

République Démocratique du Congo
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE
Université Libre des Pays des Grands Lacs
(ULPGL)

Actes du colloque sur
« L'Université et le développement durable dans la Région des Grands
Lacs : Enseignement de qualité, défis et opportunités »
tenu du 15 au 17 avril 2019

République Démocratique du Congo
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE
Université Libre des Pays des Grands Lacs
(ULPGL)

Actes du colloque sur
« L'Université et le développement durable dans la Région des Grands
Lacs : Enseignement de qualité, défis et opportunités »
tenu du 15 au 17 avril 2019

©Publication de l'ULPGL-Goma

Commission de coordination

- Prof. Kakule Molo : Coordination
- Prof. Waso Misona : Coordonnateur adjoint
- Prof. Butoa Balingene : Secrétaire
- Mr Bakwanamaha Kakule : Membre

Commission technique

- Prof. Butoa Balingene : Président,
- Prof. Véronique Kavuo : Vice-Présidente
- Mme Muganda Nzigire : Secrétaire
- CT Muhindo Binzaka Roger : Rapporteur 1
- Mr Epili Byamoni Eric : Rapporteur 2
- Mme Kavira Baha : Protocole et accueil
- Mr Bakenga Akilimali : Protocole et accueil
- Mr Jean-Paul Cuma : Protocole et accueil
- Mr Ajuamungu Muibombe : Technique

Commission scientifique

- Prof. Kavuo Véronique : Présidente
- Prof. Kakule Molo : Membre
- Prof. Wasso Misona : Membre
- Prof. Kamabale Mbakul'irah Benoit: Membre
- Prof. Kambale Karafuli : Membre
- Prof. Kihangi Bindu Kenedy : Membre
- Prof. Butoa Balingene : Membre
- Prof. Muderhwa Barhatulirhwa: Membre
- Prof. Ndemo Mbasu : Membre

Sigles et abréviations

AUF	: Agence Universitaire de la Francophonie
BCC	: Banque Commerciale du Congo
CAIST	: Conseil d'Administration des Instituts Supérieurs Techniques
CAMES	: Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CERDAF	: Centre de Recherche et de Documentation Africaine
CERPRU	: Centre d'Étude et de Recherche pour la Promotion Rurale
CERPRU	: Centre d'Études et de Recherche pour la Promotion Rurale
CERUKI	: Centre de Recherches Universitaires au Kivu
CERUKI	: Centre de Recherches Universitaires au Kivu
CNS	: Conseil National Supérieur
COOPEC	: Coopérative d'Épargne et de Crédit
CREF	: Réseau pour la Conservation et la Réhabilitation des Ecosystèmes Forestiers
CRSN	: Centre de Recherche en Sciences Naturelles
DG	: Directeur Général
DIRAC	: Directeur des Affaires Académiques
ENM	: École Normale Moyenne
ENS	: École Normale Supérieure
ESU	: Enseignement Supérieur et Universitaire
FPSE	: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
FSDC	: Faculté de Santé et Développement Communautaires
FSEG	: Faculté des Sciences Économiques et de Gestion
IESUR	: Institution d'Enseignement Supérieur Universitaire et de Recherche
IF	: Institution Financière
IFGU	: Institut de la Francophonie pour la Gouvernance Universitaire

IMF	: Institution de Microfinance
INEAC	: Institut National pour l'Étude Agronomique au Congo
INERA	: Institut National pour l'Etude et la Recherche Agronomique
IPA	: Institut de Pédagogie Appliquée
ISC	: Institut Supérieur de Commerce
ISDR	: Institut Supérieur de Développement Rural
ISIG	: Institut supérieur d'Informatique et de Gestion
ISP	: Institut Supérieur Pédagogique
ISTM	: Institut Supérieur des Techniques Médicales
MCAO-CPFS	: Modèle de Complémentarité des Approches de l'Offre et de Convergence des Performances Financières et Sociales
NTIC	: Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
ODD	: Objectifs de Développement Durable
PAE	: Programme d'Accompagnement des Étudiants
PATS	: Personnel Administratif Technique et de Service
PER	: Personnel d'Enseignement et de Recherche
PIASS-Rwanda	: Protestant Institute of Arts and Social Sciences
PNVi	: Parc National de Virunga
RDC	: République Démocratique du Congo
REDD+	: Réduction des Emissions provenant du Déboisement et de la Dégradation des forêts
SAC	: Service A la Communauté
SGAC	: Secrétaire Général Académique
TIC	: Technologie de l'Information et de la Communication
UAGO	: Université Adventiste de Goma
UCB	: Université Catholique de Bukavu
UCG	: Université Catholique du Graben

UCNDK	: Université de Conservation de la Nature et de Développement de Kasugho
UEA	: Université Évangélique en Afrique
UGADEC	: Union des Associations de Conservation de Gorilles pour le Développement Communautaire à l'Est de la République Démocratique du Congo
ULPGL	: Université Libre des Pays des Grands Lacs
UNIGOM	: Université de Goma
UNIKAZ	: l'Université de Kaziba
UNILUK	: Université de Lukanga
UOB	: Université Officielle de Bukavu
UOR	: Université Officielle de Ruwenzori
UPC	: Université Protestante du Congo
UQAM	: Université du Québec à Montréal
V/Doyen	: Vice-Doyen
V/Recteur	: Vice-Recteur
WWF	: World Wildlife Fund

Mot du Recteur

- Chers Professeurs,
- Chers Chercheurs,
- Chers membres du corps scientifique
- Distingués invités,

Il m'a été demandé de parler de *''l'Enseignement Universitaire et les Objectifs de Développement Durable''* en guise d'introduction à ce colloque international dont le thème est : *« l'Université et développement durable dans la Région des Grands Lacs : Enseignement de qualité, défis et opportunités »* que nous avons l'honneur d'organiser au sein de l'ULPGL-Goma pendant les trois jours qui suivent.

Ce Colloque veut se focaliser sur la réalité indubitable du lien étroit entre l'enseignement et le développement mais dont nous perdons souvent la vue dans notre fonctionnement quotidien en tant qu'enseignants et chercheurs. En effet combien de nous en dispensant des enseignements se posent la question à quoi ces enseignements aideront les apprenants à trouver solutions aux besoins vitaux de nos sociétés ou de nos communautés ? C'est certes une question inhabituelle mais la vérité est qu'il ne peut jamais y avoir un développement qui ne tire pas ses origines dans les connaissances acquises par la formation et les recherches. Comme l'adage dit qu'on ne moissonne que ce qu'on a semé, le niveau de développement de nos pays ou de nos communautés dépendra de la qualité de la formation que nous dispensons et des recherches que nous menons dans nos établissements universitaires.

Le Sommet des Nations Unies sur le développement durable tenu à New York du 25 au 27 septembre 2015 avait adopté officiellement un nouveau programme de développement durable dénommé *''Objectifs de Développement*

Durable, ODD en sigle”. Ce programme historique constitue le fer de lance d’une action collective de la communauté internationale et des gouvernements nationaux pour la promotion de la prospérité et du bien-être pour tous pour les 15 prochaines années.

Les objectifs de développement durable sont un appel à l’action de tous les pays riches, des pays à revenu intermédiaire et des pays pauvres afin de promouvoir la prospérité tout en protégeant la planète. Ils reconnaissent que mettre fin à la pauvreté doit aller de pair avec des stratégies qui développent la croissance économique et répondent à une série de besoins sociaux, notamment l’éducation, la santé, la protection sociale et les possibilités d’emploi, tout en luttant contre le changement climatique et la protection de l’environnement. Les objectifs de développement durable donnent la marche à suivre pour parvenir à un avenir meilleur et plus durable pour tous à l’horizon 2030.

C’est dans cette optique que l’enseignement universitaire intervient dans la matérialisation de ces objectifs. Le présent colloque veut donc se focaliser sur le volet de la formation ou de l’éducation des objectifs du sommet des Nations Unies. Nous avons choisi comme thème *’’L’Université et le développement durable dans La Région de Grands Lacs : Enseignement de qualité, défis et opportunités’’* afin de contribuer à la matérialisation des objectifs de développement durable dans notre région.

Le thème de la dernière Assemblée de l’Agence Universitaire de la Francophonie tenue en mai 2016 à Marrakech au Maroc était « L’Université comme moteur de développement ». Pour que cela se réalise il faut une attention particulière de tous et particulièrement des professionnels du domaine éducatif sur la promotion de l’enseignement ou de l’éducation qualité.

En effet, que ce soit à travers l'école, nos familles, la société et même suite à des expériences personnelles de la vie, nous arrivons à acquérir des connaissances sur nous-mêmes, sur la société en général et sur le milieu dans lequel nous vivons. Mais notre vie, notre société et notre milieu présentent une si grande complexité qui nécessite aussi des connaissances adéquates pour répondre à cette complexité. Souvent le type de formation qui est dispensée dans notre contexte ne tient pas compte de cela. Il ne rend pas ceux qui sont formés capables de concevoir les solutions aux problèmes complexes qui se posent dans la société. Les connaissances acquises sont dépourvues des compétences requises et par conséquent ne rendent pas les gens capables, ni d'organiser efficacement leur propre vie ou la société en général, ni de créer des choses essentielles pour eux-mêmes et la société et même de faire des innovations. Mais aussi ces compétences doivent être soutenues par des valeurs qui sont comme un garde-fou. Sans le respect des valeurs, les compétences peuvent mener facilement à la destruction. Science sans conscience n'est que ruine de l'âme, dit-on?

Ainsi nos enfants ont besoin d'une éducation de qualité qui leur évitera d'hériter les crises sociales, politiques et économiques que nous avons connues et continuons à vivre dans notre région des pays des grands lacs. Il faut des éducateurs qui leur donnent l'enseignement de qualité ; un enseignement qui leur procure des connaissances et des compétences leur permettant d'être des acteurs du développement durable de nos sociétés en général et de nos communautés en particulier.

Ainsi nous voulons que ce colloque soit un cadre qui nous permet notamment :

- de reprendre conscience en tant qu'enseignant et chercheurs, de notre engagement à nous conformer aux critères de l'éducation de qualité

- d'identifier les problèmes persistants dans le domaine de l'éducation qui empêchent le développement durable.
- de nous engager à devenir des agents de changement à travers la promotion de l'enseignement ou de l'éducation de qualité.

Ceux qui lisent les Ecritures saintes se rappellent la Parole de Dieu à travers son prophète Osée : « *Mon peuple périt, parce qu'il lui manque la connaissance* ». Ceci veut dire que l'ignorance ou encore les connaissances erronées entretiennent des conditions ou des systèmes de gestion qui conduisent à la mort des peuples, tandis que les connaissances porteuses des valeurs positives procurent la vie. Non seulement notre profession fait de nous des enseignants qui communiquent ou encore mieux qui stimulent les connaissances chez les apprenants, mais aussi elle exige de nous d'être des modèles de dirigeants ou leaders pour eux. Il n'y aura pas de développement miracle de nos sociétés ou de nos pays si nous n'exerçons pas un leadership efficace qui inspire la jeunesse dont la l'éducation nous est confiée. C'est pourquoi dans nos efforts d'améliorer la qualité de l'éducation, nous devons toujours veiller à un enseignement qui stimule les connaissances, lesquelles connaissances donnent des compétences et lesquelles compétences sont détenues par des personnes bien préparées à être des leaders intègres qui sont une inspiration positive pour les autres.

Voilà comment la promotion de l'enseignement de qualité présente d'innombrables opportunités pour l'amélioration des conditions de vie de nos peuples mais aussi des défis. Néanmoins nous sommes capables de relever ces défis si nous nous mettons tous à l'œuvre. Comme nous l'avons dit au début, ne peut moissonner que celui qui a osé de semer. Une grande moisson résulte toujours de plusieurs petits grains de semence. Les petits actes d'amélioration de la qualité de l'enseignement posés par plusieurs de nous peuvent renverser la

donne de la mauvaise qualité de l'enseignement que nous déplorons aujourd'hui. Dans leur livre « The power of small things » (La force de petites choses), Thaler et Robin Koval confirment cette réalité des petites choses mais qui ont un grand impact. Ainsi, avec des petits efforts de la part de nous tous, nous pouvons relever les défis qui se posent dans l'enseignement et par là contribuer à l'émergence du développement durable auquel aspirent nos peuples.

Je vous invite donc à capitaliser les différentes réflexions qui seront présentées par les chercheurs venant de plusieurs horizons dont nous saluons la présence en ce colloque.

Je termine en vous remerciant tous pour avoir fait le déplacement en dépit de vos agendas chargés. Merci aussi d'avance pour la contribution de chacun à la réussite de ce forum.

Je vous remercie.

Fait à Goma, le 15 avril 2019.

Le Recteur,

Rév. Dr KAKULE MOLO

Professeur

Synthèse des activités par le professeur Wasso Misona

Le colloque international sur **l'Université et développement durable dans la Région des Grands lacs : enseignement de qualité, défis et opportunités** s'inscrit dans le cadre de l'apport de l'Université dans le développement durable. Cet événement a été organisé en dates du 15 au 17 avril 2019 par l'Université Libre des Pays des Grands Lacs avec l'appui de pain pour le monde. Il a connu la participation des 46 académiciens venus du Cameroun, Congo Brazzaville, Rwanda, Burundi, Rep. Dém. du Congo et Tchad.

L'objectif est d'échanger sur le rôle de l'Université dans le processus visant le développement durable. Le développement, entendu dans le sens de l'indice du bien-être des populations, englobe la croissance économique, la conservation et la promotion de la culture, la protection de l'environnement, l'utilisation durable des ressources, une gouvernance responsable autant locale que territoriale.

Pour alimenter les discussions, 15 conférenciers ont été invités à présenter des allocutions dont les thématiques qui touchent la recherche universitaire, les Objectifs de Développement Durable, les défis économiques, impact des centres des recherches, l'assurance qualité, défis d'enseignement de qualité, la gestion de l'environnement et la coopération universitaire en Régions des Grands.

Ce rapport vise à dresser une synthèse des discussions tenues lors de 3 jours de ce colloque international. La première partie du rapport se consacre à l'introduction, la deuxième détaille le déroulement des discussions et les recommandations proposées par les participants pour que l'Université soit réellement un facteur de développement durable.

Déroulement

1^{ère} journée, lundi 15 avril 2019

Le mot d'ouverture a été prononcé par le Recteur de l'Université Libre des Pays des Grands Lacs (ULPGL) de 8h00 à 8h30. Ensuite, le Professeur Ordinaire Joseph Wasso Misona Secrétaire Général Académique et modérateur du colloque a présenté les participants et le contexte du colloque. Le contexte part du constat que les universités de la Région des Grands Lacs ne contribuent pas réellement au développement durable. Ainsi la question principale qui a guidé les discussions est de savoir quel rôle l'Université à travers ses missions doit-elle jouer pour être au centre du développement durable ?

Exposé 1 : Enseignement universitaire et les objectifs du développement durable par Prof. Kakule Molo/ ULPGL-Goma

Introduisant le colloque, le Professeur Molo, attire l'attention des participants sur la réalité indubitable du lien étroit entre l'enseignement et le développement dont les enseignants et chercheurs perdent souvent de vue dans leur quotidien. Il ne peut jamais y avoir un développement qui ne tire pas ses origines dans l'enseignement c'est-à-dire les connaissances acquises par la formation et les recherches. Les Objectifs de Développement Durables pour l'horizon 2030 reconnaissent que mettre fin à la pauvreté doit aller de pair avec des stratégies qui développent la croissance économique et répondent à une série de besoins sociaux, notamment l'éducation, la santé, la protection sociale et les possibilités d'emploi, tout en protégeant l'environnement.

C'est à ce prix pense Prof. Molo que l'Université peut espérer, jouer un rôle dans l'atteinte des objectifs du développement durable. L'Université doit

adopter une nouvelle approche pragmatique de l'enseignement qui touche aux problèmes locaux.

Exposé 2 : Responsabilité sociale de l'Université : un défi à relever pour le développement durable des communautés par Prof. Butoa /ULPGL-Goma

La responsabilité sociale de l'Université passe le service à la communauté a démontré le Prof. Butoa. La responsabilité consiste à assumer son pouvoir et donc accepter de répondre de ses actes et d'en subir les conséquences ici, ailleurs, aujourd'hui et demain, toujours selon le contexte. Il pense que les savoirs et les recherches ne doivent plus que rester à l'intérieur des murs des universités. La société doit en être le grand bénéficiaire. Par le service à la communauté, les Institutions d'enseignement Supérieur universitaire et de Recherche (IESUR) répondent aux besoins de connaissances scientifiques et de pratiques des organisations sociales, communautaires et des entreprises. Pour justifier ces propos, le professeur Bapolisi a intervenu en ajoutant que les universités doivent renforcer la coopération avec les entreprises pour que les recherches de l'Université soient exploitables par ces dernières. Par ailleurs, les participants ont soulevé la question de savoir qu'est ce qui fait que ces services à la communauté ne sont pas institutionnalisés dans l'Université ? Ne faut-il pas ajouter une autre mission à l'Université ?

En conclusion, il a été retenu que mieux piloter les IESUR, mieux les gérer, mieux les évaluer, les rendre rentables, grâce à la gouvernance partagée contribuerai à relever un défi pour le développement durable des communautés. Néanmoins Prof. Butoa recommande que chaque IESUR doit mener les actions ci-après :

- Développer et suivre un bon plan stratégique des services à la communauté ;
- Impliquer les milieux socioprofessionnels dans l'élaboration des programmes de formation ;
- Doter chaque IESUR d'un centre d'interface avec les milieux socioprofessionnels ;
- Mobiliser les ressources financières adéquates ;
- Renforcer régulièrement les capacités des acteurs académiques et non académiques à la construction de pont entre universités et société civile, entre savoirs scientifiques et savoirs traditionnels ;
- Organiser des rencontres régulières entre universitaires et acteurs locaux (forum universités-entreprises, journées portes ouvertes des universités, forum universités-municipalités, etc.)
- Immerger les IESUR dans les technopoles et innovations, pour faire d'elles des centres d'excellence de services et de création d'entreprises innovantes.

Exposé 3 : Contextes de création des institutions de l'Enseignement Supérieur et Universitaire dans la Région des Grands Lacs : Expérience de la République Démocratique du Congo par Prof. Bapolisi/ISP Bukavu

Professeur Bapolisi a introduit son exposé par les questionnements de « *pourquoi et comment naissent les de l'Enseignement Supérieur et Universitaire dans la Région des Grands Lacs ? et Dans quelle mesure contribuent-ils au développement durable dans leur milieu ?* »

En abordant son thème, Prof. Bapolisi fait remarquer qu'il manque une cartographie exhaustive et actualisée des établissements d'Enseignement Supérieur et Universitaire dans la région. Néanmoins, il évoque un survol de la création de quelques établissements pour dégager un certain nombre de constats.

Pour lui, le premier est que la création accélérée des établissements de l'Enseignement Supérieur et Universitaire est née de la conjonction historique, idéologique, économique et socio-politique de plusieurs acteurs et facteurs. Chaque établissement est né par la volonté des personnes physiques ou morales différentes, dans des circonstances spatio-temporelles différentes, pour des visées différentes et avec des ressources différentes. Beaucoup d'institutions résultent des initiatives du pouvoir public, des communautés religieuses ou des particuliers. Il pense que si les Etats ont libéralisé le secteur de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, c'est notamment suite à un accroissement démographique très élevé couplé d'une explosion des aspirations. Il ajoute qu'un autre élément qui a favorisé la création en chaîne des établissements, c'est la situation socio-éducative de nos pays à leur accession à l'indépendance. Comme on le sait, les Belges étant rentrés massivement chez eux, il fallait pourvoir à leur relève en tenant compte d'au moins trois postulats ci-après :

- Le postulat politique : il est question d'adapter l'enseignement aux réalités nationales pour former des citoyens authentiques, ce qui justifie d'ailleurs l'introduction de l'éducation politique dans l'enseignement ;
- Le postulat socio-culturel : il s'agit de donner la chance aux citoyens d'accéder de manière équitable aux études supérieures et universitaires, en vue de pourvoir aux besoins en cadres nationaux compétents ; ceci explique l'importance accordée aux langues congolaises et aux traditions africaines dans l'enseignement ;
- Le postulat psychopédagogique : tout en accordant de l'importance à une bonne formation, il faut en même temps promouvoir le flux important d'élèves, et ainsi former suffisamment de cadres hautement qualifiés.

Le deuxième constat qu'il dégage se rapporte à l'enrichissement insolent et insolite de quelques promoteurs qui ont, grâce aux moyens financiers réunis honnêtement ou illicitement, ont voyagé, étudié et séjourné à l'étranger. Etant entrés en contact avec des milieux universitaires, politiques, professionnels ou d'affaires, ils se sont convaincus que l'ouverture des universités et des instituts supérieurs s'avérait rentable à brève échéance, tout en « rendant service » à la multitude des jeunes en quête de grades académiques élevés.

Le troisième constat, c'est ce qu'il qualifie de chaîne de solidarité caractérisé par le fait certaines universités ont donnée naissance à d'autres, après les avoir couvées comme des extensions ou des centres universitaires.

Le quatrième qu'il fait observé est l'histoire des premiers établissements qui ont connu des trajectoires assez comparables, de la genèse au stade actuel. Créés, en effet, comme des centres ou des structures autonomes, ils ont connu des phases d'éclosion, de fusion et parfois d'implosion. Certains ont pu, par la suite, recouvrer leur autonomie et leur personnalité civile, tandis que d'autres sont restés dans de grands ensembles.

Un cinquième contexte, c'est que partout, l'autorité politique garde une mainmise constante sur l'enseignement supérieur et universitaire, sans doute parce qu'elle sait que c'est un grand carrefour des jeunes intellectuels en formation qui portent un regard critique sur la marche de la République.

Après cet exposé une analyse et échanges d'expérience a été faite. Il a été ressorti que l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo souffre d'un problème de réglementation. La création des institutions d'enseignement est abusive et n'est pas planifié. L'expérience du Cameroun démontre que l'Etat a su régler ce secteur d'enseignement.

À l'issue de ces échanges les participants ont été inanimés sur le fait que la création et l'existence des établissements de l'Enseignement Supérieur et Universitaire constituent, certes, un signe de dynamisme, un effort d'appropriation de l'enseignement, et traduit une volonté affichée de participation à l'effort du développement durable des nations. Les participants ont ainsi recommandé que pour que ce secteur soit porteur d'espoir pour les nations, en République Démocratique du Congo et ailleurs, il importe que des dispositions appropriées et spécifiques soient prises ou consolidées. Il faudrait premièrement redynamiser et renforcer les politiques nationales en matière de libéralisation de l'enseignement supérieur et universitaire. Ces politiques devraient insister sur une planification impérative, en tenant compte, notamment, de l'évolution démographique, de la carte universitaire, de la variété des filières à organiser, des réalités spécifiques de chaque milieu, et des connexions avec l'extérieur.

Dans sa conclusion, le Prof. Bapolisi estime qu'il est dangereux, en effet, que dans ce secteur de l'enseignement supérieur et universitaire, chaque promoteur fasse ce qu'il veut ou ce qu'il peut. Il ajoute que la création non planifiée des institutions aboutit souvent à un résultat contraire à celui qu'on escomptait.

Exposé 4 : Gestion de l'environnement comme facteur de développement durable : Expériences de la province du Nord-Kivu par Prof. Mbasu /ULPGL-Goma

La contribution du Prof. Mbasu a démontré le rôle de l'Université dans la gestion de l'environnement comme facteur de développement durable. Il est revenu sur la présentation globale de la province du Nord Kivu. Dans le développement de son thème, il fait ressortir les statistiques de l'INS qui montre que la RDC compte 80 millions d'hectares des terres arables dont seulement

10% sont exploités soit 8 millions. Prof. Mbasu a partagé l'expérience de la Faculté de Santé et Développement Communautaire de l'ULPGL qui organise des activités de terrain en partenariat avec les organismes internationaux de protection de l'environnement comme WWF.

L'expérience de l'Université Libre des Pays des Grands Lacs du fait qu'elle a planté plus de 2500 arbres dans la ville de Goma a été émouvante pendant sa présentation. Dans les échanges sur cet exposé, la Professeure Ngongo de l'Université Évangélique en Afrique de Bukavu a ainsi soulevé une interrogation sur le rôle et la contribution de l'Université dans les réalisations de la protection de l'environnement accomplis les organismes internationaux. Après débat, il est recommandé à l'institution d'enseignement supérieur de monter les projets qui militent à en faveur de l'environnement.

Exposé 5 : Intégration professionnelle des Ingénieurs dans la Région des Grands-Lacs : Cas du Burundi par Ir. Elie Sinzinkayo /Burundi

Pour le cas du Burundi, Ir. Elie explique que les offres de formation disponibles pour les ingénieurs sont assurées par deux sur sept institutions universitaires publiques et onze sur trente-neuf privées. Le domaine des Sciences de l'ingénieur comprend sept filières déjà opérationnelles dans les institutions susmentionnées. Il s'agit du Génie Civil et environnement, du Génie Electrique, du Génie Mécanique, de l'Aménagement et l'Urbanisme, de l'Électromécanique, des Télécommunications, de l'Informatique et Réseaux. Ir. Elie développe l'idée que l'ingénieur contribue à la conception, au développement et à l'évolution d'applications et de projets. Il pense que sur le marché du travail, l'ingénieur prend part active dans les industries de production, de transformation et de valorisation, etc. il est souvent chargé du

service de la recherche et de développement dont la principale mission est d'apporter de nouvelles solutions en inventant de nouveaux produits, procédés ou méthodes. Il pilote le projet dès sa conception à son industrialisation.

Les échanges et débats sur cette présentation ont soulevé la question sur les défis des ingénieurs dans la région. Le métier d'ingénieur étant pertinent et vaste. Elie a relevé :

- Le nom maître de la langue de recherche technologique (Anglais)
- L'absence de contact permanent avec les milieux de recherche et professionnels.
- La non maîtrise des notions de comptabilités/économie pour estimer les coûts.
- Le manque de l'Ordre des Ingénieurs

S'agissant de leurs intégrations pour développement durable la région des Grands-lacs, Ir. Elie recommande l'harmonisation des curricula qui est une nécessité et elle engendre l'innovation scientifique. De ce fait, la mobilité des ressources humaines devient facile et le chômage va diminuer progressivement dans la région.

2^{ème} journée, mardi 16 avril 2019

Exposé 6 : Inclusion financière des pauvres et défis économiques dans la région des grands-lacs par Prof. Kambale Benoit/ULPGL-Goma

Le prof. Benoit a abordé son thème d'inclusion financière des pauvres et défis économiques dans la région des grands à trois niveaux :

- L'inclusion financière comme outil de réduction de la pauvreté et de croissance économique dans le monde,
- De l'État des lieux de cette inclusion financière et

- Du Cadre légal et réglementaire comme obstacle majeur à l'inclusion financière dans la région des grands-lacs et le mobile Banking, comme une solution alternative.

Dans l'inclusion financière comme outil de réduction de la pauvreté et de croissance économique dans le monde, il démontre que depuis plus de trente ans, l'accès des pauvres aux services financiers est reconnu comme l'un des piliers pour l'accélération de la réduction de la pauvreté et de la croissance économique. Cette inclusion financière a permis aux ménages à faibles revenus d'avoir accès aux différents services financiers nécessaires au développement de leurs micros, petites et moyennes entreprises

Dans l'État des lieux de cette inclusion financière, il soutient que selon le rapport mondial sur l'inclusion financière (baromètre de la micro finance 2018 p.3), l'exclusion financière dans le monde persiste mais les IMF contribuent fortement à sa réduction. Quant à la région des grands-lacs caractérisée par des crises politiques récurrentes, l'exclusion financière des agriculteurs ruraux reste entière. C'est le cas de la RDC le plus grand pays de la région où le taux de bancarisation des personnes adultes est inférieur à 10% en milieu urbain et inférieur à 1% en milieu rural.

Dans Cadre légal et réglementaire comme obstacle majeur à l'inclusion financière dans la région des grands-lacs, il insiste que ce cadre demeure le plus grand obstacle à l'inclusion financière, c'est le cas de la région des grands-lacs avec la RDC à la tête où les ASBL en occurrence les ONG ne sont pas autorisés à faire les opérations de micro finance sous toutes ses formes. Cependant, il souligne depuis plus d'une décennie les sociétés de télécommunication avec le développement rapide de NTIC ont intégré les services financiers dans l'offre à leurs clients même les pauvres en milieux ruraux. Ainsi le mobile Banking

apparaît de plus en plus comme solution alternative au déficit de l'offre des institutions financières classiques et des institutions de micro finance.

La suite de cet exposé a consisté à répondre à la question de *comment accélérer la réduction de la pauvreté et la croissance économique par l'inclusion financière dans les Pays en Voie de Développement en général et dans la région des grands-lacs en particulier ?* Pour y répondre à cette question Prof. Benoit a proposé un nouveau cadre conceptuel dénommé le MCAO-CPFS. C'est-à-dire Modèle de Complémentarité des Approches de l'Offre et de Convergence des Performances Financières et Sociales.

Ce modèle proposé permet la construction des secteurs financiers inclusifs en rendant possible la complémentarité des approches de l'offre des services financiers par toutes les catégories des institutions financières servant les pauvres (formel et informel). Il permet également la convergence de leurs performances financières et sociales en termes de rentabilité de ces IMF, de réduction de la pauvreté de leurs groupes cibles et de croissance économique.

Exposé 7 : Impact des centres de recherches classiques et ceux créés au niveau de l'ESU sur la vie sociale de la population : défis et perspectives d'avenir par Prof. Muke Zihisire /ISP-Bukavu

L'impact des centres de recherches sur la vie sociale de la population a été présenté par le Prof. Muke. Il a pris le cas des ***centres de recherches classiques*** au Sud-Kivu. Les centres de recherches doivent mémés des recherches qui permettent de résoudre les problèmes de la population. Mettant un accent particulier sur l'Institut National pour l'Étude et la Recherche Agronomique INERA, Muke fait savoir que ce centre a :

- Développé des méthodes culturales de lutte contre le flétrissement (altération de la fraîcheur, de l'éclat, du teint, de la beauté) bactérien de bananier à travers le champ/école des paysans
- Sélectionné et diffusé des variétés améliorées performantes à haut rendement (1,5 à 20 tonnes/ha) et résistantes aux maladies dont le Haricot commun, l'Arachide et le Soja, appuyées par la mise au point des techniques culturales adaptées et de techniques appropriées de protection vis-à-vis des insectes et des maladies.

Plusieurs autres réalisations sont été présentées pour les autres centres mais aujourd'hui ces centres font face à des laboratoires obsolètes : les produits chimiques, les matériels d'exploitation, les intrants font défaut. Prof. Muke note que l'inexistence des fonds de l'Etat alloués à la Recherche depuis plusieurs années fait à ce que les ne sont plus au service de la communauté et leur impact est faible. Les échanges d'expériences des participants démontrent que les Centres créés au niveau des Établissements de l'ESU ne font actuellement que des recherches fondamentales en vue de faire promouvoir le personnel enseignant au grade supérieur De ce fait, les États doivent prendre toutes les dispositions pour subventionner les recherches et stimuler ainsi les chercheurs à faire rayonner les résultats des recherches au niveau local et international.

Exposé 8 : Intégration des étudiants vivant avec handicaps à l'école normale supérieure de Bujumbura : défis et perspectives par Prof. Ndoviri /ENS-Burundi

Les défis de l'intégration des étudiants vivant avec handicaps à l'école doivent tenir compte des besoins individuels de TOUS les enfants ; de l'approche basée sur la valorisation de la diversité ; d'assurer l'égalité des droits ; de reconnaître que tous les enfants peuvent apprendre et de contribuer à la promotion d'une société inclusive fait remarquer le Prof. Ndoviri. L'exclusion

de l'éducation accentue encore davantage le cercle vicieux du handicap et de la pauvreté. À terme, les enfants qui présentent des incapacités sont susceptibles d'être confrontés à l'exclusion sociale et à la discrimination, ce qui exacerbe davantage leur pauvreté et leur vulnérabilité

Pour lui, le succès de l'inclusion repose sur un nombre suffisant d'enseignants préparés, formés et accompagnés pour travailler de manière inclusive avec l'appui d'un enseignement spécialisé si nécessaire. L'évaluation des besoins de formation est la première étape du « cycle de formation » et la base pour élaborer un programme de formation efficace et pérenne. Il est revenu sur le cas de l'intégration des étudiants vivants avec handicap au Burundi. Ce cas a fait réfléchir tous les participants au colloque. Il a démontré que l'inclusion dans l'éducation de ces étudiants nécessite :

- La sensibilisation sur l'Éducation Inclusive pour tous les enseignants, les administratifs et les étudiants.
- Le développement de programmes éducatifs l'Éducation Inclusive dans les établissements d'enseignement supérieur,
- L'acquisition de matériel didactique adapté et amélioration de l'accessibilité physique dans notre institution,
- Le développement de programmes de formation pour les enseignants (initiale et continue) avec les instituts de formation des enseignants et les centres d'élaboration des programmes d'enseignement et surtout la formation à la Langue des Signes et au Braille pour les responsables des programmes de formation,
- Le développement des liens entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée, afin de s'assurer que des services spécifiques sont disponibles

et accessibles pour les enfants handicapés dans les environnements éducatifs ordinaires (par exemple, les enfants sourds devront apprendre la langue des signes ; les enfants aveugles le Braille),

Les échanges ont poussé les participants à comprendre que les personnes vivantes avec handicap peuvent contribuer au développement durable dans la région des pays des Grands Lacs s'elles sont éduquées et bien intégrées dans la société.

Exposé 9 : Des aptitudes pédagogiques innovantes axées sur les apprenants en vue d'un développement durable : expérience du Cameroun par Prof. Renée Solange Nkeck Bidias / Université yaoundé1/ ENS/Cameroun

Le système des aptitudes innovantes chez les apprenants en vue d'un développement durable avec une confrontation à l'empirie au Cameroun allant de l'enseignement primaire aux cycles de l'enseignement supérieur en passant par les enseignements secondaires a été au centre de l'exposé de la Professeure Solange. Elle pense que le cadre théorique, soutenu par une méthodologie complexe, est clarifié par la mobilisation en confluence du champ de la psychologie sociale environnementale et de la théorie de l'intervention éducative. Ainsi, la pédagogie de l'intégration à travers le travail interdisciplinaire par projets se positionne comme le passage de perspective en éducation vers l'universalisation d'une éducation de qualité, mais aussi comme l'archétype pour l'arrimage du Cameroun à l'économie mondiale et à la société non seulement des savoirs, mais aussi et surtout des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-vivre ensemble dans le respect des principes de justice, d'égalité et d'équité dans un contexte local généralement très modeste au plan économique.

Elle conclue que les apprenants développent des aptitudes innovantes à travers des méthodes pédagogiques actives. Les aptitudes en question sont

évaluables tant au plan cognitif qu'au plan socio affectif en se déclinant en items expérimentaux de réalisation sous les formes intellectuelle, sensible, corporelle et manuelle, quel que soit l'ordre et le niveau d'apprentissage, à partir du préscolaire aux cycles de l'enseignement supérieur en passant par les enseignements primaire et secondaire.

Exposé 10 : Développer un nouvel enseignement : Contribution à la réflexion par Dr Dominique Raulin /Université Paris-Descartes/France

La contribution à la réflexion du professeur Dominique a été présentée par Prof. Butoa. Dominique pense que les besoins éducatifs se multiplient et les demandes faites à l'École, parallèlement. C'est ainsi que depuis le début du XXe siècle, différents enseignements apparaissent à côté des disciplines académiques traditionnelles : selon les pays ou les régions, ils portent sur des sujets tels que le développement durable, les médias, la santé, la sexualité... Pour lui, leur mise en place et leur développement passent par la recherche de réponses claires et simultanées à différentes questions, dès le départ, au risque sinon de connaître d'importantes désillusions : quels contenus d'enseignement ? Quelle évaluation et quelle validation des acquis en cours et fin de cycle de formation ? Quelle structure d'enseignement et enfin quelle place est donnée à ce nouvel enseignement dans le cursus scolaire des élèves ?

Dominique a essayé de dégager certaines des questions qu'il est utile de traiter lors de la mise en place d'un nouvel enseignement : elles sont délicates et souvent sans réponse univoque. C'est, de notre point de vue, rassurant parce que cela marque l'existence des identités nationales contre une vision normative qui serait supranationale et liée à une forme de mondialisation de l'éducation.

Selon les idées qu'il a développé dans l'exposé, ces questions délicates ne peuvent pas et ne doivent pas par ailleurs devenir des alibis pour ne pas questionner régulièrement les contenus d'enseignement, pour ne pas envisager d'en introduire de nouveaux : l'École pour conserver une part de crédibilité auprès des jeunes générations a besoin de suivre les évolutions sociétales et scientifiques, en acceptant de prendre en charge de nouveaux enseignements ce qui ne peut se faire qu'au détriment d'enseignements antérieurs, entre autres patrimoniaux.

En somme, il pense que la recherche de l'équilibre entre enseignements patrimoniaux et enseignements nouveaux peut être la source de fractures sociales ou générationnelles. La question engage trop les générations futures pour être, de notre point de vue, traitées par les pouvoirs exécutifs qui sont de fait éphémères : elle relève du consensus social pour éviter les retours en arrière qui sèment le trouble et discréditent les décideurs.

3^{ème} journée, mercredi 17 avril 2019

Exposé 11 : Université et le développement durable : cas de l'Université Marien Ngouabi par Prof. Paulin Mandoumou /Congo-Brazza

Prof. Paulin Mandoumou a partagé l'expérience de gestion pour un développement durable de l'Université Marien Ngouabi du Congo Brazzaville. Il explique que l'Université peut être appelée à ouvrir des fenêtres pour apporter la lumière. Institution de haut savoir, l'Université Marien Ngouabi du Congo joue un rôle important dans le développement du Congo et son intégration régionale et sous régionale. Cette Université forme des cadres qui participent à la vie démocratique du pays et aide à relever le défi de l'entrepreneuriat. Elle développe des activités de recherche fondamentale et appliquée. Elle est le canal

pour la promotion de la coopération internationale dans les domaines scientifique, technique et culturel du Congo.

Paulin a conclu son exposé en démontrant que loin d'être une rose, l'Université Marien NGOUABI fait face à des challenges institutionnels fondamentaux tels que la surconcentration dans la capitale, l'amélioration de la qualité de l'enseignement par le renouvellement des programmes d'enseignement en prenant en compte les différentes dimensions de l'éducation qui concernent les principales problématiques socio-environnementales contemporaines, l'intégration des TIC dans le processus enseignement apprentissage. Finalement, dans un perspectif constructiviste, l'Université et en particulier Marien NGOUABI devrait promouvoir une éducation capable de propulser un développement humain intégral.

Exposé 12 : Quelle pédagogie universitaire pour le développement durable dans la région des grands lacs par Prof. Mwendapole/Université de Goma (UNIGOM)

Quand on parle du développement durable, il ne faut pas le confondre avec la croissance économique même si ces deux notions sont liées fait remarquer Professeur Mwendapole. *Quelle pédagogie universitaire pour le développement durable dans la région des grands lacs ?* Cette question a ramené Prof. Mendapole a démontré que dans une perspective du développement durable, c'est le capital humain qui est le moteur principal de ce développement, c'est-à-dire l'ensemble des expériences, des compétences et des savoirs attachés aux individus et dont la plupart sont issus de la formation universitaire.

Pour lui c'est donc la qualité de cette formation et l'amélioration des moyens pour l'acquérir qui peuvent aboutir à un développement durable non

seulement dans les pays des grands lacs africains mais aussi dans tout pays qui se dit démocratique. Ainsi, un des critères de qualité d'un enseignement est d'abord son adaptation aux finalités éducatives qui traduisent à la fois la destination et l'horizon même de l'action éducative. La qualité d'un enseignement peut être liée aussi, surtout à l'Université par une formation par la recherche où l'enseignement initie les étudiants aux processus mêmes de la recherche, en présentant non seulement les résultats mais aussi les méthodes qui ont permis de les atteindre, en discutant de manière critique ces méthodes, voire en plaçant les étudiants dans un processus actif, similaire à celui de recherche (enquête, travail de laboratoire...). Dans cette démarche, l'enseignant devrait développer chez les étudiants un réel intérêt pour la discipline qu'il enseigne et les questions qu'elle traite, et donc sa pertinence et valoriser l'approche en profondeur qui consiste, par ses méthodes à la fois d'enseignement et d'évaluation des acquis des étudiants, à encourager les étudiants à développer cette approche en profondeur des matières, centrée sur le sens et sur une appropriation personnelle des concepts et des démarches. Cela demande donc la clarté, la cohérence et la structuration où l'enseignant fournit des explications claires aux étudiants et va jusqu'au bout dans l'explication de ce qui est à apprendre. Il recourt, entre autres, aux illustrations et aux exemples qui aident à comprendre et à contextualiser le savoir enseigné. La structure du cours est présentée aux étudiants et chacune de ses parties est reliée dans un tout cohérent. Mais aussi la cohérence doit être assurée entre le cours magistral et les autres activités pédagogiques ainsi qu'entre l'enseignement et l'évaluation.

Il finit par conclure qu'un enseignement de qualité pour un développement durable est son adaptation aux publics. Elle se traduit d'abord par un rythme de progression adéquat et doit donc avancer à un rythme adapté aux étudiants, ni trop lent ni trop rapide. Cette qualité se traduit ensuite par la

prise en compte, dans l'enseignement, des pré-acquis qui sont en fait les connaissances et les compétences initiales des étudiants.

Exposé 13 : Revitaliser les systèmes et outils d'assurance qualité de l'enseignement supérieur comme défi au développement durable par Prof. Butoa Balingene/ULPGL-Goma

Revitaliser les systèmes et outils d'assurance qualité de l'enseignement supérieur a été développé par le Professeur Butoa. L'assurance qualité a été retenu comme un ensemble des « activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité et démontrées en tant que besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité (service, produit, processus, activités ou organisation) satisfera aux exigences en matière de qualité »

L'assurance qualité permet ainsi au manager d'être mieux informé du niveau de la qualité obtenue par l'institution et d'avoir une meilleure vision sur la gestion de la qualité, interne ou externe de l'institution. Le management de la qualité doit être planifié, réaliser, vérifier et corriger.

Le Prof. Butoa Balingene souligne que les obligations de la qualité consistent à s'assurer que :

- L'organisation et les processus décisionnels permettent de réaliser les missions et les objectifs stratégiques ;
- Une stratégie en matière d'assurance qualité existe
- L'institution bénéficie d'une image positive auprès des étudiants, des acteurs des systèmes éducatifs et de la société en général
- L'institution maîtrise ses ressources et les met dans un environnement ou conditions efficaces favorisant de réaliser ses missions

Les interventions et contributions ont permis de recommander la revitalisation de l'Assurance Qualité. Ici toute institution doit travailler sur le management de la qualité. Les missions des IESU doivent être concentrées sur leur impact à la communauté et induire ainsi au développement durable. Cela permet d'asseoir la notoriété de cet établissement et donc dominer l'espace sur lequel elle agit, renforcer la confiance de la communauté, être compétitif face à la concurrence. La qualité ouvre les frontières d'un ensemble « transnational ». Elle favorise des coopérations et programmes d'échange avec les autres institutions tant nationales, régionales qu'internationales. Par effet d'influence, les étudiants formés dans un contexte qualité ne peuvent que faire état d'un comportement qualité dans leur production, leur gestion, leur management.

Exposé 14 : Assurance qualité et performance des institutions d'Enseignement supérieur (ES) en Afrique : Application du référentiel CAMES à l'autoévaluation de l'Université par Prof. Marcelline / Université yaoundé1/ENS/Cameroun

La professeure Marcelline place son exposé dans le contexte que l'Université a toujours fonctionné sur la conviction qu'elle devait s'auto gouverner et s'auto réguler sur tous les aspects de sa vie en tout ce qui la concerne. L'Université donnait l'impression qu'elle devait être mono professionnelle gérée par les universitaires eux- mêmes et qu'elle n'avait pas besoin de connaissances connexes puisque les connaissances des universitaires suffisaient.

Professeure Marcelline a partagé l'expérience sur l'assurance qualité et performance des institutions d'Enseignement supérieur. Elle s'est focalisé sur l'auto-évaluation des offres de formation en présentiel de l'Université de

Yaoundé II qui a été commanditée par l'AUF/IFGU-CAMES sur une base du volontariat dont le principal objectif était de vérifier le degré d'adéquation entre les preuves fournies, les critères et les références. Cette évaluation a permis l'UYII et ses composantes à progresser dans leur démarche de la qualité dans le cadre d'un processus d'amélioration continue. Dans la conclusion de cette évaluation de l'Université de Yaoundé II suivant les référentiels du CAMES, les universités de la Région des Grands Lacs doivent :

- Utiliser des outils d'auto-apprentissage pour perpétuer de façon cyclique et régulière l'auto-évaluation ;
- Dresser une cartographie des offres de formation en présentiel plus cohérentes et pertinentes surtout au niveau facultaire ;
- Faire le choix par le rectorat de quelques offres de formation en présentiel cohérentes et pertinentes à autoévaluer dans leur institution suivant le référentiel du CAMES ;
- Renforcer des exigences managériales et les compétences attendues des gestionnaires de l'enseignement supérieur en assurance qualité
- Organiser des formations en gouvernance universitaire

Exposé 15 : Nature des compétences et habilités nécessaires à l'accompagnement en contexte d'absence de formation à l'encadrement à la recherche et à la direction des projets de recherche : Cas du Burundi par Prof. Barahinduka Etienne /ENS-Burundi

L'exposé du Prof Barahinduka Etienne a questionné le degré de compétences des enseignants et enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur au Burundi et leurs difficultés dans l'accompagnement à la rédaction des mémoires et thèses. L'étude a eu lieu dans deux établissements d'enseignement supérieur publics formateurs de futurs enseignants de niveau fondamental (ex-collège) et de niveau post fondamental (ex-Lycée) au Burundi.

Il a formulé les questions ci-après : Comment, en contexte d'absence de formation, se fait le choix du sujet, du directeur et les contacts ? Comment se fait l'encadrement, quels types de relations caractérisant cet accompagnement et comment les enseignants trouvent cette expérience par rapport à la rédaction de leur premier mémoire ? Pour lui la méthodologie quantitative battue sur des questionnaires a aidé à répondre à ces questionnements.

Les résultats de cette recherche ont démontré que les enseignants ne choisissent pas l'étudiant à encadrer, n'acceptent pas tous les types de travaux ; le sujet de recherche proposé par l'étudiant fait toujours l'objet d'une discussion. Lors de l'entretien verbal, la plupart d'enseignants expliquent aux étudiants les modalités de communication et/ou de rencontre. On ajoute aussi que Dans l'encadrement des travaux de recherche, tous les enseignants annotent le fond et la forme. Les enseignants aident dans la précision de la question de recherche, des hypothèses et de la méthodologie Par rapport à l'expérience, les enseignants soulignent une évolution dans leur pratique de direction de mémoires (contacts faciles compte tenu des nouvelles technologies). Prof. Barahinduka Etienne conclue que cette recherche faite au Burundi sera utile aux mémorands et aux directeurs de recherche pour le développement futur des modèles théoriques, des applications pratiques, ainsi que des orientations que pourraient prendre les recherches empiriques dans le domaine des sciences sociales. Elle a le mérite de vouloir mettre en exergue les stratégies utilisées par les superviseurs de recherches, bien qu'ils ne soient pas formés aux tâches de directeurs de recherche.

Les échanges sur cet exposé ont amené les participants conclure qu'il ait des règles de rédaction et des critères d'évaluation des mémoires identiques pour tous les départements en vue d'une évaluation objective. Qu'il y ait aussi

des mobilités des enseignants dans le but de les préparer à diriger les mémoires et les thèses dans la région des grands Lacs

Exposé 16 : La coopération inter Universitaire face au défi de la qualité de l'enseignement universitaire dans la région des grands lacs par Prof. Olivier Munyansanga /PIASS-Rwanda

Le Professeur Olivier Munyansanga a abordé son thème : *la coopération inter Universitaire face au défi de la qualité de l'enseignement universitaire dans la région des grands lacs* par une remarque importante qui explique la complexité de l'enseignement universitaire vu son histoire en Afrique. Pour lui, l'Afrique après avoir traversé des périodes de souffrances extrêmes comme l'esclavage, la colonisation et l'enseignement devrait guérir ces blessures or les colonialistes nous ont imposé leur système éducatif.

Il revient sur l'aspect éthique en démontrant que les établissements universitaires doivent renforcer de la culture de l'éthique avant toute coopération. Il pense qu'il revoie notre façon de coopérer en visant la construction d'une culture de la responsabilité individuelle et collective. Car il n'y aura pas d'évolution et de transformation positive et durable des pratiques sans des hommes et des femmes intègres et soucieux de l'intérêt général et qui ont le sens des enjeux et de l'engagement éthiques. Il souhaite que l'Université soit un lieu de liberté, de créativité et de responsabilité.

Pour lui, les défis à relever sont :

- Dans nos pays, le statut de la profession d'enseignant est menacé. Un signe de ce déclin est que seulement un petit nombre d'étudiants qui réussissent brillamment sont attirés par la profession d'enseignant, ils choisissent d'autres options de carrière offrant des rémunérations et des conditions de travail plus attrayantes.

- La marchandisation du savoir est déjà en soi un phénomène inquiétant, les universités sont livrées aux forces du marché, certaines universités sont dans la logique du gain financier d'où la création d'une multitude d'établissements d'enseignement supérieur dans notre sous-région.
- La Duplications des programmes qui affectent la qualité de l'éducation
- Surcharge de travail des enseignants chercheurs qui ne font plus leurs missions en privant les étudiants d'un contact individualisé nécessaire. Le déséquilibre numérique entre les enseignants (appelés à dispenser les cours et recherches) et le nombre croissant d'étudiants pose inévitablement un épineux problème.
- Cas des enseignants vendent des notes à leurs étudiants sans aucune gêne. D'autres qui dispensent le plus rapidement possible ses cours en salle et invite ses étudiants à s'inscrire à un cours privé où toutes les explications leurs sont données, moyennant une somme d'argent par étudiant.
- Tolérance du plagiat dans certaines universités

Dans la conclusion de cet exposé, on comprend qu'il faudrait qu'il y ait de véritables courants d'échanges universitaires et scientifiques qui unissent nos pays par une étroite complicité intellectuelle et des relations de confiance de plus en plus institutionnalisées. Dans la coopération interuniversitaire et dans les conditions difficiles dans lesquelles nous travaillons la qualité de l'éducation est un effort de tout un chacun y compris les jardiniers et ceux nettoient les toilettes.

Tous les participants ont émis le souhait qu'un réseau de coopération Interuniversitaire soit mis en place par les recteurs des universités de la Région des Grands Lacs.

Fait par le professeur Wasso Misona Joseph

1. Contextes de création des institutions de l'Enseignement Supérieur et Universitaire dans la Région des Grands Lacs : Expérience de la République Démocratique du Congo¹

1.1. Résumé

En vue de conserver, de transmettre, d'innover et d'enrichir les savoirs et les découvertes qu'elle a accumulés à travers le temps et l'espace, l'humanité a mis sur pied une institution appelée 'école'. Celle-ci est organisée et structurée de l'enseignement pré-primaire à l'enseignement supérieur et universitaire. Sachant que les Universités et les Instituts Supérieurs constituent de puissants leviers du développement intégral, chacun des pays concernés dans cet article, à savoir le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo, ayant tous été colonisés par la Belgique, s'est doté de ces établissements dans des contextes sans doute spécifiques, mais qui présentent une certaine similarité : notre contribution planche sur les contextes de leur création. Lesdits établissements naissent, en effet, de la conjonction historique, idéologique, sociopolitique, socioéconomique et socioculturelle, de plusieurs facteurs et acteurs, allant du pouvoir public aux opérateurs privés, en passant par des communautés religieuses. Partout dans ces pays, et singulièrement au Congo Démocratique, il s'avère impérieux de se doter d'une planification impérative en vue de rationaliser la création de ces institutions, véritables moteurs de développement intégral et équitable dans les nations modernes.

Mots-clés : Contextes, Enseignement, Institutions, Pays des Grands Lacs, Planification

1.2. Introduction

Une école est pour la société ce que l'enfant est pour la famille. Elle voit le jour dans la communauté et reçoit tout d'elle : les objectifs, les programmes,

¹ Par Bapolisi Bahuga Paulin (Professeur Ordinaire), ISP Bukavu, RDC

les ressources, l'espace, etc. C'est la société qui est bénéficiaire ou victime du travail et des résultats que son école génère. En considérant le secteur tertiaire de l'enseignement au Congo par exemple, on constate que ces quatre dernières décennies sont caractérisées, entre autres, par la création effrénée, désordonnée et même simultanée des établissements d'Enseignement Supérieur et Universitaire.

Pourquoi et comment naissent ces établissements ? Dans quelle mesure contribuent-ils au développement durable dans leur milieu ? Ce questionnement inspire l'hypothèse que ces institutions prennent corps dans des contextes spécifiques, présentant néanmoins des caractéristiques similaires ; on présume aussi qu'elles ont des retombées sur le milieu dans lequel elles fonctionnent.

Aussi, notre communication se propose-t-elle de contribuer à la compréhension et à l'exploitation des contextes multiples et complexes dans lesquels s'ouvrent les Instituts Supérieurs et les universités dans les Pays des Grands Lacs, et principalement en République Démocratique du Congo.

Parler de contextes sous-entend déjà qu'il y a des éléments externes à ces établissements qui, directement ou indirectement, dictent, inspirent ou influencent leur création, et qui méritent une attention particulière.

Inutile de rappeler que chacun d'eux a été fondé dans un champ physique, psychologique et sociopolitique particulier, même s'ils possèdent tous des motivations généralement comparables.

En vue d'examiner les contextes dans lesquels ils sont implantés, nous avons recouru à la méthode documentaire et à notre propre expérience d'ancien étudiant et d'enseignant. Dans la confection de cet exposé, nous étions confronté à l'immensité du thème, à la carence de documents de référence et de statistiques fiables, ce qui va fatalement impacter sur le format de notre contribution.

Cette dernière s'articule autour de trois points. Le premier est un rappel sur la place et la portée des Établissements d'Enseignement Supérieur et Universitaire dans le processus de développement. En deuxième lieu, nous esquissons un aperçu historique et idéologique de l'Enseignement Supérieur et Universitaire dans les pays des Grands Lacs, et particulièrement au Congo Démocratique. Cette rétrospective est subdivisée en quatre périodes selon les faits saillants qui caractérisent chacune d'elles. En dernier lieu, riche des expériences de création de certaines institutions, nous dégageons quelques éléments explicatifs de leur création.

1.3. L'Enseignement Supérieur et universitaire et le développement

Depuis la nuit des temps, l'être humain, confronté à des problèmes de tous ordres, s'est illustré par des recherches, des apprentissages et des découvertes qui lui ont permis d'accumuler des expériences, des richesses, des connaissances et de construire la science.

Une science, disait Dewey (1975, p.263), est comme toute connaissance achevée, « le résultat d'une activité qui introduit des changements dans l'environnement. » La science permet de libérer l'esprit de son asservissement aux connaissances brutes et frustes, et de poursuivre systématiquement et rigoureusement de nouvelles fins. C'est l'instrument de progrès sans recul, qui offre de nouvelles satisfactions et de nouvelles possibilités d'action.

Cette science est conservée, transmise et innovée dans des institutions scolaires à différents niveaux, notamment au niveau supérieur, dans les Instituts et les universités.

On attend généralement d'eux qu'ils :

- demeurent les dépositaires et les transmetteurs patentés des savoirs codifiés et structurés ;

- stimulent et mènent des recherches, en vue de découvrir de nouvelles connaissances, en les purifiant des considérations subjectives ou périmées ;
- activent et vitalisent l'ouverture et la collaboration entre différentes structures et différents opérateurs scientifiques ;
- détectent, stimulent et utilisent les capacités créatrices ;
- confèrent des titres académiques aux finalistes censés avoir acquis le profil recherché sur le marché de l'emploi.

Les matières enseignées, l'exploitation des bibliothèques, les exercices et les manipulations de laboratoires, les visites guidées et les stages effectués constituent, à coup sûr, des valeurs ajoutées pour l'apprenant, et contribuent aux progrès qui s'observent en dehors de l'école.

En vue d'établir avec certitude la corrélation entre l'enseignement et le développement, il faudrait concevoir et affiner une grille d'observation et d'analyse des paramètres pertinents à prendre en considération, ce qui n'est pas l'objet de notre exposé. Toutefois, quand on observe les grands changements, les uns spectaculaires, les autres moins frappants, qui s'opèrent sous nos yeux dans tous les secteurs de la vie, force est de reconnaître que l'enseignement a, à coup sûr, une incidence significative sur le vécu quotidien. A titre d'exemple, le nombre de plus en plus élevé de professeurs, de médecins, de juristes, de chimistes, d'ingénieurs, de pilotes d'aviation, etc. formés par des enseignants est encourageant, même si parfois leur qualité est discutable. La multitude et les dimensions importantes des immeubles et des bateaux, l'invention du robot qui régit la circulation routière, l'éradication de certaines pandémies, etc. constituent des preuves observables des retombées de la science sur la vie quotidienne. C'est pourquoi les pédagogues considèrent que l'éducation est pour les individus et les communautés une question de vie ou de mort ; elle constitue pour eux ce que le sang est pour le corps.

C'est pour cela aussi que Ki-Zerbo (1990) alerte l'humanité par son ouvrage dont le titre grave est « *Éduquer ou périr* ».

Ce cri d'alarme secoue tous les pays, si bien que l'éducation préoccupe tout le monde, en commençant par la famille jusqu'au pouvoir public, en passant par les législateurs et les organisations privées. C'est encore Ki-Zerbo qui affirme que l'éducation est « *le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* ». Et d'ajouter : « *une société qui renonce à prendre en charge sa jeunesse et à la doter des outils d'une promotion optimale, enterre son propre avenir.* »

Pour sa part, Lê Thành Khoi (1967) a publié un ouvrage intitulé « L'industrie de l'enseignement », dans lequel il démontre que le système d'enseignement fonctionne comme toute autre usine, même si on ne peut pas le considérer comme une usine de transformation ou de fabrique de matières inertes. Il obéit cependant aux principes d'organisation des autres usines en vue d'une rentabilité optimale.

L'éducation étant un processus de transformation et de promotion des hommes, elle constitue par conséquent un moteur sûr et puissant de développement. C'est pourquoi chaque pays a intérêt à veiller à l'éducation de ses citoyens pour leur permettre de s'épanouir, d'accomplir honnêtement et efficacement leurs devoirs, d'exercer et de réclamer lucidement leurs droits.

1.4. Aperçu historique et idéologique sur l'enseignement supérieur et universitaire dans les pays des grands lacs

C'est en considérant les choses dans leur genèse ici comme ailleurs qu'on en obtient la meilleure intelligence, disait Aristote. En foi de quoi, la simple logique veut que nous remontions dans l'histoire pour avoir et situer des repères chronologiques pouvant permettre de contextualiser l'émergence des établissements d'enseignement supérieur et universitaire.

Nous n'apprenons pas grand-chose à la communauté scientifique en rappelant que les pays des Grands Lacs (entendez le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo), furent des colonies belges et que la doctrine en matière d'enseignement ne fut que le prolongement, voire l'appendice de la politique métropolitaine ; celle-là se réfère obligatoirement à celle-ci.

1.4.1. Au Burundi

Dans le Vade-mecum de l'étudiant de l'Université du Burundi (1988-1989), on trouve quelques traces chronologiques de la genèse et de l'évolution de cette Université dont on connaît les principales phases. L'Université du Burundi résulte de la fusion de trois institutions d'Enseignement Supérieur. Il s'agit de :

- l'Institut Agronomique du Rwanda-Urundi
- l'Institut Facultaire des Pères Jésuites
- la Faculté des sciences de Bujumbura

Tout est parti du Décret du 31 mai 1960 qui crée à Bujumbura l'Institut Facultaire des Pères Jésuites comprenant la faculté de Philosophie et Lettres et celle des sciences économiques.

À l'accession du Congo-Belge à l'indépendance, l'Institut Agronomique du Ruanda-Urundi qui fonctionnait au sein de la faculté d'agronomie de l'Université Officielle du Congo-Belge et du Ruanda-Urundi à Astrida, est transféré à Usumbura en Urundi.

L'année suivante, en octobre 1961, l'Institut agronomique du Ruanda-Urundi et l'institut facultaire s'associent pour gérer en commun la « Faculté des sciences » à Usumbura.

Plus tard, par l'Arrêté Royal n°001/777 du 10 janvier 1964, toutes les facultés sont fusionnées pour constituer l'Université Officielle de Bujumbura (U.O.B.). Une année après, soit en 1965, débute l'École Nationale Supérieure (E.N.S.) pour la formation des professeurs du premier cycle de l'enseignement secondaire.

À partir de septembre 1972, l'École Nationale Supérieure s'ouvre à la formation des licenciés d'enseignement. La loi n°1/37 du 29 juin 1976 assimile l'École Nationale Supérieure aux universités et érige en grades académiques légaux, les différents titres qu'elle décernait à ses lauréats.

L'année 1972 voit s'ouvrir l'École Nationale d'Administration par le Décret n°500/198 en vue de favoriser les diplômés d'études supérieures en administration et en gestion.

Le Décret n°100/97 du 1^{er} septembre 1973 fusionne trois établissements d'enseignement supérieur fonctionnant au Burundi en une seule institution publique dénommée : « l'Université du Burundi ».

La même année, l'École Nationale Supérieure (E.N.S.) change de dénomination pour devenir « Institut Universitaire des Sciences de l'Éducation (I.U.S.E.). Trois ans après, la loi n°1/137 du 29 juin 1976 assimile cet institut aux universités. Et c'est par le Décret n°1/620 du 29 juin 1977 que la fusion des établissements U.O.B. et I.U.S.E. donne naissance à l'Université du Burundi.

D'autres Décret (n°100/101 du 18/10/1977 ; n°100/145 du 16/09/1980) portent sur l'organisation générale de l'Université du Burundi.

1.4.2. Au Rwanda

1.4.2.1. L'Université Nationale du Rwanda (UNR)

Dans son ancienne acception, elle a commencé en 1963 à Astrida (actuelle Butare) suite à une convention signée entre le Gouvernement rwandais

et l'Ordre des Frères Prêcheurs de la Province Saint Dominique du Canada. Sa devise fut « illuminatio et Salus populi » qui veut dire « illumination et salut du peuple ». Elle s'affiche d'emblée comme le porte-étendard de l'épanouissement et du développement du peuple rwandais.

1.4.2.2. L'Institut Pédagogique National (IPN)

Cet institut voit le jour en 1966 à Ruhengeri avec l'aide du PNUD et de l'UNESCO selon un plan d'opération de 7 ans qui lui assignait comme objectif « la formation du personnel enseignant pour les trois premières années de l'enseignement secondaire, le perfectionnement du personnel dudit cycle, des recherches pédagogiques en vue du contrôle permanent du rendement de l'enseignement et des méthodes pédagogiques modernes dans les domaines suivants : bibliographie, moyens audio-visuels, préparation des manuels, documentation, statistiques, projection, prévision et programme d'enseignement et le secrétariat général, la formation des professeurs de l'enseignement secondaire ».

Plus tard, la lettre n°296/0112 du 1^{er} avril 1975 du Président de la République autorise l'ouverture d'un deuxième cycle à l'IPN en vue de former un personnel qualifié pouvant enseigner dans les classes supérieures du secondaire et assurer progressivement la relève des professeurs étrangers par les nationaux.

Le 3 décembre 1981, le Président de la République, par le Décret-loi n°33/81 du 3 décembre 1981 fait une révision du Décret-loi n°02/81 du 16 janvier 1981, portant organisation de l'Enseignement Supérieur au Rwanda. L'institution résultant de cette fusion est dénommée « Université Nationale du Rwanda ».

L'idée à la base de cette fusion est dictée par le souci « d'éviter des doubles emplois et d'harmoniser des statuts des personnels œuvrant dans un même domaine, à savoir l'Enseignement Supérieur et Universitaire. »

D'après nos renseignements, l'Université Nationale du Rwanda est le fruit de la fusion entre les deux établissements, à savoir : l'Université Nationale du Rwanda (UNR) dans son ancien format, et l'Institut Pédagogique National (IPN).

1.4.2.3. L'Institut Supérieur Catholique de Pédagogie Appliquée (ISCPA)

L'ISCPA a vu le jour au nord du Rwanda, plus précisément à Nkumba, une bourgade située à 15km de Ruhengeri et à 100km de Kigali, à proximité de Muhavura, de Bulera et du Ruhondo, à une altitude de 1800m. C'était en 1986, lorsque la Conférence Épiscopale du Rwanda, ayant constaté une carence aigue en personnel enseignant qualifié dans les classes supérieures du secondaire, avait décidé de contribuer « à la formation des maîtres chrétiens, compétents et dévoués, formateurs des formateurs, soucieux de contribuer à l'avenir d'un pays qui leur a tant donné. Centre de réflexion, dans un cadre chrétien, l'ISCPA approfondit, outre les connaissances ponctuelles des candidats, les problèmes fondamentaux de l'enseignement en général et le moyen de l'intégrer au mieux dans le contexte culturel, social et économique » (Mgr. J. Ruzindana, sd)

Pour être admis à l'ISCPA, le candidat devait être titulaire d'un baccalauréat ou d'un diplôme de premier cycle universitaire et avoir une expérience professionnelle d'environ cinq ans dans l'enseignement secondaire.

1.4.3. En République Démocratique du Congo

On peut globalement subdiviser l'histoire de l'Enseignement Supérieur et Universitaire du Congo en quatre périodes. La première part de la période

coloniale jusqu'en 1963. La seconde va de 1963 à 1971 ; puis vient la troisième qui débute en 1971 jusqu'en 1981, et la dernière part de 1981 à ce jour.

1.4.3.1. De la période coloniale à 1963

1.4.3.1.1. Le triptyque colonial

Les historiens renseignent que même lorsque le Congo était encore une propriété personnelle du Roi Léopold II, la stratégie de domination belge au Congo se fondait sur l'alliance de l'État, des grandes sociétés capitalistes et de l'Église, en vue de mater et dominer les populations indigènes du Congo et du Ruanda-Urundi.

Quoique partenaire de l'autorité coloniale, l'Église dont la force s'accroît de plus en plus, tient cependant à préserver son identité spécifique.

Le Père Roussel (1947, p.70) en fait écho en ces termes : « *Sans être agent propre de la colonisation, l'Église catholique n'est pas sans avoir (...) une influence prépondérante qui n'est plus à démontrer. L'œuvre colonisatrice est utile à l'Église, comme son œuvre à elle est nécessaire à une œuvre colonisatrice intégrale et durable. Sans la vraie religion admise et pratiquée, sans la vraie morale vécue, un ordre social stable est difficilement réalisable en Afrique Noire.* »

1.4.3.1.2. L'avènement des trois premières universités

Après la deuxième guerre mondiale, plus précisément en 1947, le gouvernement colonial éprouve le besoin d'avoir des auxiliaires indigènes dans l'administration, ce qui le pousse à ajouter aux deux centres déjà existants, une école de sciences administratives et commerciales.

Par la suite, il est créé, à l'initiative de l'Université Catholique de Louvain, le Centre Universitaire Congolais de Lovanium qui regroupe les trois

précédents. Ce centre dispense progressivement des enseignements de niveau de plus en plus élevé, et constitue l'ancêtre de l'Université Lovanium qui va migrer de Kisantu vers Mont Amba où elle sera solidement construite. L'Université Lovanium est fondée officiellement en 1954 par l'Église Catholique qui entend passer par l'enseignement pour évangéliser et « civiliser » les indigènes congolais.

Entretemps, un courant de pensée au sein du Gouvernement colonial belge s'inquiète et s'interroge sur le monopole missionnaire dans le domaine scolaire au Congo. C'est ainsi qu'en 1954, sous l'impulsion du ministre des colonies, monsieur Auguste Buisseret, les premières écoles primaires et normales véritablement officielles pour indigènes ouvrent leurs portes. Et dans le même élan, commence l'Université Officielle du Congo à Elisabethville en 1956. Après l'indépendance de la RDCongo le 30 juin 1960, aiguillonnées par les deux structures universitaires, et vu les ambitions affichées par de nombreux congolais devenus indépendants d'accéder à des diplômes universitaires de plus en plus élevés, l'Université Libre du Congo ouvre, elle aussi, ses portes en 1963 à Stanleyville.

1.4.3.2. La période allant de 1963 à 1971

L'Enseignement Supérieur et Universitaire a connu une nouvelle configuration après l'accession de la RDC à l'indépendance. Outre la troisième université qui a vu le jour à Stanleyville en 1963 sous la dénomination d'« Université Libre du Congo », plusieurs autres établissements officiels d'Enseignement Supérieur non universitaire débutent. On peut citer :

- L'École Nationale de Droit et Administration (ENDA) créée en 1961 à Léopoldville, et qui est devenue par la suite École Nationale d'Administration (ENA) ;

- L'Institut National du Bâtiment et des Travaux Publics (I.N.B.T.P.) à Léopoldville en 1961 ;
 - L'École Nationale Moyenne (E.N.M.) à Kinshasa en 1961
 - L'École Nationale des Mines (I.N.M.) implantée à Bukavu en 1961
 - L'École de Régence (futur ISP/Bukavu) ouverte à Nyangezi en 1961.
- Nous y reviendrons plus loin.

Il convient de noter que chaque Établissement susmentionné possède une structure propre adaptée aux objectifs qu'il vise. Il est régi par un statut particulier faisant l'objet d'une Ordonnance Présidentielle. En outre, tous les Établissements ne dépendent pas nécessairement du Ministère de l'Éducation Nationale même si c'est lui qui détermine le niveau d'études. Ainsi, par exemple, l'École Nationale d'Administration (E.N.A.) fonctionne sous la tutelle du Ministère de la Justice.

1.4.3.3. L'ère de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) : 1971-1981

Le 06 août 1971, le Président de la République décide, par l'Ordonnance-Loi n° 71/075, de fusionner les Instituts supérieurs et les universités déjà existants en une seule et même institution appelée « Université Nationale du Zaïre », UNAZA en sigle.

Cette réforme unit et associe les deux types d'enseignement qui jadis n'étaient pas perçus comme étant d'égale envergure, car auparavant on parlait d'enseignement universitaire et d'enseignement supérieur non universitaire.

L'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) aura vécu durant une décennie, soit de 1971 à 1981. L'Ordonnance-loi n°025-81 du 3 octobre 1981 portant organisation générale de l'enseignement supérieur et universitaire définit les structures, le cadre organique ainsi que la tutelle de l'Enseignement Supérieur et Universitaire. Elle décentralise chacun des établissements, de sorte

que chaque institut supérieur et chaque Université recouvre son autonomie et sa personnalité juridique. Trois Conseils d'Administration sont mis en place : un Conseil d'Administration des Universités (CAU) qui portent chacune le nom de sa province, un Conseil d'Administration des Instituts Supérieurs Pédagogiques (CAISP) et un Conseil d'Administration des Instituts Techniques (CAIST).

Les anciennes universités ont créé des extensions. Michel Luamba Bilonda (2007, pp.37-57) nous fait part de celles ouvertes par l'Université de Lubumbashi, à Likasi, Kolwezi, Kamina, Kindu, Kabinda, Kasumbalesa, Mbuji Mayi, Kananga et Kasaji.

On sait également que l'Université de Goma (UNIGOM), l'Université Officielle de Bukavu (UOB), l'Université de Bunia (UNIBU), et celle de Lodja ont commencé comme des extensions de l'Université de Kisangani, au cours de la décennie de 1990-1999.

À noter aussi que durant la rébellion du Rassemblement Congolais pour la Démocratie (RCD), des nouvelles facultés voient le jour ; à l'Université de Kisangani : Droit, lettres, sciences économiques et sciences agronomiques.

Une autre raison qui justifie le retour à l'autonomisation des établissements d'enseignement supérieur et universitaire est l'accroissement spectaculaire des effectifs étudiants. À titre illustratif, au cours de sa première année de fonctionnement, l'Université Officielle du Congo Belge et du Ruanda-Urundi comptait 104 étudiants dont 8 congolais seulement. En 1970-1971, juste avant l'UNAZA, cette Université-là totalisait déjà 3.347 étudiants, et en 2001-2002, elle a atteint 21.046. En trois décennies on a donc eu plus de six fois les effectifs étudiants. Faute de données récentes fiables, nous ne savons pas combien d'étudiants y sont inscrits ces dernières années ; mais il est probable que la tendance à l'accroissement des effectifs étudiants se soit poursuivie.

À noter aussi que dès que les instituts et les universités avaient recouvré leur personnalité juridique et leur autonomie de gestion, beaucoup ont rouvert les facultés qu'ils avaient auparavant, d'autres ont ouvert des nouvelles filières d'études, ce qui a attiré une multitude des jeunes qui s'y font inscrire, malgré des conditions de travail précaires et l'insuffisance alarmante d'enseignants qualifiés.

Par ailleurs, la décennie 1980-1990 est marquée par la suppression progressive des avantages sociaux dont bénéficiaient les étudiants en termes de bourses d'étude et de restauration. Et qui pis est, au début des années 1990, des frais d'études couramment appelés « frais académiques », sont désormais exigés aux étudiants. On passe ainsi d'une période d'aisance à celle de vaches maigres, d'une période où l'étudiant était payé à celle où c'est lui qui doit prendre ses études en charge.

Toutes ces nouvelles situations seront aggravées par une innovation qui sera décidée en 1993, celle qui donne l'autorisation d'ouvrir des nouveaux établissements d'enseignement supérieur et universitaire. Léon de Saint-Moulin (2007, pp.29-35) souligne que cette année-là, le ministre de l'Enseignement Supérieur et Universitaire en crée par arrêté plus de 250. Ceux-ci viennent s'ajouter à 200 autres initiés par des privés, dont 71 avaient été jugés viables et dont 73% fonctionnaient à Kinshasa.

Aujourd'hui, cette réalité s'est davantage amplifiée et les statistiques de la situation exacte et actualisée ne sont pas disponibles. Un travail pratique donné à nos étudiants de deuxième année de licence consistant à répertorier les Universités et Instituts Supérieurs existant au Sud-Kivu nous a permis de dénombrer 67, dont 32 sont localisés à Bukavu. Et de ces 32 établissements, 88% fonctionnent dans la commune d'Ibanda.

Dans cette même commune, on dénombre dans le seul quartier de Ndendere une dizaine d'Établissements. Et nous doutons si entretemps d'autres institutions n'ont pas été ouvertes. Dans un pays où la carte universitaire n'existe pas, la disparité s'invite évidemment à l'ordre du jour. Aujourd'hui, la création d'établissements d'enseignement supérieur et universitaire est devenue un fait courant et divers.

1.4.4. La période allant de 1981 à nos jours

1.4.4.1. L'Arsenal juridique congolais

La Constitution de la République Démocratique du Congo mentionne sans ambages les matières qui relèvent exclusivement de la compétence du pouvoir central. En son article 202, point 22, il est écrit : « les universités et autres établissements d'enseignement scientifique, technique et professionnel supérieur créés ou subventionnés par le Gouvernement central ou par les gouvernements provinciaux et qu'une loi nationale a déclarée d'intérêt national ».

La loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national donne davantage de précisions concernant les modalités de création des établissements de l'E.S.U.

1.4.4.2. Quelques établissements

1.4.4.2.1. L'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu

L'I.S.P. de Bukavu est le deuxième de ce genre après l'Institut Pédagogique National (IPN) de Kinshasa qui s'est par la suite mué en Université Pédagogique Nationale (UPN).

L'actuel I.S.P. de Bukavu a connu trois grands épisodes ; la régence (1961-1971) ; la fusion dans l'UNAZA (1971-1981) et l'ère de la nouvelle autonomie (1981 à nos jours).

Comme on le sait, l'accession du Congo à l'indépendance le 30 juin 1960 entraîne le retour de beaucoup de Belges dans leur pays. Étant donné que certains d'entre eux enseignaient à l'école secondaire, ce niveau va connaître une carence aigue en professeurs. Vite, il faut combler cette lacune en formant des enseignants capables d'intervenir au secondaire. C'est dans ce contexte qu'après l'École Normale Moyenne qui a vu le jour à Léopoldville, s'ouvre à Nyangezi, en 1961, une École de Régence, suite à la lettre circulaire N°EDN/PN/596 du 9 octobre 1961 signée par le Ministre NGALULA, alors chargé de l'Éducation Nationale. Elle est confiée aux Frères Maristes de Nyangezi sous l'autorité du Bureau de l'Enseignement Catholique (B.E.C.). Trois ans plus tard, par la lettre circulaire n° EDN/ES/RS/02116 du 10 décembre 1964 du Département de l'Éducation Nationale, l'École de Régence change de dénomination et devient École Supérieure Pédagogique (ESP), mais pas pour longtemps. Car, dès la rentrée académique de 1966-1967, elle s'appelle École Normale Moyenne (ENM) et sa direction est confiée au Révérend Père Dominique Milani. Elle connaîtra des ballotements dus à la fois à ses difficultés de démarrage, et surtout, à la guerre menée à Bukavu par le sinistre mercenaire Jean Schramme. Au début de l'année académique 1970-1971, l'ENM/Bukavu est appelée désormais Institut Supérieur Pédagogique (ISP) par son Directeur Général. Après une période d'atermoiement au sujet de cette appellation, celle-ci est finalement confirmée et adoptée par les autorités gouvernementales pour tous les autres établissements organisant le même type d'enseignement, notamment pour les distinguer des autres fusionnés dans la seule et même Université Nationale du Zaïre, à la suite de l'Ordonnance-Loi 71-075 du 6 août 1971.

1.4.4.2.2. Université Catholique de Bukavu

Mettant à profit l'idée de plus en répandue au sujet de la libéralisation de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, Monseigneur Aloys Mulindwa signe, en date du 21 octobre 1989, le Décret d'érection de l'Université Catholique de Bukavu, conformément au Code de droit canonique, en ses canons 807 et 814 relatifs aux universités Catholiques et Instituts Supérieurs.

À la suite de ce Décret, l'Assemblée Plénière des Évêques du Zaïre (actuelle République Démocratique du Congo), oppose son veto le 30 novembre 1989, à tout projet diocésain ou provincial de fondation universitaire. Heureusement, le 15 août 1990, le Pape Jean Paul II promulgue la Constitution apostolique « Ex corde Ecclesia » devant entrer en vigueur le premier jour de l'année académique 1991-1992 et qui reconnaît à chaque Évêque diocésain le droit d'ériger une université catholique.

1.4.4.2.3. L'Université Libre des Pays des Grands Lacs de Goma

L'Université Libre des Pays des Grands Lacs (ULPGL) de Goma est une organisation religieuse non gouvernementale qui s'est érigée en un établissement d'enseignement supérieur et universitaire ; six confessions religieuses protestantes en sont les initiatrices. Elle a reçu l'autorisation d'ouverture par Arrêté du Ministre de l'Enseignement Supérieur et Universitaire n° ESU/CABMIN/0 188/91 du 16/08/91. L'année suivante, un autre Acte juridique est pris par le Ministre, reconnaissant les diplômes délivrés par cette Université : il s'agit de l'Arrêté n° ESURS/CABMIN/0 108/92 DU 02/05/92, lequel sera modifié et complété par l'Arrêté ministériel n° ESURS/CABMIN/A5/0022/96 du 31/01/96 portant agrément de l'Université. Quatre mois plus tard, par Décret n°0016 du 27/05/96, l'Université obtient la personnalité civile, tandis que le Décret présidentiel n°006 du 16 mai 2006 confirme son agrément.

Sa vision est de développer une approche d'enseignement scientifique et de la recherche répondant aux aspirations de la société, dans la région des Grands Lacs. En termes de mission, elle veut former les cadres universitaires en leur assurant un enseignement académique et scientifique de qualité, en étroite collaboration avec les communautés locales.

L'ULPGL a déjà une extension à Bukavu et, cette institution est aussi fréquentée par beaucoup de jeunes en quête de diplômes universitaires.

1.4.4.2.4. D'autres institutions

D'autres institutions sont citées dans le Kivu

- **L'ISTM/Bukavu** : Il a succédé à l'ex-PRÉU depuis l'année 1979-1980 par l'Ordonnance n°81-174 sanctionnant sa création. Son ouverture officielle n'était intervenue qu'en octobre 1983. Les filières y sont organisées savoir, Sciences Infirmières, Enseignement et Administration en Soins Infirmiers (EASI), Anesthésie et Réanimation, Techniques de Laboratoire (Biologie Médicale), Nutritions et Diététique, Techniques Pharmaceutique, Hygiène et Assainissement, Santé Publique, Gestion des institutions de santé.

- **ISDR Bukavu** : Il a vu le jour en 1962 sous l'appellation d'Institut Social Africain (ISA). En 1972, l'ISA intègre l'UNAZA (Université Nationale du Zaïre) sous le nom de l'Institut Supérieur d'Études Sociales (ISES). En 1977, l'ISES devient l'Institut Supérieur de Développement Rural de Bukavu. Les options/départements y sont organisés : l'Organisation Sociale, la Planification Régionale, l'Administration Rurale, l'Environnement et Développement Durable et Genre et Développement Durable. Ces options et départements fonctionnent sous la responsabilité de la section enseignement, l'une des trois sections (Enseignement,

CERPRU et Bibliothèque). L'institut détient trois projets de recherche dont le CREGED, LANDRUSH et AMANI KWA MAENDELEO.

-L'UNIGOM : Le Centre Universitaire Extension de Goma est un établissement public créé en 1993 dans le chef-lieu de la province du Nord-Kivu. Il est devenu une institution autonome par l'arrêté ministériel n° 055/MINESU/CAB.MIN/RS/2005 du 5 Octobre 2005, dénommée Université de Goma (UNIGOM). Elle organise notamment les Facultés ci-après : Sciences Sociales, Politiques et Administratives, Droit, Sciences économiques et de Gestion, Médecine, Sciences Agronomiques, Psychologie et Sciences l'éducation, Sciences, Sciences de l'Information et de la Communication.

-L'ISC Goma : L'institut Supérieur de Commerce de Goma a été créé comme une extension de l'Institut Supérieur de Commerce de Kisangani par l'arrêté ministériel N°ESURS/CAB.MIN/059/92 du 10 mars 1992 dans le cadre de la politique d'essaimage débattue à la CNS puis décidée par le Ministère de Tutelle. Actuellement, cette institution est devenue autonome sur décision du Conseil d'Administration des Instituts Supérieurs Techniques (CAIST), lors de sa remarquable sur le plan scientifique et social dans la ville de Goma. Ses filières sont : Gestion financière/Comptabilité, Gestion Informatique et Gestion Informatique.

-L'ISIG à Goma (secteur privé) : L'Institut supérieur d'Informatique et de Gestion (ISIG/Goma) a été créé en 1987 par les Professeurs **Alain Wodon** (Université Libre de Bruxelles) et **Katulanya Isu Deo** à partir de l'école de formation en informatique et en gestion fonctionnant à Goma depuis 1992. C'est en 1995 que l'ISIG a obtenu son agrément ministériel et son agrément définitif **2006**. L'ISIG organise les options ci-après :

informatique de gestion, gestion de développement, gestion des institutions de sante, santé publique, réseau & télécom et gestion des institutions de microfinance

-L'UCG à Butembo (secteur privé) : L'Université Catholique du Graben (UCG), a vu le jour en 2003 et est devenue autonome en 2010. Elle organise les facultés ci-après : Sciences agronomiques ; Droit ; Médecine humaine ; Sciences sociales, politiques et administratives ; Sciences économiques et de gestion ; Santé publique ; Médecine ; Pharmacie ; Sciences Informatiques ; Technologies.

-L'UOR : L'Université Officielle de Ruwenzori (UOR) est un Etablissement d'Enseignement Supérieur et Universitaire a vu le jour en 2000 sous la dénomination Institut Interfacultaire Ishango (I.F.I.). en 2002, il a été rebaptisé Centre Universitaire de Ruwenzori (C.U.R.) C'est en 2007 Université Officielle de Ruwenzori. Ses facultés sont : les Sciences de l'Information et de la Communication, la Médecine, la Pharmacie, les Sciences du Droit, les Sciences Économiques et Gestion, les Lettres et Sciences Humaines, les Sciences Appliquées, les Sciences de la Santé, les Sciences Psychologiques et de l'Éducation et les Sciences Sociales, Politiques et Administratives.

-L'UOB (secteur public) : L'Université Officielle de Bukavu a été créé en 1993 comme extension de l'Université de Kisangani pour devenir Centre Universitaire de Bukavu (CUB) en 1996. C'est en en 2006 qu'il est devenu une Université autonome sous sa dénomination actuelle d'Université Officielle de Bukavu (UOB)

- UNILUK à Lukanga (secteur privé) Fondée en 1996, elle organise les facultés suivantes : Agronomie, Lettres et sciences humaines, Economie et gestion, Médecine, Psychologie et sciences de l'éducation, Théologie.
- UAGO (Université Adventiste de Goma/secteur privé), autorisée à fonctionner en 1999, elle a été effective en 2000 et reconnue comme établissement d'utilité publique en 2006. Elle organise les facultés de Gestion Informatique, Théologie, Psychologie et Sciences de l'Education, Sciences Economiques et de Gestion, Développement Communautaire, Sciences Sociales, Politiques et Administratives, Sciences infirmières, Bâtiments et travaux publics.
- UCNDK : Université de Conservation de la Nature et de Développement à Kasugho : début 2003-2004 et agrégation définitive par Décret Présidentiel en 2006.
- Des ISP (Machumbi, Muhangi, Rutshuru, Walikale, Goma, ... au Nord-Kivu, Kindu (au Maniema), Uvira (Sud Kivu)
- ISGEA (secteur privé) devenu L'Université du CEPROMAD (UNIC) est fonctionnelle depuis 1991 à Goma et à Bukavu. Reconnue en 2006 comme institution d'utilité publique, elle est parsemée dans toutes les grandes villes de la RD Congo
- UNIKAZ (l'Université de Kaziba : première année 2018-2019, au même moment que l'Institut Supérieur de Développement Rural (ISDR) et l'Institut Supérieur Pédagogique (ISP) tous de Kaziba au Sud-Kivu).

1.4.4.3. Commentaires et perspectives

N'ayant pas disposé d'une carte exhaustive et actualisée des établissements d'Enseignement Supérieur et Universitaire, nous ne prétendons pas mettre à la disposition de la communauté scientifique des données statistiques qui, pourtant, s'avèreraient pertinentes et éclairantes pour nos assises. Néanmoins, le survol de la création de quelques établissements que nous avons évoqués à titre illustratif permet de dégager un certain nombre de constats.

Le premier est que la création accélérée des établissements de l'Enseignement Supérieur et Universitaire est née de la conjonction historique, idéologique, économique et sociopolitique de plusieurs acteurs et facteurs. Chaque établissement est né par la volonté des personnes physiques ou morales différentes, dans des circonstances spatio-temporelles différentes, pour des visées différentes et avec des ressources différentes. Beaucoup d'institutions résultent des initiatives du pouvoir public, des communautés religieuses ou des particuliers. Si les États ont libéralisé le secteur de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, c'est notamment suite à un accroissement démographique très élevé couplé d'une explosion des aspirations.

La demande d'accès à l'Enseignement Supérieur et Universitaire devenant de plus en plus forte, les États ne peuvent plus à eux seuls y répondre. Aussi, sont-ils obligés d'autoriser des initiatives privées en la matière, tout en évitant que les particuliers n'en abusent. En témoignent les textes légaux et réglementaires édictés et dont nous avons quelques références ci-haut. En témoigne également l'Arrêté ministériel N°123/MINESU/CAB.MIN/TMF/RK3/CPM/2015 portant interdiction de fonctionnement de quelques universités et centres universitaires et extensions pris en date du 17/10/2015 en République Démocratique du Congo.

Un autre élément qui a favorisé la création en chaîne des établissements, c'est la situation socio-éducative de nos pays à leur accession à l'indépendance. Comme on le sait, les Belges étant rentrés massivement chez eux, il fallait pourvoir à leur relève.

Le deuxième constat se rapporte à l'enrichissement insolent et insolite de quelques promoteurs qui ont, grâce aux moyens financiers réunis honnêtement ou illicitement, ont voyagé, étudié et séjourné à l'étranger. Étant entrés en contact avec des milieux universitaires, politiques, professionnels ou d'affaires, ils se sont convaincus que l'ouverture des universités et des instituts supérieurs s'avérait rentable à brève échéance, tout en « rendant service » à la multitude des jeunes en quête de grades académiques élevés. Beaucoup parmi eux ont profité de l'absence ou de l'insuffisance de certaines filières d'études pourtant opérationnelles ailleurs pour les ouvrir dans leurs zones d'influence.

Un troisième constat, c'est ce que nous qualifions de chaîne de solidarité. On a remarqué, en effet, que certaines universités ont donné naissance à d'autres, après les avoir couvées comme des extensions ou des centres universitaires.

Quatrièmement, on a observé que les premiers établissements ont connu des trajectoires assez comparables, de la genèse au stade actuel. Créés, en effet, comme des centres ou des structures autonomes, ils ont connu des phases d'éclosion, de fusion et parfois d'implosion. Certains ont pu, par la suite, recouvrer leur autonomie et leur personnalité civile, tandis que d'autres sont restés dans de grands ensembles.

Un cinquième contexte, c'est que partout, l'autorité politique garde une mainmise constante sur l'enseignement supérieur et universitaire, sans doute parce qu'elle sait que c'est un grand carrefour des jeunes intellectuels en formation qui portent un regard critique sur la marche de la République. Un

gouvernement responsable est généralement vigilant, suit et oriente les courants politiques croisés qui traversent ces milieux théoriquement apolitiques.

Au vu de ces observations, quelles perspectives pourrait-on envisager ?

La création et l'existence des établissements de l'Enseignement Supérieur et Universitaire constituent, certes, un signe de dynamisme, un effort d'appropriation de l'enseignement, et traduit une volonté affichée de participation à l'effort de développement national. Dans certaines situations, on pourrait même parler d'avancée.

Mais, pour que ce secteur soit porteur d'espoir pour les nations, en République Démocratique du Congo et ailleurs, il importe que des dispositions appropriées et spécifiques soient prises ou consolidées. Il faudrait premièrement redynamiser et renforcer les politiques nationales en matière de libéralisation de l'enseignement supérieur et universitaire. Ces politiques devraient insister sur une planification impérative, en tenant compte, notamment, de l'évolution démographique, de la carte universitaire, de la variété des filières à organiser, des réalités spécifiques de chaque milieu, et des connexions avec l'extérieur.

Il est dangereux, en effet, que dans ce secteur de l'enseignement supérieur et universitaire, chaque promoteur fasse ce qu'il veut ou ce qu'il peut, en ouvrant les options d'étude les moins exigeantes en termes d'investissement, tout en manquant de tout (enseignants, locaux, bibliothèque, laboratoires,...), sauf de jeunes qui s'y engouffrent en désespoir de cause.

Point n'est besoin de rappeler que la création non planifiée des institutions aboutit souvent à un résultat contraire à celui qu'on escomptait. Alors qu'on visait à outiller les jeunes pour un avenir radieux, ceux-ci terminent en très grand nombre leur parcours universitaire en trainant des graves lacunes, ce qui les condamne au chômage, à la révolte contre la société et à des aventures suicidaires ou criminelles.

Ainsi, comme disait Coombs (1968, p.80), « l'investissement dans l'éducation devient en fait, un « désinvestissement ». Une autre mesure à prendre consiste à mettre fin à la fameuse « prime ».

1.5. Conclusion

Parler dans une brève communication de contextes de création des établissements d'enseignement supérieur et universitaire dans les pays des Grands Lacs ,et particulièrement en République Démocratique du Congo, est une gageure. Car, derrière chacun de ces établissements, il y a un environnement, une histoire et une dimension spécifiques. Croire qu'il s'agit d'une réalité unique et homogène relèverait donc d'une approche erronée et inféconde. Le développement de notre communication permet de retenir certaines caractéristiques, dont voici quelques-unes :

- Les universités et instituts supérieurs sont nés du phénomène et de la pression de massification ,sous-tendu par des motivations complexes qui sont essentiellement d'ordre historique, idéologique, politique, religieux, économique, sociologique, psychologique,...
- Ils ont vu le jour à un rythme vertigineux et ils se distribuent de manière très inégale : ils sont concentrés plus dans les milieux urbains que dans les milieux ruraux ;
- Ils se classent en trois catégories du point de vue de leurs initiateurs : les uns sont étatiques, les autres sont religieux et communautaires, d'autres encore sont privés et laïcs ;
- Même si les statistiques actualisées ne sont pas toujours disponibles, une observation empirique fait constater que les institutions privées sont de loin plus nombreuses que les institutions publiques de l'État, du moins en République Démocratique du Congo ;

- Les promoteurs de ces établissements ont tendance à ouvrir surtout des filières souples, moins onéreuses, qui n'exigent pas des coûts de démarrage très élevés, avec comme conséquence, entre autres, l'existence dans un même périmètre, d'établissements qui organisent les mêmes facultés et options d'études ;
- En République Démocratique du Congo, on a souvent fait fi du cadre juridique qui régit l'enseignement supérieur et universitaire, ce qui fait que souvent l'autorité de tutelle est désarmée en matière de contrôle de la qualité de l'enseignement et des recherches qui s'y effectuent.

Face au foisonnement des établissements d'enseignement supérieur et universitaire, il semble qu'il est grand temps de privilégier une planification dans ce secteur, laquelle planification serait consécutive à une table ronde préalable entre différents acteurs éducatifs, politiques et interprofessionnels. Ces derniers devraient procéder à une analyse interne et externe des besoins et se mettre d'accord, notamment sur les problèmes fondamentaux du pays, les options de base à déterminer, les objectifs à fixer et les ressources à mobiliser.

Sans quoi, on va patauger et nos établissements, au lieu d'être des viviers de l'excellence, deviendront des poubelles académiques, où se donnent rendez-vous des intellectuels chétifs.

1.6. Références bibliographiques

- Bapolisi, B.P., (2002), Les stratégies de formation et d'auto-formation didactiques des futurs enseignants du secondaire dans les pays des Grands Lacs, Kisangani, *Rectorat, (1972)*, inédit *Annuaire général de l'Université Nationale du Zaïre, Kinshasa, PUF*
- Kaningini et al. , (2015), ISP Bukavu 50 ans après : histoire, acquis et nouvelle vision, Bukavu, inédit

Ndaywel è Nziem, (2007), L'Université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre, l'Harmattan.

Secrétariat Général de l'Université, (1986), Annuaire 1985-1986 de l'Université Nationale du Rwanda, Butare, Imprimerie Nationale du Rwanda

Université Catholique de Bukavu, (2000), Programme des cours, Bukavu, inédit

Université du Burundi, (1988), Vade-mecum de l'étudiant, Bujumbura, Secrétariat Général Académique

Monseigneur Ruzindana Joseph, (sd), ISCPA/ Nkumba, Quel enseignement pour quelle société, Byumba, inédit

www.ulpgl.net

www.ispbkv.ac.cd

2. Inclusion financière et défis pour l'accès des pauvres à l'éducation de qualité dans la Région des Grands-Lacs²

2.1. Résumé

Cette étude cherche à répondre à la question de savoir comment réduire la pauvreté et assurer l'accès à l'éducation de qualité par l'inclusion financière dans la région des grands-lacs? L'étude analyse d'abord le contexte de l'inclusion financière comme outil de réduction de la pauvreté et d'accès pour tous à l'éducation de qualité au niveau mondial et relève le défi au niveau de la région des grands-lacs. Ensuite, elle présente une démarche méthodologique fondée sur l'analyse critique des approches welfaristes et institutionnalistes dans l'offre des services financiers aux pauvres. Enfin, l'étude présente le MCAO-CPFS comme nouveau cadre conceptuel pour l'inclusion financière des pauvres, un des défis majeurs à l'atteinte des ODD dans cette région. Les résultats sont proposés comme solutions alternatives pour les gouvernements de la région dans la réduction de la pauvreté et l'accès de tous à l'éducation de qualité. La principale contribution étant de montrer comment l'Université, à travers la recherche scientifique assure les services à la communauté dans la région des grands-lacs.

Mots clés: Défis, Education, Finance, Inclusion, Qualité

² Par Kambale Mbakul'irah Benoit, Département : Faculté des Sciences économiques et de gestion, Université Libre des Pays de Grands Lacs Goma
E-mail : drkambaleb@gmail.com

2.2. Introduction

À titre introductif, il est question de présenter le contexte du point de vue théorique et empirique, le problème, les objectifs et la contribution de l'étude. Il s'agit ici de présenter d'abord le contexte et l'état de lieux de l'inclusion financière des pauvres dans le monde et dans la région de grands-lacs. Ensuite, il est question de présenter les défis de l'inclusion financière des pauvres pour leur accès à l'éducation de qualité dans la région des grands-lacs. Retenons que l'inclusion financière est un outil de réduction de la pauvreté et d'accès à l'éducation de qualité pour tous dans le monde. (1^{er} et 4^{eme} ODD)

Depuis plus de trente ans, l'accès des pauvres aux services financiers est reconnu comme l'un des piliers pour l'accélération de la réduction de la pauvreté et de la croissance économique dans les PVD (Guerin I, 2005, Berguiga I, 2006 ; Acclassato D., 2006) Dès lors, l'inclusion financière des pauvres dans le monde à travers la construction des secteurs financiers accessibles à tous a été intégrée dans le programme de gouvernement des PVD (Nations Unies 2005). Cette inclusion financière a permis aux ménages à faibles revenus d'avoir accès aux différents services financiers nécessaires au développement de leurs micros, petites et moyennes entreprises, ce qui leur en permis d'améliorer significativement leur revenu et leur niveau de vie dont l'accès à l'éducation de qualité. (G8 2002, Koffi Annan 2005 ; Celestin, 2003). Au-delà de cette vision idéaliste de l'inclusion financière dans de nombreux pays en voie de développement, des contraintes d'ordre politique, légal et règlementaire, économique et socioculturel demeurent incontournables (PASMIF 2008) Ainsi la majorité des populations surtout les agriculteurs en milieu rural reste financièrement enclavés(BCC 2016). Ces populations ne peuvent donc pas accéder à l'éducation de qualité et les possibilités d'apprentissage demeure limité (UDO.S, 2007).

Selon le rapport mondial sur l'inclusion financière (Blaine S, 2018), l'exclusion financière dans le monde persiste. Mais les IMF contribuent fortement à sa réduction ; quant au Global Findex (Banque Mondiale, 2017), le nombre des personnes adultes bancarisés dans le monde est passé de 62% en 2014 à 69% en 2017. (Bonnie B, Malthilde B, 2018) Selon le même rapport deux tiers des clients de ces IMF vivent en zones rurales notamment en Afrique de l'Ouest. Quant à la région des grands-lacs caractérisée par des crises politiques récurrentes, l'exclusion financière des agriculteurs ruraux reste entière. C'est le cas de la RDC le plus grand pays de la région où le taux de bancarisation des personnes adultes est inférieur à 10% en milieu urbain et inférieur à 1% en milieu rural. (BCC, 2016) Ce qui explique en partie le taux très faible d'accès des enfants en milieu rural à l'éducation de qualité faute des ressources financières. (DSCRCP, 2011)

Concernant la compétitivité dans l'offre des services financiers rentables des IMF dans une perspective d'inclusion financière, le rapport de la Banque Mondiale (2017) note que l'expansion des services financiers des IMF a été ralentie par des environnements politiques de plus en plus difficiles. (KESNER L, 2005) Au niveau mondial tous les indicateurs de performance des IMF ont globalement fléchi à la baisse à l'exception de certaines régions de l'Afrique. (Banque Mondiale, 2017) À propos du nombre d'emprunteurs, le rapport montre que la situation n'a guère évolué dans toutes les régions d'Afrique alors que l'évolution du portefeuille de crédit a été la plus faible au niveau mondial soit 3,5%. (Banque Mondiale, 2017)

En rapport avec les défis de l'inclusion financière des pauvres pour leur accès à l'éducation de qualité dans la région des grands-lacs, retenons que, dans de nombreux pays, au-delà des défis d'ordre politique, le cadre légal et réglementaire demeure la plus grande contrainte à l'inclusion financière. (ISERN, J. 2000 ; BCC 2011, 2012). C'est le cas de la région des grands-lacs

avec la RDC à la tête. Ici, les ASBL en occurrence les ONG, ne sont pas autorisées par la loi à faire les opérations de micro finance sous toutes ses formes (BCC 2002, 2011). Or, les IMF, les COOPEC et les banques commerciales autorisées par la loi et qui sont à la recherche de la viabilité financière se concentrent dans les villes (Kambale B, 2014, 2015 ; BCC, 2016). C'est ce qui explique en partie le taux très faible d'accès aux services financiers formels par les populations surtout en milieu rural. (Stiglitz, J. 1989)

Malgré l'interdiction légale, les résultats de l'étude commanditée par la BCC et réalisée par le CGAP en 2013 montrent que l'offre des services financiers par les ASBL prend de plus en plus de l'ampleur en RDC. Selon cette étude, 67% des Congolais utilisent le secteur financier informel dont 40,4% font recours aux tontines et 26,6% aux prêteurs informels (Littlefield E. et Rosenberg R., 2005 ; CGAP 2013). Grâce à ce secteur financier informel interdit par la loi, les populations accèdent aux services financiers dans les territoires et provinces financièrement enclavés (Claessens S, 2005 ; BCC 2016). Cet accès aux services financiers informels permet tant mieux que mal aux pauvres de la RDC d'accéder aux services sociaux de base dont l'éducation.

Comment réduire la pauvreté et assurer l'accès à l'éducation de qualité par l'inclusion financière de tous dans la région des grands-lacs? Pour répondre à cette question, cette étude propose un nouveau cadre conceptuel dénommé MCAO-CPFS. Il s'agit du Modèle de Complémentarité des Approches de l'Offre et de Convergence des Performances Financières et Sociales pour l'inclusion financière.

L'objectif global de cette étude est de développer un nouveau cadre conceptuel ayant pour finalité l'inclusion financière des pauvres en RDC et dans les autres pays de la région de grands-lacs. Cette inclusion financière résultant de la complémentarité entre le secteur financier formel (COOPEC, IMF et

Banques) et le secteur financier informel (ASBL). (Betty, Wampfler, Ampfler, Guerin I, Servet M, (2006) Cette inclusion financière visant à terme l'amélioration des revenus des ménages pauvres favorisant l'accès à l'éducation de qualité.

La principale contribution de cette étude est de montrer comment les universités, grâce aux résultats de la recherche scientifique offre les services à la communauté. Il s'agit ici d'un nouveau modèle théorique résultant de la recherche menée par un chercheur de l'ULPGL Goma, à partenariat avec l'UPC/Kinshasa³ qui permet l'inclusion financière des pauvres pour l'amélioration de leurs revenus et l'accès aux services socio-économiques de base dont l'éducation de qualité pour tous.

Sur le plan méthodologique, partant du contexte ci-haut présenté, on constate que l'inclusion financière des pauvres par le secteur financier formel dans nombreux pays a été fortement influencée par les théories institutionnalistes en écartant totalement les théories welfaristes. (Morduch, J. 1998, 1999 ; Debrreiy, 2005 ; CERISE, 2001) C'est pourquoi le développement du MCAO-CPFS porte d'abord sur l'analyse critique des modèles welfaristes et institutionnalistes dans l'inclusion financière des pauvres. (Wampfler, B 2000, Guérin 2006). Les welfaristes qui prônent l'offre des services financiers aux très pauvres et aux pauvres par les ASBL (institutions informelles). Alors que les institutionnalistes prônent l'offre des services financiers au moins pauvres et au non pauvres par les COOPEC, les sociétés de micro finance et les banques commerciales (institutions formelles); (CGAP 2004,2005 et 2007)

Ensuite il s'agit de la présentation des hypothèses de base. Enfin, il s'agit de la description méthodique pour la construction du modèle. Celle-ci va de

³ Il s'agit de la recherche doctorale de l'auteur, chercheur et enseignant à l'ULPGL Goma et dont la thèse a été soutenue à l'Université Protestante du Congo (UPC) à Kinshasa, en mai 2013

l'approche microéconomique à l'approche macroéconomique de l'offre et de la demande des services financiers dans une perspective de complémentarité. C'est-à-dire d'inclusion financière. Les variables théoriques relatives à l'offre et à la demande étant définies dans une perspective de convergence des performances financières et sociales c'est-à-dire de la croissance économique et de la réduction de la pauvreté. (FPM/PASMIF 2008, Journal officiel, loi n°11/020, 2011)

Le développement conceptuel d'une nouvelle approche d'offre des services financiers ou d'inclusion financière vise le renforcement des capacités des institutions financières informelles et formelles. La finalité étant de pérenniser et adapter leurs services aux différents segments constituant la demande. (RDC, Journal officiel, loi n°002, 2002 ; RDC; FPM/PASMIF 2008, 2009, 2010). Cette dernière étant constituée par les organisations offrant les services non marchands aux très pauvres et aux pauvres (propriétaires des organisations paysannes, écoles primaires et secondaires) et celles offrant de services marchands aux moins pauvres et aux non pauvres (propriétaires des micros et petites entreprises). (Lapenu C, 2007),

Ces institutions financières formelles et informelles ont trois caractéristiques communes. D'abord, elles recourent aux sources de financement endogènes pour leur création et pendant le fonctionnement. Ensuite, elles s'inscrivent simultanément dans une logique économique et sociale pour l'offre de services financiers à leur clientèle/membres. Enfin, elles évoluent dans un environnement très risqué.

En guise de critique des modèles welfariste et institutionnaliste, il s'avère que, dans leurs modèles, les institutionnalistes et welfaristes misent tous sur la mobilisation des subventions à la création des IMF et pendant leur fonctionnement jusqu'à l'atteinte de l'autonomie financière, pour assurer

l'offre des services financiers à la clientèle (CGAP 2004,2005). Ces subventions sont réduites voire supprimées lorsque les IMF atteignent la phase de maturité. Elles peuvent alors se refinancer sur le marché national ou international. (G8 2002, CGAP 2007). Pour ces deux modèles, lorsque les subventions ne sont pas disponibles, la création des IMF est donc impossible. (CORNEE S. 2007)

Enfin, les welfaristes et les institutionnalistes évaluent les performances des IMF en aval sans se préoccuper de leur programmation et planification en amont par l'ensemble des acteurs. (Adair P, et Berguiga I, 2010) À ce niveau, la grande faiblesse de ces deux modèles est qu'ils ignorent totalement les sources locales de financement pour la création des IMF. (Kambale B, 2012, 2014) Aussi, dans leurs modèles ; les théories welfaristes et institutionnalistes ne tiennent pas compte des risques d'anti sélection, d'opportunisme et de relations d'agences entre les différents acteurs sur le marché de la micro finance.

Pour accéder au financement extérieur, ils privilégient les IMF initiées par les ONG et les IMF internationales ainsi que les banques commerciales. Ils considèrent que les IMF locales ne sont pas compétitives et donc éligibles aux fonds étrangers (U. Stephane 2007). La performance des micros et petites entreprises informelles qui forment la demande n'entre pas en ligne de compte dans l'évaluation de performance des IMF. Hugon P. (1996),

Au regard de ces critiques ; le modèle MCAO-CPFS s'appuie sur les postulats suivants :

Dans ces modèles welfariste et institutionnaliste, les IMF qui bénéficient des appuis techniques sont moins compétitives et finissent par évincer les IMF locales non financées; (Luzzi F., Weber S., 2006) Se trouvant en situation d'oligopole, pour protéger leurs intérêts, ces IMF subventionnées usent de leur puissance financière pour influencer à leur avantage les institutions chargées de réguler le marché (cadre politique, légal et réglementaire) ;

Après avoir anéanti les mécanismes de la libre concurrence imparfaite, les IMF subventionnées restreignent le marché de l'offre des services financiers en le limitant strictement aux clients les plus rentables non pauvres, se concentrant uniquement sur leur mission économique. Bien qu'elles soient subventionnées ces IMF ne servent pas les pauvres à faibles revenus vivant dans les quartiers périurbains ou en milieu rural, trop risqués. Elles créent au contraire un transfert des actifs financiers de pauvres vers les clients riches. Elles renforcent ainsi l'exclusion financière. Les modèles welfaristes, institutionnalistes et les autres modèles intermédiaires, rendent quasi-impossibles le transfert des compétences, de technologie et l'accès des populations aux marchés financiers local, national et international.

2.3. Hypothèses de base du modèle MCAO- CPFS

Première hypothèse :

Au préalable, une politique et une stratégie nationale d'inclusion financière selon le modèle MCAO- CPFS existe et est mise en œuvre, ayant comme socle le développement d'un secteur financier inclusif constitué des institutions financières informelles et formelles.

Deuxième hypothèse :

L'environnement dans lequel évoluent les IMF est très risqué suite au contexte politique très défavorable. Il s'agit notamment de la situation des pays ou régions (comme celle de grands lacs) marqués par de longues périodes de crises économiques, sociales et politiques, en situation de conflits, post-conflits armés et de calamités naturelles.

Troisième hypothèse :

L'essentiel de l'économie est dominé par les activités informelles (surtout agricoles), principales sources de revenu et d'emploi pour la majorité de la population active financièrement exclues.

Quatrième Hypothèse :

En dépit de ce contexte, l'offre des institutions financières formelles et informelles rend effective l'inclusion financière de tous et contribue significativement à la croissance économique et à la réduction de la pauvreté.

2.4. Préparation de la mise en œuvre du modèle

Dans ce modèle, pour assurer l'offre des services financiers aux populations affectées directement ou indirectement par la pauvreté ou la vulnérabilité, les actions suivantes doivent être menées au préalable :

- développer et renforcer simultanément la capacité technique des IMF et de leur clientèle, c'est-à-dire les organisations économiques et sociales qui constituent la demande. Cette action consiste à la formation continue des ressources humaines, la modernisation du SIG, l'amélioration de la gouvernance de ces organisations;
- évaluer la demande globale réelle (besoins) des consommateurs
- évaluer l'offre globale des offreurs formels et informels;
- identifier et classer les groupes cibles (populations) en milieu rural et urbain en catégorie
- classer et ajuster les IMF selon leurs groupes cibles catégorisés en non pauvres, moins pauvres, pauvres et très pauvres ;
- Les non pauvres étant les petits entrepreneurs, les employés dans les entreprises, les ONG et ASBL formelles, ils ont un revenu régulier et au-dessus du seuil de pauvreté mais exclus de services financiers des banques classiques. Les moins pauvres et les pauvres sont ceux qui

exercent des activités génératrices de revenus ou ayant autrement un revenu régulier mais insuffisant.

Les très pauvres sont des personnes se trouvant dans une situation de précarité découlant de l'environnement. Il s'agit de victimes des crises économiques, sociales (les chômeurs ; les micros agriculteurs ; pêcheurs artisanaux, les petits éleveurs) et de conflits armés ou de calamités naturelles (déplacés, retournés, sinistrés, etc.) ayant tout perdu.

- Assurer les appuis financiers (sous forme des prêts remboursables au taux d'intérêt du marché) aux sociétés de micro finance, nationales et internationales dans les mêmes conditions et critères, c'est-à-dire sans discrimination ; et qui servent les non pauvres, les moins pauvres et les pauvres.
- Assurer aux ONG locales, nationales et internationales de subventions et prêts (au taux d'intérêt concessionnel), sur base des critères précis de performances et de durée de fonctionnement pour se transformer en sociétés commerciales ; et qui servent les pauvres et les très pauvres.

2.5. Résultats et discussion

La finalité du modèle est de rendre optimal l'accès aux services financiers à toute la population exclue par les banques commerciales, les IMF et les COOPEC. Pour y parvenir ; la construction du modèle aboutit à deux résultats :

- Assurer la complémentarité permanente de deux approches (sociale et économique) dans l'offre des services financiers par les IMF ;
- assurer la convergence permanente des performances sociale et économique, ainsi que des méthodes de leur évaluation.

2.5.1. Résultats en termes de complémentarité des approches d'offre de services financiers pour l'inclusion financière

2.5.1.1. L'équation de l'inclusion financière

Selon le MCAO-CPFS, l'appui financier est accordé à quatre catégories d'IMF qui assurent ensemble, d'une manière complémentaire, l'offre des services financiers à tous les segments du marché de la demande. Il s'agit des:

- Associations et ONG locales servant les très pauvres et les pauvres avec un revenu modeste ;
- Organisations Non Gouvernementales Nationales et Internationales servant les très pauvres sans revenu ;
- Coopératives d'Épargne et de crédit et Institutions des Micro finance servant les pauvres et les moins pauvres, micro et petits entrepreneurs ;
- banques commerciales servant les non pauvres, petits et moyens entrepreneurs.

Les quatre catégories doivent s'inscrire dans une logique économique qui est un moyen d'atteindre l'impact social sur le groupe cible (finalité). Concrètement, les ASBL locales, les ONG nationales et internationales subventionnées, devront tout en privilégiant la mission sociale, développer les techniques de récupération de coûts pour assurer leur viabilité financière pour mieux préparer leur transformation à terme en COOPEC et IMF. L'accès de ces plus pauvres aux services financiers les ramènent à un niveau de vie acceptable, grâce à l'amélioration de leur revenu. (Soulama S., 2005)

Ainsi, si nous désignons par Og, l'Offre globale de services financiers par les Institutions financières formelles et informelles ; 1, l'offre des associations et ONG locales ; O2 l'offre des ONG nationales et internationales ; O3 l'offre des COOPEC et IMF et O4, l'offre de banques commerciales, on peut écrire :

$$O_g = O_1 + O_2 + O_3 + O_4 \quad (1)$$

On peut exprimer cette offre globale par rapport à la demande satisfaite au niveau de chaque groupe-cible. Soient D_1 , la demande de très pauvres urbains et ruraux, D_2 la demande de pauvres ruraux et urbains, D_3 la demande de moins pauvres ruraux et urbains, D_4 , la demande de non pauvres urbains. L'on peut déterminer la demande globale D_g :

$$D_g = D_1 + D_2 + D_3 + D_4 \quad (2)$$

L'inclusion financière effective implique un système financier en équilibre. C'est-à-dire l'offre globale est égale à demande globale. (Servet J. 2001 ; Schmeling W. 2002 ; *FAIM S.*, 2007). Cet équilibre peut être atteint sous l'hypothèse d'un marché parfait qui suppose l'absence des contraintes, la concurrence pure et parfaite entre les institutions financières informelles et formelles

On peut donc écrire :

$$O_g = D_g \quad (3)$$

Ou encore

$$O_1 + O_2 + O_3 + O_4 = D_1 + D_2 + D_3 + D_4 \quad (4)$$

Si on exprime en termes de part de marché de quatre différentes catégories des offreurs en prenant α la part de marché des associations et ONG locales, Ω la part de marché des ONG nationales et internationales, Φ la part de marché des COOPEC et des IMF, et β la part de marché de banques commerciales, on peut écrire :

$$O_g = \alpha D_g + \Omega D_g + \Phi D_g + \beta D_g \quad (5)$$

avec $(\alpha + \Omega + \Phi + \beta) = 1$; les valeurs de α , Ω , Φ , et β étant comprises chacune entre 0 et 1 ;

Ou encore :

$$O_g = D_g (\alpha + \Omega + \Phi + \beta)$$

C'est l'équation de l'inclusion financière résultant du développement du modèle MCAO-CPFS.

Le développement conceptuel d'une nouvelle approche d'offre des services financiers vise le renforcement de performances des Associations et ONG locales, des ONG nationales et internationales, des COOPEC et IMF, et des Banques Commerciales dans une perspective d'inclusion financière de toutes les catégories des consommateurs. Les associations, ONG locales, nationales et internationales qui interviennent dans l'agriculture, devront se spécialiser dans les activités agricoles qui leur permettent de dégager une marge positive.

Elles s'inscrivent ainsi à la fois dans une approche welfariste et institutionnaliste.

Les COOPEC, les IMF et les banques commerciales s'inscrivent également dans l'approche welfariste et institutionnaliste.

En définitive, dans leur approche toutes les quatre catégories se complètent pour assurer l'accès de tous les consommateurs aux services financiers rentables et pérennes.

2.5.1.2. Condition pour l'application de l'équation de l'inclusion financière : Ré-visitation du cadre légal et réglementaire

La loi et la réglementation réadaptées à ce modèle déterminent les modalités et les conditions de création, de fonctionnement et de transformation de ces quatre catégories.

Selon ce nouveau cadre légal et réglementaire, la supervision et le contrôle, les associations, les ONG locales, nationales et internationales devront être assurées par le ministère de tutelle. Elles ne pourront être agréées par la Banque Centrale que lorsqu'elles auront rempli certaines conditions et critères attestés par cette autorité de tutelle.

2.5.1.3. Résultats en termes de Convergence des performances sociales et économiques

Toutes les quatre catégories d'IF, quels que soient leurs groupes-cibles, poursuivent une même et seule finalité, c'est-à-dire l'amélioration du niveau de vie des clients/membres, à travers le développement de leurs portées sociales respectives. L'évaluation de l'atteinte de ce résultat en termes d'impact sur les clients/membres passe par l'évaluation des performances économiques et sociales de chaque IF.

D'où, l'évaluation de l'impact doit être faite en recourant aux indices d'amélioration du niveau de vie des micros entrepreneurs clients /membres des IF. Ce sont des critères synthétiques (composites) calculés à partir de différents ratios ou variables de modèles d'évaluation classiques. Un des indices d'amélioration est le nombre des micros et petites entreprises informelles qui passent de l'informel au formel.

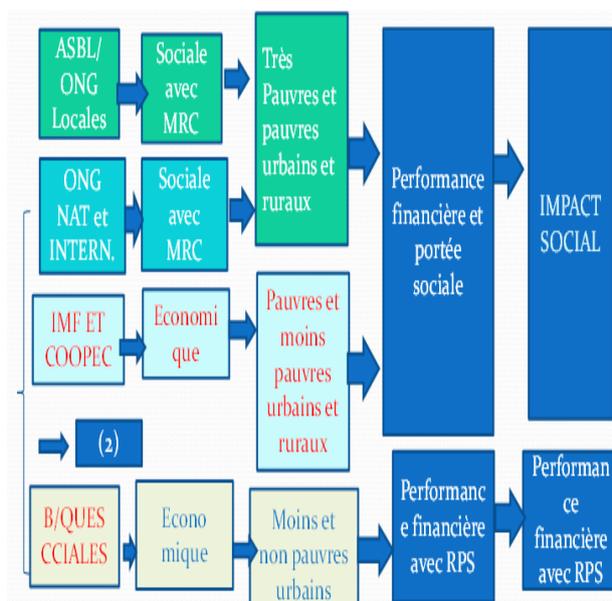
En définitif, le MCAO-CPFS permet de capitaliser les forces de chaque catégorie d'IF en l'alignant exactement sur son segment de marché selon son approche. Ce qui permet aux différentes catégories qui forment la demande de

services financiers de satisfaire leurs besoins dans des conditions optimales créées par l'accompagnement politique, technique et financier du gouvernement et de ses partenaires locaux, nationaux et internationaux.

Pour atteindre ces résultats, le MCAO-CPFS est complété par le MISIB-PIB ou Modèle d'Intégration du Secteur Informel au Budget et au Produit Intérieur Brut développé par l'auteur dans une autre étude.

2.5.2. Résultat synthèse du MCAO-CPFS pour l'inclusion financière

Graphique: Le modèle MCAO-CPFS, Nouveau cadre conceptuel pour l'inclusion financière



Le graphique ci-haut présente les résultats du MCAO-CPFS en termes d'inclusion financière comme outil de réduction de la pauvreté et de croissance économique en dépit des défis en présence dans la région des grands-lacs. Cette inclusion financière repose sur les systèmes financiers informels et formels qui dotent tous les agents économiques des actifs financiers dont ils ont besoin.

Cet accès à ses services financiers permet à ces pauvres de développer leurs micros, petites et moyennes entreprises et d'accroître ainsi leurs revenus.

Grace à ce revenu, ils améliorent leur niveau de vie dont notamment l'accès à l'éducation de qualité au niveau primaire, secondaire et universitaire. Au niveau global, ces MPME participent à la fois à l'amélioration du budget national et à la croissance économique (MISIB-PIB)

2.6. Conclusion

Cette étude a consisté à développer le sous thème : « Inclusion financière et défis pour l'accès des pauvres à l'éducation de qualité dans la région de grands-lacs » Le problème abordé par cette étude a découlé de l'analyse successive du contexte de l'inclusion financière à trois niveaux :

- Inclusion financière : outil de réduction de la pauvreté et d'accès à l'éducation de qualité pour tous dans le monde,
- État des lieux sur l'inclusion financière des pauvres dans le monde et dans la région de grands-lacs,
- Les défis de l'inclusion financière des pauvres pour leur accès à l'éducation de qualité dans la région des grands-lacs.

Cette étude cherchait à répondre à la question de savoir comment réduire la pauvreté et assurer l'accès à l'éducation de qualité par l'inclusion financière de tous dans la région des grands-lacs? La réponse que l'étude a fourni à cette question est le MCAO-CPFS nouveau cadre conceptuel pour accélérer l'inclusion financière des pauvres et la croissance économique ; ce modèle permet la construction des secteurs financiers inclusifs en rendant possible la complémentarité des approches de l'offre des services financiers par toutes les catégories des institutions financières servant les pauvres (formel et informel). Il permet également la convergence de leurs performances financières et sociales en termes de rentabilité de ces IMF, de réduction de la pauvreté de leurs groupes cibles et de croissance économique.

En définitive, ce modèle d'inclusion financière contribue à l'atteinte du premier et du quatrième objectif du développement durable dont « l'élimination de la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde, et l'accès de tous à l'éducation de qualité » L'appropriation et la mise en œuvre de ce modèle par les gouvernements de la région des grands lacs peuvent accélérer l'inclusion financière et contribuer significativement à la réduction de la pauvreté et à l'amélioration de l'accès des pauvres à l'éducation de qualité au niveau primaire, secondaire et universitaire. Ce qui serait une grande contribution de la recherche scientifique et donc de l'Université au développement durable dans la région de grands-lacs.

2.7. Références

- Acclassato D., (2006), *Taux d'intérêt effectif, viabilité financière et réduction de la pauvreté par les institutions de microfinance au Bénin*, Dr Leo.
- Berguiga, I., (2006), *Performance sociale versus performance financière des institutions de microfinance*, Université Paris XII, SD.
- Betty, Wampfler, Isabelle Guerin, Servet, J.MI. (2006), « La recherche en microcrédit dans l'Europe des 15 et l'Espace Economique Européen (EEE) », *Dialogue européen*, n°36, septembre.
- Blaine S, (2018) Chiffres clés de l'inclusion financière au monde in baromètre de la micro finance 2018, P 2-3, Edition 9.
- Bonnie B, Malthilde B, (2018) Performance Sociale in Baromètre de la Micro finance 2018, P 9, Edition 9.
- Etoundi Eloundou, Célestin, 2003), (Université de Yaoundé II) », *Analyse de l'impact d'un financement par un capital-risque sur la contrôlabilité de la PME ; Cas de la CENAINVEST et de 18 PMES Camerounaises* ».
- CERISE, (2001), Gouvernance et viabilité sociale.

- CGAP, (2005), *Les investissements internationaux en microfinance*, FOCUS, N° 30.
- CGAP (2007), Etat des lieux, « Microfinance : vers une intégration au système financier traditionnel », in *Horizons bancaires*, numéro 334, décembre.
- CGAP, (2007), *Au-delà de bonnes intentions pour l'évaluation des performances sociales des institutions de microfinance*, World Bank, Washington DC.
- Cornee S., (2007), « Une proposition d'évaluation conjointe des performances sociales et financières en micro finance », *Document de travail SPI 3*, CERISE.
- De Brriey, (2005), *Plein feu sur la micro finance en 2005 !* in *Regards économiques*, n° 28, Mars.
- Guerin I, (2003), « La micro finance en Europe et en Amérique du Nord : entre financement et instrumentalisation », in *Actes des 8^e Journées scientifiques sur Entrepreneuriats et innovation et Congrès Journées scientifiques du Réseau Entrepreneuriats de l'AUF du 21 au 23 mars*.
- Hugon P. (1996), « Incertitude, précarité et financement local », *Revue Tiers-Monde*, .XXXVII,
- Hulme, D. (1997), *Impact assessment methodologies for microfinance : a review*.- Washington D.C. :AIMS.- 34 p.
- Isern, J. (2000), *Soutenir le développement d'une industrie de la microfinance en Afrique*, Techniques financières et développement.
- Kambale B. (2014) offre des services financiers aux pauvres, développement et limite théoriques, éditions universitaires Européennes, Allemagne, 2014.
- Kambale B., (2015), exclusion financière des pauvres en Afrique, cas de la République démocratique du Congo, éditions universitaires Européennes, Allemagne, 2014.

- Kambale B, (2012) Les causes de la crise de liquidité dans les IMF du Nord-Kivu, analyste topique N°6, 2012, ULPGL Goma.
- Kesner L.,(2005) La redéfinition de la microfinance en tant que stratégie permettant d'atteindre les ODM, *Le Rapport de l'Année Internationale du Microcrédit penche en faveur d'un mouvement allant de la réduction de la pauvreté à la création de richesses, Université de Columbia, in FENU, Microfinance Matters, n°16, septembre.*
- Kesner, L. (2005), *La microfinance en tant que composante clé du Document de Stratégie de réduction de la Pauvreté (DSRP) : La majorité du DSRP inclut l'accès aux services financiers, Université de Columbia, in FENU, Microfinance Matters, Numéro 16, septembre.*
- Labie M., (1996), « Perspective d'autonomie et pérennisation des systèmes financiers », *Revue Tiers-Monde*, 145, janvier - mars.
- Lapenu C., CERISE, (2007), « Performance sociale versus performance financière : peut-on être rentable en s'adressant à des populations pauvres ? », in *Horizons Bancaires* n° 334 – décembre.
- Littlefield E. et Rosenberg R., 2005, « La microfinance et les pauvres, la démarcation entre la microfinance et le secteur financier s'estompe », *Techniques financières et développement*, n° 7.
- Luzzi Ferro g., Weber S., (2006), “Measuring the performance of microfinance institutions”, *Microfinance and public policy*,.
- Morduch, J., (1998), Does Microfinance Really Help the Poor? New evidence from flagship programs in Bangladesh, *Working Papers* 198, Princeton University.
- Morduch, J. (1998), “The Microfinance Schism”, *Development Discussion Paper* N°. 626.
- Nations Unies, (2005) construire les secteurs financiers accessible à tous.

- Schmeling W. (2002), *Étude du fonctionnement des institutions de micro finance en RD Congo*.
- Servet M. (1996), « Risque, incertitude et finance de proximité en Afrique : une approche socioéconomique », *Revue Tiers Monde*, 145.
- Servet J.M. (2001), « La microfinance et la lutte contre l'exclusion financière en France », in *Rapport moral sur l'argent dans le monde*, Paris, AEF/Montchrestien.
- Servet J.M., (2009), « Responsabilité sociale versus performances sociales en microfinance », *Revue Tiers Monde*, 197, janvier-mars.
- SOS FAIM, (2007), « Tension entre une vision commerciale de la micro finance et le fait de desservir les plus pauvres : mythe ou réalité ? Le cas de BUUSAA GONOFAA en Ethiopie », *Zoom Microfinance*, N° 21.
- Soulama S., (2005,) « Microfinance, pauvreté et développement », Agence Universitaire de la Francophonie, Archives contemporaines.
- Stiglitz, J.E. (1989), Rational Peasants, Efficient Institutions, and a theory of rural organization : Claessens S, (2005), « La finance est importante pour la réduction de la pauvreté et afin d'atteindre les ODM : De récentes preuves empiriques, (Banque Mondiale)», in FENU, *Microfinance Matters*, numéro 16, septembre .
- Udo Erich Steffens J, (2007), « Des systèmes de micro finance pour les pauvres : défis et perspectives », dans les *Actes du séminaire national, Kinshasa, Rd Congo du 14 et 15 mars, UPC*.

Rapports officiels

- BCC, Rapport annuel 2009.
- BCC, Rapport annuel 2010.
 - BCC, rapport annuel, 2011.
 - BCC, Rapport annuel 2012.

- BCC, rapport annuel 2016
- Banque Mondiale, Rapport annuel 2017
- RDC, PASMIF, Projet de politique et stratégie national de microfinance, Kinshasa 2008.
- RDC, Journal Officiel, loi n°002/2002 du 2 février 2002 portant dispositions applicables aux COOPEC.
- RDC, journal officiel, loi n°11/020 du 15 septembre 2011 portant les règles relatives à l'activité de la microfinance en RDC.
- RDC, URM/FENU, PNUD FPM/PASMIF, Rapports d'évaluation du PASMIF, 2009.
- RDC, FPM/PASMIF, Rapport annuel 2008.
- RDC, FPM/PASMIF, Rapport annuel 2009.
- RDC, FPM, Rapport annuel 2010.
- RDC, FPM, Rapport annuel 2011
- RDC, FPM, Rapport annuel 2012

3. Des aptitudes pédagogiques innovantes axées sur les apprenants en vue d'un développement durable : expérience du Cameroun⁴

3.1. Résumé

L'objectif visé est de présenter le cadre d'analyse des aptitudes pédagogiques innovantes axées sur les apprenants en vue d'un développement durable avec une confrontation à l'empirie au Cameroun allant de l'enseignement primaire aux cycles de l'enseignement supérieur en passant par les enseignements secondaires. Le cadre théorique, soutenu par une méthodologie complexe, est clarifié par la mobilisation en confluence du champ de la psychologie sociale environnementale et de la théorie de l'intervention éducative. Le résultat consiste à suggérer un ensemble de compétences pédagogiques innovantes.

Mots clés: confrontation à l'empirie, pédagogie de l'intégration, pédagogie universitaire, travail interdisciplinaire par projets.

3.2. Introduction

En contextes, il faut relever que toute éducation vise à « *développer les qualités potentielles physiques, intellectuelles et morales d'une personne* » (Sillamy,1980 :415), donner à l'apprenant « *ce dont il a besoin pour devenir d'une manière ordonnée et continue membre de la société* » (Dewey,1975:53), « *adapter l'individu au milieu social adulte, c'est-à-dire transformer la constitution psychobiologique de l'individu en fonction des réalités collectives auxquelles la conscience commune attribue quelque valeur* » (Piaget,1972), et « *développer dans chaque individu toute la perfection dont il est capable* » (Kant,1990:87).

⁴ Par Renée Solange Bidias Nkeck, Département de didactiques des disciplines, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé1, nkeckbidias@yahoo.fr

Les enrichissements apportés par la formulation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (ODM) en 1999 et leur rapport de progression à Johannesburg en 2002, ont permis d'améliorer les plans d'actions nationaux des pays membres. Ils ont recommandé aux pays membres d'assurer que : (i) à l'horizon 2015, tous les enfants, sans distinction de sexe, soient capables de faire l'ensemble du cycle de l'enseignement primaire, (ii) la disparité de genre soit éliminée dès 2005, et (iii) la décade de l'éducation au développement durable (concept non scientifique) soit adoptée par les nations unies pour la période 2004-2014. Après la décennie 2004-2014, l'agenda 2030 de la décade 2015 – 2029, adopté par les Nations Unies en septembre 2015, repose sur des objectifs de développement durable (ODD). Il identifie les défis clés qui demandent une action urgente à tous les niveaux et par tous les acteurs de la société. À ce titre et en résumé, les objectifs portent respectivement sur (1) l'éradication de la pauvreté, (2) la sécurité alimentaire et l'agriculture durable, (3) la santé et le bien être à tous, (4) l'éducation de qualité assurée à tous, (5) l'égalité entre les hommes et les femmes parvenue, (6) la gestion durable de l'eau pour tous, (7) les énergies propres et d'un coût abordable, (8) le travail décent et la croissance économique durable, (9) les infrastructures résilientes et l'innovation, (10) la réduction des inégalités, (11) les villes et communautés ouvertes à tous, sûres, résilientes et durables, (12) la consommation et la production responsables, (13) la lutte contre les changements climatiques, (14) la vie aquatique marine conservée et exploitée de manière durable, (15) la vie terrestre préservée et restaurée, (16) la promotion de l'avènement de la paix, de la justice et des institutions efficaces, ainsi que (17) le développement des partenariats pour la réalisation des objectifs.

Pour améliorer la sensibilisation à l'agenda 2030, des ensembles socio-économiques nationaux, régionaux et continentaux ou intercontinentaux organisent des actions périodiques en lien avec les objectifs de développement durable.

Aussi, les traits qui ponctuent le présent propos relèvent-ils d'une problématique suivie d'un cadre théorique, de la méthodologie et d'une confrontation à l'empirie au Cameroun emparée dans une perspective utilitariste en liens avec l'objectif visé, c'est-à-dire le système des aptitudes innovantes chez les apprenants en vue d'un développement durable.

3.3. Problématique

Aujourd'hui, de profondes mutations amènent des modifications dans les façons de penser les structures des institutions et des approches dans l'organisation du quotidien. Ces changements sont également présents en éducation. Plusieurs nouvelles problématiques interpellent l'enseignant dans sa classe : la massification et la démocratisation de l'éducation, l'utilisation des Technologies de l'Information et des Communications (TIC) et la modification des méthodes pédagogiques afin de faire apprendre autrement. En éducation, comment s'inscrit l'innovation ? Comment développer des aptitudes pédagogiques innovantes axées sur les apprenants en vue d'un développement durable ?

Le développement durable n'est ni une discipline scolaire ou universitaire ni une expression conceptuelle discursive scientifique. Il s'agit d'un ensemble d'objectifs retenus qui peuvent être insérés dans le système éducationnel selon des modes adéquats (insertion totale, insertion partielle ou insertion par adjonction de contenus) dans les disciplines scolaires ou universitaires d'accueil d'un programme d'études existant en fonction de leurs affinités avec les contenus. À ce titre, les insertions mentionnées sont soit thématiques, soit en étroite relation avec les questions socialement vives, soit enfin caractérisées par l'importance accordée aux valeurs. Cette vision éducationnelle met l'accent sur une approche globale fondée sur la transversalité et l'interdisciplinarité afin de : 1/ développer les savoirs et les compétences requis pour un avenir durable ; 2/ promouvoir les changements de valeurs et des comportements de vie courante (CVC) ; 3/ encourager à une citoyenneté responsable ; 4/ inciter à un vivre

ensemble ayant pour centre d'intérêt la notion de respect (-respect des autres dans toute leur diversité, qu'ils appartiennent aux générations actuelles ou futures;-respect des différences individuelles et interpersonnelles; -respect de la diversité culturelle, ethnique et tribale;-respect de l'environnement et des ressources planétaires ; etc.). Devenue un objet d'apprentissage, l'éducation au développement durable est mis en œuvre à travers des pratiques enseignantes efficaces. Ses modules d'apprentissage s'intègrent de façon harmonieuse dans les curricula actuels du système éducatif de la maternelle à l'enseignement supérieur en passant par le primaire et le secondaire.

Chaque approche de la pédagogie de l'intégration véhicule une certaine conception de l'éducation et prend en compte des situations complexes qui permettent d'outiller chaque apprenant face aux situations de la vie à travers l'existence d'un curriculum contextualisé mettant davantage l'accent sur les résultats que sur les processus (dépendance au marché du travail), où l'idée d'équité fait référence à l'idée d'éducation comme bien commun. Mais chaque approche de la pédagogie de l'intégration implique des options d'élitisme ou d'équité, d'uniformisation ou de différenciation, d'efficacité interne ou externe etc. Dans l'optique d'un développement durable, quelles aptitudes pédagogiques innovantes développer auprès des apprenants ? Les critiques faites à propos des approches par les compétences portent sur : (1) leur manque de clarté; (2) leur origine externe au monde de l'éducation ; (3) l'absence de véritable réflexion sur leurs fondements épistémologiques et théoriques ; (4) le manque de clarification dans les écrits scientifiques de la relation entre les savoirs disciplinaires et l'APC (Hasni et Lenoir, 2011) ; (5) la vision utilitariste de la formation en termes de capital humain qui entraîne un détournement du projet initial de formation selon l'APC (Hasni et al, 2011, *ibid.*); et (6) l'existence de plusieurs APC en même temps que l'ignorance de cette réalité dans le contexte camerounais (Nkeck Bidias, 2017a). En conséquence, à quelle méthode conviendrait-il de faire recours pour progresser dans le contexte africain, généralement très limité tant au plan économique que celui de la recherche ?

3.4. Cadre théorique

Le présent cadre théorique contraint la phénoménologie à construire. Le présent travail se caractérise par son appartenance au groupe de modèles de recherches qui se propose d'aider à l'identification et à la compréhension de l'action enseignante et de l'action apprenante. Les pratiques qui sont mises en œuvre sont à la fois enseignantes, apprenantes, professionnalisantes et collaboratives. La recherche réalisée se décrit, en conséquence, par sa réponse à un cadrage d'ordre épistémologique et d'ordre organisationnel. Aussi, évoque-t-on ici les théories à mobiliser en confluence ainsi que l'assise conceptuelle centrale qui est l'expression notionnelle discursive se rapportant à l'aptitude pédagogique innovante et axée sur l'apprenant en vue du développement durable.

3.4.1. Théories explicatives en confluence

L'emprunt de théories dans les disciplines connexes aux sciences de l'éducation exige qu'elles soient traitées (si on veut éviter l'applicationnisme) comme des références et non pas comme des référentiels. Ce traitement relève de l'articulation des contraires, de la conjugaison de références diverses, de l'enchaînement en rhizome de plusieurs méthodes. Car souvent l'on prend référence dans la pensée des autres pour construire la sienne propre. Cependant, la référence n'est pas réductible à l'*intertextualité*, à de l'*intertexte*, car ce n'est pas seulement le texte, produit de la recherche qui est référencé mais aussi la démarche du chercheur, son vécu de la recherche et la conceptualisation des objets, dans la mesure où tout dans la recherche se tisse par des réseaux ou filets de références (Nkeck Bidias, 2017b :102-121). Ainsi, dans une perspective utilitariste, il est question de prendre en compte des options théoriques soutenant la construction des situations d'apprentissage selon les onze dimensions du système didactique complet. Parmi les théories explicatives de l'action didactique, les suivantes sont mobilisées: (i) les théories de l'apprendre

dans le champ de la psychologie sociale environnementale, et (ii) la théorie de l'intervention éducative.

3.4.1.1. Théories de l'apprendre : champ de la psychologie sociale environnementale

Les théories de l'action apprendre dans le champ de la psychologie sociale environnementale sont retravaillées en pratiquant de la migration conceptuelle permanente dévolue aux sciences de l'éducation en général. Premièrement, une action n'a de sens et ne se produit qu'en relation avec un tout organisé d'objets et d'événements (Dewey, 1938). Deuxièmement, il n'est pas d'organisme qui ne soit toujours en situation (Lewin, 1967). Troisièmement, une action n'est pas réellement déterminée tant qu'elle n'a pas été accomplie (Quéré, 1998). En conséquence, des méthodes fondées sur la théorie de l'action seront particulièrement mobilisées, parce que celles-ci renvoient à l'étude de la nature de l'action humaine, qu'elle soit individuelle ou collective. Dans le présent propos, l'intéressement est porté sur la théorie de l'action qui se construit à partir d'une mise en commun des visées individuelles qui permettent de définir une vision commune de ce qu'il y a à faire ensemble.

3.4.1.2. Théorie de l'intervention éducative

La pratique d'enseignement s'est montrée complexe, multidimensionnelle et multiréférentielle et sa théorisation compréhensive en situation, en contextes (Clanet, 2012 ; Nkeck Bidias, 2017b *ibid.*), s'appelle la théorie de l'intervention éducative. Le cadre conceptuel mis en œuvre pour analyser les pratiques d'enseignement se fonde sur l'intervention éducative bienveillante avec ses quatre profils de la conduite enseignante et sur la médiation - médiation cognitive relevant du sujet apprenant et médiation pédagogique-didactique relevant de l'enseignant -, (Maubant, 2009 ; Lenoir, 2014). Ainsi, l'intervention éducative se définit comme une condition de la pratique professionnelle, une

catégorie qui témoigne des profondes transformations travaillant les professions dont les activités s'adressent à autrui dans le cadre particulier de l'éducation, l'enseignement et la formation. Aussi décline-t-elle une notion catégorielle qui regroupe perspectives, états d'esprit, manières de penser et de faire par lesquelles se modulent et se généralisent les pratiques à travers l'enseignement et la formation. La théorie de l'intervention éducative est fondée sur cinq sources théoriques. Ces cinq sources sont complémentaires dans le sens selon lequel toutes conçoivent que l'émancipation humaine est la visée primordiale de l'éducation, une quête et une conquête dans un contexte social *qui n'est pas a priori favorable*, que cette émancipation relève d'un être social, d'un sujet réel et collectif, ancré dans une société, et *qu'elle requiert la mise en œuvre d'un processus socio-éducatif critique de conscientisation qui puisse favoriser le passage de "l'apparence à l'essence"* et qui aide les êtres humains à se transformer tout en transformant le monde dans lequel ils vivent. Par ailleurs, l'intervention éducative offre dix avantages (Lenoir, 2009 : 11-12). Les profils privilégiés de conduite enseignante en apprentissage suivent quatre modèles d'intervention éducative bienveillante selon que l'espace d'opérationnalisation se situe en cycles de préscolaire, du primaire, des enseignements secondaires (général ou technique) ou les cycles de l'enseignement supérieur (Nkeck Bidias, 2017b *ibid.*).

3.4.2. Assise conceptuelle

Les aptitudes pédagogiques innovantes autant chez les enseignants que chez les apprenants constituent l'assise conceptuelle permettant la compréhension de l'exposé. En effet, dans le domaine théorique de l'éducation, la possibilité de produire un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être constitue l'aptitude d'un apprenant ou sa disposition naturelle pour certains apprentissages. Face à une situation, les aptitudes doivent s'actualiser, les possibilités de produire un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être se démontrent préalablement pour générer une capacité qui est une faculté, innée ou acquise permettant de réussir

dans l'exercice d'une activité donnée. Une compétence est un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir agir et savoir devenir qui permettent à l'apprenant, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de réaliser une tâche ou un projet, de résoudre une situation problème ou formuler une situation problématisante en faisant recours à des savoirs problématisés (Tardiff et Desbiens, 2014). Les compétences peuvent donc être développées à partir d'une aptitude, une capacité ou un ensemble d'aptitudes ou de capacités reliées entre elles dans un champ théorique donné dans lequel l'on veut insérer un module du développement durable.

Dans l'OCDE⁵ (CSE⁶, 2005), « *l'innovation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants* ». Ainsi, l'innovation en éducation implique-t-elle de rassembler les concepts de nouveauté et d'amélioration dans une perspective de durabilité. Dans l'enseignement, les sources susceptibles d'alimenter l'innovation sont les suivantes: ● *les connaissances scientifiques qui fournissent une base solide au développement d'innovations*, ● *la collaboration entre praticiens et utilisateurs qui favorise l'émergence de pratiques innovantes*, ● *des structures souples et modulaires (par exemple l'enseignant, sa classe, etc.) qui permettent à des individus ou à des petits groupes d'innover librement*, et ● *les technologies de l'information et de la communication qui ouvrent à un puissant dispositif levier pour la transformation des activités*. L'innovation pédagogique se conçoit comme une transformation d'un système dont les éléments fonctionnent en corrélation (y compris le politique, l'institutionnel, le juridique, le mental...etc.); elle ne se réduit pas à du matériel, mais à un ensemble de nouvelles pratiques pédagogiques qui passent par des transformations plus

⁵ OCDE : Organisation de la Coopération et de Développement Économique (concerne 36 pays développés).

⁶ CSE : Conseil Supérieur de l'Éducation de l'OCDE.

larges, impliquant davantage d'acteurs variés (les décideurs, les administrateurs et superviseurs pédagogiques et les enseignants), à travers des apprentissages spécifiques pour donner naissance à de nouveaux processus pédagogiques avec un ancrage local.

En définitive, les aptitudes pédagogiques sont dites innovantes lorsqu'elles se déclinent selon quatre angles : ● l'angle des aptitudes dans l'apprendre à changer le matériel ; ● l'angle des habiletés dans l'apprendre à produire pour transmettre ; ● l'angle des capacités dans l'apprendre à changer l'immatériel ; et ● l'angle des compétences à transformer la rente relationnelle avec l'industrie. De plus, lorsqu'elles sont axées sur les apprenants, il est supposé que ces derniers apportent une contribution déterminante dans les différents changements qui s'opèrent. En outre, les aptitudes pédagogiques innovantes sont liées aux atteintes des objectifs du développement durable.

3.4.2.1. Aptitudes pédagogiques innovantes chez les enseignants

Pour l'enseignant, les compétences en question sont évaluables à travers des critères qui justifient l'efficacité de l'intervention de chacun des sujets mentionnés en ce sens qu'il pourrait (Nkeck Bidias, 2017a *ibid.*) : ● Indiquer des raisons et des finalités des apprentissages et des savoirs, ainsi qu'en faveur de la gestion de la classe pour justifier l'absence d'enseignement de telle matière scolaire ou pour promouvoir une approche thématique ; ● Déterminer de ce qu'il convient d'intégrer (objets d'études, notions, techniques, stratégies, compétences) ; ● Préciser celui qui intègre (apprenants, formateurs, concepteurs de programmes, auteurs de manuels scolaires) ; ● Définir le rapport au savoir à entretenir ; ● Énoncer des modèles didactiques, dispositifs et procédures auxquels l'enseignant fait recours ; et ● Estimer les taux d'interdisciplinarité qui jugent du niveau d'intégration des savoirs. Les compétences mentionnées induisent des items expérimentaux qui servent à l'évaluation de l'activité de formation par le travail par projets interdisciplinaire et qui construisent le modèle de dispositif d'évaluation correspondant.

i. 3.4.2.2. Aptitudes pédagogiques innovantes chez des apprenants

Pour l'apprenant, les compétences sont évaluables à travers des critères qui justifient l'efficacité de la pratique enseignante sur chacun en ce sens que l'on pourrait évaluer des groupes du système de ses compétences (Nkeck Bidias, 2017a *ibid.*) quel que soit l'ordre et le niveau d'enseignement. L'apprenant (étudiant) formé sera alors capable d'évaluer lui-même et faire évaluer sa transformation par une réalité préexistante, à travers notamment des profils de la conduite enseignante, notamment la méthode pédagogique d'hétérostructuration de type cognitif (pédagogie de la découverte ou du dévoilement), dans le développement exprimé des compétences sur le champ lexical adapté, les activités numériques, activités sensorielles, etc. À ce titre, l'apprenant développe des habiletés globales sur deux plans. Au plan cognitif, la conscience de ses propres habiletés; la confiance en sa capacité d'apprentissage; la possibilité de décentration; l'application de concepts, principes, d'informations factuelles dans différentes situations et possibilité de transfert; la capacité de s'engager dans une pensée divergente, de s'engager dans des conflits ouverts et de prendre des risques ; le développement des stratégies de recherche documentaire efficaces ; l'amélioration de sa capacité à résoudre des problèmes complexes tirés de la vie réelle ; plus d'autonomie des dans l'apprentissage ; l'efficacité dans le travail en équipe ; les capacités de communication ; les transferts et intégration des connaissances ; les compétences d'anticipation, d'innovation, de négociation, d'établissement d'un consensus et de travail en équipe. Au plan socio affectif, il faut relever l'amélioration des relations interpersonnelles; l'aisance dans le travail en groupe; l'adoption de valeurs démocratiques; l'acceptation des différences individuelles et culturelles; la diminution de la crainte de l'échec et de l'anxiété ; l'accroissement de l'estime de soi. Les différentes aptitudes énoncées induisent des items expérimentaux qui servent à l'évaluation de l'activité d'apprentissage à travers le travail interdisciplinaire par projets et qui

construisent des modèles de dispositifs d'évaluation prenant notamment en compte les formes intellectuelle, sensible, corporelle et manuelle.

3.4.3. Offre pédagogique de signification

Il est question de présenter l'offre pédagogique signifiante de l'agir enseignant pour développer des aptitudes innovantes autant chez les enseignants que chez les apprenants en vue du développement durable. Il existe des interventions pédagogiques considérées plus efficaces que d'autres pour favoriser notamment la réussite scolaire et la réussite éducative des apprenants, que ceux-là soient précoces ou pas, déficients intellectuels ou présentant des troubles envahissant de développement ou des troubles du spectre autistique ou pas, issus des milieux défavorisés ou pas, constituant des effectifs pléthoriques ou pas. Ceci soulève alors la question du choix des critères permettant l'identification des interventions mentionnées. Pour une intervention éducative efficace, le travail interdisciplinaire par projets se trouve être l'offre pédagogique de signification autant pour le formateur que pour l'apprenant ou l'enseignant en formation (Nkeck Bidias, 2017a *ibid.*). En effet, le Travail par Projets Interdisciplinaire (TPI) ou Travail Interdisciplinaire par Projets (TIP) ou *Interdisciplinary Work by Projects (IWP)* renvoie à la fois à un emprunt des autres pratiques enseignantes et apprenantes efficaces, une offre pédagogique signifiante de l'agir enseignant et un objet de recherche interdisciplinaire.

3.5. Méthodologie

Le présent propos résulte d'abord de l'observation participante avec une perspective contrastive dans les établissements d'enseignement maternel (préscolaire), primaire, secondaire et supérieur au Cameroun. Ensuite, par une démarche générale qui suit une forme de la théorisation ancrée, des discussions

ont été développées à travers des concertations entre experts, des publications personnelles de l'auteure et collectives auxquelles l'auteure a contribué.

Le registre empirique, c'est-à-dire le monde des faits observés et des expériences conduites, contraint la théorie. Aussi, la présente étude est-elle à la fois : (i) exploratoire des phénomènes très peu documentés en contexte local, en vue de formuler des questions pour des recherches futures ; (ii) descriptive des phénomènes peu connus dont l'intérêt invite à une démarche expérimentale en profondeur, en vue de clarifier des processus et de documenter des mécanismes à caractère causal ; (iii) explicative des phénomènes pour lesquels il faut comprendre l'élaboration des instruments d'évaluation, à partir d'une problématisation praxéologique et de fonctionnement.

En outre, à partir d'une recension d'écrits convoquant des auteurs des domaines de la littérature, la philosophie, la psychologie, les sciences de l'information et de la communication, ainsi que des sciences de l'éducation, il s'agit en conséquence de mobiliser une méthodologie complexe constituée des composantes suivantes : (i) une démarche inductive associée à une approche basée d'une part, sur une recherche bibliographique multi référencée centrée sur la recension intégrative d'écrits; (ii) des analyses des extraits de verbatim obtenus par des entretiens auprès des enseignants de classe issus de différents niveaux du système national de formation à l'enseignement ou des enseignants en formation, ou des chercheurs; (iii) une explicitation des phénomènes pour lesquels il faut comprendre, par une problématisation praxéologique et de fonctionnement, l'élaboration des dispositifs-instruments d'évaluation et de contrôle ; (iv) parfois il faut faire recours à la double différence ou la divergence dans la différence.

3.6. Confrontation à l'empirie au Cameroun

La confrontation à l'empirie est une exigence qui vise à éprouver la conceptualisation de l'expérimentation. La construction théorisante est posée ici

comme une médiation indispensable entre les fonctions empirique (les données du terrain) et opératoire (les modalités d'action). Le développement théorique est mis en évidence à travers la mise en œuvre des instruments développés dans le cadre de la théorie de l'intervention éducative dans sa mise en œuvre présentée plus avant. Il est retenu que la dynamique qui sous-tend le développement des aptitudes des apprenants en vue du développement durable est tenue par le travail interdisciplinaire par projets qui constitue l'offre de signification pédagogique démontrant l'efficacité de l'intervention pédagogique. Les espaces d'opérationnalisation se rapportent successivement aux enseignements préscolaire, primaire, secondaire et supérieur. Les thèmes (modules de développement durable) sont insérés dans les curricula des disciplines d'accueil.

3.6.1. Dans l'enseignement primaire

3.6.1.1. L'efficacité interne à travers la pédagogie de l'intégration

Des activités de chantiers de l'innovation pédagogique axés sur le développement des compétences en situation d'apprentissage par la pédagogie de l'intégration ont été réalisées 150 écoles primaires pilotes réparties sur l'ensemble du territoire national pendant 2 ans (2003 et 2004). Cette expérience a permis l'accroissement de l'efficacité interne en ramenant le taux de redoublement de 41% en 2000 à 8% en 2008, et la diminution des déperditions scolaires (40% en 2000) à un taux moyen de 10% en 2008.

3.6.1.2. Insertion des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation

Les activités d'innovation pédagogiques par l'insertion des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation ont démarré en 2008 à travers le Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base (PAQUEB) avec l'utilisation de l'ordinateur pour enfant construit par la firme Américaine OLPC (XO) et de l'environnement informatique pour

l'apprentissage humain "*sugar*". Ces activités se poursuivent aujourd'hui avec des structures de "l'excellence pédagogique".

3.6.1.3. Le copieur local de documents

Afin de résoudre le problème épineux des photocopies des épreuves à l'entraînement aux examens de certificat d'études primaires, les élèves d'une école primaire rurale autour d'un projet ont fabriqué un copieur de documents à partir d'un plateau de gélatine locale.

3.6.2. Dans l'enseignement secondaire

3.6.2.1. Fabrication du papier à partir de la jacinthe d'eau

Dans le cadre de l'implémentation des nouveaux curricula selon l'APC avec l'entrée par les situations de vie en géographie (discipline d'accueil), des activités d'intégration sous forme de travaux pratiques sont proposées aux élèves. Il s'agit d'un travail par projet interdisciplinaire à thématique scolaire avec des groupes de 4 à 7 élèves. Conscients du fait que la jacinthe d'eau est une plante d'eutrophisation des lacs et cours d'eau dans certaines régions du Cameroun, et au terme d'une série de leçons sur la pollution, les élèves de la classe de 6^{ième} du lycée de Soa (par Yaoundé) ont été conduits à démontrer leur agir compétent dans la transformation de la jacinthe d'eau en papier. Il est à noter que cette plante est en même temps une nourriture pour des animaux de cours d'eau comme le lamantin. Dans la mesure où la perception de la pollution des eaux devient importante dans un espace donné, cette plante peut être prélevée pour servir comme intrant essentiel à la fabriquer du papier. Les enseignants évitent ce type d'activités de classe dans la mesure où elles sont dispendieuses et exigent beaucoup de temps à consacrer pour leur réalisation.

3.6.2.2. Enseignement / apprentissage de l'EVF/EMP/VIH⁷ et sida et développement des CVC

Les élèves des lycées en contextes ruraux et urbains développent des compétences de vie courante (CVC) par l'insertion (totale, partielle ou par adjonctions de contenus) de ce module de développement durable dans les disciplines d'accueil que sont : les SVTBT⁸, les langues en lecture suivie et lecture méthodique (Français, Anglais, Espagnol, Allemand, Arabe, etc.), l'EPS⁹, l'ECM¹⁰, l'ESF¹¹, la Géographie et l'Histoire.

3.6.2.3. Insertion des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation

Des centres multimédia installés dans les lieux accueillant du public et dans les lycées des espaces urbains et ruraux visent le développement des capacités d'intervention sociale individuelle et collective en actes de développement durable. Dans les lycées, les activités de la plateforme "*Globe Program*" permettent des analyses et des prévisions sur les phénomènes atmosphériques.

3.6.2.4. « Mobile Learning » sur plateforme de groupe de discussion « WhatsApp Messenger »

Lorsque certains concepts ou expressions notionnelles de développement durable insérés dans leurs disciplines d'enseignement / apprentissage (SVTBT, mathématiques, langues, etc.), constituent de véritables obstacles épistémologiques à franchir, les enseignants des lycées ont mis place des groupes de discussions avec les apprenants « éponges » dont ils ont la charge,

⁷ EVF/EMP/VIH et Sida : Éducation à la vie familiale / Éducation en matière de population / Virus de l'immunodéficience humaine et Syndrome de l'immunodéficience acquise

⁸ SVTBT : Sciences de la vie, de la terre et des biotechnologies

⁹ EPS : Éducation physique et sportive

¹⁰ ECM : Éducation à la citoyenneté et à la morale

¹¹ ESF : Éducation sociale et familiale

dans le but que ces derniers soient transformés en maîtres de savoirs ou producteurs de savoirs.

3.6.3. Dans l'enseignement supérieur

Parmi les activités des chantiers de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, deux catégories attirent l'attention, à savoir, les chantiers pour la pédagogie universitaire classique et ceux actuellement très prolifiques relevant des formes de pratiques émergentes au confluent des domaines de recherches de l'interdisciplinarité, de l'interdidactique et de l'interculturalité.

3.6.3.1. Enseignement et apprentissage à l'Université

Tenu du 28 au 30 janvier 2013, le premier séminaire sur la pédagogie universitaire portant sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université de Yaoundé 1, a connu l'adhésion massive des membres de la communauté universitaire. Le résultat global a consisté en la volonté commune d'internaliser les recommandations visant l'opérationnalisation d'un saut qualitatif par tous les établissements de cette Université. Entre autres résultats spécifiques obtenus, peuvent être cités : 1/ la maîtrise du calendrier académique à travers les corrections des examens en salle pendant une période bloquée et la publication des résultats dans les délais ; 2/ d'avantage de professionnalisation dans la formation par l'analyse formelle des pratiques d'enseignement en interrogeant les pratiques docimologiques qui ont cours dans l'institution ; 3/ le développement d'une communauté apprenante dans la mesure où l'attribution du fait d'apprendre, qui se limite généralement aux étudiants, s'étend aux enseignants et même aux différents personnels de l'institution.

3.6.3.2. Enseignement, apprentissage et évaluation : enjeux d'une démarche qualité

Tenu du 12 au 14 février 2014, le deuxième séminaire de pédagogie universitaire a porté sur le thème : L'enseignement, l'apprentissage et

l'évaluation : enjeux d'une démarche qualité. Les résultats de ces assises ont permis de reconnaître que la qualité, mobilisant des normes et prenant en compte la diversité des missions et des objectifs, doit être envisagée à tous les niveaux depuis le programme ou le projet jusqu'aux systèmes entiers (nationaux) d'enseignement supérieur. La démarche qualité est avant tout un processus continu, évolutif, basé sur la participation de tous les acteurs concernés, impliquant le développement d'une capacité des organisations à apprendre, et la mise en place d'outils de mesure, de formation d'incitation et de changement organisationnel. Dans ce cas, les modèles généraux de l'apprentissage et du développement de dispositifs pédagogiques peuvent être interrogés afin d'élaborer de nouveaux usages et de nouvelles méthodes d'enseignement et de formation, pour promouvoir le développement des compétences professionnelles à l'Université de Yaoundé I et pour en valider la qualité. Il est intéressant de constater que la formation des enseignants (niveau méso) est un maillon central entre la formation des étudiants (niveau micro, celui de la classe) et le développement des innovations dans les institutions (niveau macro) à la frontière de l'institution et de la société. La convergence des efforts de ces différents niveaux vers une amélioration de la qualité de l'apprentissage constitue des articulations pour une qualité de l'éducation en permanente évolution. A ce titre, les divers dispositifs d'enseignement et d'évaluation dans les établissements de l'Université de Yaoundé I ont été analysés et amendés de manière consensuelle.

3.6.3.3. Pratiques enseignantes et intégration de modules du développement durable

Parmi les sept conceptions caractérisant l'Université de Yaoundé I (Nkeck Bidias, 2019) la confluence de quatre conceptions attire l'attention depuis le début de la décennie : (i) la *conception entrepreneuriale* qui invite à s'adapter à un univers complexe et incertain, mais à le faire à ses propres conditions en faisant recours aux critères d'évaluation tels que la capacité d'être proactif,

l'innovation, la capacité de pilotage, la diversité des sources de financement et la croissance du nombre de partenariats ; (ii) la *conception apprenante* selon laquelle on voit apparaître dans l'administration universitaire la notion d'organisation apprenante, une instance flexible habilitée (le laboratoire de recherche) dans laquelle les membres des groupes qui la composent témoignent individuellement et collectivement de leur désir d'apprendre et acceptent de se considérer en situation de formation permanente. L'organisation apprenante crée, acquiert et transfère des connaissances, elle modifie sa conduite pour refléter de nouvelles connaissances et perspectives dans la relation entre l'Université et le contexte social environnant ; (iii) la *conception milieu de vie*, qui semble-t-il inspire les textes officiels qui créent les universités publiques au Cameroun, tire ses origines du courant humaniste qui prône que la pleine réalisation des capacités de l'homme transite par la connaissance de soi, la liberté d'agir sur sa propre destinée, la légitimité de la recherche du bonheur, la tolérance des idées diverses et un idéal commun de justice. Il importe d'investir dans les ressources humaines, d'adopter des politiques de gestion qui tiennent compte du type de travail et du type de carrière du personnel de haut niveau que l'on veut attirer et retenir, mais aussi de s'occuper des autres catégories d'employés : les professionnels techniques d'administration et de soutien, les étudiants, les représentants des partenaires externes. Une politique de l'employabilité se déploie aux côtés d'une politique de l'auto emploi, de l'entrepreneuriat; et (iv) l'envahissante *conception marché* par l'idée de la capacité à développer l'innovation afin de répondre à une demande déterminée dans un contexte de concurrence locale, nationale, régionale et internationale s'articulant principalement autour des questions de positionnement concurrentiel et de satisfaction de la demande sociale tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de la recherche et des services à la collectivité.

Il en résulte que, lors des pratiques enseignantes, collaboratives et professionnalisantes liées à la pédagogie universitaire, il s'avère nécessaire de mettre en œuvre l'insertion (totale, partielle ou par adjonction de contenus) des

modules de développement durable dans les disciplines scientifiques d'accueil des programmes d'études. Il s'agit d'un champ de recherches encore exploré de manière embryonnaire dans la mesure où il s'est jusqu'ici limité à la didactique des disciplines ou aux sciences de l'environnement ; toutefois leur extension doit se poursuivre au management de l'éducation, au curriculum et évaluation de l'éducation, à l'éducation spécialisée, ainsi qu'aux fondamentaux en éducation. L'insertion des modules du développement durable dans les disciplines des institutions du système national de formations à l'enseignement nécessite des révisions de programmes d'études par l'élaboration de dispositifs-instruments robustes. En effet, des modules de développement durable apportent des compléments de qualité aux étudiants qui suivent des enseignements disciplinaires et spécialisés (Sciences et technologies, Politique, Économie et gestion, Philosophie, Sciences de l'environnement, Biologie, Agronomie, Droit, Psychologie, Anthropologie, Santé, etc.), et des outils de formation aux enseignants dans chaque filière de l'enseignement supérieur.

3.7. Intégration des TICE et développement durable

Les technologies de l'information et la communication appliquées à l'éducation (TICE) sont introduites dans les pratiques pédagogiques de l'Université de Yaoundé 1 sous le paradigme constaté de type ontologico-épistémologique commun qui, du point de vue constructiviste, se fonde sur deux postulats. Le premier postulat selon lequel à partir d'un nombre limité de situations d'apprentissage, il est possible à l'apprenant de gérer un nombre illimité de situations de vie. Le second postulat selon lequel l'instrument TICE s'inscrit dans un usage et s'élabore pour des activités finalisées à l'effet que la mise à disposition de l'outil TICE suffit à déclencher les usages. Aussi, assiste-t-on progressivement à la mise en place des cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) ou "*Massive Open Online Courses*" (MOOCs) dans tous les cycles depuis le début de la décade pour ouvrir la voie à la classe inversée et au

travail collaboratif, finalement, à la mise en œuvre du travail interdisciplinaire par projets.

3.8. Réalisations en laboratoire de recherche et "start-up" liés au développement durable

Aujourd'hui, la politique éducative de la nouvelle gouvernance universitaire vise l'arrimage au système LMD fondé sur la pédagogie de l'intégration à travers les méthodes d'approches par les compétences centrées sur l'employabilité et professionnalisation afin de répondre au pari « Un étudiant - Un emploi ». Pour s'adapter à l'évolution de la société qui s'imprègne de la pensée technoscientifique, un nouveau tissu économique constitué d'entreprises innovantes dans le développement durable, une gouvernance et une intelligence artificielle, des unités émergentes d'enseignement sont créées pour différents niveaux et cycles et portent sur le montage des projets ou encore la création d'entreprises. Ces enseignements développent chez les étudiants des compétences pluridisciplinaires de hauts niveaux les rendant aptes à la conception des didacticiels, des exercices, le montage des micros entreprises pour une autonomisation accrue. En effet, l'initiative à l'investissement, dans un domaine technique de l'État¹² tel que l'éducation, se mobilise lorsque son objet, associé à un concept commercial, ouvre la voie à des activités entrepreneuriales rentables ; c'est la raison pour laquelle, les travaux en laboratoire de recherche en didactique sur des outils pédagogiques, peuvent donner lieu à des "start-up" (petites entreprises) à partir des objets travaillés. Aussi, en construisant des outils didactiques, des étudiants de niveaux IV et V (Master) au département de didactiques des disciplines (Faculté des sciences de l'éducation) font-ils des réalisations avec un ancrage local qui sont en lien avec le développement durable, notamment : ● fabrication de papier à partir de la jacinthe d'eau ; ● copieur de document à partir d'un plateau de gélatine locale ; ● conception de didacticiels et exercices pour l'enseignement primaire et pour les

¹² Les domaines techniques de l'Etat sont institués par la constitution d'un pays en vue d'être l'objet de législations spécifiques. Il s'agit par exemple de l'éducation, du foncier, des douanes, des impôts, etc.

enseignements secondaires ; ● de nombreux autres travaux sont en cours dans le laboratoire de recherche en didactique & interdidactique ce département académique.

3.9. Conclusion

La mise en œuvre de la théorie de l'intervention éducative bienveillante (ou théorie de la pratique enseignante, collaborative et professionnalisante) développe les aptitudes innovantes axées sur les apprenants. Elle est efficace lorsque le travail interdisciplinaire par projets est mobilisé.

La pédagogie de l'intégration à travers le travail interdisciplinaire par projets à thématique scolaire se positionne comme la perspective en éducation vers l'universalisation d'une offre éducative de qualité, mais aussi comme l'archétype pour l'arrimage du Cameroun à l'économie mondiale et à la société non seulement des savoirs, mais aussi et surtout des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-vivre ensemble dans le respect des principes de justice, d'égalité et d'équité en contexte local socioéconomique généralement faible.

Les apprenants développent des aptitudes innovantes à travers des méthodes pédagogiques actives et actualisantes. Les aptitudes en question sont évaluables tant au plan cognitif qu'au plan socio affectif en se déclinant en items expérimentaux de réalisation sous les formes intellectuelle, sensible, corporelle et manuelle, quel que soit l'ordre et le niveau d'apprentissage, en allant du préscolaire aux cycles de l'enseignement supérieur en passant par les enseignements primaire et secondaire.

La finalité de l'intérêt au développement des aptitudes pédagogiques innovantes chez les apprenants en vue du développement durable est la réussite éducative. Il s'agit dans ce cas d'un facteur de performance globale d'un pays qui vise l'émergence par la formation du capital humain dont la partie qui forme le personnel de haut potentiel à la maîtrise du savoir sur les savoirs.

3.10. Références

- Clanet, J. (2012). L'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves ; Quel modèle pour quelle intelligibilité, *Questions vives*, vol 6, n° 18, pp. 15-37
- Hasni, A. et Lenoir, Y. (2011). Enseignement scientifique et approche par compétences : quelle relation ? *Mundialización Educativa. Revista de Investigación e Innovación Educativa para el Desarrollo y la Formación Profesional*, 3, 1-8. CREAS. Université de Sherbrooke. Canada.
- Lenoir Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 9-29.
- Maubant, Ph. (2009). Les sciences de l'éducation sont-elles solubles dans les pratiques enseignantes ? *In Editorial de la revue L'intervention éducative*, Hiver 2009 – Vol. 7, n° 1.
- Nkeck Bidias, R.S. (2019). *Conditions de la réussite éducative et spécificités d'émergence d'un pays : Cas du Cameroun*. En cours d'édition
- Nkeck Bidias, R.S. (2017a). *Pour une intervention éducative efficace en formation à l'enseignement: le travail par projets interdisciplinaire*. HDR en sciences de l'éducation. Université de Toulouse Jean-Jaurès. France.
- Nkeck Bidias, R.S. (2017b) Le travail par projets interdisciplinaire en formation à l'enseignement dans le préscolaire. Chapitre 7 dans : *Savoirs au travail, savoirs en partage en éducation et formation*. AGORA Recherche (Cécile Gardiès (2017), coord.). Educagri éditions.
- Nkeck Bidias, R. S. (2014). « Dispositifs didactiques pour une plateforme d'enseignement et de formation en éducation à l'environnement ». *Revue gabonaise de recherche en éducation*, 2014,3-Hors thématique. Akeng, Harmattan.

Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.

4. Revitaliser les systèmes et outils d'Assurance Qualité de l'enseignement supérieur comme défi au développement durable.¹³

4.1. Résumé

Le développement durable tient sur plusieurs piliers dont la bonne organisation de l'enseignement. Ainsi, à l'enseignement supérieur et universitaire, par exemple, les outils ainsi que le système de l'Assurance Qualité doivent être revitalisés.

L'Assurance Qualité est le moteur de tout management efficace. Alors, pour son bon fonctionnement dans les institutions, elle doit être la boussole quotidienne autant pour les gestionnaires, le personnel que les étudiants. Ce qui nécessite une bonne orthodoxie. Elle doit ainsi caractériser toute la vie de l'institution. Cet exposé revient sur les outils de l'assurance Qualité et la façon dont ils doivent être revitalisés.

4.2. Introduction

Dans le secteur d'enseignement supérieur, l'assurance qualité, l'un des éléments moteur en matière de gestion, souffre soit d'une déconsidération, soit d'une méconnaissance. Pourtant, pour un développement durable et harmonieux dans la Région des Grands Lacs, il s'avère impérieux que ce service soit redynamisé. Pour y arriver, j'ai trouvé important d'en rappeler notamment la théorie, les principes, les exigences en mettant l'accent sur les outils de sa facilitation.

Sur le plan méthodologique, les données documentaires recueillies sont présentées dans un exposé enrichi par le débat avec les participants au colloque.

¹³ Par Butoa Balingene (Professeur Associé). Docteur en Lettre et civilisations africaines, il est le Directeur des Affaires Académiques et Assistant du Recteur en matière d'Assurance Qualité à l'ULPGL.

4.3. Quid de l'Assurance Qualité ?

Qualité est un mot polysémique. Je l'utilise dans le sens lui accordé par l'organisation internationale de normalisation (ISO) selon laquelle la qualité est l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites. Elle est définie par les commanditaires, les acteurs, les usagers et les partenaires selon des référentiel/critères et des indicateurs de performance. Elle peut être voulue (par les standards ou décidée par les managers) demandée (par le marché ou le client), réalisée (ou exécutée par des opérateurs de l'organisation selon les moyens et stratégies mises en œuvre) ou perçue (suite aux mesures de satisfaction). Toute organisation digne de ce nom doit la planifier en prenant en compte les activités permettant d'établir les objectifs Qualité et de spécifier les processus opérationnels et les ressources y afférentes, nécessaires pour atteindre les objectifs qualité. Cette planification se traduit par des plans d'actions définissant ce qui doit être fait, les responsabilités, les échéances et les moyens de sa mise en œuvre.

La maîtrise de la qualité est d'ordre technique et méthodologique car elle renvoie à l'ensemble des techniques et activités à caractère opérationnel utilisées pour satisfaire aux exigences de cette qualité. Il s'agit de définir et mettre en œuvre les dispositions nécessaires pour créer un produit (ici une formation) ayant les caractéristiques voulues. Pour ce faire, les institutions doivent permanence veiller à la maîtrise du processus Qualité sur les plans technique et administratif. Elles doivent ainsi se référer à la Roue Déming¹⁴ dont le cycle permanent comprend le Planifier (Plan), le Faire (Do), le Vérifier (Check) et l'Agir (Act). Ce modèle universel couvre toutes les activités relatives à la

¹⁴ Conçue par l'Américain William Edwards Deming (1900-1993) statisticien, professeur d'université, auteur et consultant.

maîtrise de la qualité, ainsi qu'à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité.

Dans ce processus, il faut éviter l'improvisation, l'un des grands principes de base du management de la qualité étant : Je dis ce que je fais, j'écris ce que je viens de dire et je fais ce qui est écrit. Dans chaque service, écrire les procédures opérationnelles liées aux processus ayant une incidence sur la qualité est indispensable pour la pérennité du niveau technologique atteint.

L'assurance qualité, ensemble des « activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité et démontrées en tant que besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité (service, produit, processus, activités ou organisation) satisfera aux exigences en matière de qualité » (CNUCED/OMC, 1996 : 7), est mise en œuvre pour surveiller la qualité.

Comme le client veut avoir l'assurance de la qualité, c'est-à-dire la confiance appropriée en ce que la qualité voulue sera obtenue, l'institution doit acquérir elle-même cette confiance et en procurer les fondements à l'utilisateur de ses services. En termes opérationnels, assurer la qualité, c'est définir et mettre en œuvre les dispositions propres à fonder cette confiance aux yeux de l'institution elle-même (assurance interne de la qualité), mais aussi aux yeux des clients et utilisateurs (assurance externe de la qualité). De façon plus large, on parle du concept d'Amélioration Continue de la Qualité (ACQ) qui est, pour une organisation, l'engagement d'améliorer constamment ses opérations, ses processus et ses activités en vue de satisfaire les besoins de ses clients, d'une manière efficace, régulière et rentable.

4.4. De la gestion de la qualité

La gestion de la qualité est l'ensemble des activités qui déterminent la politique Qualité, les objectifs ainsi que les responsabilités mises en œuvre dans le processus par des moyens tels que la planification de la qualité, l'assurance de la qualité ou autre. L'assurance de la qualité étant un système d'activités dont le but est de fournir l'assurance et de prouver que la gestion de la qualité est effectivement appliquée à tous les niveaux de la gestion, ce système implique une évaluation continue de la suffisance et de l'efficacité du programme de la qualité et des mesures correctives déclenchées en cas de nécessité. Le système d'assurance de la qualité permet au pouvoir normatif d'être mieux informé du niveau de la qualité obtenu par l'institution et d'avoir une meilleure vision sur la gestion de la qualité, interne ou externe à l'institution.

Pour bien gérer la qualité au sein d'une institution d'enseignement par exemple, il lui faut un Plan Assurance Qualité qui permet de définir plusieurs points importants relatifs notamment aux objectifs prédéfinis, à ses domaines d'application, aux responsabilités, aux réalisations, au suivi du plan, aux critères de référence (référentiels),...

4.5. La politique qualité

La **politique qualité**, définie dans la Norme ISO 9000 comme les orientations et intentions générales d'un organisme relatives à la qualité telles qu'elles sont officiellement formulées par la direction, permet de traduire les attentes et besoins des clients et la stratégie correspondante de l'organisation tout en capitalisant la culture de l'organisation, ses marchés et son secteur. De manière générale, elle doit être en accord avec la politique générale de l'organisation dont elle est une des composantes. Une fois définie, formulée, diffusée et comprise, elle incarnera la ligne directrice pour les employés et aidera dans la prise de décision vers un but commun et partagé. Retenons qu'un document intermédiaire, appelé *objectif qualité*, reprendra les grandes lignes de

la politique qualité pour faciliter la concrétiseront de manière opérationnelle des activités qualité menant vers les résultats escomptés.

4.6. Le système de l'Assurance Qualité

L'expression *Assurance Qualité*(AQ) concerne les **stratégies**, les **procédures**, les **actions** et les **attitudes** nécessaires pour garantir un maintien et une amélioration de la qualité au sein d'une organisation. Elle doit alors être organisée en système, c'est-à-dire en un ensemble cohérent régi par des normes. Le Système d'Assurance Qualité (SAQ) vise l'ensemble des éléments mis en place par une institution dans le but de lui permettre de confirmer à elle-même et à d'autres concernés que les conditions nécessaires ont été mises en place afin que les « clients » puissent atteindre les standards que l'institution s'était fixés.

En matière d'enseignement, l'assurance qualité est un processus continu d'évaluation, de surveillance en vue de garantir, maintenir et améliorer des systèmes d'éducation, de gestion des institutions, et des programmes.

L'assurance qualité est plus ou moins garantie par un contrôle ou évaluation qualité et, dans les meilleurs des cas, elle engage une Culture Qualité (CQ) c'est-à-dire des habitudes confirmant des engagements individuels ou collectifs de maintien et amélioration de la qualité. Ce processus d'examen systématique continu vise à déterminer que les normes accessibles sont maintenues et renforcées par rapport à la mesure de performance conformément aux objectifs clairement présentés dans le plan stratégique de l'institution. La qualité étant un soutien de taille de la mission de l'organisation, globalement, l'Évaluation Qualité (EQ) d'une institution portera sur sa gouvernance, ses programmes, ses ressources, ses services... Elle sera orientée par les 6 principes de base de l'assurance qualité qui sont: la **communication**, la **transparence**, la

participation, la **réflexivité**, la **pertinence** et la **responsabilisation** (autonomisation). (HEPV, 2018 : 5)

4.7. La Démarche Qualité (DQ)

La Démarche Qualité évoque l'engagement du producteur des services (et son équipe) envers le consommateur ou l'utilisateur garantissant la fiabilité du service par la mise en œuvre de procédures conformes à des règles de bonnes pratiques et contrôles dans le but de donner à cet usager l'assurance que l'organisation met en œuvre les moyens d'obtenir des prestations de qualité et lui donner confiance en vue de le fidéliser ou d'en augmenter d'autres (clients). Ce processus conduit l'organisation à se développer au travers de la satisfaction de ses clients.

La démarche qualité est un processus normé conduit par la qualité qu'elle recherche. Elle renferme l'ensemble des moyens et des activités qualité transformant les éléments entrants en éléments sortants. Ces moyens incluent les techniques et les méthodes, les ressources tant humaines, financières que matérielles (personnel, installations, équipements).

Ce processus, participatif, procède par essai et contrôle méthodiques à travers des opérations techniques consistant à déterminer ou à vérifier une ou plusieurs caractéristiques d'un service ou d'un produit, selon un mode opératoire spécifié mettant en jeu l'application de diverses contraintes en vue de déterminer si les activités et les résultats relatifs à la qualité satisfont le client ainsi que les intervenants. La dimension humaine en est un facteur clé et la recherche permanente de son acceptation par ses utilisateurs en est le cheval de bataille ; l'implication du personnel et un appui fort de la direction sont des conditions primordiales au succès de cette démarche.

En vue de faciliter les opérations, une liste d'indicateurs de performances (selon le modèle qui, quoi, quand, où, pourquoi, comment) doit être établie par l'institution. Cette liste est toujours dynamique parce qu'elle est prête à des mises à jour fréquentes, selon le contexte.

4.8. Le coût de la qualité

La mise en place des démarches Qualité ainsi que la non-qualité ont leur coût. La non prise en compte de ces coûts conduit souvent à la destruction des actions pratiques sur le terrain. Il s'avère plus coûteux de corriger les défauts que de faire bien dès le départ. C'est pourquoi, il est de bon d'identifier au départ la non-qualité en relation avec les ressources disponibles et de travailler pour son élimination que de laisser faire, au risque de dépenser énormément après toute destruction. La non-qualité est un virus destructeur des organisations.

Pour identifier la non-qualité, on utilise souvent la méthode CRIME dont les étapes sont : Caractériser la situation, Réparer la non-conformité, Identifier la cause d'origine, Mener l'action corrective, Évaluer le résultat (fr.wikiversity.org).

4.9. La surqualité

On parle de surqualité lorsque le niveau de qualité réel est supérieur au niveau de qualité requis. Elle est obtenue par l'application de moyens disproportionnés. Certains donneurs d'ordres visent parfois des performances trop élevées pour les besoins de leurs produits ou exigent des contrôles complexes qui pourraient pourtant être allégés, car ils sont redondants avec ceux qu'ils réalisent dans leurs entreprises (<https://www.usinenouvelle.com>). C'est le tableau de bord, le système de mesure et les indicateurs de la méthode de gestion de la qualité qui permettent d'identifier les causes de **surqualité**.

Comme la non-qualité, la surqualité peut aussi engendrer des coûts non négligeables.

4.10. Le management de la qualité

Le terme Management est spécifique dans le monde économique ou monde des « affaires ». Mais, globalement, les moyens utilisés dans le management de la qualité recouvrent tout ce qu'une organisation doit faire, au plan opérationnel, pour mettre en œuvre la politique Qualité et atteindre les objectifs internes et externes en termes de qualité.

Le management de la qualité en tant qu'un ensemble de responsabilité, de structures organisationnelles, de processus, de procédures pour planifier, mettre en œuvre et piloter la gestion de la qualité, concerne toutes les parties prenantes, le service qualité, mais aussi la direction, les responsables de département,...

La mise en œuvre du management de la qualité va donc bien au-delà du simple contrôle de conformité, *a posteriori*, puisqu'il s'agit de :

1. **Planifier** : établir les objectifs et les processus nécessaires pour fournir des résultats correspondant aux exigences des clients et aux politiques de l'organisation.
2. **Faire** : mettre en œuvre tout ce qui doit être fait pour garantir, à priori, la satisfaction des exigences du client et la satisfaction des besoins de l'organisation.
3. **Vérifier** : surveiller et évaluer les résultats obtenus ainsi que déterminer les actions à entreprendre pour résorber les écarts constatés, et
4. **Corriger** : entreprendre les actions pour corriger les écarts ainsi qu'améliorer, de manière continue, les performances des activités ou produits. (Patrick Laurens, 2004).

4.11. Les 7 principes du management de la qualité

Décrivant les bonnes pratiques qu'une organisation doit adopter pour améliorer ses performances, ils constituent le cadre de référence modelant le système qualité au sein d'une organisation. Ils consistent à :

1. Adopter **une orientation client** ;
2. Développer le leadership (Responsabilité de la direction qui doit faire évoluer le management vers une prise en compte permanente des impératifs de qualité) ;
3. **Impliquer le personnel** à tous les niveaux (en accroissant son intérêt au travail, en renforçant l'esprit du groupe, en développant un sentiment de fierté à l'égard de l'organisation ;
4. Pratiquer **une approche processus** pour maîtriser toutes les activités concourantes à la performance et à la satisfaction client ;
5. Investir dans l'amélioration continue ;
6. Prendre **des décisions éclairées** en se basant sur des preuves, des faits... ;
7. **Manager les relations avec les parties prenantes** pour générer une performance durable. (Laurent GRANGER, <https://manager-go.com>)

4.12. Rôle du Comité de Pilotage (COPIL)

Ces principes s'imposent à toute organisation manquant la qualité. Ils ne doivent pas se noyer dans un processus trop bureaucratique pour ne pas entraver la qualité recherchée. Ainsi, le Comité de pilotage (COPIL), élément clé dans la conduite de la qualité, doit :

1. s'assurer du bon déroulement des opérations en fonction des objectifs de l'organisation ;
2. entretenir une dynamique au sein des différents acteurs impliqués dans l'organisation ;
3. se poser en garant de la vision stratégique de l'institution ;

4. responsabiliser les acteurs ;
5. définir les moyens ou ressources ;
6. valider les étapes clés et les grandes étapes ou échéances associées de l'activité ;
7. s'assurer que ces éléments restent en harmonie avec les objectifs initiaux ;
8. donner l'impulsion à l'activité.

Pour un bon management de la qualité, il est indispensable que cette instance possède un réel pouvoir de décision. Sa crédibilité et celle des tous intervenants facilitent grandement l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation.

4.13. Le management de la qualité totale

La qualité totale¹⁵, démarche de gestion de la qualité dont l'objectif est l'obtention d'une très large mobilisation et implication de toute l'organisation, conduit souvent à une qualité « parfaite » car elle réduit au minimum les gaspillages et en améliore, en permanence, les éléments de sortie. Sur la voie de la satisfaction de tous, la fidélisation et l'enchantement des clients seront alors au cœur de l'excellence.

C'est le triptyque Maîtrise, Amélioration et Anticipation de la qualité qui conduit vers la qualité totale (Ballery Elisabeth, 2004 : 20-30 et Mayeur Sylvie, 2004 : 180). La Qualité totale mobilise toute l'entreprise pour mener à bien la satisfaction des clients. Elle est la gestion « parfaite » de la qualité. Elle vise à améliorer « parfaitement » les éléments de sortie (outputs) et réduit les gaspillages.

¹⁵ L'Américain Armand Feignbaum est le premier à avoir associé le mot « total » à celui de « qualité » en 1956. Selon lui, la qualité des produits ne peut être sous l'unique responsabilité de la fabrication, toutes les fonctions doivent être impliquées.

Le management de la qualité totale repose sur ISO 9004 fixant la « triade » de la qualité parfaite « Client, Actionnaire, Salarié ». Il ne suffit pas de satisfaire son client, il faut aussi le séduire et dépasser ses attentes ; La qualité est le rendement, les taux de croissance ; la qualité c'est la satisfaction au travail et la qualité de vie en dehors du travail. Toutes ces trois parties doivent simultanément et mutuellement satisfaites pour qu'on parle de management de qualité totale au sein d'une organisation. Les 7 catégories d'éléments par lesquels passent le management de la qualité totale sont Le Management (les méthodes « Prévoir plutôt que revoir »), les Salariés et employés (La participation, une bonne formation), la planification, la connaissance des besoins de la clientèle (raccourcir les délais...), les résultats de satisfaction Clients et les résultats financiers, les processus (Analyse et amélioration des processus).

4.14. Quelques outils de la Démarche Qualité

Sans être exhaustif, voici quelques outils de la Démarche Qualité :

1. **Le code de déontologie** à l'usage du secteur de l'assurance qualité ;
2. **Le règlement intérieur** de la cellule de l'AQ ;
3. **Le manuel qualité** : il incluse la déclaration de politique qualité de l'organisation. C'est le manuel de procédures formelles de management qualité. Cet outil, déclinant la stratégie de l'organisation en matière de qualité, inclut l'organisation du système de management de la qualité ; les responsabilités des départements, écoles, facultés et autres unités organisationnelles et celles des individus concernant le management de la qualité, l'implication des étudiants dans le management de la qualité,...Il contient des informations fédératrices de la démarche de management de la qualité (satisfaction des clients). C'est un outil de communication interne ou externe de l'organisation. Dans les deux cas, il faut définir les messages

communiqués à travers l'outil manuel qualité (Pascal Weber, <https://www.ameliorationcontinue.fr>) en présentant correctement l'entreprise (son histoire, ses produits, ses services), la politique qualité de l'entreprise (axes de sa politique qualité), l'engagement de la direction générale (implication dans le management de la satisfaction client). Conformément aux exigences de la norme ISO 9001 : 2008, le manuel qualité doit contenir : le domaine d'application du système de management de la qualité, y compris le détail et la justification des exclusions ; les procédures documentées établies pour le système de management de la qualité ou la référence à celles-ci ainsi qu'une description des interactions entre les processus du système de management de la qualité. Il tiendra compte de l'outil 5M selon quel les procédures documentées établies au sein de l'entreprise conduit à la maîtrise des éléments M « Main d'œuvre » (compétences), M « Moyens » (machines, logiciels), M « Matière » (données d'entrée et données de sortie), M « Milieu » (environnement de travail). Le contenu du manuel doit être adapté au destinataire (Client ? Agents ? Tous les deux ?).

4. **Le plan stratégique** : C'est la feuille de route que se donne une organisation pour réaliser sa vision à moyen et à long terme. Il va plus loin qu'une simple planification, puisqu'elle oblige l'organisation à examiner ses contextes interne et externe, à faire des projections dans l'avenir et à déterminer les stratégies lui permettant de concrétiser sa mission et sa vision (<http://www.mce.gouv.qc.ca>). Par le plan stratégique, l'organisation met tout en œuvre afin d'accomplir ses missions et ses valeurs. Il renferme les objectifs généraux élaborés par les dirigeants de l'organisation, l'ensemble des actions et des stratégies qui faciliteront l'acquisition, l'utilisation et l'affectation des ressources. Il a pour but principal d'effectuer les choix stratégiques en canalisant des décisions en fonction des conséquences prévisibles sans en éliminer le risque. Il est le moyen de motiver les acteurs de l'organisation. Il

assure la cohérence des choix stratégiques dans une approche globale et qualitative. Ainsi, il oriente les cadres vers les objectifs à atteindre. Le plan stratégique¹⁶ doit amener les équipes à travailler vers la réalisation d'un même et unique objectif. Il aide les organisations à faire le bilan sur ce qu'elles font, comment elles le font et pourquoi elles le font. Il est normalement décliné en plans sectoriels concernant les différents projets ou unités de l'organisation. Il est à la direction de l'organisation ce que la boussole est au capitaine. C'est une poussée vigoureuse, coordonnée et positive en vue d'atteindre l'objectif. On ne peut pas présumer qu'elle est faite. Elle doit effectivement être faite, déclarée et communiquée au moins à l'échelon du management directement inférieur pour que la coordination et l'utilisation correcte des cibles puissent avoir lieu. Elle commence par l'observation d'une situation à résoudre ou d'un but à atteindre. Ses principales phases sont :

- **La phase de la réflexion** : cette phase oblige à se poser les bonnes questions, à se confronter à d'autres perspectives et à faire des choix difficiles qui ne plaisent pas toujours à tous...
- **La phase d'élaboration des objectifs et des stratégies** : il est important de déterminer des objectifs qui valent la peine d'être poursuivis et, surtout, qui sont réalisables.
- **La phase de la planification opérationnelle** : ou l'importance d'établir un cadre de travail pour la totalité du processus (calendrier, attribution des responsabilités, rédaction de documents de processus, etc.).
- **La phase de mise en œuvre et de suivi** des actions pour atteindre les objectifs.

Le plan stratégique dans une optique de performance continue de l'organisation doit être évalué périodiquement par exemple annuellement

¹⁶ Il est parfois appelé plan directeur ou schéma directeur.

périodiquement, c'est-à-dire à mi-parcours (trimestriellement ou annuellement) ou à terme (<http://lesdefinitions.fr>).

5. Plan d'action opérationnel c'est un document définissant succinctement les principaux axes de travail pour résoudre les problèmes dans les domaines d'intervention de l'organisation (formation, adaptation des programmes d'enseignements au contexte... (Kouakou Hervé, 2011/2012) le plan stratégique peut être décliné pour plus ou moins 5 ans alors que le plan opérationnel est annuel. Dans tous le cas, les objectifs doivent être SMART ; c'est-à-dire Simples, Mesurables, Atteignables, Réalistes et Temporellement définis.

6. Le tableau de bord : C'est un document déclinant les indicateurs découlant du plan d'actions opérationnel en vue d'améliorer la qualité. Décrivant comment assurer la conformité, traiter les non-conformités et les dysfonctionnements, il a comme objectif la maîtrise du processus et non faire du papier. À tous les niveaux, chacun doit avoir son tableau de bord pour lui permettre de faire de projection, de recadrages et des évaluations.

7. Divers rapports (rapports d'activités, rapport d'évaluation interne/auto-évaluation et audit ou évaluation externe, rapports d'activités) : L'audit est une évaluation externe indépendante pour déterminer si un système d'AQ est conforme aux objectifs énoncés, est efficace et s'adapte à son objet. L'audit n'aborde pas les objectifs ou les résultats d'exploitation en tant que tels mais évalue les processus que l'établissement utilise pour gérer et améliorer la qualité de son enseignement et des autres activités.)

8. Le référentiel international et national : C'est un document qui définit les standards ou références, les principes/ mesures/ situations/ état/ normes/ conditions/ niveau d'exigence/ indicateurs de performance auxquels on doit (devrait) se conformer ou d'après lequel on juge la qualité (d'une institution, un programme,... Il permet de déterminer le degré d'efficacité ou d'efficience

ou le degré réalisation des objectifs visés. Quelques référentiels : ISO (organisation internationale de normalisation), CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), référentiel national (par pays),... Ces conditions impliquent des attentes en matière de qualité, réalisation, efficacité, rentabilité et durabilité.

9. Les documents d'accréditation et de certification : L'accréditation et la certification sont aussi considérées comme des outils de la qualité dans la mesure où elles contribuent à son évaluation. L'accréditation veut prouver quelque chose de louable et reconnaître publiquement ses preuves en ce qui concerne les critères externes. Elle se réfère généralement à une approbation officielle des programmes et établissements d'enseignement supérieur ou à l'attribution de labels de qualité différente aux programmes et établissements. Elle aboutit à une institution ou un programme accrédité. La certification se rapporte à l'octroi d'une assurance écrite (le certificat) par un organisme indépendant et extérieur (appelé tierce partie) qui a audité le(s) système(s) de management d'un organisme et a vérifié qu'il est conforme aux exigences spécifiées dans la norme. L'accréditation se rapporte à la reconnaissance formelle par un organisme spécialisé - un organisme d'accréditation - de la compétence d'un organisme de certification à effectuer la certification selon certaines normes dans des secteurs économiques spécifiés. En termes simples, l'accréditation est, en quelque sorte, la "certification" de l'organisme de certification).

4.15. Quelques critères de standardisation

En vue de la standardisation des normes au sein des institutions d'enseignement supérieur, les éléments suivants sont pris en compte :

- La vision, la mission et la planification
- La gestion, la direction et la culture organisationnelle

- Les apprenants (recrutement, encadrement ou accompagnement à la réussite, processus de sortie ou employabilité et suivi)
- Les ressources humaines (qualité, encadrement, développement)
- Le développement et de design des cours (mise en visibilité des parcours de formation, intégration des attentes, impact à la communauté, applicabilité,...)
- Le support aux apprenants (service social, sportif,...)
- L'évaluation des apprenants
- La communication (interne, externe)
- Les infrastructures et les ressources d'apprentissage
- La recherche (conduite, valorisation...)
- Les services à la communauté (sociétal, communautaire) et le partenariat

Dans le cadre de l'assurance qualité, tous ces secteurs doivent aussi faire l'objet du management qualité. En vue d'atteindre la qualité ou l'amélioration continue au sein d'une organisation, il faut une intention forte de tous ses membres, un effort sincère, une gestion intelligente, une exécution habile et un suivi/contrôle régulier et sérieux (Isabelle Bouchardy, 2007 : 10). La Qualité s'exprime en termes de résultats, elle impose aussi la maîtrise de tous les processus de l'organisation (Christian Delvosalle, 2004 :1).

4.16. De la qualité au développement durable

Toute institution d'enseignement supérieur devra réaliser ses missions en tenant compte des besoins évolutifs de ses acteurs et autres bénéficiaires. C'est à partir de là qu'elle doit développer son système d'assurance qualité. Ainsi, elle doit :

- Produire les prestations d'enseignement, de recherche et de services pour lesquelles elle est mandatée, en favorisant l'implication des personnes concernées. La formation, de l'admission à la délivrance des diplômes,

est réalisée conformément aux exigences requises par les métiers de l'enseignement. Les activités de recherche conduisent au développement de connaissances utiles à la pratique enseignante, face à la diversité et à la complexité des situations rencontrées. Les prestations de formation continue s'inscrivent dans une logique de formation tout au long de la vie des professionnels en activité. Les autres prestations de services répondent aux préoccupations de la collectivité.

- S'assurer que son organisation et ses processus décisionnels lui permettent de réaliser ses missions et d'atteindre ses objectifs stratégiques. Ses projets doivent s'inscrire dans une perspective de développement durable. Elle applique en son sein les principes d'équité et d'égalité des chances.
- Maîtriser ses ressources et les mettre dans un environnement ou conditions efficaces favorisant de réaliser ses missions. Elle garantit l'efficacité de ses processus (budgétaires, financiers, administratifs) et de ses infrastructures (bâtiments, informatique), ainsi que leur développement.
- Bénéficier d'une image positive auprès des étudiants, des acteurs des systèmes éducatifs et de la société en général. Ses informations pertinentes et actualisées doivent être communiquées auprès d'un large public sur les objectifs, les dispositifs qualité et leurs résultats. Les informations et leurs modalités de communication seront alors adaptées aux publics cibles concernés.
- Disposer d'une stratégie en matière d'assurance qualité. La stratégie d'assurance qualité contribue à l'amélioration continue des prestations délivrées. Les divers groupes représentatifs doivent être impliqués dans la conception et la mise en œuvre de cette stratégie (HEPV, 2018 :5).

L'intégration de la démarche qualité aura ainsi comme impacts (Martial Delignon, 2012 :20) :

- Permettre d'articuler et de faire converger les projets des composantes et les objectifs de l'établissement (mise en œuvre du plan stratégique)
- Initier la prise en compte des résultats des évaluations (plans d'actions inspirés par les fiches qualité, les enquêtes...)
- Favoriser l'émergence de projets novateurs au sein des composantes en privilégiant les projets collectifs (plutôt que l'agrégation de projets individuels) et redonne un rôle fédérateur et d'animateur au directeur de composante.
- Fonder une vision intégrative des différents domaines de gestion (budget, ressources humaines, patrimoine, appels d'offre) et enrichir les rapports entre composantes et la présidence (vision globale en central de chaque composante et non plus découpée en domaine/service)
- Amorcer une réflexion stratégique dans les composantes.

La démarche qualité doit s'adapter à son objet et aux valeurs de l'établissement (Martial Delignon, 2012 :21) :

- Promouvoir la culture qualité en rapport avec les objectifs de l'établissement : forger un consensus autour des missions de l'établissement et se concentrer sur la capacité au changement (favoriser l'innovation) ; plusieurs cultures selon les pays et les établissements : excellence scientifique (ranking) ou qualité de services par exemple ;
- Évaluer par rapport aux objectifs de l'établissement (pas dans l'absolu) en garantissant l'indépendance des évaluateurs et en se méfiant des indicateurs quantitatifs simplistes ;
- Analyser l'impact des évaluations (coûts/avantages, complexité, fréquence,...) ;

- Éviter la bureaucratisation des procédures (application stricte de normes) ;
- Garantir le suivi du résultat : processus d'amélioration continue, il ne suffit pas d'évaluer mais il faut aussi faire tourner la roue de Deming.

4.17. Conclusion

Toute institution travaillant sur le management de la qualité en tire des implications positives tant à l'interne qu'à l'externe. Les missions de l'établissement concentrées sur son impact sur la communauté induisent au développement durable. Cela permet d'asseoir la notoriété de cet établissement et donc dominer l'espace sur lequel elle agit, renforcer la confiance de la communauté, être compétitif face à la concurrence.

La qualité ouvre les frontières d'un ensemble « transnational ». Il faut alors développer des coopérations et programmes d'échange avec les autres institutions tant nationales, régionales qu'internationales. C'est ce qu'Isabelle Bouchardy appelle fertilisation croisée qui développe le capital humain hautement qualifié (Isabelle Bouchardy, 2009 :35).

Une démarche d'assurance qualité consiste toujours, sur la base d'un référentiel explicite, à vérifier à périodes régulières, le niveau de qualité atteint afin de mettre en œuvre, si nécessaire, des actions visant à l'améliorer (RESP, 2006 : 3).

4.18. Sources bibliographiques

Ballery Élisabeth, (2004), « Évolution de la qualité : le bilan, vingt ans après ! », in *Qualité et mouvement*, N°62, pp20-30.

Bouchardy, Isabelle, (2009), *Management de la qualité dans l'enseignement supérieur public français : débat sur la mesure*, Université Paul Sabatier, Toulouse, France.

- CNUCED/OMC, (1996), *Application des systèmes de gestion de la qualité ISO 9000*, CCI, Genève.
- Delignon, Martial, (2012), *Pilotage et Qualité à l'Université de Lorraine*, Université de Lorraine.
- Delvosalle, Christian, (2004), *Normes et Référentiels Qualité*, Université de Mons.
- Granger, Laurent, Management de la qualité, <https://manager-go.com>, consulté le 4 janvier 2019, à 11h50.
- Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEPV), (2018), Le système d'assurance qualité de la HEP Vaud, Document de référence.
<http://lesdefinitions.fr/plan-operationnel>, consulté le 2 avril 2019, à 19h30..
<http://www.mce.gouv.qc.ca/planification-strategique/planification/gestion.html>, consulté le 3 avril 2019, à 16h20.
- Kouakou Hervé, L'évaluation du plan stratégique 2008-2012 du Centre National de Qualification Professionnelle de Dakar (CNQP), Mémoire de fin de cycle-2011/2012-10^e promotion.
- L'usine nouvelle N°3045, 2007, consulté sur <https://www.usinenouvelle.com>, le 2 avril 2019, à 16h35.
- Manuel qualité - ISO 9001, 2012.
- Mayeur Sylvie, (2004), *Guide opérationnel de la qualité : Faut-il tuer la qualité totale ?*, Éditions Maxima, Paris.
- Pascal Weber, « Comment faire du manuel qualité un outil à valeur ajoutée? », consulté sur <https://www.ameliorationcontinue.fr/le-manuel-qualite/>, le 27 janvier 2019, à 13h50.
- Patrick Laurens, (2003), « L'impensable communication dans les normes de systèmes de management de la qualité », in *Communication et organisation*, N°23, consulté sur <http://journals.openedition.org>, le 4 avril 2019, à 10h30.

RESP (Réseau des Écoles et Service Public), (2006), *Assurance qualité de dispositifs de formations supérieures professionnelles*, Groupe assurance qualité du réseau des écoles de service public.

Systeme de management de la qualité/Mesure et qualité, consulté sur <https://fr.wikiversity.org>; le 26 avril 2019, à 9h13.

5. Assurance Qualité et performance des institutions d'enseignement supérieur en Afrique francophone. Le cas de l'Université de Yaoundé II (UYII)¹⁷

5.1. Résumé

La qualité et la pertinence de l'ES suscitent une plus grande prise de conscience que par le passé dans les pays francophones d'Afrique Subsaharienne. L'internationalisation devient cruciale comme l'une des principales stratégies pour faire face aux défis de la mondialisation et aussi pour améliorer la situation de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, la théorie de la Triple Hélix permet aux étudiants, chercheurs et décideurs de répondre aux questions telles que: « comment améliorer le rôle des universités dans le développement économique, social et régional » et assurer son développement durable ? En effet, l'utilisation du référentiel CAMES pour l'auto-évaluation d'une des facultés de l'UYII a montré que l'assurance qualité comme mode de gouvernance peut être efficace sous certaines conditions pour améliorer la compétitivité de leurs institutions d'ES et relever ses nombreux défis

5.2. Introduction et contexte

De nombreuses complexités sur l'enseignement supérieur (ES) au jour d'aujourd'hui nous suggèrent d'établir que sa gouvernance et sa gestion ne peuvent pas être basées seulement sur l'expérience pratique des universitaires. En quoi consistent ces complexités et défis? Une meilleure structuration de la recherche, la compétitive de l'enseignement supérieur et la visibilité des universités africaines en leur permettant d'ouvrir de nouvelles professions et profils d'emploi nécessitent un renforcement des exigences managériales et les

¹⁷ Par Marcelline Djeumeni Tchamabe, Université de Yaoundé I, École Normale Supérieure, marcelline.djeumenitchamabe@gmail.com.

compétences attendues des gestionnaires de l'enseignement supérieur en assurance qualité.

En dehors des défis ci-dessus énoncés, la massification du secteur: le passage de « l'enseignement supérieur d'élite à l'enseignement supérieur de masse » (Trow 1974) et ses impacts sur la gestion, la qualité et le financement de l'enseignement supérieur. L'avènement d'une économie des savoirs qui nécessite des réponses adéquates des institutions d'enseignement supérieur. La mondialisation qui touche aussi ce secteur. Il se pose le problème généralisé de la réduction des financements qui exige des compétences connexes pour être capables de faire « plus avec peu de moyens » disponibles. Les nouveaux défis qui résultent de la diversité actuelle des étudiants sont apparus récemment. Enfin, plusieurs pays africains n'utilisent pas encore l'enseignement supérieur pour relever certains défis traditionnels liés à leurs contextes particuliers de développement tels que la pauvreté et les taux d'alphabétisation généralement faibles.

La qualité et la pertinence de l'ES suscitent une plus grande prise de conscience que par le passé. L'internationalisation devient cruciale comme l'une des principales stratégies pour faire face aux défis de la mondialisation et aussi pour améliorer la situation de l'enseignement supérieur (Kalvemark et van Der Wende 1997). Dans ce contexte, la question que nous nous sommes posée est celle de savoir comment améliorer la performance des institutions d'ES. En effet, les pays francophones s'interrogent de plus en plus sur la compétitivité de leurs institutions d'ES. L'une des questions qui revient souvent est la suivante : Comment assurer la performance de leurs institutions d'ES ? Qu'est-ce que l'assurance qualité en ES peut leur apporter? Et comme mode de gouvernance comment l'utiliser à l'évaluation de l'ES ? Cette étude a pour objectif d'analyser pour mieux comprendre le rôle de l'assurance qualité à la

performance des institutions supérieures au Cameroun. L'article s'adresse aux analystes, conseillers, consultants, administrateurs, chercheurs et gestionnaires de l'enseignement supérieur et porte spécifiquement sur la gestion et la gouvernance universitaire. Pour la présentation de cette étude, nous articulons notre recherche autour de trois points que sont la revue de la littérature, la méthodologie et les résultats et la discussion des résultats.

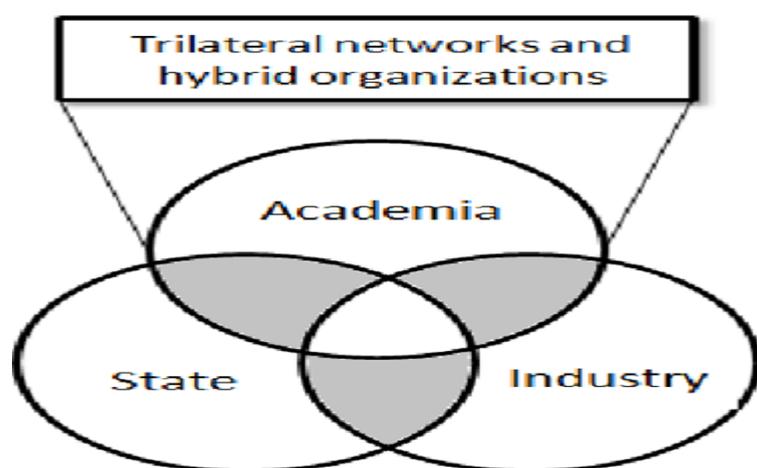
5.2.1. L'Assurance Qualité dans l'Enseignement supérieur

Le concept d'Assurance Qualité (AQ) est défini selon trois points de vue : la posture de l'évaluateur, celle du certificateur et celle du manager. Pour le premier, l'AQ est la mise en œuvre d'une action d'évaluation dont l'objectif est de mesurer la qualité. Pour le deuxième, l'AQ est considéré comme l'assurance de la qualité, soit une action de vérification dont l'aboutissement est la décision de l'effectivité ou non de la qualité, de la reconnaissance ou non de la qualité. Pour le troisième, l'AQ est la mise en œuvre de procédures et d'une culture destinées à gérer ou à produire la qualité (Fave-Bonnet, 2007). Dans l'enseignement supérieur, l'AQ est aussi conçue comme : un terme générique qui regroupe toute les formes de suivi, d'évaluation ou d'examen externe de la qualité et que l'on peut définir comme un processus destiné à établir la confiance des parties prenantes dans le fait que l'offre (ressources, processus et résultats) répond aux attentes ou est à la hauteur des exigences minimales (Martin et Stella, 2007). La pratique permet de distinguer l'Assurance Qualité Interne (AQI) ou auto-évaluation d'un établissement sur la base d'un référentiel adapté ; et l'Assurance Qualité Externe (AQE) ou l'évaluation d'un établissement, à sa demande, par une agence d'évaluation, dans le but d'avoir une appréciation externe et avertie sur ses pratiques internes et parfois une accréditation internationale.

L'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur correspond à l'ensemble des techniques, mécanismes, et opérations déployés afin d'examiner la conformité ou la performance des processus, pratiques et services de l'enseignement supérieur par rapport à un référentiel. Plusieurs valeurs de l'évaluation existent : l'évaluation de la valeur traditionnelle c'est-à-dire centrée sur le domaine de formation ; l'évaluation de la valeur managériale, soit des procédures et des pratiques de gestion administrative ; l'évaluation de la valeur pédagogique dont l'objet est l'ensemble des dimensions de la gouvernance pédagogique ; l'évaluation de l'employabilité, qui est axée sur les compétences des diplômés à la fin de leur parcours (Vlăsceanu et al, 2007, pp. 73-74)

5.2.2. La Théorie de la triple Hélix et l'Assurance Qualité à l'Université de Yaoundé II

La Triple Hélix permet aux étudiants, chercheurs et décideurs de répondre aux questions telles que: « comment améliorer le rôle des universités dans le développement économique, social et régional ». Cette théorie d'Etzkowitz permet de voir que le concept de Triple Hélix a trait à la fois à la production de l'innovation et du développement économique, une interaction au service de la société selon la figure ci-dessus pour la performance de l'ES dans ses missions



L'Université de Yaoundé II (UYII) est née de la réforme de 1993 réorganisant l'enseignement supérieur et faisant aussi appel au secteur privé dans l'enseignement supérieur. Cette réforme va se matérialiser par la création de six Universités à savoir l'Université de Buéa, l'Université de Douala, l'Université de Dschang, l'Université de N'Gaoundéré, l'Université de Yaoundé I et l'Université de Yaoundé II. À côté de cette démultiplication des institutions publiques d'enseignement supérieur, se dresse un ensemble de textes régissant l'environnement universitaire camerounais : il s'agit alors de texte de la réforme. Ces textes seront complétés en 2001 par la loi d'orientation de l'enseignement supérieur qui fait « de l'enseignement supérieur une priorité nationale et vient légitimer l'enseignement supérieur privé ». Cette réforme affecte principalement les domaines de :

- la formation et du perfectionnement des cadres,
- la recherche scientifique et technique,
- l'appui aux activités de développement,
- la promotion sociale et
- la promotion de la science, de la culture et de la conscience nationale.

Cette réforme modifie aussi les relations entre le Ministère de tutelle (MINESUP) et les universités. Le ministère doit désormais assurer une synthèse en veillant à la cohérence d'ensemble du système, par des règles et des méthodes de caractère général, et favoriser l'organisation, par chaque Université, de sa nouvelle autonomie et son renforcement institutionnel, tout en se gardant d'instructions et contrôles « trop tatillons ». Les universités doivent alors assumer leur autonomie. Il s'agit désormais de « l'introduction d'un nouveau partage des rôles entre le ministère (la tutelle) et les établissements d'enseignement supérieur. Même si on envisage de transférer certaines

compétences vers les universités, la réforme appuie le rôle du ministère en tant que tutelle forte pour assurer la cohérence du système »

L'Université de Yaoundé II est une Université autonome composée de cinq (05) établissements (Facultés de SJP et SEG, IFORD, ESSTC, IRIC), chaque établissement est sensé avoir sa Cellule Interne d'Assurance Qualité (CIAQ) dont les responsables (point focaux) sont tous membres du CPAE-UYII. L'Université de Yaoundé II fait partie des premières universités d'Afrique Centrale à s'être engagée dans la démarche Assurance qualité. Plusieurs actions allant dans ce sens ont été menées depuis 2014 :

- Une évaluation interne suivant le mécanisme de l'Union Africaine en matière d'assurance qualité (AQRM) ;
- Une évaluation externe par des experts de l'Union africaine ;
- Une évaluation de la Gouvernance académique suivant un référentiel du MINESUP ;
- La création d'une Cellule Assurance Qualité ;
- L'adoption d'une charte qualité ;
- Une autoévaluation des offres de formation suivant les référentiels du CAMES dans le cadre du projet conjoint AUF-CAMES, objet de la présente recherche.

Pour consolider ses acquis en matière d'assurance qualité, quatre décisions ont été prises par le Recteur de l'Université de Yaoundé II. Il s'agit de :

- décision n° 2015/008/UYII/VR-RCRME du 09 janvier 2015 portant création et organisation d'un Service de Management et d'Accompagnement de la Qualité à l'UYDII (SMAQ-UYII) ;
- décision n° 2015/027/UYII/VR-RCRME/R du 22 janvier 2015 portant désignation des membres du SMAQ-UYII ;

- décision n° 2015/036/UYII/VR-RCRME/R du 09 février 2015 portant création et désignation des membres du Comité Ah doc, chargé d'évaluer les établissements de l'UYDII conformément au référentiel d'évaluation/classement des EES du Cameroun ;
- décision n° 2015/495/UYII/VR-RCRME du 19 juin 2015 portant création du Comité de Pilotage de l'auto-évaluation de l'UYII (CPAE-UYII) suivant le référentiel du CAMES.

5.3. Méthodologie

5.3.1. Aspect général

Cette étude porte sur l'autoévaluation des offres de formation suivant les référentiels du CAMES dans le cadre du projet conjoint AUF-CAMES. Et s'intéresse, dans le cadre de cette auto-évaluation, à l'analyse des performances d'un des établissements, la FSEG.

Pour réaliser cette autoévaluation, le Recteur a désigné une équipe de trois personnes pour conduire et coordonner les activités, Coordonnateur du SMAQ-UYII.

Les étapes suivantes de la démarche d'autoévaluation, ont été mise en place:

- La mise en place du Comité de pilotage de l'auto-évaluation sur la base des référentiels du CAMES ;
- La mise en place des comités ad hoc au niveau de chaque Établissement de l'Université de Yaoundé II ;
- L'élaboration du questionnaire à administrer aux établissements suivant le référentiel du CAMES sur les offres de formation ;
- L'organisation, le 23 juillet 2015 d'un atelier de sensibilisation à l'auto-évaluation. Cet atelier a vu la participation des chefs d'Établissements,

responsables des Services Centraux, des représentants du personnel et des étudiants. Et l'implication des membres de la Cellule Assurance Qualité dans tous les moments forts de l'enquête.

5.3.2. Référentiel du CAMES

Le référentiel CAMES de l'évaluation des offres de formation devant servir à l'auto-évaluation a été discuté. L'expert évaluateur a argumenté sur le fait que pour toute auto-évaluation ou évaluation interne, l'institution pouvait se donner le droit d'inclure des domaines, champs, références et critères et des preuves supplémentaires au référentiel de base. Cet argumentaire a conforté les membres du comité d'auto-évaluation quant à la possibilité de refonte du questionnaire sur la base de deux (02) référentiels, à savoir le référentiel pour l'évaluation institutionnelle et le référentiel pour l'évaluation des offres de formation des EES dans les pays membres du CAMES.

Aussi une refonte du questionnaire, proposée par le référent du projet et validée par l'expert évaluateur au 9 janvier 2016, a servi de questionnaire à l'auto-évaluation des « *offres de formation en présentiel* » de l'UYII (Annexe questionnaire auto-évaluation en version Word et Excel)

Tableau 1 : Résumé du questionnaire d'auto-évaluation des offres de formation en présentiel de l'UYII pour les « établissements/composantes »

DOMAINES	CHAMPS	REFERENCES	CRITERES
Politique de formation	06	28	76
Mise en œuvre de la formation	04	14	54
Gouvernance	07	21	86
TOTAL	17	63	216

D'après ce tableau, 3 domaines mais pas tous les critères sont pris en compte par le questionnaire de l'auto-évaluation des offres de formation en

présentiel du CAMES (cf. questionnaire en annexe sous son format Excel) utilisé pour l'autoévaluation de UYII. Ce questionnaire a intégré la totalité les domaines de la *politique de formation* et de la *gouvernance* du référentiel de l'évaluation institutionnelle des IESR du CAMES.

Chaque critère est coté « **3, 1 ou 0** » selon que les indicateurs ou éléments de preuve qui remplissent le critère sont totalement, partiellement ou non atteint. Seuls quelques critères de la gouvernance n'ont pas été applicables aux établissements.

5.3.3. La méthode d'analyse du questionnaire

L'analyse utilise un système de cotation. Cette cotation permet d'obtenir une cotation pour chaque référence, chaque champ et chaque domaine. Les scores ont obtenus par le ratio entre la cotation obtenu et la cotation maximale, généralement ramenés en pourcentage. L'établissement d'intervalles permet de situer le niveau d'atteinte de l'établissement évalué (composantes) par l'affectation d'étoiles selon le tableau ci-après :

Tableau 2 : Attribution des étoiles pour les « établissements/composantes » de l'UYII Score général					
NO STAR	1 STAR	2 STARS	3 STARS	4 STARS	5 STARS
0-335 pts	336-396	397-457	458-518	519-578	579-609
<55%	55-64%	65-74%	75-84%	85-94%	> 95%
Score Politique de formation					
NO STAR	1 STAR	2 STARS	3 STARS	4 STARS	5 STARS
0-125 pts	126-148	149-171	172-194	195-217	218-228
<55%	55-64%	65-74%	75-84%	85-94%	> 95%
Score Mise en œuvre des offres de formation					
NO STAR	1 STAR	2 STARS	3 STARS	4 STARS	5 STARS
0-87 pts	88-103	104-119	120-135	136-151	152-159
<55%	55-64%	65-74%	75-84%	85-94%	> 95%
Score Gouvernance					

NO STAR	1 STAR	2 STARS	3 STARS	4 STARS	5 STARS
0-122 pts	123-144	145-166	167-189	190-211	212-222
<55%	55-64%	65-74%	75-84%	85-94%	> 95%

Cette analyse permet d'établir le GAP entre la situation souhaitée et la situation réelle. C'est l'analyse GAP cette analyse sera suivie de l'Analyse SWOT pour faire des suggestions sur les stratégies d'amélioration. En adoptant ces approches, la FSEG a obtenu les résultats présentés ci- après :

5.4. Résultats

5.4.1. Les résultats de l'analyse GAP à l'aide du référentiel CAMES

Tableau 3 : Résumé des scores obtenus par domaine et par champs pour la FSEG Score maximum		Eval FSEG		% Eval FSEG
A	POLITIQUE DE FORMATION	228	102	44,74
A1	Offre de formation	90	49	54,44
A3	Évaluation et révision des programmes	30	4	13,33
A4	Contrôle des connaissances et des apprentissages	12	8	66,67
A5	Formation doctorale	21	15	71,43
A6	Formation continue	9	0	00,00
A7	Étudiants: de l'accueil l'insertion professionnelle	66	26	39,39
B	MISE EN OEUVRE DES OFFRES DE FORMATION EN PRESENTIEL=A2	159	86	54,09
B1	Fondement,/justification de l'offre de formation	21	7	33,33
B2	Définition et architecture de l'offre de formation	30	18	60,00
B3	Organisation pédagogique	78	35	44,87

B4	Inscription de l'offre de formation dans un cadre national, régional et international	30	26	86,67
C	GOUVERNANCE DE L'INSTITUTION AU SERVICE DE SES MISSIONS	222	141	63,51
C1	Exercice de l'autonomie	72	44	61,11
C2	Institution et ses composantes	27	22	81,48
C3	Partenaires	12	9	75,00
C4	Gestion des ressources humaines	18	12	66,67
C5	Gestion financière	48	45	93,75
C6	Gestion des systèmes d'information	18	2	11,11
C7	Gestions des fonctions logistiques	27	7	25,93
TOTAL		609	329	54,02

L'analyse montre que pour la politique de formation obtient un score de 44,74 % de réussite et la mise en œuvre de formation en présentiel 54,09% quand la Gouvernance de l'institution au service de ses missions est de 63,51%. Le domaine de la gouvernance obtient ainsi donc trois (3) étoiles quand les autres domaines reçoivent zéro étoile.

5.4.2. L'Analyse SWOT¹⁸ des 3 domaines de l'autoévaluation de la FSEG

Tableau n°3- Diagnostic SWOT de la performance des champs politique de la formation

FORCES	FAIBLESSES
---------------	-------------------

¹⁸ Swot : strenght (forces), Weakness (faiblesses) Opportunities (opportunités et Treaths (menaces)

<ul style="list-style-type: none"> - Missions clairement définies - Secteur privé associé à l'élaboration de l'offre de formation - Programme de formation diffusée - Programme de type national, régional et international - Stages intégrés aux parcours de formation des étudiants - Formation doctorale assurant le renouvellement du personnel enseignant dans toutes les spécialités - Bonne qualité des formations doctorales - Existence de fond de soutien à l'encadrement des thèses - Participation des étudiants à la gestion institutionnelle - Accueil spécifique des nouveaux étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'études de marché des besoins d'emploi et de satisfaction des clientèles - Absence de systèmes pour l'accueil des étudiants en fonction de l'offre de formation - Absence de document relatif aux procédures de création des offres de formation diplômante - Absence de document de création des offres - Inexistence d'une maquette pédagogique relative aux charges horaires par catégories de personnel enseignant - Inexistence d'une liste de formateurs professionnels et leur curriculum aux enseignements des masters professionnels - Inexistence d'un document relatif à la mobilité inter programme et inter institutionnelle - Inexistence d'une politique écrite ou d'un plan d'évaluation et de révision des offres de formation - Absence d'évaluation des enseignements par les étudiants - Absence d'une cellule de docimologie - Comités scientifique et pédagogique non fonctionnels - Absence de formations continues - Inexistence d'une procédure formalisée d'accueil des étudiants étrangers - Absence de stratégie d'accompagnement des
OPPORTUNITES	MENACES
<p>Environnement économique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besoins des entreprises - Masse critique de professionnels dans le domaine 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'établissements privés

Atteinte des références du champ exercice de la mise œuvre des offres de formation montrent l'existence de beaucoup de faiblesses par rapport aux opportunités et une menace qui est la présence des institutions privées avec des politiques plus ambitieuses et en adéquation avec les attentes des clients.

Tableau4 - Diagnostic SWOT de la performance des champs de la mise œuvre des offres de formation

FORCES	FAIBLESSES
<ul style="list-style-type: none"> - Double dimension professionnelle et académique de la formation - Enseignements structurés conformément aux exigences LMD - UE conformes aux normes CAMES - Modalités d'évaluations des apprenants clairement définies et respectées - Participation à des réseaux nationaux, régionaux et internationaux ayant trait à la formation - Existence d'un cadre de coopération avec les opérateurs économiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de document de création du diplôme - Absence de passerelles vers d'autres formations - Absence d'ouverture pluridisciplinaire des offres de formation - Informations insuffisantes sur le site web - Absence de responsable en charge de la docimologie
OPPORTUNITES	MENACES
<ul style="list-style-type: none"> - Partenariats avec les structures privées - Partenariats avec les structures publiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Concurrence privée

Atteinte des références du champ exercice de la mise en œuvre des offres de formations.

Tableau n°5- Diagnostic SWOT de la performance des champs de la mise œuvre de la formation

FORCES	FAIBLESSES
<ul style="list-style-type: none"> - Double dimension professionnelle et académique de la formation - Enseignements structurés conformément aux exigences LMD - UE conformes aux normes CAMES - Modalités d'évaluations des apprenants clairement définies et respectées - Participation à des réseaux nationaux, régionaux et internationaux ayant trait à la formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de document de création du diplôme - Absence de passerelles vers d'autres formations - Absence d'ouverture pluridisciplinaire des offres de formation - Informations insuffisantes sur le site web - Absence de responsable en charge de la docimologie

- Existence d'un cadre de coopération avec les opérateurs économiques	
OPPORTUNITES	MENACES
- Partenariats avec les structures privées - Partenariats avec les structures publiques	- Concurrence privée

Le tableau ci-dessus montre plus de points positifs en terme de forces et d'opportunités que de points négatifs. Cependant l'impact de ces éléments de faiblesses est grand sur les établissements d'où le Gap. Ces faiblesses peuvent être relevées avec une meilleure pédagogie universitaire.

Atteinte des références du champ exercice de l'autonomie de la gouvernance

Tableau n°6 - Diagnostic SWOT de la performance des champs de la gouvernance

FORCES	FAIBLESSES
- Existence d'un règlement intérieur - Organisation interne permet un pilotage efficace de l'institution - Existence de débat démocratique - Obtention de financements locaux et extérieurs - Existence d'une stratégie en matière de mobilité internationale - Existence d'une stratégie de la carrière de promotion de la carrière enseignant-chercheuse - Existence des outils d'une gestion financière efficace - Gestion transparentes des locaux et des espaces	- Absence d'une Cellule Assurance Qualité - Absence d'une cellule prospective - Inexistence d'une stratégie en matière d'insertion professionnelle - Absence d'un service technique et de maintenance
OPPORTUNITES	MENACES
Appui de l'État	

Ce tableau montre une performance bonne dans l'ensemble de l'établissement dans des champs de la gouvernance. Performance qui repose sur

des forces réelles qui sont mis en mal par l'inexistence des outils de gouvernance.

5.5. Discussions

Comment améliorer le rôle des universités dans le développement économique, social et régional » ? L'assurance qualité en s'appuyant sur la Triple Hélix permis aux acteurs que sont étudiants, chercheurs et décideurs d'essayer de répondre à cette question.

Il apparait au vu de l'analyse des résultats de cette auto-évaluation que le système universitaire revêt le caractère d'un tout ; vu de manière organisationnel ou de manière fonctionnelle. Découlant de ces résultats, le système universitaire est considéré comme ce tout constitué d'acteurs et de l'organisation universitaire que l'assurance qualité cherche toujours à réconcilier dans leurs rôles, fonctions et valeurs. Le modèle de la Triple Helix prend en compte d'une part, l'évolution de l'Université, avec un accent à la fois mis sur les institutions et sur les individus, ainsi que sur la façon dont les rôles, les règles et les connaissances sont transformés (Etzkowitz et al. 2000) et d'autre part, se consacre aux questions d'évaluation et de critères de validité du savoir (Etzkowitz 2008). La Triple Hélix se concentre sur les initiatives entrepreneuriales au sein des universités et sur les structures émergentes destinées à encourager l'entrepreneuriat tels les incubateurs, les bureaux de liaisons et les autres structures du même genre. Pour l'Université de Yaoundé II, la gestion de l'entrepreneuriat Universitaire serait sa capacité à ouvrir de nouveaux horizons à la coopération à la fois avec tous les niveaux de gouvernement (Gouvernement central; les collectivités territoriales décentralisées) et les entreprises de tous les secteurs du système productifs. Mais en réalité, l'analyse du rapport d'autoévaluation avec le référentiel

CAMES permet de constater qu'il existe toujours une séparation des activités entre l'Université de Yaoundé II et les Entreprises.

La loi d'orientation de l'enseignement supérieur camerounais du 16 avril 2001, définit l'enseignement supérieur comme étant « *constitué de l'ensemble des enseignements et des formations post secondaires assurés par des Institutions publiques d'Enseignement Supérieur et par les institutions privées agréées comme Établissements d'enseignement supérieur par l'État*¹⁹ ». Le référentiel CAMES utilisé montre que la politique de formation, les offres de formation et la gouvernance interagissent pour donner sens au système universitaire et détermine sa performance dans la production économique, sociale et régionale. Cette assurance qualité constitue tout un ensemble de mesures concourant à la constitution d'un stock de connaissances réutilisables, l'amélioration de la gouvernance managériale et académique de l'Université ; une nouvelle manière de gouverner la science: l'assurance qualité. Dans l'enseignement supérieur, l'AQ est aussi conçue comme :

Un terme générique qui regroupe toute les formes de suivi, d'évaluation ou d'examen externe de la qualité et que l'on peut définir comme un processus destiné à établir la confiance des parties prenantes dans le fait que l'offre (ressources, processus et résultats) répond aux attentes ou est à la hauteur des exigences minimales (Martin et Stella, 2007, pp. 37-38).

Cette offre peut effectivement satisfaire ses multiples acteurs. Comme mode de gouvernance ces résultats relèvent et confirment l'importance de l'assurance qualité dans les universités.

5.5.1. L'Assurance Qualité permet d'améliorer les politiques de formation dans l'ensemble des universités francophones

¹⁹LOI N° 005 du 16 avril 2001 Portant orientation de l'Enseignement Supérieur

Nul doute que dans le système LMD, la politique de professionnalisation fait partie des objectifs visés et que l'autoévaluation permet de constater que cette politique reste à comprendre et à s'en approprier. L'article 2 de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur la mission « fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité ». Cette mission accorde des droits et des devoirs aux deux composantes de la Triple Hélix que sont le Gouvernement et l'Université.

Pour le Gouvernement, cela lui confère le caractère de « chef de file » qui « élabore la politique de l'Enseignement Supérieur et assure sa mise en œuvre. » en donnant les orientations à suivre et les moyens, contrôle en temps de besoin et coordonne toute l'activité de construction du capital humain.

Pour l'Université, il s'agit de comprendre son caractère fondamental dans la production des connaissances de tout bord contribuant au développement de la nation et s'attendre au contrôle du gouvernement.

L'article 4 de la même loi vient compléter le troisième pied de la Triple Hélix en ce sens qu'il stipule que « Des partenaires privés concourent à l'offre de formation de niveau supérieur. » Il nous semble donc évident que la loi d'orientation jette les bases d'un cadrage institutionnel de l'interaction entre l'Université, le Gouvernement et l'Entreprise. Il est désormais demandé aux universités de jouer un rôle progressivement plus important dans le développement durable en entraînant une production du savoir plus proche et plus directement liée à la compétitivité économique.

5.5.2. L'Assurance Qualité permet d'améliorer les offres de formation

Par les acteurs que sont étudiants, chercheurs et décideurs et de répondre aux défis de développement durable : économique, social et régional.

L'organisation d'un programme universitaire selon un haut niveau de rigueur en matière de processus d'admission, de formation et d'évaluation ensuite, l'envisager comme l'aptitude des *outputs* à être utilisés directement au terme du processus enseignement-apprentissage demeure une quête. Ici on peut faire un lien entre la qualité de l'offre de formation et l'employabilité. La qualité est conçue comme finalité ou but à atteindre. Dans cette acception, l'assurance qualité se décline en deux dimensions : l'atteinte d'objectifs ou de normes seuils servant de critères de référence, et la satisfaction des consommateurs de l'enseignement supérieur. En dernière analyse, on perçoit la qualité comme un perfectionnement, ce qui exprime un processus permanent d'amélioration des offres de formation pour l'adapter à la société

5.5.3. L'Assurance Qualité permet de renforcer la gouvernance de l'Université et de l'Enseignement Supérieur (ES)

Pour la production de l'innovation et le développement économique de l'ES, en ce sens l'assurance qualité favorise une interaction et une communication avec la société. Le système de l'ES fait penser à une diversité d'acteurs et à des modes d'organisation diverses. Ces modes évoluant dans le temps. Depuis son avènement au onzième 11ème siècle, marqué par l'Université de Bologne et dans les années antérieures, l'Université a toujours fonctionné sur la conviction qu'elle devait s'auto gouverner et s'auto réguler sur tous les aspects de sa vie en tout ce qui la concerne. L'Université donnait l'impression qu'elle devait être mono professionnelle gérée par les universitaires eux-mêmes et qu'elle n'avait pas besoin de connaissances connexes puisque les connaissances des universitaires suffisaient. L'assurance qualité permet de revoir ces modèles. Les résultats confirment effectivement que la gouvernance et la gestion de l'ES ne peuvent pas être basées seulement sur l'expérience pratique des universitaires

5.6. Conclusion

L'autoévaluation de l'ES a confirmé des défis spécifiques au continent africain qui freinent la capacité de ses systèmes d'enseignement supérieur à être efficaces, sont, en particulier, les conditions d'accès et le taux de fréquentation (plus particulièrement l'Afrique subsaharienne située autour de 6% d'étudiants par rapport à la population, (CEMAC, 2009). Il y a également la nécessité de corriger les effets de l'importation des modèles coloniaux sur le système d'enseignement supérieur, le paradoxe des effectifs pléthoriques pour des financements qui s'amenuisent, aux décaissements parcimonieux des gouvernements. Il y a le problème d'infrastructures pour l'enseignement et la recherche, le manque de planification stratégique et d'autres difficultés liées à la diversité des étudiants aujourd'hui, la fuite des cerveaux, l'impact imprévisible de la récente idéologie de marché spécifiquement celle liée à l'émergence du secteur privé.

Elle a aussi montré l'existence d'autres pressions sur l'enseignement supérieur en termes de la production régulière des nouvelles ressources de savoirs pour le système de production et d'innovation nationale. En effet, on ne peut pas seulement considérer le besoin en compétences plus solides et durables pour la gouvernance et la gestion de l'ES Africain sur une perspective pessimiste (des nombreux défis et faiblesses), mais aussi à partir des récents changements positifs au sujet du rôle de l'enseignement supérieur (ES) dans les pays en développement. On a noté une forte prise de conscience et une nouvelle approche théorique chez les principaux organismes internationaux tels que la Banque Mondiale, l'UNESCO, les Organisations d'aides au développement et les partenaires bilatéraux au sujet du rôle déterminant de l'ES dans le développement socio-économique et culturel des nations. De plus, on assiste à la transition de la première révolution (de l'enseignement à la recherche)

d'aujourd'hui, à la troisième mission du développement économique (appui au développement).

L'Assurance Qualité a permis de suggérer l'autoévaluation comme une activité ni sanctionnante, ni comparative, ni classante, mais à visée d'assistance pour aider l'UYII et ses composantes à progresser dans leur démarche de la qualité dans le cadre d'un processus d'amélioration continue. Ce processus d'amélioration continue devra permettre à l'UYII d'avoir un jugement de valeur de soi-même par rapport au référentiel ayant servi à cette auto-évaluation.

5.7. Références bibliographiques

- Awono Anana, C., et Fouda, M. (2014), « La réforme de gouvernance au Cameroun : entre régulation et privatisation », in Martin, M., (dir), *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques avec quels effets ?*, Paris, UNESCO et IPE, pp. 77-107.
- CEMAC. (2006), Directive n° 01/06-UEAC-019-CM-14, portant application du système LMD dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC, du 11 Mars. Décret n° 2012/433, du 01 octobre 2012, portant organisation du Ministère de l'enseignement supérieur.
- Décret n°93/036 du 29 janvier 1993, portant organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé I.
- Etzkowitz, H. (2008), *The Triple Helix. University–Industry–Government. Innovation in Action*, New-york, Oxon, the Taylor & Francis e-Library.
- Fave-Bonnet, M-F. (2007), « Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la “traduction” française de “quality assurance” », *Les universités et leurs marchés*, Acte du congrès du RESUP, Février, Paris, Presses de Sciences Po,

<http://www.resup.ubordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/Actesparis200>, 2007. <hal-00339083>.

Loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.

Martin, M., et Stella, A. (2007), Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options, Paris, UNESCO.

MINESUP. (2015), Guide d'élaboration d'un cadre d'assurance qualité interne par les institutions universitaires camerounaises.

Rapport D'auto-Evaluation Des Offres De Formation En Présentiel De L'Université De Yaoundé II (UYII) Suivant Le Référentiel Cames Pour L'évaluation Des Offres De Formation Des Etats Membres Du Cames Adapte.

Le Référentiel Cames pour l'évaluation des offres de formation des États membres du CAMES.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., et Pârlea, D. (2007), Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, 2ème édition, Bucharest, UNESCO-CEPES.

6. Responsabilité sociale de l'Université : un défi à relever pour le développement durable des communautés²⁰

6.1. Résumé

Il est reconnu à l'Université trois missions principales à savoir, l'enseignement, la recherche et le service à la communauté (SAC). Il s'observe paradoxalement que dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur (IES), cette dernière mission est déconsidérée ; nombreuses n'y font pas allusion dans leurs planifications des activités. Pourtant, l'enseignement organisé et la recherche faite n'ont de sens réel que lorsqu'ils amènent à servir la communauté. Deux aspects sont liés aux SAC : le service à l'interne et le service à l'externe de l'institution. Cet exposé présente la problématique des SAC au sein des IES pour le développement de la Région des Grands Lacs.

6.2. Introduction

Des trois missions principales assignées à l'Université à savoir l'enseignement, la recherche et les services à la communauté, cette dernière semble être négligée dans la plupart de nos institutions. Pourtant, elle constitue la base de la collaboration entre l'Université et la communauté pour laquelle elle a été créée. Par ailleurs, elle prépare aussi l'étudiant à entrer dans le milieu professionnel et contribue, d'une part, à asseoir la notoriété de l'Université dans son milieu d'implantation et, d'autre part, l'amène à rayonner tant sur le plan local, régional voire international.

Vu l'importance des services à la communauté pour le développement durable dans la Région des grands lacs, la présente intervention vise à

²⁰ Par Butoa Balingene (Professeur Associé). Docteur en Lettre et civilisations africaines, il est le Directeur des Affaires Académiques et Assistant du Recteur en matière d'Assurance Qualité à l'ULPGL.

redynamiser l'intérêt de l'Université en cette matière. Pour y arriver, à l'issue de l'exposé à caractère théorique, un débat sera engagé avec les participants ; occasion d'élucider les concepts, les activités et pratiques des services à la communauté.

6.3. Contexte général des services à la communauté

Loin de toute intention visant la définition des concepts, retenons que la responsabilité consiste à assumer son pouvoir et donc accepter de répondre de ses actes et d'en subir les conséquences ici, ailleurs aujourd'hui et demain (Emmanuelle Annot, <https://journals.openedition.org/edso/812>), toujours selon le contexte. Dans ce cadre, les institutions d'enseignement supérieur et universitaire (IESU) sont tenues à la responsabilité sociétale et ou sociale.

L'Université compte trois missions globales à savoir l'enseignement, la recherche et le service à la société. Cette dernière, appelée aussi service à la communauté, appui au développement, extension universitaire, open university, responsabilité sociétale des universités, Université entrepreneuriale, est en fait la relation qu'entretient l'Université avec la société qu'elle est sensée servir. Malgré son importance, celle-ci semble oubliée ou négligée. Il est urgent pour l'Université de se l'approprier (Martin Tchamba, <https://www.univ-dschang.org>).

6.4. Rôle des institutions d'enseignement supérieur et universitaire (IESU)

Selon la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur sur la vision et les actions pour le XXI^e siècle, adoptée par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, le 9 octobre 1998, Article 2. Rôle éthique, autonomie, responsabilité et fonction d'anticipation, point (f), les établissements d'enseignement supérieur, leur personnel et les étudiants devraient jouer un rôle en aidant à identifier et traiter les problèmes qui nuisent au bien-être des

communautés, des nations et de la société mondiale (Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur, 1998).

L'Université étant un lieu de liberté, d'indépendance et de réflexion, est appelée à devenir un acteur du changement dans le respect des valeurs qu'elle promeut. Elle doit stimuler toutes les formes d'innovation technologiques ou sociales pour rendre service à la société. Ainsi, le service à la communauté (SAC), véritable lien avec les communautés, est un outil indispensable de transformation sociale et économique afin de contribuer à la satisfaction des besoins des communautés locales et impacter sur le développement des territoires.

L'Université, en tant qu'une institution publique sociale, doit faciliter l'accès à la connaissance, aux savoirs et compétences censés maximiser les chances d'accéder à des emplois (et revenus) valorisants ; en conséquence, « enseigner ne serait plus participer à une noble mission d'intérêt général mais fournir un service exportable » (Isabelle Bouchardy, 2009 : 31).

Vis-à-vis de la société et de la communauté, l'Université est tenue à trois types d'engagement : la formation des diplômés travaillant et jouant leur rôle de membres de la société ; la production des diplômés dans les disciplines et domaines professionnels voulus répondant aux besoins qui ont été constatés ; le respect des droits de ses membres à l'interne et la considération de leurs attentes (David Watson, 2007/2 (n° 19), pages 23 à 32).

6.5. Les acteurs des SAC

Le service aux collectivités collabore avec des groupes sociaux non traditionnellement desservis par les universités, en vue de répondre à des besoins qui leur sont propres et ce, dans une perspective de promotion collective ou culturelle. Il joue un rôle actif dans le soutien et le

développement de partenariats fructueux qui prennent la forme de projets de formation, de recherche, de création et de diffusion. Participent à ces projets des enseignants-es et étudiants-es de l'UQAM ainsi que des groupes communautaires et de femmes, des organisations syndicales, des associations de communautés ethnoculturelles et autochtones, de même que divers autres groupes non gouvernementaux impliqués dans des activités à caractère social, économique, culturel, environnemental. Dans le cadre des projets soutenus par le Service, les partenaires partagent leurs savoirs et compétences pour produire collectivement de nouvelles connaissances porteuses d'innovations sociales

Les acteurs des SAC se comptent tant à l'interne qu'à l'externe de l'institution. Le service à la communauté doit être valorisé comme une partie intégrante des obligations du personnel d'enseignement et de recherche (PER) et du personnel administratif technique et de service (PATS) et des étudiants. Pour honorer cette mission (SAC), l'Université explorera toutes les possibilités de coopération avec les privés y compris au niveau international pour acquérir des infrastructures de services à la communauté.

6.6. Pools/domaines des services à la communauté

Afin que l'Université contribue aux services à la communauté, elle doit définir des filières innovantes et professionnalisantes pour apporter des réponses aux besoins spécifiques du territoire. Elle doit orienter sa recherche sur la valorisation, les métiers et l'entrepreneuriat. Ce peut être une recherche action pour le développement, une innovation, un transfert ou un conseil voire une recherche fondamentale.

En plus de ses missions d'enseignement et de recherche, l'Université propose à la communauté universitaire, et externe, toute une série de services. Cela peut passer par ses polycliniques, ses écoles, ses complexes sportifs, ses

centres de recherches,Il n'y existe pas un répertoire de services que doit rendre l'Université à la communauté. Tout dépend du contexte et de la mission de l'Université. De toutes les façons, l'Université favorisera les activités (d'enseignement ou de recherche) contributives aux orientations économiques, sociales et culturelles, celles porteuses d'innovations susceptibles d'être exploitées pour répondre aux besoins des habitants du territoire local, régional voire international (Emmanuelle Annot, <https://journals.openedition.org>).

6.7. Mise en pratique

Dans la mise en pratique, l'Université doit mettre sur pied une Direction de la Vie universitaire et/ou du Service à la Communauté. À l'interne, elle est chargée de/d' :

- aider au renforcement des capacités des responsables des organisations estudiantines en vue d'une diversification de leur leadership ;
- organiser des activités socioculturelles (sports, littéraires, ...) même interaction avec les communautés externes ;
- offrir des avantages sociaux : activités pour enfants, soins de santé, réductions de frais de minerval pour les membres du personnel et leurs enfants ;
- organiser des services sociaux à bas prix (restauration, crèche, logements, services médicaux snacks, librairies, papeterie, photocopies, banque, agence de voyages, un magasin...) au sein de l'institution ;
- contribuer à la recherche et à la création d'emplois (jobs étudiants) pour les étudiants à l'Université ;
- participer à l'accueil des nouveaux étudiants et de leur intégration ;
- vulgariser la citoyenneté et élaborer, pour les étudiants, des programmes ad hoc ;

- recenser les problèmes généraux d'ordre pédagogique, organisationnel et fonctionnel que peuvent rencontrer les étudiants dans le cadre de leur cursus de formation et proposer des solutions à ces problèmes ;
- participer à toutes les activités de mobilisation au sein de l'Institution ;
- initier et gérer les actions d'aide aux étudiants en situation d'handicap ;
- Participer à des activités individuelles ou collectives de recherche, d'innovation ou de création, et assurer ainsi le développement, la conservation et la transmission des savoirs et du patrimoine culturel, artistique et scientifique ; (<https://www.ucad.sn>)

À l'externe, elle est chargée de/d' :

- accompagner les populations riveraines dans leurs activités citoyennes ;
- assurer l'interface entre l'Université et les populations riveraines ;
- promouvoir et développer les relations avec la cité, dont les entreprises ;
- promouvoir et développer les services à la communauté ;
- organiser le développement de la politique Alumni (ou association des anciens élèves/étudiants) et coordonner les activités en direction des Alumni ;
- Assurer des services à la collectivité, grâce à leur expertise pointue et leur devoir d'indépendance, à l'écoute des besoins sociétaux, en collaboration ou dialogue avec les acteurs locaux, régionaux, nationaux et internationaux des milieux éducatifs, sociaux, culturels, économiques et politiques ;
- faire de la connaissance universitaire un bien commun au service de celles et ceux qui en ont besoin pour aborder les grands enjeux du temps. (<https://www.ucad.sn>)

Il ne s'agit pas ici d'une suite d'activités imaginées. Forte de ses spécificités, l'Université émet des recommandations fondées sur les résultats scientifiques qu'elle produit. Dans ce souci l'Université doit interroger la société et se laisser questionner par elle. Ce qui lui évitera des actions imaginées vouées

à l'échec. C'est de là que sera produite la charte des Services à la Communauté dans les institutions d'enseignement supérieur et universitaire.

6.8. Rôle du Charte des Services à la Société dans les IESU

Pour un bon fonctionnement des SAC dans les institutions, il faut :

- Produire et suivre une Charte Services à la Société dans nos institutions (c'est un document par lequel l'institution s'engage à fournir tel ou tel service à la communauté. Il sert plus ou moins d'une obligation morale).
- Avoir un plan stratégique SAC (permettant de définir plusieurs points importants relatifs aux objectifs prédéfinis, à ses domaines d'application, aux responsabilités, aux réalisations, au suivi du plan, aux critères de référence (référentiels),...
- Évaluer périodiquement les SAC. Ces évaluations se feront en se référant au plan stratégique et charte préétablis.
- Ne pas dissocier les SAC des autres missions de l'Université (enseignement et recherche).

Le SAC concerne le service tant à notre communauté par l'exercice de responsabilités de gestion d'équipes ou de mandats particuliers (internes) qu'aux acteurs économiques, sociaux, culturels ou politiques en lien avec notre Université (services externes). Ces services constituent **la troisième mission** de l'Université et s'inscrivent en dialogue constant avec les missions d'enseignement et de recherche. Les trois missions sont indissociablement liées dans le rôle et la responsabilité des membres de l'Université en tant que telle et doivent bénéficier d'une attention égale des autorités comme des membres de la communauté. À ce propos, une charte doit être mise sur pied. Son elle sert de boussole et d'indice d'engagement de l'Université. Affirmant l'engagement collectif, l'envie de se projeter ensemble dans un avenir à

construire dès aujourd'hui et pour demain, elle doit avoir des rapports avec les fondements, l'identité et les missions de l'institution.

La Charte du SAC doit préciser le mode de son institutionnalisation au sein de l'Université à travers les 3 aspects ci-après :

- Sa structuration dont la responsabilité stratégique revêt du rectorat ou de la coordination stratégique.
- Son mode de financement : dont la ligne budgétaire est inscrite dans celle de l'Université, avec la possibilité de faire appel à diverses pistes : Responsabilité Sociale des Entreprises (RSE) des privées et collectivités locales, quote-part des droits d'inscription.
- Sa valorisation, notamment celle de ses acteurs (étudiants, Personnel Enseignant et de Recherche, Personnel administratif, Technique et de Service.

L'Université est appelée à la stimulation de l'innovation dans ses domaines organisationnels. Les savoirs et les recherches ne doivent plus que rester à l'intérieur des murs des universités, c'est-à-dire destinées qu'à des groupes particuliers, instigateurs de celles-ci. La société civile, qui éprouvait des difficultés d'accès aux savoirs/connaissances produites au sein des universités, devrait aujourd'hui en être le grand bénéficiaire.

Constats très sévères de la société à propos de l'Université

À l'issue de diverses analyses, l'Université est accusée des faits ci-après (Sonia Bouzaiene, 2006-2007) :

- Inadaptées aux besoins du marché du travail ;
- Difficultés d'insertion des diplômés de l'Université au sein des entreprises ;
- Absence au sein de l'Université des structures capables de favoriser le contact Université-entreprise/société ;

- Manque de canaux de communication à l'Université pour exprimer les attentes de la société.

Pourtant, dans ce monde en pleine mutation (économique, sociale, environnementale), en vertu de sa double mission sociale de progresser le savoir et des produire des savoirs utiles à la société, l'Université devra davantage se rapprocher de la société pour la co-construction du développement de cette société.

Le défi principal est d'adopter une nouvelle approche du partenariat Université-société et du développement local durable. Ainsi, il faudra réinventer la mission de l'Université en établissant un autre rapport avec la société civile. Ainsi, l'Université assumera correctement sa responsabilité sociétale en intégrant dans les curricula d'enseignement les défis de cohésion sociale, de massification de l'enseignement supérieur, de la synergie entre excellence et pertinence de leur projet défis à leurs missions de formation et de recherche.

6.9. Les approches du SAC

Les services à la communauté (SAC) peuvent être valorisés selon plusieurs approches, notamment :

- L'approche de valorisation des résultats de recherche : lorsqu'il y a complémentarité et intégration entre la recherche des IESR et les SAC.
- L'approche de valorisation de la participation dans les mouvements associatifs : cette approche privilégie les SAC à travers la citoyenneté (L'apprenant devient un élément actif dans les mouvements associatifs de la société.)
- L'approche de valorisation des méthodes d'apprentissage actif dans la communauté : à travers l'apprentissage par le service (service learning), l'IESR développe une complémentarité en intégrant les SAC dans la recherche

et l'enseignement. La communauté est aussi formée dans des domaines visant son intégration et la prise en charge de certains aspects communautaires.

- L'approche de valorisation du partenariat avec des partenaires au développement : C'est la mise à disposition des résultats de recherche à travers un partenariat avec les autres acteurs (publics, parapublics, ONG, entreprises, etc.) en vue de bien servir la communauté.
- Toutes ces approches nécessitent la reconnaissance, la participation et l'implication des acteurs non-académiques, un renouveau des pratiques de recherches participatives et collaboratives, de nouvelles modalités de croisements des savoirs, la construction des programmes de recherche et d'innovation élargie par, avec et pour la société, le rééquilibrage des pratiques de coopération entre établissements et territoires, la valorisation et le soutien des initiatives prise avec la société civile, dans une perspective de responsabilité et d'impact sociétaux... Figurent également parmi les impératifs, à ce niveau, le renforcement du rôle des étudiants dans la société, faire de l'étudiant un véritable acteur de la construction d'une société plus solidaire, reconnaître et valoriser sa participation dans la vie de la Cité.

6.10. Valorisation des SAC

En vue de la valorisation des SAC, il faut :

- Institutionnaliser les SAC, c'est-à-dire, définir clairement les objectifs qui convergent vers leurs finalités, les structurer au niveau stratégique (services centraux) et niveaux opérationnelles des établissements, créer ou dynamiser des services spécialisés, bureau d'appui au développement, service de vulgarisation,...
- Développer/redynamiser les compétences des acteurs sur les approches, les méthodes et les activités des SAC, développer la recherche sur les SAC

- Budgétiser les activités des SAC : il leur faut une ligne et une nomenclature budgétaire propre ainsi qu'une affectation des ressources appropriées. Pour cela, les IESR peuvent collaborer avec des entreprises privées, des collectivités locales, des financements alternatifs (apports des associations d'alumni, Fondation, etc.)

6.11. De la pratique des SAC

Dans l'usage, la pratique des services à la communauté permettent aux étudiants de :

- Mettre à profit des connaissances acquises dans le cadre de leur formation ;
- Développer des compétences professionnelles ;
- Rechercher des solutions en lien avec des problématiques réelles ;
- Acquérir des connaissances pratiques ;
- Se valoriser personnellement et développer un sentiment d'utilité ;
- Découvrir les milieux de travail potentiels.

Cela amènera également l'Université à :

- Bonifier l'engagement social et communautaire et rayonner sur le plan local, national voire international ;
- Contribuer au développement des institutions et des acteurs engagés en faveur du bien et du bien-être commun ;
- Contribuer à la formation des étudiants à la citoyenneté ;
- Créer des expériences pédagogiques originales ;
- Valoriser de l'innovation sociale ;
- Exploiter de nouvelles pistes de recherche susceptibles d'intéresser les chercheurs

- Rapprocher davantage le milieu universitaire de la société en répondant aux besoins (connaissances scientifiques et pratiques) des organisations sociales, communautaires et des entreprises
- Briser la glace « culturelle » entre les milieux universitaire et ceux de la communauté non-académique, en agissant sur les mentalités et les comportements pour le transformer.

Ce processus n'est pas un fait de hard. Il résulte (Michel Semeu Kamdem et Eile W. Schamp, 2014 : 115-116) :

- D'un bon management des IESR (une Université mieux pilotée, mieux gérée, mieux évaluée, et donc plus rentable, grâce à la gouvernance partagée) ;
- De l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan stratégique de développement des SAC dans les universités ;
- De l'implication des milieux socioprofessionnels dans l'élaboration des programmes de formation ;
- De la dotation de chaque Université d'un centre d'interface avec les milieux socioprofessionnels ;
- De la mobilisation de ressources financières adéquates ;
- De la généralisation de la pratique des stages en milieu professionnel pour les enseignants et les étudiants ;
- Du renforcement des capacités des acteurs académiques et non académiques à la construction de pont entre universités et société civil, entre savoirs scientifiques et savoirs traditionnels ;
- De la généralisation de la formation en création d'entreprises à toutes les filières des universités ;
- De l'organisation de rencontre entre universitaires et acteurs locaux (forum universités-entreprises, journées portes ouvertes des universités, forum universités-municipalités, etc.)

- De l'immersion des universités dans les technopoles et les centres d'innovation, pour faire d'elles des centres d'excellence de services et de création d'entreprises innovantes.
- Du management de la qualité des programmes et des diplômes (formation par objectif).

6.12. Conclusion

L'émergence de responsabilité sociale ou services à la communauté dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche les rapproche davantage de la société qu'elles sont appelées à servir. Ces services leur permettent de répondre aux besoins de connaissances scientifiques et de pratiques des organisations sociales, communautaires et des entreprises. Ce qui contribue à briser la barrière entre les milieux universitaire et ceux de la société civile, en agissant sur les mentalités et les comportements en vue de le transformer. Ce processus est conditionné par un bon management des IESR. Pour y arriver, un bon plan stratégique des SAC doit y être développé et suivi. Des ressources humaines, matérielles et financières adéquates doivent être mobilisées en impliquant les milieux socioprofessionnels dans l'élaboration des programmes de formation. Les IESR sont donc tenues à organiser des rencontres régulières entre universitaires et acteurs locaux par des forums universités-entreprises, des journées portes ouvertes des universités, des forums universités-municipalités, etc.

6.13. Bibliographie

David Watson, « L'Université et ses communautés » Dans *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* 2007/2 (n° 19), pages 23 à 32, consulté sur <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2007-2-page-23.htm>, le 16 mars 2019, à 11h10.

Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur sur la vision et les actions pour le XXI^e siècle, 1998.

Emmanuelle Annot, « La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? » <https://journals.openedition.org/edso/812>.

Isabelle Bouchardy, *Management de la qualité dans l'enseignement supérieur public français : débat sur la mesure*, Université Paul Sabatier, Toulouse, France, 2009.

Martin Tchamba sur <https://www.univ-dschang.org>.

Semeu Michel Kamdem et Eile W. Schamp, *L'Université africaine et sa contribution au développement local. L'exemple du Cameroun*, Karthala, Paris, 2014.

Sonia Bouzaiene, « Problèmes d'insertion professionnelle des diplômés tunisiens de l'Enseignement supérieur : Diagnostics d'une exclusion », in *La question sociale dans le Monde arabe 2006-2007*, rapport du séminaire organisé à l'Université de Lyon 2, Institut d'Études Politiques de Lyon, Sous la direction de Mme Elizabeth Longueness, pp 47-55.

Université Cheikh Anta Diop de Dakar, « La Direction de la Vie universitaire et du Service à la Communauté (DVUSC), 2012 », consulté sur <https://www.ucad.sn>.

7. Développer un nouvel enseignement : contribution à la réflexion²¹

7.1. Résumé

L'introduction d'un nouvel enseignement est un événement aussi important que rare dans un système éducatif, au niveau scolaire comme au niveau universitaire. Cet article recense différents éléments qu'il est nécessaire de prendre en compte pour pouvoir institutionnaliser un nouvel enseignement : notamment les difficultés inhérentes à la priorité actuelle donnée aux compétences dans les contenus d'enseignement ; les modalités d'évaluation des compétences, alors que le débat entre les chercheurs est loin d'être clos. La conclusion montre les risques pour l'avenir de l'Université qu'il y aurait à ne pas actualiser régulièrement les contenus des formations, en particulier en intégrant de nouveaux enseignements.

Mots clés : compétences ; contenus d'enseignement ; évaluation des acquis.

²¹ Dr Dominique Raulin : Agrégé de mathématiques ; Docteur en sciences de l'éducation. Université de Paris. Laboratoire EDA, dominique.raulin@parisdescartes.fr

7.2. Introduction

Les besoins éducatifs et les besoins en formation se multiplient et parallèlement les demandes faites à l'École et à l'Université. C'est ainsi que depuis le début du XXe siècle, différents enseignements apparaissent dans l'enseignement secondaire, à côté des disciplines académiques traditionnelles : selon les pays ou les régions, ils portent sur des sujets tels que le développement durable, les médias, la santé, la sexualité...

Leur mise en place et leur développement passent par la recherche de réponses claires et simultanées à différentes questions, dès le départ, au risque sinon de connaître d'importantes désillusions : quels contenus d'enseignement ? Quelle évaluation et quelle validation des acquis en cours et fin de cycle de formation ? Quelle structure d'enseignement et enfin quelle place est donnée à ce nouvel enseignement dans le cursus considéré ?

7.3. Les contenus d'enseignement

Beaucoup de pays occidentaux et un nombre croissant de pays africains ont fait le choix de l'approche par compétences, pour leurs contenus d'enseignement. Sauf à considérer celui-ci comme un choix dogmatique, il est nécessaire de s'assurer à chaque changement de contenus d'enseignement ou à l'occasion de la mise en place d'un nouvel enseignement, que le recours aux compétences est toujours pertinent. En effet, l'approche par compétences s'inscrit dans un contexte complexe si l'on considère les positions respectives des chercheurs, des responsables de formation et enfin des professeurs chargés de les enseigner :

- pour les chercheurs, l'incertitude demeure et les oppositions subsistent. On peut distinguer trois positions : celle de l'interrogation, comme Jonnaert (2015) qui publie un article au titre sans ambiguïté Pour une reproblématisation de la notion de compétence ; celle de Crahay (2006) qui

dénonce l'introduction des compétences dans les programmes scolaires, comme une intrusion abusive des pratiques de l'économie à l'École ; celle liée au principe de réalité (De Ketele, 2011) pour lequel, même si le flou est encore important, l'absence d'alternative impose de recourir aux compétences ;

- pour les responsables de formation, l'approche par compétences est inéluctable. L'accélération actuelle du développement des connaissances rend le choix de celles à inscrire dans la formation initiale de plus en plus délicat : en l'absence de critères consensuels, ce choix est subjectif et parfois arbitraire ce qui rend les contenus « contestables » par les professeurs chargés de les enseigner. En revanche, un accord semble se dégager assez simplement entre les professeurs d'une même discipline pour décrire « à quoi celle-ci sert dans la formation des étudiants » : les réponses apportées sont des verbes qui, en première analyse, peuvent être considérés comme des compétences. Cette double réalité encourage les responsables de formation à recourir aux compétences.
- Enfin, les professeurs aux différents niveaux d'enseignement se trouvent confrontés à exercer un nouveau métier : de « transmetteur ou passeur de connaissances », l'approche par compétences les amène à devenir « concepteur de séquences » et « entraîneur » parce qu'une compétence ne s'enseigne pas et que le rôle du professeur est de réunir les conditions de sécurité et de sûreté qui permettent à chaque étudiant de les développer.

Ces éléments de contexte montrent que le choix de l'approche par compétences n'est pas nécessairement la meilleure solution pour définir les contenus d'un nouvel enseignement. *A contrario*, est-il concevable qu'un pays, quel qu'il soit, fasse un autre choix, au risque de se retrouver marginalisé au niveau international, par exemple en ne pouvant participer « à armes égales »

aux différentes évaluations supranationales (comme PISA, par exemple, Raulin, D., 2017 : 72-81) ?

Mais le choix de l'approche par compétences ne met pas un terme à la réflexion sur les contenus d'enseignement. Le développement phénoménal des moyens de communication, l'évolution très rapide des réseaux sociaux sont également à prendre en compte dans la nouvelle définition des contenus d'enseignement. Dans ce contexte de pratiques nouvelles, la place à donner aux connaissances dans un curriculum de formation initiale est une question inédite qui doit être traitée pour éviter que l'Université donne aux étudiants une image vieillotte et vieillissante, hors du temps et de la modernité. S'il est clair qu'une compétence ne peut se développer qu'avec l'apport de connaissances, quelle part relative faire aux connaissances acquises par rapport à celles dont il suffit de connaître l'existence et qui sont accessibles sur Internet ? (Raulin, D., 2017 : *ibid*) Aucune recherche ne répond actuellement à cette question alors que son objet (la place donnée aux outils d'information et de communication dans et à l'Université) scande de plus en plus fréquemment le travail des jeunes (celui des étudiants comme celui des élèves de l'enseignement scolaire).

7.4. Le suivi des acquis des élèves, la validation en fin de cycle

Outre l'opposition idéologique de certains chercheurs vis-à-vis de la prise en compte des compétences dans les contenus d'enseignement, la question de leur évaluation s'avère cruciale. En effet, deux possibilités sont explicitées par la recherche :

- la première (Roegiers, 2010) consiste à associer à une compétence, une famille de situations qu'il faut maîtriser ; cette approche est sévèrement critiquée par certains opposants parce qu'aucune de ces familles n'a jamais

été explicitée dans sa plénitude et son exhaustivité ce qui les amène à douter de leur existence ;

- la deuxième consiste à demander aux apprenants (étudiants ou élèves de l'enseignement scolaire) de montrer leur aptitude à réagir à une situation complexe inédite (Crahay, 2006 et Rey, 2012). Cela pose deux questions : souhaite-t-on un système éducatif, et donc une Université, dans lesquels on évalue des contenus qui n'ont pas été enseignés, parce qu'ils sont inédits ? En procédant ainsi, ne court-on pas le risque d'introduire une nouvelle forme d'inégalités qui trouveraient leur source dans des inégalités sociales ? Si une réponse négative est assez évidente pour l'enseignement scolaire (il est difficile de systématiser des évaluations sur des objets non enseignés), c'est moins clair dans les aux différents cycles de l'enseignement supérieur (L-M-D) et ne doit sans doute pas être traitée de façon uniforme.

Comme cela est évoqué précédemment, il semble inéluctable de recourir à l'approche par compétences et donc nécessaire de progresser sur la question de leur évaluation. Dès lors, s'ouvre une période de tâtonnements et d'incertitudes pour les acteurs des systèmes universitaires et scolaires ainsi que pour les publics concernés. C'est en effet un changement de paradigme qui se profile : d'une évaluation qui classe ou permet de classer les étudiants à travers la notation chiffrée, vers une évaluation qui atteste des niveaux de compétences atteints et qui aide ainsi chacun à mieux connaître son véritable potentiel et éventuellement à progresser.

En effet, l'évaluation par compétences n'est pas compatible avec la notation chiffrée traditionnelle qui est l'outil idéal de l'évaluation normative : introduire l'évaluation des compétences, c'est par le fait-même, renoncer à une utilisation normative de l'évaluation. La publicité des acquis liés à la maîtrise de compétences se fait par la constatation d'un niveau de compétence. Ce choix amène à renoncer à la notation chiffrée traditionnelle, aux pratiques

de calculs de moyennes et de moyennes pondérées par des coefficients..., de compensation entre travaux de nature différente. Outre l'évolution des mentalités, nécessaire pour abandonner ces pratiques, l'évaluation par compétences peut avoir pour conséquence, une augmentation du niveau d'exigences et donc se révéler comme une nouvelle cause de difficultés et d'échecs.

De plus, au-delà des conséquences sur l'évaluation, l'expérience de l'enseignement scolaire, montre que l'enseignement par compétences peut entraîner des pratiques de « pédagogie transparente » (Bernstein, xxx) dont les conséquences apparaissent fortement marquées socialement : dans des cours où la mise en activités des apprenants devient prépondérante, il peut être difficile pour certains apprenants de distinguer ce qu'il convient de savoir, de mémoriser, de savoir refaire...

7.5. Les structures d'enseignement

Les structures d'enseignement prévalent sur les contenus d'enseignement dans la logique des décideurs politiques : ce sont les choix budgétaires qui fixent le cadre du faisable, c'est-à-dire concrètement le nombre d'heures annuelles d'enseignement auxquelles a droit un écolier, un collégien, un lycéen ou un étudiant, puis pour l'enseignement secondaire sa déclinaison dans chaque discipline. Ce n'est qu'après que, dans l'enveloppe fixée, des contenus compatibles avec le temps dévolu, sont choisis. Cela aboutit à une carte hebdomadaire des enseignements qui ressemble plus à un patchwork qu'à un ensemble harmonieux (Raulin D. 2006). La complémentarité et les équilibres entre les enseignements relèvent plus du hasard que d'une réflexion épistémologique. L'approche curriculaire des contenus d'enseignement vise et tendrait à traiter ce problème : en effet l'un des objectifs d'une approche curriculaire des contenus d'enseignement est une meilleure cohérence entre les différentes compétences.

Inverser le sens de cette chaîne de décisions (privilégier les contenus) permettrait de mieux faire comprendre aux publics scolaires et universitaires, l'importance des contenus d'enseignement dès lors que ceux-ci suivent les évolutions scientifiques et sociétales. En effet, la démarche devrait être de définir d'abord l'éducation et l'instruction que l'on veut donner aux jeunes générations, puis de décliner les conditions budgétaires et matérielles ; et non pas, de définir les possibles avec les moyens disponibles. En général, les États mixent ces deux approches.

La complémentarité et les équilibres entre les enseignements relèvent plus du hasard que d'une réflexion épistémologique. L'approche curriculaire des contenus d'enseignement tend à traiter ce problème.

Inverser le sens de cette chaîne de décisions permettrait de mieux faire comprendre aux publics scolaires ou universitaires, l'importance des contenus d'enseignement dès lors que ceux-ci suivent les évolutions scientifiques et sociétales. En effet, la démarche devrait être de définir d'abord l'éducation ou la formation que l'on veut donner aux jeunes générations, puis de décliner les conditions budgétaires et matérielles ; et non pas, de définir les possibles avec les moyens disponibles. En général, les États mixent ces deux approches.

Mais quelles que soient les décisions prises concernant cette problématique, le choix des structures d'enseignement relève d'un choix de philosophie de l'éducation. Deux modèles de structures d'enseignement existent, à partir desquels se construisent des configurations intermédiaires :

- le premier propose un ensemble de formations « clé en main » entre lesquelles les élèves doivent choisir ; la responsabilité de l'équilibre interne de chaque formation est donc assumée par les décideurs qu'ils soient locaux, régionaux ou nationaux ;
- le second propose un ensemble d'enseignements (contenus et horaires hebdomadaires ou annuels) parmi lesquels les élèves doivent choisir pour

constituer leurs « menus personnels ». La responsabilité de l'équilibre interne de la formation ainsi constituée est portée par chaque apprenant (étudiant ou lycéen) ;

- les solutions intermédiaires consistent en des organisations dans lesquelles une partie des enseignements est obligatoire comme dans le premier modèle, complétée par des enseignements au choix comme dans le second modèle ; les différences sont liées à la composition de la partie obligatoire et aux pourcentages relatifs des enseignements obligatoires et des enseignements complémentaires dans la formation.

Les deux modèles existent à travers le monde sans qu'il soit possible de conclure de façon certaine où se situent le bon choix ou le meilleur choix. En effet, quand l'offre porte sur des formations « clé en main », cela aboutit à terme, à une hiérarchisation des formations que les « initiés » installent au fil du temps, comme par exemple, la série scientifique en France au niveau du lycée, ou certaines formations sélectives de l'enseignement supérieur (École-s normale-s supérieures, École polytechnique...) : sur un plan plus éducatif, c'est une solution qui absout les élèves d'une part importante de responsabilités, en estimant qu'ils n'ont pas les moyens pour les assumer correctement. A *contrario*, quand l'offre porte sur des « formations en kits », la partie la moins favorisée des publics scolaires ou universitaires rencontre de grandes difficultés pour construire des formations équilibrées ce qui, pour certains lycéens ou certains étudiants, est à l'origine d'échecs ultérieurs : par exemple, certains étudiants peuvent se construire des parcours de formation à l'issue desquels les offres d'emploi sont (très) peu nombreuses. Ce choix peut donc paraître injuste socialement, mais en revanche il est le signe d'un choix éducatif fort, en marquant la volonté de responsabiliser du lycée à l'Université, les citoyens de demain.

Le choix porte donc sur la part de responsabilités que l'on souhaite donner respectivement aux écoliers, aux lycéens ou aux étudiants d'une part, et à l'État d'autre part : il ne relève sans doute pas d'un pouvoir exécutif éphémère, mais d'un consensus social au sein de chaque pays.

7.6. La place respective des différents enseignements dans l'ensemble d'une formation

Un nombre croissant d'élèves ou d'étudiants ont, à travers le monde, une approche mercantile de leurs études : ils travaillent particulièrement dans les disciplines « qui rapportent » en vue notamment de l'obtention de diplômes. Il est difficile de leur en faire le reproche dans le monde actuel où le chômage de masse devient une constante économique et donc où les diplômes occupent une place de plus en plus importante.

Une hiérarchie des enseignements s'installe systématiquement, différente selon les pays. Cela signifie qu'un nouvel enseignement pour être « pris au sérieux » par les élèves doit, dès son introduction dans un cursus de formation, occuper une place identifiée.

Il est donc utile d'indiquer : de quelle façon il est évalué en cours de formation et validé en fin de cycle ; de quelle façon, il intervient dans la progression au sein du cursus suivi. En effet, quelles que soient les responsabilités des étudiants dans les choix qu'ils opèrent, les indications données sur un nouvel enseignement influenceront fortement son positionnement dans la hiérarchie existante.

7.7. Conclusion

Cette contribution a essayé de dégager certaines des questions qu'il est utile de se poser, lors de la mise en place d'un nouvel enseignement : elles sont délicates et souvent sans réponse relevant de l'évidence ou de l'exclusive. L'absence de certitude est, de notre point de vue, rassurante parce que cela laisse

la place aux identités nationales, à l'opposé d'une vision supranationale normative qui serait une des résultantes de la mondialisation de l'éducation.

Ces questions délicates ne peuvent pas et ne doivent pas par ailleurs devenir des alibis pour ne pas questionner régulièrement les contenus d'enseignement, ou pour ne pas envisager d'en introduire de nouveaux : l'Université comme l'enseignement scolaire, ont besoin pour conserver un attrait véritable de la part des jeunes générations, de suivre les évolutions sociétales et scientifiques, en acceptant de prendre en charge de nouveaux enseignements ce qui ne peut se faire qu'au détriment d'enseignements antérieurs, y compris des enseignements « patrimoniaux ». La recherche de l'équilibre entre enseignements patrimoniaux et enseignements nouveaux peut être la source d'oppositions violentes, d'origine sociale ou générationnelle. Comme ci-dessus, cette question engage si profondément les générations futures qu'elles ne peuvent être, de notre point de vue, traitées par les pouvoirs exécutifs : elle relève du consensus social pour éviter les retours en arrière qui sèment le trouble auprès des chercheurs comme des acteurs et par ailleurs discréditent les décideurs.

Ainsi, au début du XXI^e siècle, la nécessité de devoir introduire de nouveaux enseignements à l'Université et de réunir les conditions pour le faire avec succès, est incontestable : outre les questions « techniques » (recours aux compétences, évaluation des acquis) auxquelles il convient de répondre, le choix de la structure des formations universitaires et son adaptabilité aux évolutions scientifiques et sociétales relève sans doute de consensus au sein de chaque pays : c'est peut-être à cette démarche que devraient s'atteler en priorité les pouvoirs exécutifs, en y associant la recherche, les acteurs de terrain, la société civile.

7.8. Références

- Jonnaert, P., Fortuna, D., Ayotte-Beaudet J.-Ph., Sambote, J. (2015). *Pour une re-problématisation de la notion de compétence*. CDUC-UQAM/Cahier 34. Montréal.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*. 154. 97-110
- De Ketele, J.-M. (2011) L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. In J-F Marcel. *Évaluation et curriculum. Les dossiers des sciences de l'éducation* (p 89-106). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Raulin, D. (2006). Des programmes scolaires au socle commun. Paris : Retz.
- Raulin, D. (2017). *Revue française de pédagogie* n°200.
- Rey, B. (2012). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.

8. Intégration professionnelle des ingénieurs dans la Région des Grands-Lacs : cas du Burundi²²

8.1. Résumé

Le développement est le résultat des compétences de tout individu de la société quels que soient les couches socioprofessionnelles et niveaux d'études/formation. La gestion des ressources humaines et naturelles mérite une attention et un investissement particuliers. Le présent article consiste l'intégration professionnelle des ingénieurs, une des catégories professionnelles, dans la région des Grands Lacs composée par les pays : Burundi, RD Congo et Rwanda. La place des ingénieurs dans le développement est incontestable au regard des œuvres réalisées dans tous les secteurs de la vie. Elle se manifeste dans les secteurs du bâtiment, des routes et ouvrages d'art, industries de production et transformation, énergie, transport, nouvelles technologies, etc. Ceci résulte des offres de formation mise en place par les institutions d'enseignement universitaire. Les compétences des ingénieurs proviennent des connaissances acquises au banc de l'école traduite par des aptitudes et attitudes épinglées dans cet article. Elles sont au service des communautés nationales et régionales. La mobilité des personnels qualifiés dans la sous-région et le partenariat interuniversitaire dans la recherche sont ainsi les piliers du développement durable.

Mots clés : Ingénieurs, intégration, profession, région des Grands Lacs.

²² Par :

- Élie Sinzinkayo (Département des Sciences Appliquées, Ecole normale Supérieure de Bujumbura, sinzielie@gmail.com),
- Ancille Ngendakumana (Département des Sciences Naturelles, Ecole normale Supérieure de Bujumbura, nancille@yahoo.fr),
- Édouard Ndikumana (Département des Sciences Appliquées, Ecole normale Supérieure de Bujumbura, ndikedo@yahoo.fr),
- Étienne Barahinduka (Département des Sciences Naturelles, Ecole normale Supérieure de Bujumbura, barahindukae@yahoo.fr)

8.2. Introduction

L'Afrique est un continent plein de potentialités socioéconomiques. Elle a des ressources humaines abondantes et un sous-sol riche en minerais non encore exploités. Chaque pays organise une formation de ses fils et de ses filles dès le premier degré jusqu'à l'enseignement supérieur pour leur inculquer des compétences nécessaires et suffisantes pour profiter de toute cette richesse. Ainsi, les facultés, les instituts et les écoles de l'enseignement supérieur organisent des enseignements dans les domaines des sciences de l'ingénieur afin de mettre en valeur les gisements naturels au bénéfice de la population.

La région des Grands-Lacs comprend le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo (RDC). Les trois pays coopèrent au sein de l'organisation appelée « Communauté Économique des Pays des Grands-Lacs, CEPGL en sigle ». Ils ont des accords régionaux permettant la mobilité des ressources humaines, la libre circulation des biens et des personnes, etc. Quelques universités ont déjà des conventions de partenariat pour leur fonctionnement, ce qui facilite l'échange et partage d'expériences et de bonnes pratiques.

Les établissements de l'enseignement supérieur de la République du Burundi sont aujourd'hui nombreux. Dans le but de la recherche de la qualité et de l'harmonisation des offres de formation avec la sous-région, la Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur (CNES) coordonne l'exécution de la réforme Baccalauréat-Mastère-Doctorat (BMD) mise en place depuis 2012. Toutes les universités, les instituts et les écoles tant publics que privés agréés au Burundi souscrivent à des maquettes de formation harmonisées.

Cependant, les filières de formation diffèrent suivant la disponibilité de ressources humaines, du matériel didactique, des infrastructures, etc. Les offres de formation disponibles pour les ingénieurs sont assurées par deux sur sept

institutions universitaires publiques et onze sur trente-neuf privées. Le domaine des Sciences de l'ingénieur comprend sept filières déjà opérationnelles dans les institutions susmentionnées. Il s'agit du Génie Civil et environnement, du Génie Électrique, du Génie Mécanique, de l'Aménagement et l'Urbanisme, de l'Électromécanique, des Télécommunications, de l'Informatique et Réseaux. Ceci est lié au marché du travail composé de la construction des infrastructures, des immeubles, engins et automates programmables, des énergies renouvelables et non renouvelables, des Nouvelles Technologies de l'information et de Communication, etc.

Au terme de leurs études universitaires, les ingénieurs burundais détiennent des compétences compétitives dans leur filière de formation au niveau national, régional et international afin de répondre aux besoins de la société tout en assurant la sécurité du public et la protection de l'environnement selon les normes et les standards de l'usage. Eu égard à cela, l'action de l'ingénieur est capitale pour le développement d'un pays, d'une région ou d'un continent. Compte tenu des enjeux spécifiques à l'opérationnalisation du processus global de sauvegarde de la planète, les pays de la région des Grands-Lacs gagneraient beaucoup en s'appropriant de l'application des stratégies spécifiques au développement propre. Certes, ils disposent beaucoup de facilités : la langue de travail, la culture partagée, le mode de vie, les besoins et réalités de la société, l'esprit d'innovation, etc. En définitive, la formation professionnelle acquise en sciences de l'ingénieur par un lauréat des établissements de l'Enseignement Supérieur du Burundi constitue un tremplin du développement durable du pays et de la région des Grands-Lacs.

8.2.1. Objectifs

8.2.1.1. Objectif global

- Intégrer des ingénieurs burundais dans les secteurs professionnels de la région des Grands-Lacs

8.2.1.2. Objectifs spécifiques

- Former un ingénieur professionnel pour le développement durable de la communauté ;
- Avoir des connaissances professionnelles en sciences de l'ingénieur pour contribuer au développement socio-économique du pays, de la région des Grands-Lacs et du monde.

8.2.2. Méthodologie

La démarche méthodologique utilisée dans l'étude est d'abord de collecter les documents relatifs au référentiel-métier des lauréats universitaires en sciences de l'ingénieur et les offres de formation des institutions d'enseignement supérieur. Ensuite, il a été l'occasion de l'exploitation des documents en décelant les connaissances acquises par l'ingénieur et ses compétences mises au service de la communauté. Enfin sa contribution a été mise en exergue et confrontée au transfert des technologies pour l'intégrer professionnellement sur le marché du travail dans la région des Grands-Lacs.

8.3. Filières de formation des ingénieurs et état des lieux à l'Enseignement Supérieur au Burundi

8.3.1. État des lieux des institutions universitaires au Burundi

Au Burundi, la formation universitaire est assurée par sept institutions universitaires publiques et trente-neuf établissements privés agréés par la loi n°1/22 du 30 décembre 2011 portant réorganisation de l'enseignement supérieur du Burundi et sous la coordination de la Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur (CNES). La commission a la mission de mettre en œuvre la réforme Baccalauréat-Mastère-Doctorat (BMD) en cours depuis 2012

et de coordonner l'harmonisation de toutes les offres de formation avec celles de la sous-région.

Les institutions d'enseignement universitaire sont localisées dans les provinces de Bubanza, Bururi, Gitega, Mairie de Bujumbura, Makamba, Mwaro et Ngozi. La majorité se trouve dans la Capitale Bujumbura.

Les lauréats ingénieurs sont embauchés dans le secteur public et privé surtout dans les services affiliés aux domaines de formation. Jusqu'en 2017, les lauréats ayant suivi la formation en sciences de l'ingénieur (toutes filières considérées) atteignent 2129 et ils sont au marché du travail (annuaire 2016/2017).

8.3.2. Filières de formation des ingénieurs

Dans le domaine des sciences de l'ingénieur, il y a seulement deux universités publiques (Université du Burundi et l'École Normale Supérieure) et onze universités privées qui dispensent cette formation.

Le tableau ci-après récapitule ces dernières institutions privées et leurs filières de formation [Bureau de la Planification et des statistiques de l'Enseignement Supérieur, *Statistiques du secteur éducatif burundais*, annuaire 2016/2017].

Université/Institution universitaire	Filière
Institution universitaire publique	
Université du Burundi	Sol et environnement, Structures et matériaux, hydraulique et environnement, Géotechnique et infrastructures, Electromécanique, Génie civil, Génie mécanique, Génie Informatique et Agronomie et Bio-

	Ingénierie.
Ecole Normale Supérieure	Génie civil, Génie électrique, Génie mécanique et Génie informatique
Institution universitaire privée	
Institut Supérieur de Développement	Génie électromécanique
INITELEMATIQUE	Génie Informatique et des Télécommunications
Université Espoir d'Afrique	Génie civil et Génie des Télécommunications
Université de Ngozi	Agronomie
Université des Grands Lacs	Génie Informatique
Université du Lac Tanganyika	Maintenance en Informatique et Réseaux
Université Lumière de Bujumbura	Génie civil
Université Martin Lutter King	Réseaux et Télécommunications
Université Ntare Rugamba	Génie civil
Université Polytechnique de Gitega	Réseaux et Télécommunications
Université Sagesse d'Afrique	Maintenance en Informatique et Réseaux

Tableau I : Filières des sciences de l'ingénieur dans les institutions publiques et privées

Deux établissements universitaires privés viennent d'être fermés par la Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur (octobre 2018) à savoir l'Université Ntare Rugamba et l'Institut Supérieur de Développement. Les filières de formation sont ouvertes suivant les besoins de la communauté, des entreprises et secteurs industriels tant publics que privés.

8.4. Aptitudes acquises et responsabilités des ingénieurs

8.4.1. Définition

« Un ingénieur, c'est un artisan du changement. Il a les ressources techniques pour l'amélioration de la vie, il est la courroie de transmission pour les sociétés. C'est le professionnel qui encadre l'innovation, de la médecine à l'espace » (Couture, 2010).

8.4.2. Aptitudes acquises

8.4.2.1. Aptitudes académiques

Le lauréat des établissements universitaires en sciences de l'ingénieur est capable de :

- faire preuve des connaissances et des habiletés pratiques acquises dans le milieu professionnel et dans la recherche en sciences de l'ingénieur ;
- concevoir, planifier, exécuter, évaluer, assurer le suivi des projets techniques ;
- collaborer avec les partenaires internes et externes dans tous ce qui est en rapport avec les projets de son métier.

8.4.2.2. Aptitudes d'employabilité

Le lauréat des établissements universitaires en sciences de l'ingénieur est capable de :

- analyser les besoins de la société et anticiper les moyens de les satisfaire aux personnes publiques et privées qui en ont besoin ;
- élaborer, piloter des projets techniques et vérifier l'intégration du développement ;
- concevoir et maîtriser les outils et les techniques de planification et de l'exécution des projets ;
- rédiger les spécifications techniques ;

- respecter les normes et les standards.

8.4.2.3. Aptitudes de développement individuel

Le lauréat des établissements universitaires en sciences de l'ingénieur est capable de :

- développer la connaissance des normes et codes techniques applicables dans l'exercice du métier ;
- faire preuve de rigueur, de méthode, d'autonomie et savoir prendre des initiatives ;
- avoir une flexibilité intellectuelle (apprendre par les pairs et subalternes plus expérimentés) ;
- avoir un esprit de curiosité technique et d'innovation et effectuer une veille constante;
- vérifier la faisabilité et la vraisemblance des résultats.

8.4.2.4. Aptitudes interpersonnelles

Le diplômé doit être capable de :

- communiquer de manière efficace ;
- négocier de manière professionnelle avec les partenaires ;
- faire preuve de l'éthique et de la déontologie du métier ;
- être une personne ressource efficace pour l'équipe.

8.5. Responsabilités des ingénieurs

La responsabilité des ingénieurs trouve l'origine dans le programme de formation où ils apprennent à gérer des ressources naturelles (l'eau, la géologie, hydrologie, mines, ...), rejets, et catastrophes environnementales, à utiliser les TIC et à entreprendre, etc. La transparence, le consensus et le respect des aspects social, environnemental et économique priment dans les œuvres de l'ingénieur

selon le principe du développement durable. L'ingénieur conçoit et pilote le projet jusqu'à la production en collaboration avec les différents acteurs de service (responsable de production, contrôle, etc.) tout en s'assurant de sa qualité une fois le processus d'industrialisation enclenché. Comme les ingénieurs maîtrisent les connaissances techniques pour les alternatives possibles, ils sont présents dans les différents types de projets et d'organisations. Ils devraient jouir également d'une certaine notoriété publique car l'ordre des ingénieurs n'est pas encore élaboré et opérationnalisé.

En effet, les ingénieurs ont donc la responsabilité de :

- être ouvert à travailler en équipe multidisciplinaire ;
- consulter différents intervenants (professionnels, citoyens, autres) pour obtenir une perspective globale des enjeux;
- considérer des critères sociaux et environnementaux dans la prise de décision, et non seulement ceux technico-économiques ;
- se questionner continuellement sur la meilleure façon de faire et,
- adopter une approche d'innovation et d'amélioration continue.

En définitive, « *Dans tous les aspects de son travail, l'ingénieur doit respecter ses obligations envers l'homme et tenir compte des conséquences de l'exécution de ses travaux sur l'environnement et sur la vie, la santé et la propriété de toute personne.* » [Extrait du code déontologie de l'Ordre des Ingénieurs de Québec, 1990.]

8.6. Contribution pour le développement durable du pays

8.6.1. Objectifs de Développement Durable (ODD)

Quelques Objectifs de Développement Durables des Nations Unies fixés à l'horizon 2030 sont relatifs aux tâches quotidiennes de l'ingénieur. À titre illustratif, épinglons certains liés au métier de l'ingénieur.

- ODD7 : Garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables et modernes, à un coût abordable.
- ODD9 : Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation.
- ODD13 : Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre des changements climatiques et leurs répercussions.
- ODD15 : Préserver et restaurer les écosystèmes terrestres, en veillant à les exploiter de façon durable, gérer durablement les forêts, lutter contre la désertification, enrayer et inverser le processus de dégradation des sols et mettre fin à l'appauvrissement de la biodiversité.
- ODD 17 : Partenariats pour la réalisation des objectifs.

Ces ODD définissent clairement les domaines ou champs d'actions de l'ingénieur. Il a à son tour le rôle d'édifier la société autrement et utilement.

8.6.2. Impact et effets produits par la formation des ingénieurs au Burundi et leur contribution au développement durable

L'ingénieur contribue à la conception, au développement et à l'évolution d'applications et de projets. Sur le marché du travail, il prend part active dans les industries. Il est présent dans presque tous les domaines industriels de production, transformation, transport, valorisation/recyclage, etc. dans l'enseignement ainsi que dans les secteurs tant publics que privés. Lors des phases d'études, l'ingénieur participe à l'analyse et à la transcription technique des besoins des utilisateurs (clients). Il effectue une étude de faisabilité du projet en termes techniques et fonctionnels et prend part active à l'élaboration du cahier des charges.

Comme il est souvent chargé du service de la recherche et de développement, il a le rôle principal de créer, innover ou améliorer l'existant pour accroître la qualité d'un produit, l'efficacité d'un procédé ou d'une méthode. Pour cela, il réalise des études en amont afin de comprendre au mieux

les axes d'amélioration ou de développement et collabore avec les techniciens pour obtenir toutes les informations nécessaires.

Comme étayé dans la section 4.2., les filières de formation en ingénierie demeurent peu nombreuses au regard des besoins des pays des Grands-Lacs. Nonobstant, les lauréats ingénieurs sortent avec un bagage suffisant leur permettant de contribuer au développement communautaire durable.

En effet, proposons-nous d'épingler quelques œuvres des ingénieurs suivant les domaines de formation. Dans le domaine du génie civil, certains ingénieurs ont créé leurs propres entreprises privées de construction et d'études tandis que d'autres sont embauchés dans les services publics, paraétatiques et privés. Ils construisent notamment des routes, bâtiments, ponts et ouvrages d'arts et ils participent à la réhabilitation des anciens immeubles et espaces verts. Cependant, ils fabriquent également du matériel de construction (des briques, carreaux de faïence, tôles et tuiles, etc.) et des plastiques adaptées aux normes voulues par les consommateurs. Les effets sont notamment les routes asphaltées et bitumées qui joignent les provinces et communes dans le pays, l'habitat moderne et le moindre coût des matériaux et matériels fabriqués localement.

En matière de l'énergie, les secteurs de développement industriel exigent une énergie électrique importante pour leur fonctionnement. Cette énergie est produite dans les centrales hydroélectriques, éolienne, solaire et biomasse. A part les anciennes centrales électriques (Rwegura, Mugere, Ruzizi I et II, ...), nous citons à titre indicatif le barrage en construction sur les rivières Murembwe/Bururi et Kaburantwa/Bubanza-cibitoke avec l'appui de la Banque mondiale et les ingénieurs comme responsables (chefs) des travaux. De plus, le plan stratégique national de développement consiste à l'électrification rurale des centres de négoce et des villages communautaires, qui pour la majorité des cas

sont actuellement alimentés en énergie photovoltaïque et éolienne, les équipements y relatifs ayant été installés par les ingénieurs ou techniciens du domaine. L'impact de ces projets d'électricité est la satisfaction des consommateurs en énergie et la suppression du délestage. En outre, quelques sites regorgeant de minerais sont déjà identifiés par les géologues et sont en plein essor d'exploitation. Il s'agit du nickel, cobalt, terre rare, or, etc. Ainsi, les devises rentrent dans les caisses de l'État et en retour, elles contribuent aux travaux de développement communautaire.

Dans le secteur agri-élevage et environnement, les ingénieurs agronomes s'attèlent aux essais d'analyse des semences sélectionnées et des vaches laitières à rendement optimal et à la sauvegarde de l'environnement. Pour cet effet, ils utilisent du fumier amélioré localement (usine de FOMI sise dans la commune Mutimbuzi de Bujumbura) et pratiquent également de l'irrigation des champs de riz dans les plaines et marais du pays. À la production suffisante, il s'ajoute les technologies de transformation agro-alimentaires des récoltes qui permettent à la population d'améliorer la gestion de leurs cultures, de leur sol et de leur bétail, de réduire les dégâts environnementaux et ainsi accroître les bénéfices. Certains fruits sont notamment transformés en jus et vins qui sont exportés dans la sous-région. En rapport avec la conservation de la biodiversité et protection de l'environnement, les agronomes encadrent les tracées des haies antiérosives et le reboisement de certaines collines et montagnes du pays dans le cadre du projet « Ewe Burundi urambaye ». L'impact est relativement grand car le développement durable est conditionné par l'environnement.

Enfin, dans le domaine de la recherche et développement, les ingénieurs ne cessent d'innover. Ils se sont mis à l'école des autres pour apprendre la valorisation des rejets/déchets en énergie, la transformation des produits agri-élevage en jus, vins et fromage, etc. sans oublier le domaine des TIC.

8.7. Formation des formateurs dans la région

Le domaine des sciences de l'ingénieur est très complexe et la formation coûte cher. En plus des infrastructures, du matériel didactique et équipements de laboratoire de pointe, il faut des experts ou des professionnels bien qualifiés ou bien rôdés en telle ou telle autre matière pour dispenser la formation souhaitée par les demandeurs.

Dans la région des Grands Lacs, les formateurs dans les facultés, écoles et instituts des sciences techniques et de l'ingénieur ont été formés à majorité en Europe plus particulièrement en Belgique, pays colonisateur, en Russie et certains pays de l'Europe de l'est qui ont appartenu à l'ex bloc soviétique et dans quelques pays étrangers tant asiatiques, américains et africains ayant des facultés d'ingénierie.

Comme les domaines sont variés, la capacité d'accueil, les ressources humaines, les équipements disponibles et les besoins du développement de la société sont certains des facteurs qui orientent les universités sous régionales dans le choix des filières à ouvrir et qui en même temps justifient l'existence de peu de filières techniques dans ces universités. La région des Grands Lacs est souvent perpétrée par des guerres. On constate que beaucoup d'universités investissent dans les départements de génie civil pour la construction, génie électrique pour la production de l'énergie électrique, agronomie pour la promotion de l'agriculture et l'élevage, Technologies de l'Information et de Communication pour partager les techniques et accroître l'économie, etc.

Présentement, les enseignants chercheurs ayant le niveau de doctorat restent encore moins nombreux. A titre indicatif, l'Ecole Normale Supérieure du Bujumbura/Burundi, qui vient de souffler ses 20 bougies d'existence et de formation des formateurs, n'a qu'un seul docteur en mécanique, un docteur en électronique et trois docteurs en génie civil. Ces docteurs sont épaulés dans leur

tâche quotidienne par des assistants ayant le niveau mastère. La faculté des sciences de l'ingénieur et celle d'agronomie et bio-ingénieur de l'Université du Burundi ne disposent que de trente-deux (32) docteurs au total depuis leur création (1984).

Pour relever ce défi de la carence d'enseignants, on peut élaborer des plateformes visant à favoriser la création de partenariats et la collaboration entre les détenteurs et les utilisateurs de technologies afin de faciliter l'échange de connaissances ainsi que le transfert des technologies. De plus, il faut que dans les programmes de formation on parvienne à doter les formateurs nationaux du savoir, des compétences et de l'expérience nécessaires pouvant leur permettre de fournir une assistance aux chefs d'entreprise et les aider à protéger, utiliser et gérer leurs actifs de propriété intellectuelle.

Pour renforcer cette action interuniversitaire et le cadre de collaboration, du 30 avril au 5 mai 2019, à Bujumbura, il a été créé le partenariat d'échanges scientifiques pour plus de visibilité vers une meilleure qualité de vie entre trois universités burundaises (Université des Grands Lacs, Université Martin Lutter King, Université du Lac Tanganyika) et l'Université Libre des Grands Lacs de Bukavu (Congo). Les responsables de ces universités ont convenu le lancement du 2^{ème} cycle de « Mastère » en vue de partager et développer leur relation et la mise sur pied d'une revue scientifique qui servira d'espace où les chercheurs de la sous-région pourront s'exprimer et publier les résultats de leurs recherches (Nzeyimana, 2019).

8.8. Transfert des technologies

En rapport avec le transfert des technologies pour les ingénieurs dans le cadre du partenariat/coopération universitaire Nord-Sud, comme le monde actuel est devenu un village globalisé où les informations s'échangent instantanément et au moindre coût, l'émergence de la société de communication

nous place face à des défis complexes comme ceux de la sécurité des réseaux, de la protection de la vie privée, la pauvreté, l'innovation, etc. Les développements de la science et de la technologie sont à l'origine du développement durable. Ces développements restent malheureusement encore concentrés et limités sur un petit nombre de pays. Il est indispensable d'assurer un transfert des technologies pour donner plus de chances à toutes les parties du monde.

La diffusion de la science et de la technologie ouvre une fenêtre d'opportunités pour les pays en développement. L'appel est à la promotion de la coopération internationale en souscrivant à une collaboration étroite entre le secteur privé, le secteur public et les universités. Les États en développement souffrent d'un manque de capacités humaines dans les domaines de la science, de la technologie et de l'ingénierie. À titre illustratif, l'UNESCO précise qu'il y a 2800 scientifiques par million d'habitants dans les pays riches et seulement 200 en Asie du Sud et en Afrique, et la situation défavorable de ces dernières régions ne fait que s'aggraver du fait de la fuite incessante de cerveaux qu'elles subissent, les pays développés encourageant ce phénomène et bénéficiant de son résultat.

L'insuffisance des ressources financières demeure aussi l'un des obstacles majeurs pour l'élaboration de stratégies centrées sur ces technologies. Les actions des pays en développement ne peuvent aboutir sans être conjugués à des actions au niveau international et régional et sans bénéficier des expériences des pays développés dans ce domaine. Également, l'implication du secteur privé semble primordiale dans la réflexion sur les voies et moyens de les utiliser au service du développement.

Reconnaissant le fossé technologique entre le Nord et le Sud, le transfert seul ne suffit pas. Il faut également créer un environnement propice à la créativité, à la compétitivité individuelle et à la liberté de penser, de travailler et

de vivre en paix et en sécurité. La coopération interuniversitaire et les partenariats public-privé peuvent faciliter le transfert et l'assimilation des nouvelles technologies. Ils permettent de cerner les problèmes posés par les technologies nouvelles et plus précisément élaborer des initiatives conjointes tout en évitant le chevauchement des activités et la dégradation de l'environnement.

S'agissant du contexte de coopération et de compétition entre des entreprises qui peuvent être à la fois partenaires et concurrentes, les ingénieurs de l'entreprise fournisseur, qui assurent les formations, cumulent des missions technologiques, pédagogiques et commerciales complémentaires et parfois opposées. En effet, ils gèrent à la fois des relations d'ingénieur à ingénieur, de formateur à apprenant et de vendeur à client. Un transfert de technologie implique de former un client afin qu'il puisse devenir autonome sur un marché qui peut aussi être celui de son fournisseur.

Les institutions d'enseignement universitaire régionales et internationales ont un rôle important à jouer surtout en matière d'éducation et de formation professionnelle, dans un premier temps, et de développement durable et des infrastructures, dans un deuxième temps. Certes, le développement local est une autre question cruciale en ce qu'il est seul capable de tenir compte des besoins locaux, des contextes culturels et des réalités économiques. Pour cet effet, l'accent particulier peut être mis sur la coopération Sud-Sud et la coopération triangulaire. Bref, l'accès à la recherche pour le développement et l'innovation favorise la collaboration entre les partenaires et vise à faciliter l'accès à l'information scientifique et technique dans les pays.

8.9. Défis et perspectives d'insertion professionnelle des ingénieurs dans la région des Grands-Lacs.

8.9.1. Défis.

Le métier d'ingénieur est pertinent et vaste. Il couvre beaucoup de domaines de la vie humaine. Ainsi, les défis ne manquent pas pour qu'il y ait un développement intégral de l'homme, de la société et de la région des Grands-Lacs.

Au Burundi par exemple, la langue d'enseignement apprentissage est le français. Elle ne permet pas seule l'ouverture dans la recherche et le développement technologique car la science évolue spectaculairement. Elle constitue le premier défi car les ingénieurs doivent être au moins bilingue (+anglais) pour accomplir leur cahier de charges.

Le deuxième défi est l'absence de contact permanent entre les milieux de recherche (universités) et les services publics et privés (industriels, projets de développement, ONG locales et internationales, etc.) pour valoriser les résultats de la recherche et favoriser l'intégration des lauréats ingénieurs dans le milieu socioprofessionnel.

Le troisième défi est le peu de métiers qui soient au rythme de l'évolution dynamique de sciences et technologies.

Enfin, le dernier défi est le manque de l'Ordre des Ingénieurs du Burundi pour valider et certifier leurs œuvres.

8.9.2. Perspectives

Pour parvenir à l'intégration professionnelle des ingénieurs (burundais) dans la région des Grands-Lacs, quelques pistes de réflexion peuvent être :

- mettre sur pieds l'Ordre des Ingénieurs du Burundi,
- créer un partenariat entre les réseaux des Ordres des Ingénieurs des pays de la Région des Grands-Lacs,

- créer un réseau régional et international des partenaires pour la certification des résultats de recherche au niveau des institutions d'enseignement universitaire,
- renforcer les capacités des ingénieurs sur les nouvelles technologies automatées,
- renforcer le partenariat nord-sud et sud-sud dans la recherche et développement,
- diversifier et adapter les offres de formation des sciences de l'ingénieur avec l'évolution des technologies.

8.10. Conclusion

La place de l'ingénieur dans la société est évidente par ses œuvres de développement durable. Il contribue dans la conception, la réalisation et l'accompagnement des activités de projets au service de la communauté. L'enjeu est la gestion des institutions universitaires et des ressources humaines et naturelles, le partenariat interuniversitaire, l'innovation en sciences de l'ingénieur et la coopération nord-sud et sud-sud en matière de la recherche et développement.

Pour mieux s'intégrer dans la région des Grands-lacs, l'harmonisation des curricula est une nécessité scientifique. De ce fait, la mobilité des ressources humaines devient facile et mieux valorisée sur le marché du travail. En foi de quoi, le chômage diminue progressivement dans la région et la communauté atteindra ses objectifs de développement durable.

8.11. Références bibliographiques

Bureau de la planification et des statistiques de l'enseignement supérieur, statistiques du secteur éducatif burundais, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique, annuaire 2016/2017, 10-23.

- Code d'éthique et de déontologie des administrateurs de l'Ordre des ingénieurs du Québec, (1990), art. 2.1, al. 3 CEDA 2009-118.
- Couture E. (2010). Rapport annuel de l'ordre des ingénieurs, président du Réseau des Ingénieurs du Québec (RIQ), Québec, 20.
- Koudou J. (2014). Réforme de l'Enseignement Supérieur en Afrique Francophone et la transition vers le système « LMD », CAMES-CENAREST, 115.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007c, 49-80.
- Nzeyimana P. (2019). Une esquisse d'une coopération universitaire durable ?, *Journal du Burundi Eco*, 347,6.
- Référentiel métier en sciences de l'ingénieur, harmonisation des programmes de formation, (2016). Commission nationale de l'enseignement supérieur du Burundi, Bujumbura, 6-8.

9. Nature des compétences et habilités nécessaires à l'accompagnement en contexte d'absence de formation à l'encadrement à la recherche et à la direction des projets de recherche: cas du Burundi²³

9.1. Résumé

Cette recherche questionne le degré de compétences des enseignants et enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur au Burundi et leurs difficultés dans l'accompagnement à la rédaction des mémoires et thèses. Elle a lieu dans deux établissements d'enseignement supérieur publics formateurs de futurs enseignants de niveau fondamental et de niveau post fondamental. Une méthodologie quantitative battue sur des questionnaires a été utilisée auprès des enseignants et enseignants-chercheurs ayant déjà dirigé des travaux de recherche ou des thèses. Les principaux résultats de notre recherche montrent que les enseignants ne choisissent pas l'étudiant à encadrer, n'acceptent pas tous les types de travaux; le sujet de recherche proposé par l'étudiant fait toujours l'objet d'une discussion et lors de l'entretien verbal, la plupart d'enseignants expliquent aux étudiants les modalités de communication et/ou de rencontre. Dans l'encadrement des travaux de recherche, tous les enseignants annotent le fond et la forme. Les enseignants aident dans la précision de la question de recherche, des hypothèses et de la méthodologie. Tout au long de la recherche, tous les enseignants sont proches des étudiants et encouragent les étudiants pour travailler d'arrache-pied. Par rapport à l'expérience, les enseignants soulignent une évolution dans leur pratique de direction de mémoires.

Mots clés : compétences, encadrement, formation, mémoire, recherche, thèse.

9.2. Contexte théorique de direction des mémoires

²³ Par :

- Etienne Barahinduka (Département des Sciences Naturelles, Ecole Normale Supérieure de Bujumbura, barahindukae@yahoo.fr)
- Claver Nijimbere (Département des Sciences Naturelles, Ecole Normale Supérieure de Bujumbura, nijclaver@gmail.com)
- Judith Ndayizeye (Département des Sciences à l'Institut de Pédagogie Appliquée, Université du Burundi, ndayizeyjud@yahoo.fr)

Le contexte théorique se subdivise en trois parties : la recherche d'un encadreur, le cœur de la relation de supervision et les normes de présentation d'un mémoire.

9.2.1. Recherche d'un encadreur

Obtenir un encadreur d'une recherche n'est pas une chose aisée. Elle a lieu en trois étapes: le gap entre le projet de recherche idéal et projet de recherche envisageable, faire le deuil de son projet de recherche idéal et le refus de faire le deuil.

Si les encadreurs de mémoires et de thèses ne font pas de sollicitation directe pour recruter des étudiants, ils ne refusent pas de rencontrer un étudiant qui voudrait leur parler de son projet de recherche. Un étudiant dispose de plusieurs façons pour identifier un superviseur pour son mémoire ou sa thèse (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010) : les cours préférés, les suggestions des amis et des enseignants, les recherches, etc.

Le sujet initial proposé par l'étudiant correspond rarement aux attentes scientifiques. Les étudiants ont notamment des difficultés à délimiter, cibler, resserrer ou orienter leur objet d'étude. Ceci peut s'expliquer par leur manque de connaissances de la littérature dans leur domaine de recherche.

Chez les étudiants, le sujet est souvent choisi sans tenir compte du calendrier universitaire, de l'intérêt ou des compétences scientifiques et méthodologiques de son directeur de mémoire, des axes du laboratoire ou encore de l'intérêt scientifique du sujet pour la communauté scientifique. La difficulté de faire le deuil (la réorientation en fonction des préoccupations du directeur de recherche) du sujet de recherche idéal peut s'expliquer par le fait que le choix d'un sujet de recherche est souvent très personnel et lié de près avec l'histoire de l'étudiant (Gérard, 2010a).

Lors des rencontres encadreur-étudiant, l'activité de critique se réalise à partir de l'activité de l'étudiant, soit à partir des comptes rendus oraux que l'étudiant en fait, soit sur base des productions écrites émanant de l'initiative de l'étudiant ou suggérées par le directeur. La meilleure façon de critiquer le travail de l'étudiant sans que celui-ci ne se sente découragé, ni blessé, voire humilié est de commencer les entretiens avec les éléments positifs et attendre le bon moment afin de surseoir à une critique jugée « trop déstabilisatrice » pour l'étudiant mais qui se situe sur la dimension scientifique.

Après quelques rencontres d'exploration, les étudiants se conviennent de travailler sous la supervision de leur directeur sur base de l'objet de recherche et un contrat mutuel implicite. Les directeurs utilisent un moyen très concret pour vérifier l'intérêt, le sérieux et les capacités de l'étudiant : il lui suggère d'aller élaborer le projet de recherche.

Après une première rencontre, les directeurs en prévoient une autre dans un délai assez rapide afin de vérifier l'engagement de l'étudiant (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010).

9.2.2. Cœur de la relation de supervision

Le cœur de la relation de supervision se subdivise en trois postures : de conduite, d'accompagnement-conseil et de suivi-accompagnement.

L'encadrement d'une recherche est un travail de structuration sur plusieurs plans : le développement du projet de recherche, la prévision d'un échéancier de travail, des rencontres pour la réalisation concrète du travail d'encadrement ainsi que la prise en compte de la dimension affective pour offrir la compréhension et le soutien. Une fois le mémoire ou la thèse rédigé et déposé pour la soutenance publique, les encadreurs prodiguent des conseils, demandent aux étudiants de leur montrer leurs présentations, font des commentaires et leur suggèrent de répéter leur présentation orale devant un groupe de personnes qui

formuleront des critiques et qui poseront des questions (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010).

Pour la posture de conduite, le directeur de mémoire se situe « devant l'étudiant ». Cette posture se centre sur l'objectif : elle veut permettre d'amener l'étudiant vers la construction d'un travail de recherche qui puisse répondre aux exigences de l'institution validante. Pour cela, le directeur utilise principalement les rétroactions écrites et orales.

L'entretien-conseil repose sur l'hypothèse que c'est par la discussion que l'apprenant va pouvoir faire évoluer ses représentations et augmenter ses ressources méthodologiques. Le directeur de mémoire qui tend vers une posture d'accompagnement-conseil apporte son aide à l'étudiant en l'amenant à réfléchir sur son action de manière à ce qu'il puisse trouver une solution à ses difficultés (Gérard, 2010b).

Le directeur qui se positionne davantage dans une posture d'accompagnement-suivi laisse l'étudiant explorer par lui-même et expérimenter sa recherche. Ces accompagnateurs ne mentionnent pas à l'étudiant les éléments de son travail qui font défaut, mais ils le laissent plutôt les découvrir par lui-même par le biais de ses lectures, la confrontation avec son terrain d'études et des experts.

9.2.3. Normes de présentation d'un mémoire

La présentation d'un travail de recherche ne se fait pas n'importe comment. A ce propos, Prost, Alain, Leroux et Lussier (2002) fournissent un exemple miniature qui reprend de façon séquentielle quatorze principaux éléments et chapitres pouvant s'appliquer à un travail long, un mémoire, un essai ou une thèse. Il s'agit de : la page de titre, le sommaire, la table des matières, la liste des tableaux, la liste des figures, les remerciements, l'introduction, le contexte théorique, la méthode, les résultats, la discussion, la conclusion, les

références et les appendices. Myers et Hans (2003) présentent sept sections principales de la rédaction d'un rapport de recherche, à savoir, le titre, le résumé, l'introduction, la méthode (les sujets, le dispositif expérimental et la procédure), les résultats, la discussion et les références. Les deux ouvrages ont six éléments en commun : le titre, le sommaire ou résumé, l'introduction, la méthode, les résultats, la discussion et les références.

Mace et Pétry (2004) montrent huit étapes d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales : le choix du sujet et la construction de la bibliographie, la formulation du problème, l'hypothèse, la construction d'un cadre opératoire, le choix de la stratégie de vérification, le choix d'un instrument de collecte de l'information, le traitement des données et l'énonciation des conclusions anticipées. Quivy et Campenhoudt (2006) présentent six étapes de recherche en sciences sociales suivantes : la question de départ, l'exploration, la problématique, la construction d'un modèle d'analyse, l'observation, l'analyse des informations et les conclusions. Ces deux ouvrages qui s'intéressent à la recherche en sciences sociales ont en commun trois étapes suivantes : le choix d'un instrument de collecte de l'information ou observation ; le traitement des données ou analyse des informations ; et les conclusions. Enfin, ces quatre ouvrages de méthodologie de la recherche convergent sur deux points importants, la méthodologie et les résultats.

9.3. Méthodologie

La méthodologie utilisée est de type quantitatif. Un questionnaire, adapté à partir du guide d'entretien de Jutras, Ntebutse et Louis (2010) a été utilisé pour la collecte des données. Le questionnaire a été distribué, le deux décembre 2016, aux enseignants de l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) et de l'École Normale Supérieure (ENS) qui interviennent dans l'encadrement des travaux de mémoires à l'IPA et/ou à l'ENS. Seuls les enseignants volontaires ont participé à notre enquête.

Au total, 46 questionnaires d'enquête ont été distribués: 28 à l'IPA et 18 à l'ENS. Sur les 46 questionnaires adressés aux enseignants, seulement 23 questionnaires ont été récupérés dont 12 à l'IPA et 11 à l'ENS. Parmi les questionnaires récupérés, 15 sont ceux des enseignants ayant le niveau Doctorat, 7 pour ceux ayant le niveau Master, et 1 pour un Licencié. Les domaines de formation académique de ces enseignants sont : les langues (Anglais, Français), les sciences (Mathématiques, Biologie) et les sciences sociales (Sciences de l'Éducation). Relativement à leurs grades académiques, parmi les enseignants qui ont rempli les questionnaires d'enquête, il y a un Professeurs associés (P.A), quinze enseignants Chargés de cours (C.C) et huit Maîtres-assistants (M.A). Leur ancienneté dans le métier d'enseignement au niveau supérieur varie de 4 ans à 30 ans.

Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel SPSS pour les questions fermées et par l'analyse thématique pour celles qui sont ouvertes.

9.4. Résultats

9.4.1. Choix opérés lors de la première prise de contact

Il s'agit du choix du directeur, du sujet de recherche et du déroulement de la première prise de contact.

9.4.1.1. Choix du directeur

Tous les enseignants qui supervisent les mémoires disent ne pas choisir l'étudiant à encadrer (23/23). Les étudiants se choisissent eux-mêmes leurs directeurs (19/23), ou alors le Département se charge du choix des directeurs en fonction des sujets (1/23) ou bien il y a partage équitable des étudiants par les directeurs (1/23).

Pour peu d'enseignants, le choix du directeur résulte d'une discussion préalable avec l'étudiant (7/23). Dans ce cas, la discussion est menée dans le but

de pouvoir proposer un sujet qui cadre avec le domaine préféré par l'étudiant (3/7).

Dans la plupart de cas, ce choix ne résulte pas d'une discussion avec l'étudiant (16/23). Dans cette modalité, l'étudiant propose le directeur qu'il souhaite (1/16) ou alors l'étudiant s'approche de l'encadreur en tenant compte du domaine de recherche de ce dernier (1/16). En fait de compte, la discussion entre le mémorand et l'encadreur a lieu après l'approbation du sujet par le département (11/16), ou tout simplement, il n'y a pas de discussion (1/16).

9.4.1.1.2. Choix du sujet de recherche

Le sujet est choisi dans la plupart des cas par l'étudiant (14/23) parce que c'est lui-même qui doit le faire (12/14), et ceci est conforme au règlement académique (1/14). L'enseignant peut également choisir un sujet de recherche pour son étudiant (9/23). En effet, les étudiants peuvent ne pas être capables de choisir des sujets dans certains domaines (3/9) ou ne connaissent pas bien la spécialité de l'enseignant (2/9). L'encadreur fait une proposition des sujets aux étudiants. Si l'un ou l'autre est intéressé, il peut alors commencer le travail (1/9).

Pour la quasi –majorité des enseignants, le sujet de recherche proposé par l'étudiant fait toujours l'objet d'une discussion entre lui et l'enseignant (22/23). Cette discussion est menée dans le but d'orienter l'étudiant (9/22), de comprendre le sujet de la même manière (6/22), d'aider l'étudiant à préciser certains éléments (2/22), d'adapter le travail au contexte de recherche (1/22), d'expliquer le cadre général du sujet (1/22) ou de clarifier l'intérêt de la recherche (1/22).

Le plus souvent, il y a un écrit préalable à remettre comme projet de recherche (18/23). L'étudiant rédige un projet de recherche, un abstract, un plan de travail et quelques éléments de références bibliographiques en rapport avec le sujet de recherche (10/18). Le directeur du mémoire et le candidat se mettent

ensemble pour élaborer le plan du travail (les chapitres et sous-chapitres) et le chronogramme (6/18). L'étudiant rédige l'introduction générale (1/18).

Pour certains enseignants (5/23), il n'y a pas d'écrit préalable à rendre. En effet, le titre provisoire suffit (1/5). Le règlement d'encadrement des mémoires ne prévoit pas d'écrit provisoire (4/5).

9.4.1.3. Première prise de contact

Le premier contact avec l'enseignant a lieu à tout moment de la dernière année d'études : lorsque l'étudiant a réussi la première ou la deuxième session (8/23), après les cours théoriques (5/23), au début de l'année académique (2/23), au milieu de la dernière année d'études (2/23), aussitôt que les sujets ont été approuvés (2/23) et vers la fin de l'année académique après la répartition équitable des directeurs de mémoire par le conseil des départements (1/23).

Ce contact se fait par un entretien verbal (15/23) et sur base d'un document écrit échangé (2/23). Lors de l'entretien verbal, la plupart d'enseignants (21/23) expliquent aux étudiants les modalités de communication et/ou de rencontre (2/23).

En effet, il y a un contrat de travail qui précise la façon dont la recherche va se dérouler (1/21), la précision des modalités de rencontre (1/21), l'établissement du chronogramme des activités et des rencontres (12/21).

9.4.2. Entretien entre le directeur et l'étudiant

9.4.2.1. Comment se déroulent les entretiens ?

Dans la plupart des cas, ce sont les étudiants qui sollicitent l'entretien avec son encadrant (22/23). Cette demande est motivée par diverses raisons : l'orientation pour leurs recherches (6/22), la validation du projet de mémoire (4/22) et l'explication d'une théorie qui n'est pas claire (2/22).

Les enseignants exigent des entretiens pour des raisons variées : des indications à donner sur le sujet (11/12), une information à communiquer (5/12), chaque fois en cas de besoin (2/12), pour motiver les étudiants en arrière (1/12).

L'entretien est demandé par appel téléphonique (14/23), en se présentant au bureau de l'encadreur (9/23), par messagerie téléphonique (4/23), par e-mail (3/23). Le rendez-vous se négocie aussi généralement lors du premier contact (1/23). L'obtention du rendez-vous dépend également de la pertinence de l'objet de l'entretien en question (2/23).

Certains enseignants exigent à l'étudiant qu'il leur rende le travail déjà effectué pour suivre l'évolution du travail (20/23) pour vérifier si les corrections ont été effectuées (18/20).

Tous les encadreurs (23/23) explicitent aux étudiants de quelle manière l'encadrement de mémoires sera organisée. Ils le font dans le but de guider les mémorands (15/23).

Les encadreurs annotent le travail de l'étudiant en vérifiant le fond et la forme (8/23). Ils notent dans la marge, la correction de certains mots (remplacés par d'autres) et la restructuration des phrases (4/23) et, signalent les erreurs à corriger (3/23) en proposant la bonne formulation soit avec un commentaire ou en les mettant en rouge

Les entretiens se déroulent dans les bureaux des enseignants (17/23), au bureau du département (4/23), dans une classe (2/23), en dehors de la classe (1/23), au domicile de l'enseignant (1/23), en cours de route (1/23) et au laboratoire (1/23).

La plupart d'enseignants attendent que l'étudiant prépare l'entretien (13/23) en posant des questions sur l'état d'avancement de leur travail de

recherche (5/13), en leur demandant d'amener progressivement les parties réalisées (3/13), et en leur soumettant l'objet de leur entretien (1/13).

La plupart des enseignants (21/23) explicitent aux étudiants ce qu'ils attendent d'eux pour améliorer leur travail. Sur les 21 enseignants, 4 le font par des observations simultanées pour voir ensemble sur ce qu'il faut corriger

9.4.2.2. Travaux à rendre

Pour certains enseignants (12/23), il existe pour le mémorand des travaux obligatoires à produire dans l'année. Leur nombre dépend du sujet (2/12) et varier selon les enseignants : huit (1/12), deux (1/12), un (1/12) ou indéterminé (1/12). Ces travaux peuvent porter sur des parties et des chapitres (3/12), sur le projet de mémoire, la rédaction du cadre théorique, de la méthodologie, l'analyse des résultats (1/12). D'autres travaux à rendre sont exigés à l'obtention des résultats de laboratoire et leur interprétation (1/12).

9.4.2.3. Les travaux imposés et intermédiaires

Ce sont des travaux rendus par les étudiants de leur propre initiative et l'annotation des travaux de recherche des étudiants.

9.4.2.3.1. Travaux rendus par les étudiants de leur propre initiative

Les enseignants attendent à majorité (18/23) que l'étudiant leur rende les travaux de leur propre initiative. Il y en a qui demandent à ce que cela soit fait chapitre par chapitre (5/18) ou tout simplement selon le calendrier convenu au début (3/18).

Les enseignants motivent des fois les étudiants à rendre leurs travaux dans le but de les inciter à faire des recherches (1/18), pour voir leur degré d'engagement, leur détermination, leur autonomie (1/18) et leur rythme de travail (1/18). Aussi, l'enseignant peut exiger la remise des travaux chaque fois

que de besoin (8/18), aussitôt qu'il est prêt (2/18), après chaque trimestre (1/18), quand il y a au moins quelques résultats (1/18), au début ou pendant la recherche (1/18).

Les enseignants (12/23) attendent de l'étudiant une partie de ses résultats le plus tôt possible (4/12), pour comprendre ce qu'il faut faire (1/12) et pour que le mémoire soit fait dans les délais fixés par le règlement (1/12).

La majorité des enseignants (8/12) affirment que les étudiants suivent les instructions de leurs encadreurs de mémoire, ce qui permet d'avancer rapidement et sûrement (4/8) et selon le niveau de compréhension (2/8). Ceux qui ne suivent pas les instructions sont en général occupés par autre chose notamment ceux qui ont trouvé du travail et qui ne trouvent le temps de rédiger leur mémoire (1/4) ou ceux qui ne parviennent pas à trouver les données (1/4).

Lorsque les instructions ne sont pas suivies chez les étudiants, les enseignants ne désarment pas. Certains donnent d'autres instructions (3/4), d'autres refusent de continuer de travailler avec l'étudiant (2/4), d'autres encore soumettent la question aux autorités administratives (2/4) ou bien donnent un avertissement (2/4).

9.4.2.3.2. Annotation des travaux de recherche des étudiants

Dans l'encadrement des travaux de recherche, tous les enseignants (23/23) annotent le fond en donnant des éclaircissements sur le plan de travail, la pertinence des questions et des hypothèses (10/23), en donnant des directives à suivre (1/23). Ces annotations sont données sur sa présentation sous forme de commentaires à l'intérieur du document (1/23), en écrivant les commentaires à l'intérieur du document (1/23), ou même verbalement (1/23). Les commentaires peuvent être en rapport avec les problèmes de la langue, de structuration du mémoire (1/23) et d'autres. Les enseignants (23/23) font de commentaires sur la forme. Ils donnent des indications sur ce qu'il faut faire (8/23), soulignent des

erreurs (5/23), mettent leurs commentaires à l'intérieur du document (4/23), en tenant compte de ce qui se fait ailleurs (3/23).

9.4.2.4. Travail de recherche de l'étudiant : quelle aide de l'enseignant ?

Les enseignants aident les étudiants dans la constitution de la bibliographie. Ils leur donnent de modèle (11/23), leur suggèrent des ouvrages à consulter (7/23), leur fournissent des documents jugés importants pour le sujet (papiers et les sites électroniques) (6/23). Ils leur conseillent de consulter des ouvrages qui sont en rapport avec le sujet de recherche (2/23).

Les enseignants aident dans la précision de la méthodologie (22/23) en discutant avec leurs étudiants (5/22), ils donnent des références d'autres travaux scientifiques (4/22) et corrigent ce qui a été fait par les étudiants (3/22).

Les enseignants aident dans le recueil des données (15/23). Ils corrigent le questionnaire (1/15), ils donnent les orientations nécessaires (1/15). Ils accompagnent les étudiants sur terrain en cas de nécessité pour leur montrer comment se fait le recueil des données (1/15). Ils participent des fois dans l'élaboration du questionnaire (1/15) et apprennent aux étudiants comment conduire l'enquête.

Les enseignants aident dans l'analyse des données (17/23) et donnent des indications (5/17) sur le traitement statistique des données (2/17). Ils vérifient les résultats après le comptage (1/17) et donnent des conseils sur leur interprétation (19/23). Ils en suivent le raisonnement et en rectifient en cas de besoin (5/19). Ils corrigent les erreurs, les imperfections des étudiants (2/19). Ils demandent aux étudiants d'expliquer les résultats obtenus (1/19), de commenter les tableaux, d'effectuer des comparaisons en cas de nécessité (1/19). Ils expliquent comment faire les discussions sur base des travaux similaires (1/19).

Les enseignants contribuent aussi dans la rédaction (21/23) et corrigent la composition du début à la fin : fautes de langue, de syntaxe, etc. (8/21). Ils proposent des corrections à faire au niveau du texte rédigé (5/21) selon la méthode de rédaction des mémoires et des thèses.

Les enseignants ne participent pas également dans la planification du travail de terrain (13/23). Ils aident dans l'élaboration du plan de travail (8/13), en vérifiant la suite logique des chapitres par la méthode de déstructuration et en aidant les étudiants à planifier leur travail pour qu'il s'achève en temps réel.

Les enseignants interviennent aussi dans la planification de la recherche (12/23). Ceci se fait au niveau du plan, du cadre théorique, du questionnaire d'enquête ainsi que la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats (2/12). Ils regardent s'il y a une suite logique (1/12). Ils exigent un plan provisoire avant de commencer la recherche (1/12). Ils expliquent la nécessité d'un planning en termes de temps et d'activités (4/12), au niveau de la documentation, de la mise en texte des idées recueillies et éventuellement d'un travail sur terrain, par la méthode du choix du sujet et du directeur, de recueil de données et de rédaction et de la correction de ce qui est proposé par l'étudiant.

9.4.2.3.5. Relation interpersonnelle

Il s'agit ici d'explicitier la relation enseignant-mémorand et des tensions éventuelles entre eux au cours de la direction d'un travail de recherche

9.4.2.3.5.1. Relation enseignant-mémorand

Tous les enseignants déclarent se sentir proches des étudiants (23/23). L'encadreur, pour ne pas compliquer la situation, essaie d'être proche de l'étudiant en l'aidant dans les différentes phases de sa recherche (12/23).

Etre proche de l'étudiant signifie le comprendre, l'aider à résoudre des difficultés, lui montrer ce qu'il faut faire (9/23). C'est aussi, être attentif,

l'écouter, dialoguer avec lui, échanger pour arriver à un consensus (5/23) ; c'est également être disponible en cas de besoin (5/23), permettre des contacts par téléphone et des discussions sur le travail de recherche dans un climat détendu (9/23).

Etre distant signifie, être loin de l'étudiant, ne pas lui accorder le temps, penser détenir le savoir et vouloir imposer à l'étudiant ce que vous pensez (9/23). C'est aussi corriger le travail de l'étudiant sans communiquer avec lui (4/23), lui montrer son mécontentement, son désintérêt (3/23) et éviter les sentiments et les émotions (1/23).

La grande majorité des enseignants n'ont pas d'échanges extra-mémoires (18/23) car, en dehors du mémoire, il n'y a pas d'autres activités communes à réaliser avec les étudiants (8/18). Ceci peut aussi être dû au manque de temps (1/18).

Certains enseignants déclarent avoir des échanges extra-mémoire (5/23). Ils soulignent qu'ils peuvent s'intéresser à ce qui fait que le mémorand n'avance pas dans sa recherche (5/5).

La majorité des enseignants utilisent le tutoiement (13/23). En effet, le directeur utilise le tutoiement tandis que l'étudiant utilise le vouvoiement (2/13).

Ceux qui utilisent le vouvoiement (10/23) le font dans le cadre du respect mutuel (5/10).

La totalité des enseignants (23/23) encouragent les étudiants pour travailler d'arrache-pied. Ils font des observations d'une manière non violente (4/23), accordent des entretiens et des échanges (2/23) et donnent une aide financière pour l'impression du travail de recherche en cas de besoin formulé (1/23).

La majorité des enseignants pensent que la proximité est nécessaire (21/23) car l'étudiant en a besoin (13/21) et ce, pour la réalisation de la qualité de la production attendue (2/21).

9.4.2.3.5.2. Conflits ou points de désaccord avec les étudiants

Certains enseignants déclarent avoir eu des conflits ou des points de désaccord avec leurs étudiants (8/23). Ces désaccords concernent la méthodologie, l'analyse des données et l'interprétation des résultats (4/8).

Le conflit ou le désaccord peut se terminer par un consensus après une discussion (7/23) et le travail continu. Une minorité des enseignants ont déjà choisi d'arrêter la direction d'un étudiant en cours d'année (4/23) dans le cas où l'étudiant ne veut pas travailler comme il faut ou s'il ne prend pas le travail au sérieux (4/4).

9.4.2.6. Rôles et attentes

- Pour la majorité des enseignants, les étudiants sous leur encadrement font ce qui est attendu (22/23). Ils réalisent des productions cohérentes (12/22) et suivent les étapes exigées dans la rédaction du mémoire (3/22).
- Parmi les enseignants, 16/23 d'entre eux déclarent que le terme de « directeur de mémoire » correspond à la conception de leur rôle. Ils donnent des instructions et des directives aux étudiants (11/16), ils se voient comme promoteur (1/16).
- Pour d'autres (7/23), le terme de « directeur de mémoire » ne correspond pas à leur rôle : ils proposent le terme de « facilitateur » (1/7), « accompagnateur » ou « superviseur » (1/7), « promoteur » (1/7).

9.4.2.7. Expérience dans la pratique de direction de mémoire

- La majorité des enseignants constatent un contraste entre la manière dont ils dirigent des mémoires et la manière dont ils ont été dirigés en tant qu'étudiants (13/23). Pour certains, les moyens de communication n'étaient pas développés (4/13). D'autres reconnaissent qu'ils font des améliorations selon différentes expériences déjà reçues (3/13) et l'évolution de la science et de la technologie (2/13).
- Les enseignants déclarent avoir appris à diriger des mémoires par la formation reçue (cours d'initiation à la recherche) (8/23), l'expérience doctorale (7/23), la participation aux jurys des mémoires (5/23), la codirection et la direction des mémoires et des thèses (3/23) et la rédaction de leur propres mémoires et des travaux de recherche au niveau du Master (2/23).
- La majorité des enseignants déclarent qu'il y a eu une évolution dans la pratique de direction (22/23) par la direction de beaucoup de mémoires (9/22), des contacts avec les collègues (4/22), des ressources amenées par les étudiants (1/22) ainsi que par des erreurs commises par les mémorands (1/22).

9.5. Discussion

Les résultats obtenus au Burundi, pays aux ressources limitées, conformément à deux questions de recherches suivantes : « Comment les enseignants de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure de Bujumbura non formés à encadrer des mémoires organisent l'encadrement de mémoires ou de thèses ? Quels sont les conflits ou points de désaccords qui peuvent surgir entre enseignants et mémorands? ».

Cette recherche montre que l'organisation de l'encadrement commence par le choix du sujet et du directeur, viennent ensuite les entretiens entre les directeurs et les mémorands et l'encadrement proprement dit. Elle parle de types de relations enseignants-mémorands ainsi que les conflits ou points de désaccords qui peuvent surgir entre les deux.

Tous les enseignants qui supervisent les mémoires ne choisissent pas l'étudiant à encadrer. Les étudiants se choisissent eux-mêmes leurs directeurs. Dans la plupart de cas, ce choix ne résulte pas d'une discussion avec l'étudiant. Le sujet de recherche proposé par l'étudiant fait toujours l'objet d'une discussion entre lui et l'enseignant.

Les enseignants demandent aux étudiants de leur rendre chaque fois le travail effectué pour suivre l'évolution, orienter et corriger ledit travail.

Les relations entre les enseignants et leurs mémorands sont saines. Les enseignants sont proches et attentifs de leurs mémorants et les aident dans les différentes phases de la recherche.

Il arrive quelques cas de désaccords par rapport à la méthodologie et l'analyse des résultats entre les enseignants et leurs mémorands lesquels se terminent par un consensus après un moment d'échange.

L'étude montre que les enseignants de l'Université du Burundi et de l'ENS de Bujumbura ont appris à diriger par l'expérience. Ce qui signifie qu'ils n'ont jamais appris à diriger des mémoires et des thèses.

La présente recherche s'intègre dans le domaine des recherches effectuées au Canada (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010) et en Suisse (Gérard, 2010a, 2010b), deux pays du Nord, nantis en ressources de recherche. Jutras, Ntebutse et Louis, dans leur étude, présentent l'analyse des données qualitatives et quantitatives. Les résultats montrent que les étudiants se débrouillent pour trouver leur directeur de recherche et qu'il s'établit une relation de confiance entre le directeur de recherche et les étudiants. Ils présentent aussi perceptions des étudiants et des directeurs sur les pratiques d'encadrement.

La recherche de Gérard (2010a) montre qu'il existe un gap entre le projet de recherche initialement envisagé par l'étudiant « masterant » et le projet de

recherche tel qu'il est attendu à ce niveau universitaire. Ce gap est à l'origine de tensions au sein du binôme si l'étudiant n'accepte pas de « faire le deuil » de son projet de recherche « idéal ».

Les résultats de Gérard (2010b) mettent en exergue trois principales postures de direction : la posture de conduite, d'accompagnement-conseil et d'accompagnement-suivi. La posture de conduite semble favorable à la validation du mémoire alors que la posture d'accompagnement-conseil semblerait être la posture la plus favorable au développement des compétences de chercheur du « masterant ».

Les enseignants-chercheurs disent qu'ils n'ont pas été formés à encadrer des mémoires et des thèses. Cependant, ils reconnaissent qu'ils se sont formés par la lecture ayant trait à la recherche (Alain, Leroux et Lussier, 2002 ; Myers et Hans, 2003 ; Mace et Pétry, 2004 ; Quivy et Campenhoudt, 2006), et par la pratique en participant dans des jurys de mémoires et de thèse.

La présente recherche faite au Burundi sera utile aux mémorands et aux directeurs de recherche pour le développement futur des modèles théoriques, des applications pratiques, ainsi que des orientations que pourraient prendre les recherches empiriques dans le domaine des sciences sociales. Elle a le mérite de vouloir mettre en exergue les stratégies utilisées par les superviseurs de recherches, bien qu'ils ne sont pas formés aux tâches de directeurs de recherche. Cependant, la présente recherche n'a pas pu interviewer les étudiants.

Les enseignants précisent que la direction des mémoires exige du matériel (des manuels, des outils électroniques ou audio-visuels, des laboratoires, des équipements adéquats qui ne sont pas mis à la disposition de l'étudiant et du directeur). Ils proposent qu'il y ait des règles de rédaction et des critères d'évaluation des mémoires identiques pour tous les départements en vue d'une évaluation objective. Qu'il y aie aussi des mobilités des enseignants dans le but

de les préparer à diriger les mémoires et les thèses d'autant plus que l'enseignement supérieur au Burundi a récemment ouvert les Masters et l'école doctorale.

9.6. Défis et perspectives

9.6.1. Défis

Les défis qui se posent avec acuité sont (1) le sens élevé et requis des méthodes de recherche documentaires ; (2) le manque de documents bibliographiques suffisants et actualisés en rapport avec le sujet traité dans les bibliothèques universitaires ; (3) le niveau de vie des étudiants qui constitue un frein d'acheter les ouvrages ou de se payer la connexion Internet ; (4) le sens de responsabilité de l'étudiant dans la gestion du temps imparti à la rédaction du mémoire ou de la thèse ; (5) la disponibilité de l'encadreur pour accompagner pleinement les mémoires et les thèses ; (6) le peu d'enseignant-encadreurs pour un effectif pléthorique de mémorands ; (7) le non-financement des projets de recherche, d'où la limite des résultats des mémoires et des thèses et la réticence de la direction des mémoires et des thèses excédant le minimum exigé ; (8) et le champ de recherche tend à se réduire aux secteurs rémunérateurs au détriment des services sociaux.

9.6.2. Perspectives

Les perspectives qui se présentent sont (1) le renforcement des capacités des mémorands sur les techniques de recherche ; (2) l'équipement des bibliothèques en ouvrages modernes et récents et les laboratoires ; (3) l'initiation à l'exploitation de la bibliothèque virtuelle ; (4) l'élargissement du domaine de recherche en relation avec les besoins de la société ; (5) la prévision et la plaidoirie pour l'augmentation du budget alloué à la recherche ; (6) la valorisation des recherches (mémoires et thèses) faites au service de la communauté ; (7) la disponibilisation des encadreurs et des directeurs des

mémoires et des thèses ; (8) et l'organisation des stages de formation post-doctorales pour le rafraîchissement de mémoire et le ressourcement intellectuel et académique.

9.7. Conclusion

L'accompagnement-encadrement dans la recherche doit être fait par des professeurs attirés en général et dans leur domaine de spécialité en particulier. A défaut des ressources humaines compétentes, propres et locales pour diriger les travaux, les institutions d'enseignement universitaires peuvent recourir au personnel qualifié de la région des Grands-Lacs et d'autres partenaires. L'évaluation des travaux de recherche doit dépasser le fond et la forme pour analyser l'impact de la recherche sur les services à la communauté.

9.8. Références bibliographiques

- Gérard, L. (2010a). « Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le deuil du projet de recherche idéal », *Questions vives*. [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 29 août 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org.252>
- Gérard, L. (2010b). « Eléments de réflexion sur le lien entre la postule de direction de mémoire et la réussite en master », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010* [En ligne], consulté le 29 août 2017 sur <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-e/Elements%20de%20reflexion.pdf/view>
- Jutras, F., Ntebutse, J.G., et Louis, R. (2010). « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1 |

2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 29 août 2017. URL : <http://ripes.revues.org/333>

Mace, G. et Pétry, F. (2004). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales* (3^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck.

Myers, A. et Hans, C.H. (2003). *Psychologie expérimentale*. Bruxelles : De Boeck.

Prost, M., Alain, M., Leroux, Y. et Lussier, Y. (2002). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (2^{ème} édition). Trois-Rivières : Les Editions SMG.

Quivy, R. et Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^{ème} édition). Paris : Dunod.

10. Impact des anciens centres de recherches publics et ceux créés au niveau de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU) sur la vie socioéconomique de la population du Sud-Kivu : défis et perspectives d'avenir²⁴

10.1. Résumé

L'objectif de cette communication est celui d'examiner les domaines de recherche utilisés par ces deux catégories de centres, notamment les recherches fondamentales et les recherches appliquées qui ont, d'une manière ou d'une autre, des répercussions positives sur la vie socio-économique des paysans en particulier ou de la population congolaise en général. Les informations qui font l'objet de cette communication ont été recueillies auprès des chercheurs, des agents administratifs de ces centres, voire auprès de différentes personnalités qui ont travaillé dans ces centres durant plusieurs décennies. Il s'agit de l'Institut National d'Etude et Recherche Agronomique (INERA/Mulungu) et de Centre de Recherche en Sciences Naturelles (CRSN/Lwiro). En ce qui concerne les Centres qui ont été créés au niveau des établissements de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU), à savoir le Centre de Recherches Universitaires au Kivu (CERUKI) et le Centre d'Etude et de Recherche pour la Promotion Rurale (CERPRU/ISDR-Bukavu), nous avons eu les informations auprès des chercheurs et des responsables de ces centres. Notons que nous n'avons pas pris en compte le Centre de Recherche et de Documentation Africaine (CERDAF) pour la simple raison qu'il est privé. Cette communication porte sur les centres de recherche publics.

Mots clés : recherche, recherche fondamentale, recherche appliquée, défis à relever et perspectives d'avenir.

²⁴ Muke Zihisire Modeste (Professeur Ordinaire, Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, E-mail : mzmuke@yahoo.fr)

10.2. Introduction

La recherche est un ensemble des travaux faits pour trouver des connaissances nouvelles dans un domaine donné. C'est ainsi qu'on parle des recherches scientifiques. En fait, ces recherches tendent à la découverte de connaissances nouvelles.

Pour F.N. Kerlinger (cité par M. Muke Zihisire, 2011, 15), la recherche scientifique est définie comme étant « une investigation systématique, contrôlée, empirique et critique des propositions hypothétiques concernant les relations présentées entre les phénomènes de la nature ». Pour sa part, D.M. Mertens (id, p.15), définit la recherche scientifique comme « un processus d'investigation systématique qui est destiné à récolter, analyser, interpréter et utiliser les données pour comprendre, décrire, prédire et contrôler les phénomènes naturels ou pour libérer les individus de certains contextes ».

Il existe deux sortes de domaines de recherche : la recherche fondamentale et la recherche appliquée ou recherche action

10.2.1. La recherche fondamentale

Dans la recherche fondamentale, le chercheur est motivé par **des préoccupations théoriques**. En prenant comme point de départ les connaissances accumulées jusqu'à ce jour sur un phénomène donné, il vise à **augmenter la somme** de ces connaissances scientifiques, **peu importe leur utilité immédiate**. A partir d'une **hypothèse** qu'il vérifiera dans les faits, il planifie ses activités de recherche de telle sorte que les connaissances mises à jour puissent être **le plus possible généralisable**, pour des personnes et des contextes autres que ceux qui ont été soumis directement à sa recherche. Ces nouvelles connaissances constituent donc un **savoir théorique** et se caractérisent par un **certain niveau d'abstraction** (idée abstraite, opposée à la réalité) par rapport à la réalité étudiée (A. Lamoureux, 2000, p.32).

La plupart des articles publiés dans des revues scientifiques des centres de recherches des établissements de l'ESU, des articles publiés dans de revues de presse et des livres publiés dans des maisons d'édition rapportent des études dont les résultats constituent des savoirs théoriques.

Considérons l'exemple emprunté de A. Lamoureux (2000, p. 32) :

Un chercheur fait une étude sur le milieu humain d'un quartier central d'une grande ville de la RDC. L'analyse des informations disponibles lui permet d'avancer l'hypothèse que des problèmes liés au chômage et au vieillissement de la population doivent être considérés. Le chercheur construit un **questionnaire** qui vise à cerner ces problèmes et interroge un échantillon représentatif de la population du quartier. A partir de ces données, il établit une carte humaine portant sur des caractéristiques telles que **l'état de santé général des personnes du quartier, leur répartition selon l'âge, la diversité de leurs emplois, etc.**

En résumé, la recherche fondamentale vise l'accroissement des connaissances, sans but pratique ; elle ne se préoccupe pas des applications des connaissances produites.

10.2.2. La recherche appliquée ou la recherche action

Dans la recherche appliquée, le chercheur est motivé par des préoccupations **concrètes**. En d'autres termes, la recherche appliquée est orientée vers les applications pratiques de connaissances scientifiques produites en **vue de résoudre les problèmes concrets de la société**. Devant une situation problème donnée, le rôle du chercheur est de vérifier **l'effet d'un plan d'action** dont l'utilité immédiate est de permettre aux personnes pour lesquelles il entreprend sa recherche de **prendre une décision éclairée**. Il planifie donc ses activités de recherche de telle sorte que les connaissances acquises soient suffisamment spécifiques pour leur être utiles. Les nouvelles connaissances

constituent donc un **savoir pratique** et se caractérisent par un certain niveau de spécialisation. Tel est le cas de l'Institut National pour l'Etude et la Recherche Agronomique (INERA/Mulungu), du Centre de Recherche des Sciences Naturelles (CRSN/Lwiro), etc. auxquels nous allons focaliser notre attention dans les pages qui suivent.

Il est certain que la recherche appliquée débouche sur une **intervention**, voire **un suivi des actions ou des résultats de la recherche**. La frontière entre ces deux domaines de recherche peut sembler mince. Pour les différencier, il faut se rappeler que la recherche appliquée vise **l'acquisition de connaissances**. **L'intervention est l'application de connaissances scientifiques déjà établies par la recherche**, que celle-ci soit fondamentale ou appliquée.

Pour Guy Le Boterf (cf. doc. GEC-SH du CERUKI), « La recherche-action est un processus dans lequel les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets d'investigation, deviennent de plus en plus des sujets conduisant une recherche avec la collaboration de chercheurs professionnels. Ce sont donc les groupes sociaux concernés qui vont identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, en réaliser une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes ». De sa part, Robert N. Rapoport (ibid), « La recherche-action vise à apporter une contribution à la fois **aux préoccupations pratiques des personnes se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales** par une collaboration qui les relie selon un schéma éthique mutuellement acceptable ».

Il est à noter que les recherches appliquées, comparativement aux recherches fondamentales, sont directement profitables et salutaires pour la société. Les actions menées par ces recherches sont de nature à permettre directement le développement socio-économique des paysans. Ceux-ci vivent donc au jour le jour le fruit de ces recherches.

En fait, notre communication s'articule autour des points suivants :

- Impact des anciens centres de recherches du Sud-Kivu sur la vie sociale de la population ;
- Effets des centres de recherches fonctionnant au sein de quelques établissements de l'ESU au Sud-Kivu ;
- Défis et perspectives d'avenir des centres de recherches précités.

10.3. Impact des anciens centres de recherches du Sud-Kivu sur la vie socioéconomique de la population

Les centres que nous avons pu explorer sont :

- L'Institut National pour l'Etude et la Recherche Agronomique (INERA/Mulungu)
- Le Centre de Recherche des Sciences Naturelles (CRSN/Lwiro)

10.3.1. Institut National pour l'Etude et la Recherche Agronomique (INERA/Mulungu)

10.3.1.1. Historique

(cfr. Document élaboré par les chercheurs de l'INERA)

Le passé historique de l'INERA peut être circonscrit en trois étapes :

- De 1933 à 1982

- Création de l'INEAC (Institut National pour l'Étude Agronomique au Congo) par l'arrêté royal du 22 décembre 1933 ; il succédait à la régie des plantations de la Colonie créée en 1926. Quatre objectifs lui furent assignés :
 - promouvoir le développement scientifique de l'agriculture ;
 - assurer la gestion des établissements agricoles ;
 - organiser les voyages d'études agronomiques ;
 - utiliser, avec le concours des spécialistes, les données de la science et leur application à l'amélioration des rendements et de la qualité des récoltes.

- L'INEAC a contribué à la modernisation du réseau de climatologie du territoire et ouvre ses premiers sites forestiers. Puis la recherche se diversifie principalement dans la sylviculture, l'agrostologie, la physiologie des plantes, la phytogéographie et la météorologie.
- En 1950, l'INEAC était l'un des meilleurs instituts de recherche agronomique en zone tropicale ; il comptait 32 stations au Congo-Belge et 5 au Ruanda-Urundi. La recherche fondamentale et appliquée était orientée principalement vers les cultures d'exportation.
- Avec le départ massif des chercheurs étrangers à la suite des troubles qui suivent l'accession du pays à l'indépendance le 30 juin 1960, les structures de recherche agronomique de l'INEAC se sont estompées progressivement.
- En 1970, l'INEAC devient INERA par ordonnance-loi n°70/061 du 11 mars 1970 sous la tutelle de la Présidence de la République jusqu'en 1978.
- Avec la prise de conscience de la stagnation de l'agriculture et la nécessité d'une coordination de la recherche agricole par une institution nationale du Gouvernement Congolais, l'Ordonnance-loi n°78-263 du 5 mai 1978 portant création du premier Conseil d'Administration fut signée et plaça l'INERA sous la cotutelle de l'Agriculture et du portefeuille de 1978 à 1982.
- A partir de 1982, l'INERA est soit sous la tutelle technique de la Recherche Scientifique ou de l'Enseignement Supérieur, Universitaire et Recherche Scientifique.
- Ces changements successifs de tutelle ainsi que des reprises mal coordonnées des assistances n'ont pas favorisé un meilleur fonctionnement de l'INERA.

- De 1982 à 1994

- Les initiatives de redressement de l'INERA amorcées vers la fin des années 70 ont abouti en 1984 à la constitution sous l'autorité du Conseil Exécutif, d'un « Groupe d'études de la réorganisation du SNRA (Service for National Agricultural Research) » composé d'experts de haut niveau de différents ministères et assisté par l'ISNRA (International Service for National

Agricultural Research) pour effectuer une revue de l'ensemble du SNRA. Cette revue a produit un plan de restructuration de l'INERA adopté par le Gouvernement congolais le 28 juin 1985.

- En novembre 1987, une table ronde des bailleurs de fonds présidée par le Ministère de tutelle de l'INERA fut organisée en vue d'envisager une action coordonnée pour redynamiser l'INERA. C'est dans ce cadre que la Banque Mondiale, le PNUD, la FAO, la Mission Belge de coopération, l'USAID etc. ont réitéré leurs efforts pour assister l'INERA dans l'accomplissement du mandat lui assigné par le Gouvernement.
- Malheureusement, avec les pillages de 1991 et de 1993 intervenus au cours de la longue transition du processus de démocratisation marqué en 1994 par la réduction de l'appui des PTF (Proposition Technique et Financière), la concrétisation des objectifs du plan Directeur mis en place le 06 août était devenu quasiment impossible et l'environnement de l'INERA s'était alors à nouveau graduellement assombri.

- De 1994 à 2016

- Malgré l'avènement d'un nouveau régime en 1997, la mise en œuvre du plan Directeur était restée en veilleuse, hormis la poursuite de quelques activités sélectives de formation du personnel scientifique.
- Depuis les années 2000, les stations de l'INERA abandonnées par ceux qui les géraient en location sont rentrées sous le contrôle de l'INERA.
- Un nouveau souffle à la recherche agronomique et forestière de l'INERA était amorcée entre 2006 et 2011 dans le cadre de REAFOR avec l'appui de la FAO, de l'UE et l'assistance technique de CIFOR (Center for International Forestry Research) et de l'IITA (Institut International de l'Agriculture Tropicale)
- En 2012, la revue scientifique des activités de recherche organisée à MVUANZI par l'INERA avait ouvert la voie pour une nouvelle relance de la

redynamisation de l'INERA visant la structuration des programmes et disciplines de recherche.

- En 2014, une ébauche de **plan stratégique** était préparée pour orienter les recherches jusqu'en 2016.
- En mars 2016, le Ministère de tutelle a organisé une réunion de concertation entre l'INERA et le PTF. La conclusion principale de cette rencontre était la production par l'INERA d'un **plan stratégique** consensuel pouvant servir de cadre d'appui technique et d'assistance pour la recherche agricole, à moyen terme.
- Entretemps, des états des lieux de tous les Centres et Stations aussi bien actifs qu'en veilleuses ont été initiés.

10.3.1.2. Objectifs de l'INERA

L'INERA a pour objectifs de :

- Mener les activités des recherches agronomiques ;
- Mettre à la disposition des agriculteurs du matériel végétal, géniteur et technologique performant afin de promouvoir la productivité agricole ;
- Contribuer à assurer la sécurité alimentaire et à réduire la pauvreté, tout en préservant l'environnement ;
- Générer, développer et adopter les matériels génétiques à haute performance et résistant aux principales maladies et parasites au bénéfice des agriculteurs et éleveurs ;
- Informer les ménages agricoles sur les techniques et méthodes de production écologiquement viables ;
- Assurer la fourniture des semences de pré-base et d'autres matériels génétiques de l'élevage et de plantation ou de production adaptés aux conditions du milieu ;
- Renforcer, par la recherche-développement, la capacité de diffusion et de transfert des résultats de recherche aux agriculteurs.

10.3.1.3. Programmation de la recherche

La programmation de la recherche agronomique se fait en fonction des besoins des agriculteurs et des enjeux du développement agricole et rural, en prenant essentiellement en compte la demande des utilisateurs et partant des préoccupations des exploitations familiales. Ainsi, ce type de programmation tient compte de ce que nous avons développé ci-haut au sujet de la recherche appliquée ou de la recherche action.

Dans les domaines de productions végétales et animales, de l'agroforesterie et des programmes d'appui en **recherche-développement**, des ressources génétiques et naturelles, les principaux produits de recherche pour les biens de consommation de la population du Sud-Kivu (et celle d'ailleurs) en général et ceux de la population des milieux environnants de l'INERA/Mulungu en particulier, sont brièvement les suivants :

10.3.1.3.1. Programme fruits, bananiers et plantains

- Une diversité génétique de bananier et plantain estimée à 255 cultivars a été collectée et conservée au national dans la collection ou la banque de gène de : l'INERA-MUAZI, l'INERA-Mulungu, Université de Kisangani et l'Université Catholique de Graben (UCG).
- Une vingtaine de cultivars performant et tolérant de bananier à certaines maladies et/ou pestes.
- L'INERA a développé des méthodes culturelles de lutte contre le flétrissement (altération de la fraîcheur, de l'éclat, du teint, de la beauté) bactérien de bananier à travers le champ/école des paysans (CEP)
- Les technologies d'association haricots/bananier, ont été développées. Le nombre de feuilles de bananier à couper pour laisser la lumière aux haricots à été déterminé.

10.3.1.3.2. Programme légumineuses à graines

- Sélection et diffusion des variétés améliorées performantes à haut rendement (1,5 à 20 tonnes/ha) et résistantes aux maladies dont le haricot commun, l'arachide et le soja, appuyées par la mise au point des techniques culturales adaptées et de techniques appropriées de protection vis-à-vis des insectes et des maladies.
- Systèmes de production : vérification des résultats en milieux réels et productions des semences de base.

10.3.1.3.3. Programme maïs

- Sélection et diffusion de 2 variétés composites de maïs à haute teneur en protéines de qualité (MUIBAKI 1, MUIBAKI 2 et MUIBAKI 3).
- Sélection des variétés tolérant à la sécheresse (07 sadve, Zm 523, Zm 725).

10.3.1.3.4. Programme manioc

- Variétés à haut rendement, résistantes aux diverses contraintes tant biotiques qu'abiotiques et répondant aux exigences des utilisateurs (TME 419 ou OBAMA, NSANSI, MAHUNGU, ZIZILA, ILONA, BUTAMU, DISANKA).
- Paquet technologique sur la gestion des maladies et ravageurs et de production des matériels de plantations de qualité exempte des parasites et résistantes à la mosaïque. Il s'agit donc d'une variété de manioc amélioré. En fait, dans sa mission, l'INERA facilite la population environnante pour avoir des semences améliorées de toutes les plantes (manioc, patate douce, maïs, etc.)

10.3.1.3.5. Programme plantes à tubercules

- **Pomme de terre**

- Des variétés performantes sont sélectionnées et diffusées, les plus connues sont CRUZA, MABONDO, KINJA, SANGEMA et GAHINGA, dont les rendements varient entre 15 et 25 tonnes/ha, par rapport aux variétés locales dont le rendement moyen se situe entre 5 et 7 tonnes/ha.
- Les types de magasins de stockage de semences à lumière diffuse en matériaux locaux ont été vulgarisés et ont été adoptés par les paysans.
- Les techniques de multiplication rapide par boutures des tiges ont été diffusées auprès des paysans.

o **Patate douce**

- Des variétés améliorées à chair blanche (MUGANDE) et orange (VANDERWAL, JAPON et CANCEOLADO), riches en vitamine A ont été sélectionnées ainsi que la variété ELENGI dont la pulpe (partie charnue ou partie juteuse des fruits charnus) est jaune. Leurs rendements varient entre 20 et 40 tonnes/ha.

10.3.1.3.6. Programme riz

- Des variétés (INERA 6, INERA 7, IRAT 112, IRAT 233, etc.) à haut rendement, résistantes aux principales maladies et ravageurs dont le rendement varie entre 2000 et 4000 kg/ha.
- Paquet technologique performant mis au point et disponible pour les paysans.

10.3.1.3.7. Programme caféier robusta

- Maintenance d'un mélange clonal (ensemble des cellules résultant des divisions d'une cellule unique) de 7 élites et un mélange polyclonal de 6 le rendement en fèves (plante légumineuse dont les graines se consomment fraîches ou conservées). Varie entre 1500 et 2000 kg/ha.
- Paquet technologique performant mis au point et disponible pour les paysans.

10.3.1.3.8. Programme cotonnier

- Des variétés (Z 1832, NC 8, SCG-508) à rendement élevé et résistantes aux principales maladies et ravageurs dont le rendement varie de 1700 à 2500 kg/ha de coton fibre.
- Paquet technologique performant mis au point et disponible pour les paysans.

10.3.1.3.9. Programme élevage

- Evaluation et sélection des légumineuses fourragères de l'Amérique Latine et des légumineuses arbustives, en haute et basse altitude dont le rendement donne de bons résultats aux bêtes.
- Ces légumineuses améliorées constituent une alternative pour éviter de recourir aux concentrés (qui contient une faible proportion d'eau) ou aliments composés qui sont en général plus coûteux et plus difficiles à avoir dans les villages. Ces fourrages de qualité une fois semés de préférence non loin de la ferme restent toujours disponibles même en saison sèche.

A part ces programmes précités, il y a d'autres programmes qui sont exécutés et qui sont très avantageux pour la population du Sud-Kivu et d'ailleurs. Citons entre autres le programme pisciculture, le programme gestion intégrée et durable des ressources naturelles (foresterie, agroforesterie, gestion et fertilité du sol), climatologie, programme gestion des ressources génétiques, production de semences de base et diffusion des technologies.

En plus de ces programmes, les chercheurs et techniciens de différentes antennes de l'INERA prodiguent régulièrement des conseils appropriés aux paysans en vue de les aider à améliorer leurs productions. Ces conseils, selon les

dières de Monsieur BAHATI WETELAMINWA, chef de bureau de l'Administration/INERA, sont gratuits. Selon le chef de travaux MUSUNGAYI, chercheur à l'INERA, cet Institut aide les paysans dans les travaux de labour de leurs champs et les accompagne dans leurs activités de production sans exiger au retour pas même un seul sou. Ainsi, les paysans trouvent leur compte dans l'expertise apportée par l'INERA.

Néanmoins, avant de terminer les réalisations de cet Institut, signalons quand même quelques défis à relever :

- Actuellement, le laboratoire est obsolète : les produits chimiques, les matériels d'exploitation, les intrants, etc. font défaut. Souvent, les analyses se font par préfinancement de celui qui cherche à les effectuer.
- Inexistence d'une revue scientifique pour les publications des recherches menées, cela suite au manque de financement par l'Etat congolais. Les chercheurs qui disposent un peu de moyens se sacrifient en envoyant leurs articles en Ouganda dans une revue appelée « African Crop Science ». Dans ce cadre, la recherche fondamentale est en veilleuse.
- Insuffisance de l'enveloppe salariale ; certains chercheurs et manœuvres agricoles ne sont pas mécanisés, au total 128 agents attendent leur mécanisation.
- Vieillesse du personnel ; près du tiers du personnel du Centre de Recherche de l'INERA-Mulungu a vieilli et devrait être retraité.
- Inexistence des fonds de l'Etat alloués à la Recherche depuis plusieurs années.
- Coupure intempestive du courant électrique.
- La spoliation de la concession de Nyamunyunye occupée actuellement par les FARDC qui y ont érigé un camp militaire.
- La destruction méchante du patrimoine forestier par les pygmées inciviques.

- La vétusté des maisons d'habitation des agents, des usines et autres bâtiments du centre.
- La recrudescence des cas d'insécurité par les groupes armés.
- Il arrive, selon les dires des agents de l'INERA, que les chercheurs se heurtent aux problèmes de vulgarisation des semences améliorées qui ne s'adaptent pas à l'environnement cultivable de certains paysans du fait que leur mise en œuvre requiert d'abord, dans la plupart des cas, l'étude approfondie du sol et d'autres éléments collatéraux du milieu ambiant.
- Etc.

10.3.1.4. Perspectives d'avenir

Des efforts sont en cours pour mettre sous une plateforme les institutions engagées dans la recherche et le développement agricoles pour une bonne complémentarité d'expertise.

L'INERA collabore déjà avec plusieurs institutions nationales (Université, service spéciaux des Ministères de l'Agriculture, de l'Environnement et du Développement Rural), des ONG et organisations ou associations paysannes. Ces collaborations doivent être élargies et renforcées en vue d'inclure le secteur privé et les consommateurs.

L'INERA maintient encore beaucoup de contacts avec les organismes internationaux tels que l'USAID, Bioversity International, l'Union Européenne, le CIAT-ECABREN/ASARECA... pour chercher le financement. Beaucoup de projets qui étaient financés par ces organismes sont arrivés à terme. Par contre, les travaux sur le manioc reçoivent encore le soutien financier de l'USAID et l'appui technique de l'IITA (Institut International de Technique Agricole).

Le « challenge programme » et le « consortium IITA/CIAT-TSBF/Bioversity International » viennent depuis peu de temps de commencer

leurs activités avec l'INERA et offrent beaucoup d'options pour le développement et la recherche agricoles.

Le projet RAIN (Bordure, lisière d'une forêt) avait reçu du matériel de communication à travers le réseau RAIN d'ASARECA, mais pour assurer la durabilité de ce service, l'INERA doit identifier des sources de financement pour couvrir les frais d'abonnement à l'Internet. Le réseau RAIN a pour objectif d'accroître la diffusion, l'utilisation d'information et les résultats agricoles. Ce service est crucial pour le développement agricole en général et la recherche agronomique en particulier.

En somme, les activités menées et les stratégies prises par les chercheurs et le personnel de l'INERA en faveur des paysans concernés sont de nature à propulser leurs productions agricoles et leur bien-être et cela grâce à la recherche appliquée.

10.3.2. Centre de Recherche des Sciences Naturelles/Lwiro (CRSN/Lwiro)

10.3.2.1. Brève historique

Le Centre de Recherche des Sciences Naturelles/Lwiro (CRSN/Lwiro) a été créé le 01 juillet 1947 sous la dénomination de l'Institut pour la Recherche en Afrique Centrale (IRSAC). Créé par la colonie belge, il regroupait, en son sein, les centres de recherche se trouvant au Congo (actuellement République Démocratique du Congo), au Rwanda, au Burundi (pays appelés à cette époque Congo-Rwanda-Urundi, colonisés par les belges) et en République Centre Africaine. La Direction Générale était basée au Congo.

En 1982, par l'Ordonnance-loi n°040/82, signée par le Président Mobutu Sese Seko Kuku Ngbendu Wa Zabanga, l'IRSAC a changé de dénomination et est devenu « Centre de Recherche des Sciences Naturelles, en sigle CRSN/Lwiro ».

10.3.2.2. Objectifs du centre

Tout comme l'IRSAC, le CRSN/Lwiro a comme objectif de mener des recherches fondamentales et appliquées en sciences naturelles. Ces objectifs sont réalisés par les cinq départements suivants :

- Le département de Biologie ;
- Le département de Nutrition (appelé actuellement département Médical) ;
- Département de Géophysique ;
- Département de l'Environnement ;
- Département de Documentation.

10.3.2.3. Impact de ces départements sur la vie sociale de la population du Sud-Kivu

10.3.2.3.1. Département de Biologie

La Biologie est une science qui a pour objet l'étude de la matière vivante et des êtres vivants : reproduction (embryologie qui est le traité sur l'embryon humain, science du développement des organismes, génétique qui est relatif à une genèse, aux gènes), habitat, environnement (écologie), comportement (éthologie qui est la science des comportements des espèces animales dans leur milieu naturel).

En 1959, selon Pr. Bashwira Sanvura (ancien Directeur du CRSN/Lwiro), le Département de Biologie a introduit les fretins appelés « Sambaza » dans le Lac Kivu en provenance du Lac Tanganyika, après avoir mené des recherches systématiques et très approfondies en matière d'adaptation. Dans les années 1971, les pêcheurs du lac Kivu ont commencé à pêcher ces fretins car ils étaient

déjà matures. Jusqu'à ce jour ces fretins sont commercialisés non seulement au Sud-Kivu mais également dans d'autres provinces de la RDC.

Ainsi, grâce à la recherche appliquée, soutenue par les expériences scientifiques en la matière, les chercheurs de ce département ont réussi à implanter ces fretins dans le lac Kivu qui deviennent, certes, l'alimentation de base, bien préférée, pour beaucoup de ménages de la ville de Bukavu et des milieux environnants, voire des territoires ruraux.

En plus, selon les dires du Pr. Baluku Bajope, (ancien Directeur de ce centre), ce département fournit des données au service régional de santé sur les maladies transmises par les insectes, les mollusques et les primates sur l'homme. Ces maladies sont appelées **Zoonoses**. Certaines zoonoses sont également susceptibles d'être transmises de l'homme à l'animal. Le terme d'anthropozoonose désigne plus spécifiquement les maladies exclusivement transmises de l'animal à l'homme.

Nombre de zoonoses se transmettent à l'homme par contact direct avec un animal infecté, qu'il s'agisse **d'animal familier** (chat, chien, oiseau), **domestique** (bétail) ou **sauvage** (singe). D'autres se contractent par l'intermédiaire d'un animal vecteur, comme la peste bubonique²⁵ (du rat à l'homme par la puce) : cf. Isabelle JEUGE-Maynant et Al., 2007, p.1091.

Ainsi, ce département prodigue régulièrement, par les séminaires et dépliants, des conseils à la population du milieu sur la manière de se protéger contre ces maladies.

En plus, ce département éduque la population sur la **biodiversité** de la région et le comportement à adopter pour la protéger. On met donc l'accent sur

²⁵ Bubon : inflammation et gonflement des ganglions lymphatiques, dans certaines maladies (sylvilic, peste, etc.)

Ex : peste bubonique

la protection de **l'écosystème** qui est l'unité écologique de base formée par le milieu et les organismes qui y vivent.

Enfin, ce département est en train d'étudier les plantes médicinales qui peuvent lutter contre la schistosomiase (bilharziose). Si ces recherches aboutissaient, ce serait une action louable pour la population de la RDC qui souffre tant de cette maladie.

10.3.2.3.2. Département de Géophysique

Ce département s'occupe de la sismologie (étude des secousses sismiques ou de tremblement de terre) et de fracture de l'écorce terrestre (failles, érosions ou glissement de terre). Ce département éduque donc la population dans l'évitement des catastrophes naturelles. C'est dans ce sens qu'il prodigue des conseils relatifs à la construction des immeubles en étages. Ce département suit aussi les phénomènes des changements climatiques pour prévenir, surtout, leurs effets sur l'agriculture. En plus, la population reçoit des conseils sur la forestation et la déforestation.

10.3.2.3.3. Département de Nutrition (actuellement appelé Département Médical)

Ce département organise, en son sein, un dispensaire pédiatrique qui s'occupe des enfants malnutris. On y trouve également une maternité et une salle d'opération : 10 docteurs en médecine assurent les soins des patients. Il a proposé des formules thérapeutiques pour la malnutrition. Ces formules, selon les dires du Pr. BALUKU Bajope, sont actuellement utilisées au Sud-Kivu et dans d'autres provinces de la RDC. Donc, les recherches menées dans ce domaine sont bénéfiques à la population entière de la RDC. Notons que ce département était financé dans le temps, par l'Université de Bruxelles à travers CEMUBAC.

10.3.2.3.4. Département de l'Environnement

Ce département étudie tous les problèmes environnementaux. Citons entre autres la pollution de l'air, la gestion des déchets, la forestation et la déforestation, la mauvaise utilisation du sol, etc. Il mène des recherches qui aboutissent aux conseils et à l'éducation de la population.

10.3.2.3.5. Département de Documentation

Ce département gère tous les fonds documentaires du centre. A l'instar de la Bibliothèque centrale, ce département contient beaucoup d'ouvrages et des documents qu'on ne peut pas trouver à la bibliothèque centrale. Il est, de ce fait, au service de tout chercheur en matière de sciences naturelles et autres sciences humaines.

En ce qui concerne la **recherche fondamentale**, elle est en veilleuse à la suite de la conjoncture socio-économique qui sévit dans notre pays, la RDC. Cependant, comme nous venons de le constater, la recherche appliquée tient encore bon à la satisfaction de la population du Sud-Kivu en particulier et à celle de la RDC en général. Notons aussi que beaucoup de personnes des milieux environnants trouvent l'emploi grâce aux initiatives entreprises par le centre. Aussi est-il impérieux de signaler que la population environnante se heurte à beaucoup de problèmes qui trouvent solution par les chercheurs du centre. Citons, par exemple, les glissements des terrains qui ont eu lieu à Nyabibwe et d'autres problèmes collatéraux.

De ce fait, le centre recommande qu'il soit appuyé non seulement par le Gouvernement congolais mais également par le peuple congolais qui en bénéficie tant d'une manière ou d'une autre. Signalons que notre intention était de parler également du Centre Hydro biologique d'Uvira, mais hélas, nous n'avons eu l'opportunité d'y arriver.

10.3.3. Centres de recherches créés par l'Etat au niveau des établissements de l'ESU

10.3.3.1. Centre de Recherches Universitaires du Kivu (CERUKI)

10.3.3.1.1. Création

Le CERUKI fut créé conformément à la décision rectorale n°0034/UNAZA/R/73 du 20 septembre 1973 fixant organisation des Centres et Instituts de Recherche de l'UNAZA.

Déjà au cours de sa première année, le CERUKI s'illustra par des manifestations scientifiques de grande envergure : son premier colloque, nombreuses conférences universitaires, publications de sa revue « Antennes »

Après trois ans d'intenses activités scientifiques, preuves de sa vitalité et de sa viabilité, le CERUKI fut définitivement agréé par la décision dont voici la teneur :

Décision n°0021/UNAZA/R/76 du 04/09/1976 agréant le Centre de Recherches Universitaires du Kivu de l'ISP/Bukavu. Ce Centre fut placé sous l'autorité scientifique des professeurs de l'ISP/Bukavu en collaboration avec leurs collègues de l'ISES/Bukavu (actuellement ISDR/Bukavu) et Centre Pré universitaire de Bukavu (actuellement UOB/Bukavu)

10.3.3.1.2. Objectifs du CERUKI

Le CERUKI a pour mission de :

- Promouvoir la recherche scientifique sur le Kivu dans tous les domaines ;
- Coordonner les différents projets de recherche sur le Kivu ;
- Organiser tous les deux ans au moins des colloques scientifique, afin de stimuler la recherche dans un domaine bien déterminé ;
- Favoriser les groupes de recherches ethniques dans le but de sauvegarder le patrimoine culturel ancestral.

10.3.3.1.3. Les manifestations scientifiques

10.3.3.1.3.1. Les conférences

De 1973 à 1983, le CERUKI a organisé 75 conférences dans les domaines les plus variés : économie, littérature, histoire, géographie, linguistique, philosophie, etc.

10.3.3.1.3.2. Colloques

Le CERUKI, depuis 1973, a organisé trois colloques, à savoir :

- « la géographie physique et humaine du Kivu, du 29 au 1^{er} juin 1974 », colloque qui a eu lieu au cours de la première année de l'existence du CERUKI ;
- « Lyangombe, mythe et rite », du 10 au 14 mai 1976 ;
- « la problématique du développement au Kivu », du 17 au 21 avril 1979

10.3.3.1.3.3. Publications

- Le CERUKI a publié l'Atlas de la ville de Bukavu ;
- Les exercices et problèmes d'Algèbre et d'analyse en 6^{ème} scientifique ;
N.B. : ces deux projets de recherche ont été financés par le Rectorat.
- Jusqu'à ce jour, le CERUKI a déjà publié 55 Cahiers du CERUKI et 37 collection/études. Le 56^e Cahiers est sous-presse.

Il est à noter que toutes ces recherches exécutées par le CERUKI sont axées sur les recherches fondamentales. Beaucoup de chercheurs visent seulement la promotion et non l'application directe de leurs recherches sur la vie sociale ou sur le développement de la société. Autrement dit, ce ne sont pas des recherches appliquées ou des recherches-actions.

Ce qui est curieux, beaucoup de chercheurs du CERUKI cessent de publier après avoir obtenu leurs promotions (C.T. et professeurs, surtout les

professeurs ordinaires ; les professeurs associés et les professeurs full qui, eux, restent contraints de publier pour être soit professeurs full ou professeurs ordinaires). En ce qui concerne les chefs de travaux, certains cherchent à affronter le troisième cycle ou préparer leurs thèses de doctorat et d'autres restent des chefs de travaux à vie, ils sont donc plafonnés.

Néanmoins, il est à remarquer que le fait d'avoir une promotion est un phénomène primordial et souhaitable étant donné que la valorisation de l'enseignement-apprentissage des étudiants et leur formation intégrale en dépend très largement. Signalons seulement que les recherches fondamentales effectuées par ces enseignants visent à augmenter, d'une manière ou d'une autre, des connaissances théoriques, peu importe leur utilité immédiate. La communauté n'en jouit donc pas immédiatement.

10.3.3.1.4. Défis à relever

Le CERUKI se bute à beaucoup de défis à relever. Citons entre autres :

- Le manque des frais de fonctionnement. L'Etat n'accorde plus de subventions ;
- Le problème de site WEB pour conserver et configurer les publications faites, surtout les anciennes publications ;
- Le CERUKI se trouve aujourd'hui dans l'incapacité d'organiser des colloques, des séminaires suite au manque de moyens financiers ;
- Le nombre de chercheurs est réduit pour mener à bon port les travaux du centre.

Depuis le mois d'octobre 2018, le CERUKI a mis sur pied une cellule de recherches-actions dénommée « Groupe d'Etudes sur les Conflits et la sécurité humaine : GEC-SH ». Celle-ci a déjà mené des recherches-actions dans les domaines ci-après :

- La gouvernance minière et sécurité humaine dans le site minier de Mukungwe (à Mushinga/Walungu) où l'on a relancé le processus de négociation entre les familles en conflit et l'on a abouti à un accord de paix entre les familles concernées.
- La collaboration entre la population et la police de proximité pour la sécurisation des milieux environnants ;
- La réduction de la criminalité en évitant à tout prix la justice populaire.

Comme cette cellule est encore au stade embryonnaire, nous espérons que les activités qui seront menées à cette fin produiront des résultats positifs pour les populations en question. Il faudra donc capitaliser ces recherches en les publiant dans des revues scientifiques.

10.3.3.1.5. Perspectives d'avenir

- Le CERUKI est contraint de rayonner à travers le monde comme il était dans le temps passé en publiant régulièrement des Cahiers de CERUKI. Il est souhaitable que ces Cahiers sortent régulièrement en tenant compte de sa mission d'antan.
- Le CERUKI doit chercher des partenaires fiables, c'est-à-dire qu'il doit être connecté avec d'autres centres de recherches à travers le monde.
- Avoir la possibilité d'autofinancement avec ses propres productions scientifiques.

10.3.4.2. Centre d'Études et de Recherche pour la Promotion Rurale (CERPRU)

Le CERPRU est un Centre de Recherche qui fonctionne au sein de l'Institut Supérieur de Développement Rural de Bukavu (ISDR-BUKAVU)

10.3.4.2.1. De la création

Il a été créé sous la décision n°014/83 du 18 août 1983 portant création d'un centre de recherche dénommé « Centre de Recherche d'Etudes pour la Promotion rurale » en abrégé « CERPRU ».

Les objectifs de ce centre sont les suivants :

- Promouvoir les études et expériences en faveur du développement rural ;
- Valoriser et encourager le métier de terrain dans le domaine de développement intégral des masses rurales.
- Rayonner par des recherches scientifiques théoriques et appliquées tant individuels que collectifs ;
- Diffuser et vulgariser les résultats d'études et de recherches (cf. www.isdrbukavu.ae.cd)

Dans les années 70, le **bulletin** de l'Institut Supérieur de Développement Rural de Bukavu publiait des recherches-actions dans la revue dénommée « AMUKA ». Citons par exemple les recherches qui portaient sur les problèmes pédiatriques, la malnutrition, l'amélioration de l'élevage dans la plaine de la Ruzizi, des méthodes culturales, etc. Ainsi, la population y trouvait son compte en améliorant ses conditions de vie.

Cependant, depuis les années 83-84, le CERPRU a connu une chute vertigineuse en matière des recherches-actions. Pour le moment, il ne fait qu'organiser les journées scientifiques, les conférences sur les innovations et les techniques appropriées sans tenir compte des besoins de la population. Les résultats de ces journées sont, pour la plupart, publiés dans les cahiers du CERPRU dont la finalité est de chercher une promotion (cf. Assistants et Professeurs). Les chefs de travaux qui n'ont pas de chance d'aborder le 3^{ème} cycle ou les études doctorales restent plafonnés.

10.3.4.2.2. Défis à relever

Ceux-ci sont nombreux. Citons entre autres :

- Manque de financement ou des subventions octroyées par l'Etat pour soutenir les recherches ;
- Pour publier, les chercheurs se cotisent et envoient leurs articles soit au CERUKI, soit dans d'autres maisons d'édition étrangères ;
- Le marché des consommateurs des publications fait défaut car les gens ne lisent plus, donc on investit à perte ;
- L'amour de la recherche a baissé sensiblement.

On ne publie, comme nous l'avons déjà dit, que pour avoir la promotion.

10.3.4.2.3. Perspectives d'avenir

- Responsabiliser les professeurs pour l'encadrement des Assistants et des chefs de travaux ;
- Organisation des séminaires méthodologiques qui visent à stimuler les professeurs, les chefs de travaux et les Assistants à publier des textes (ou des articles) consistants sur le plan scientifique ;
- L'ISDR doit prévoir un montant dérisoire (exemple : 5000\$/an) pour soutenir et encourager les chercheurs à publier tant localement qu'à l'étranger ;
- Encourager les chefs de travaux à faire le 3^{ème} cycle à l'étranger (Madagascar, Cameroun, Cote d'Ivoire etc.) pour la mise à niveau et améliorer leurs performances ;
- Les étudiants doivent rester en contact avec les paysans dans le cadre de leur stage d'un mois ou deux mois, selon le cas.

10.4. Conclusion

Rappelons que notre communication avait pour but d'explorer l'impact des anciens centres de recherche publics et ceux créés au niveau de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU) sur la vie socio-économique de la population du Sud-Kivu : défis et perspectives d'avenir.

C'est dans ce cadre que nous avons focalisé notre attention sur les centres suivants :

- L'Institut National d'Etude et de Recherche Agronomique (INERA-Mulungu) ;
- Le Centre de Recherche en Sciences Naturelles (CRSN-Lwiro) ;
- Le Centre de Recherches Universitaires au Kivu (CERUKI) ;
- Le Centre d'Etude et de Recherche pour la Promotion Rurale (CERPRU/ISDR-Bukavu) ;

En définitive, disons que les anciens Centres de Recherche (INERA, CRSN/Lwiro) essaient de faire encore quelque chose dans le cadre des recherches appliquées mais ils sont limités par les moyens financiers. Les Centres créés au niveau des Etablissements de l'ESU ne font actuellement que des recherches fondamentales en vue de faire promouvoir les Assistants et les Professeurs. Comme nous l'avons dit ci haut, la recherche d'une promotion est un événement essentiel à ne pas déconsidérer car la formation des étudiants en dépend amplement.

Etant donné que tous les centres de recherche sont dépourvus peu ou prou de moyens de fonctionnement et de renouvellement des infrastructures mobilières, matérielles et techniques, l'Etat congolais doit prendre toutes ses responsabilités pour subventionner les recherches et stimuler ainsi les chercheurs à faire rayonner les résultats de recherches au niveau national et international.

10.5. Références bibliographiques

10.5.1. Ouvrages

Lamoureux, A. (2000), Recherche et méthodologie en sciences humaines, 2^e éd., Québec, Beauchemin.

Muke Zihisire M. (2011), La recherche en sciences sociales et humaines, Paris, L'Harmattan.

10.5.2. Informateurs

Bahati Watelaninwa, chef de bureau de l'Administration/INERA, interrogé à l'INERA/Mulungu en date du 23 février 2019.

Baluku Bajope (Professeur des universités), ancien Directeur du CRSN/Lwiro, interrogé en date du 27 février 2019.

Bashwira Sanvura (Professeur des universités), ancien directeur du CRSN/Lwiro interrogé le 26 février 2019.

Muchukiwa Bosco (Professeur des universités), DG de l'ISDR, interrogé le 07/03/2019 ;

Musungayi Tshitebwa, chef de travaux à l'INERA, interrogé le 23 février 2019.

Muzaliwa Kahunga Godefroid (Professeur des universités), Interrogé le 07/03/2019

Usungu Ulungu Jacques (Professeur des universités), interrogé le 06/03/2019

10.5.3. Documents divers

CERUKI, Réalisations 1973-1983

Documents, élaborés par les chercheurs de l'INERA (sans noms et sans date).

WIMBA, M.M. Benjamin, Des innovations agricoles à l'adoption : cas de l'INERA/Mulungu, Sud-Kivu, RDC : Document d'une conférence, s. d.

11. Quelle pédagogie universitaire pour le développement durable dans la Région des Grands Lacs²⁶

11.1. Résumé

Cet article aborde l'épineuse question d'une pédagogie universitaire susceptible de former des hommes et des femmes capables de contribuer au développement durable. Il pose donc la question non seulement de la nature et de la qualité de la formation universitaire mais aussi celle de la nature et de la qualité des facteurs qui permettent de l'obtenir et de s'adapter ainsi, pour les bénéficiaires, aux évolutions et transformations de la société. Dans la perspective du développement durable, cette pédagogie universitaire devrait être à la fois une politique et une stratégie visant à assurer, par le capital humain, la continuité dans le temps du développement économique et social, du respect de l'environnement et de l'équité sociale. Comme elle n'a pas toujours été à la hauteur d'une telle mission, nous commençons par épingler les difficultés contextuelles de sa genèse, de sa mise en œuvre et de son opérationnalisation à travers un bref aperçu historique, puis dégageons sa nature et sa mission, ses objectifs et ses fonctions. Enfin, penser la pédagogie universitaire orientée à une finalité aussi noble que le développement durable exige aux enseignants une véritable transformation de notre métier qui tienne compte désormais des réalités évolutives des sociétés modernes et donc du nouveau profil de l'homme à former, capable de réfléchir sur ses démarches, ses stratégies et ses actions en vue de rendre toujours plus rentable son capital humain et d'en démontrer toujours sa pertinence.

Mots-clés : Assurance-Qualité, Capital humain, Développement durable, Pédagogie universitaire.

²⁶ Par Mwenda-Pole Kanyamuhanda Emmanuel, Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Goma et Point Focal de la Cellule Assurance-Qualité. Tel.00243991341406 E-mail : emmanuelpole2017@gmail.com.

11.2 Introduction

La présente communication est une ébauche scientifique pour contribuer à la formation des enseignants de l'Enseignement Supérieur et Universitaire et à son efficacité dans les Pays des Grands Lacs africains en général et en RDC en particulier, un système d'enseignement appelé à former des cadres compétents dont la société a besoin. Le constat actuel en effet est que, pour de nombreux observateurs, depuis de nombreuses années, le niveau intellectuel des apprenants baisse en même temps que diminue la qualité d'enseignement de la part des formateurs au niveau supérieur de l'enseignement national. Cette dégradation de la part des apprenants et des formateurs s'exprime d'après Kapend Sabul, Bumba Kantenga et Kasongo Manganda (2016), à travers certaines reproches faites à l'endroit des principaux acteurs concernés par le processus d'enseignement-apprentissage au niveau supérieur et peuvent être regroupées en quatre catégories essentielles.

Les uns reprochent à l'enseignement pré-universitaire son incapacité à atteindre les objectifs qui sont ceux de savoir lire, écrire, comprendre, s'exprimer et concevoir. Ainsi, l'Université accueillerait des étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et qui éprouvent tant de difficultés pour l'écrire et appréhender le savoir scientifique qu'elle véhicule. Cela reste vrai aussi bien au Congo que dans bon nombre des pays voisins.

Les autres soutiennent que ce sont les enseignants, sélectionnés selon des critères qui ne sont pas toujours ceux reconnus officiellement, qui affichent des insuffisances méthodologiques et dont la plupart sont des scientifiques sans expérience pédagogique et accusant, de ce fait, d'énormes lacunes pour une communication pédagogique efficace. Les autres trouvent aussi une désarticulation entre la politique d'essaimage de l'enseignement supérieur et universitaire et la formation des professeurs devant encadrer efficacement les étudiants. Les autres encore estiment que l'enseignement de masse qui semble

traduire l'évolution même de la société africaine actuelle porte en son sein les germes de la destruction d'un enseignement de qualité et soulève des problèmes des ressources et de la méthodologie liées à l'encadrement des groupes élargis. Et, du fait de ce dysfonctionnement dans l'articulation entre la pédagogie universitaire et la politique d'essaimage menée actuellement avec le concours du Ministère de tutelle pour ce qui est de la RDC, la question d'efficacité pédagogique se pose avec acuité. Mais une telle question est sans doute porteuse des préoccupations supplémentaires notamment sur la nature d'une telle pédagogie, sa mission, son objet et ses objectifs mais surtout ses rôles dans une société en pleine transformation comme la nôtre et dans la perspective de l'Assurance-Qualité à l'Enseignement Supérieur et Universitaire.

11.3. Bref aperçu historique de la Pédagogie Universitaire en RDC

Selon Mokonzi (2008), l'organisation de la pédagogie universitaire en RDC 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 à 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 du Zaïre. À partir de la réforme de 1981, le service de pédagogie universitaire fonctionnera au sein de la Commission Permanente des Études. Cependant, si l'on situe volontiers la création du service de pédagogie universitaire à la veille de la réforme de 1981, les mêmes maux qui ont servi comme catalyseurs de cette création avaient été déjà décriés lors de la réforme précédente. On dénonçait alors 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. Avec les guerres qui se sont succédées dans ce pays jusqu'au tour des années 2002, on peut affirmer sans

trop se tromper qu'il y a eu une grande léthargie et très peu de suivi dans ce domaine. Cependant, la réforme de 2003 a ravivé l'espoir d'une nouvelle réorganisation de la pédagogie universitaire, eu égard aux facteurs aussi bien externes qu'internes à l'Université qui ont milité en faveur de cette réforme (APED, 2006).

Les facteurs externes se rapportent à la nécessité de se mettre au pas avec les pairs africains, à la mondialisation et à la nouvelle donne politique. La RDC devrait être conséquente avec elle-même en honorant les engagements pris vis-à-vis de l'Organisation de l'Unité Africaine au cours de ses diverses rencontres. En effet, la réforme de 1971 n'a pas pu répondre avec efficacité aux préoccupations exprimées par l'Afrique sur la nécessité d'élaborer un plan prévisionnel dans la formation des cadres selon les domaines. La léthargie qui s'en est suivie n'a pas permis à l'Université congolaise de basculer pour devenir un instrument de développement tant pour le Congo que pour l'Afrique tel que prôné à Lagos en 1980. Ensuite sous la poussée de la mondialisation qui s'accompagne de nouveaux champs de connaissances, d'un accroissement rapide du volume de l'information scientifique et technologique, l'Université congolaise n'avait pas de choix, elle disparaîtrait sans la réforme. Enfin, la nouvelle donne politique consécutive à la formation d'un nouveau gouvernement de transition consacrant la fin de la guerre a donné lieu à des mutations dans tous les secteurs de la vie nationale, notamment dans le secteur de l'enseignement supérieur et universitaire.

Les facteurs internes à l'Université, quant à eux, relèvent essentiellement des acteurs principaux de l'enseignement supérieur et universitaire que sont les enseignants, les administratifs et les étudiants. Pour les enseignants, les avancées dans le domaine des sciences et technologies ouvraient de nouveaux champs et offraient de nouveaux moyens technologiques pour la formation et la recherche, mais il fallait s'y former. Quant aux administratifs, la restructuration de la

gigantesque machine administrative s'imposait pour qu'une gestion autonome s'instaure pour le bien des bénéficiaires des services de l'Université. Enfin, les étudiants ont, depuis fort longtemps fustigé le cloisonnement de chaque spécialiste dans son propre domaine, l'absence des composantes telle que l'informatique, l'anglais dans leur formation, l'absence du caractère utilitaire de certaines disciplines de formation, le caractère obsolète des programmes de formation etc.

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.

11.4. Nature de la Pédagogie Universitaire

Pour Jean-Marie Deketele (1996, p.17), la pédagogie universitaire est une science, un art d'enseigner, d'orienter, d'informer et d'instruire les apprenants du niveau supérieur, pour leur place et leur rôle dans leur société. Elle contient les dimensions aussi bien environnementales que culturelle, psychologique et sociétale des adultes, à intégrer dans la pratique enseignante. Elle se présente aussi et surtout comme un moyen pratique de résolution des problèmes

d'enseignement qui gangrènent permanemment le système éducatif au niveau supérieur et universitaire en RDC et pas seulement. En somme, elle est une science de préparation des étudiants à la vie dans leur société et destinée à tous ceux qui organisent, animent, évaluent les actions éducatives (enseignement, formation, orientation, instruction) dans des écoles, des Instituts supérieurs et dans des universités. Elle s'intéresse à tous les domaines scientifiques et en devient l'outil de communication de savoirs entre l'enseignant et l'apprenant. Elle répond ainsi aux questions essentielles suivantes :

- En quoi consiste l'éducation (enseignement, formation, orientation et instruction) ?
- Comment la concevoir et l'organiser ?
- Comment l'animer, la réguler et l'évaluer ?
- De quels outils a besoin l'éducateur pour son efficacité et son efficience ?
- Que doit être le profil d'un éducateur pour la qualité de son rendement ?
- Sur quoi se fonde la pertinence des enseignements organisés à l'intention des apprenants ?

Dans ses aspects pratiques, on remarque que le service de la pédagogie universitaire dans bon nombre des Pays des Grands Lacs, pour accomplir sa mission, anime non seulement des séminaires de formation des professeurs, des 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. En RDC plus particulièrement, en ce qui concerne les enseignants, le service de pédagogie universitaire a planifié à la fois la formation initiale et la formation continue. La première est assurée à travers les cours de Techniques de communication pédagogique et d'informations psychopédagogiques spécialisées, inscrits au programme de Diplôme d'Etudes Approfondies de chaque filière de formation

postuniversitaire. La seconde, en revanche, est assurée au moyen des séminaires de pédagogie avec des thèmes variés tels que :

- L'évaluation (problèmes de docimologie) ;
- L'initiation aux méthodes d'étude à l'Université ;
- La gestion académique ;
- Les méthodes d'enseignement à l'Université ;
- La déontologie et l'éthique professionnelle.

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire 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. Mais, pour Mokonzi (2004), c'est depuis la fin de la décennie 80 que les séminaires de pédagogie universitaire se sont fortement raréfiés. Pourtant, c'est au cours de ces séminaires que les enseignants remettent à niveau leurs connaissances pédagogiques. La formation continue des enseignants est indispensable pour une pratique enseignante efficace et efficiente. Car, entre « *le savoir savant* » et « *le savoir enseigné* » il y a un pas, et non des moindres, à accomplir (Chevallard, 1985).

11.5. Mission et objet de la Pédagogie Universitaire

La pédagogie universitaire a pour mission de développer les aptitudes et les capacités d'intervention chez les acteurs dans le monde de l'enseignement, de mobiliser et combiner les compétences et les mettre en œuvre pour professionnaliser et rentabiliser l'enseignement supérieur et universitaire pour tout peuple. D'où, le développement des compétences ayant à faire avec la multi dimensionnalité de l'homme qui englobent non seulement l'aspect purement humain, mais aussi individuel et social. Elle prédispose les enseignants à

produire les compétences en termes de capital humain (Mwenda-Pole, 2015) nécessaires à la compétitivité des sociétés dans le concert des nations.

Quant à sa mission, elle repose essentiellement sur l'enseignement de qualité. Elle offre aux institutions supérieures et universitaires, une batterie riche des interventions techniques dans le domaine de la psychopédagogie, de la didactique, de la docimologie, de l'orthopédagogie, de la psychologie des adultes, de l'éthique pédagogique aux bénéfiques des acteurs concernés par l'enseignement supérieur et universitaire, qui doivent à la fois se remettre en cause pour identifier et résoudre leurs problèmes professionnels, développer l'esprit critique et la capacité d'action avec clarification des valeurs, avoir l'esprit de créativité, développer l'esprit du bien-être en adoptant un style de vie approprié, être capable d'esquisser et de gérer ses émotions, recommander et gérer le stress, entretenir des relations interpersonnelles de qualité, développer la confiance en soi, avoir le respect de l'environnement et du bien commun.

11.6. Objectifs et rôles de la Pédagogie Universitaire

En ce qui concerne ses objectifs, la pédagogie universitaire vise à :

- Améliorer la qualité de l'enseignement aux plans didactique, docimologique, psychologique, pour injecter des compétences dans les sociétés. D'où, un besoin pour les Nations dans le sens de produire les compétences nécessaires à la paix, à la tranquillité, à la diplomatie et au progrès intégral ;
 - Valoriser la recherche scientifique pour de nouvelles découvertes théoriques et des services à rendre à la société en général, aux institutions, organisations et leurs structures, et au monde du travail en particulier ;
 - Réfléchir ensemble et partager des nouvelles connaissances des pratiques positives et des expériences psychopédagogiques qualitatives entre les

enseignants pour les concordances et les rendements pédagogiques aux bénéfiques du monde ;

- Assister les étudiants annuellement dans leur utilisation et réalisation du programme de formation en considérant les particularités de l'enseignement supérieur et universitaire selon les facultés et les sections, les départements et les orientations organisés ;
- Organiser les actions de recyclage, de formation, d'entretien, d'ajustement et d'encadrement pédagogiques à l'intention des enseignants selon leurs besoins identifiés et répertoriés pour des aides psychopédagogiques spécialisées.

Quant à ses objectifs essentiels, la pédagogie universitaire a d'abord un rôle de catalyseur, d'outil pour l'amélioration de la qualité des enseignements et des centres de gravité de toute communication des savoirs entre les enseignants et les étudiants. Ses rôles visent essentiellement à :

- Aider les institutions d'enseignement supérieur et universitaire à s'adapter aux évolutions de la société ;
- Etablir le rapport entre les besoins sociaux, les finalités de l'Etat et les objectifs éducatifs ;
- Faciliter le processus d'enseignement-apprentissage ;
- Consolider l'approche systémique en éducation ;
- Initier les entretiens pédagogiques pour envisager les aides psychopédagogiques spécialisées ;
- Créer des réseaux d'échanges et de partage des connaissances et des expériences pédagogiques ;
- Orienter les étudiants et les chercheurs sur des questions d'ordre pédagogique ;
- Former des enseignants aux plans psychopédagogiques, didactique et docimologique ;

- Les habituer à actualiser, perfectionner et enrichir leurs connaissances professionnelles.

11.7. Pédagogie universitaire et développement durable

Quand on parle du développement durable, il ne faut pas le confondre avec la croissance économique même si ces deux notions sont liées, surtout quand on les aborde dans la perspective économique de l'éducation. En effet, la croissance est un phénomène économique quantitatif, donc mesurable, caractérisant l'augmentation des richesses produites par un pays sur une période donnée. Elle se mesure grâce au Produit Intérieur Brut (PIB). Le développement, lui, est un phénomène qualitatif qui se traduit par un ensemble de transformations techniques, économiques, sociales et culturelles qui permettent l'apparition et la prolongation de la croissance économique ainsi que l'élévation des niveaux de vie (Aghion P. et Cohen E., 2004).

La définition du Développement durable contenue dans le Rapport Brundtland sert mondialement de référence : *« Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs »*. Toutefois, elle ne constitue pas la seule définition du développement durable. De nombreuses autres définitions, parfois plus complètes, ont vu le jour avant même la publication du Rapport Brundtland. Ainsi le philosophe allemand Hans Jonas (1979), qui définit sa théorie de la responsabilité présente une définition très proche de celle du développement durable: *« Agis de façon à ce que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre et ne soient pas destructeurs pour la société »*.

Une autre définition, élaborée la même année que le rapport Brundtland marque cet aspect économique-environnemental: *« Un processus de*

transformation dans lequel l'exploitation des ressources, la direction des investissements, l'orientation des techniques et les changements institutionnels se font de manière harmonieuse et renforcent le potentiel présent et à venir permettant de mieux répondre aux besoins et aspirations de l'humanité » (Extrait de la Commission Mondiale pour l'Environnement et le Développement, 1987). Toutefois, avec le temps, on voit apparaître la marque plus prégnante du pilier social et citoyen dans la stabilisation du concept de développement durable. Lentement, cet aspect prend son importance comme celui du développement des pays du tiers-monde. « *Le fait d'améliorer les conditions d'existence des communautés humaines, tout en restant dans les limites de la capacité de charge des écosystèmes* » (UICN, le WWF et le PNUE, 1991). Un an plus tard, à Rio, le développement durable insiste sur cette dimension sociale et ouvre le champ à une application aux pays en voie de développement : « *Le développement durable est centré sur le droit des êtres humains à une vie saine et productive en harmonie avec la nature, et que le droit au développement doit être réalisé de façon à satisfaire équitablement les besoins relatifs au développement et à l'environnement des générations présentes et futures* » (Déclaration de Rio, 1992). Cette dernière définition fixe les trois piliers (économie, environnement et société) de façon plus complète que les définitions précédentes. « *Le développement durable est l'équilibre le plus favorable entre des systèmes écologiques, économiques et sociaux* » (The Florida Center for Community Design and Research, 2000). Ou encore : « *Le développement durable est une politique et une stratégie visant à assurer la continuité dans le temps du développement économique et social, dans le respect de l'environnement, et sans compromettre les ressources naturelles indispensables à l'activité humaine* » (UE, 2000).

Une telle définition nous paraît plus intéressante que celles qui précèdent car elle présente une approche qui postule qu'un développement à long terme

n'est viable qu'en conciliant trois aspects indissociables : la rentabilité économique, le respect de l'environnement et l'équité sociale. Parce que le développement ne peut être durable que s'il est à la fois économique, social et environnemental, il doit s'appuyer sur ces trois piliers. Il est avant tout un choix de société qui place l'être humain au cœur des préoccupations. Or, si nous voulons fonder une pédagogie universitaire dont les bénéficiaires concourent au développement durable, les propos de Robitaille (1998) sur le développement durable nous semblent éclairants sur le profil de l'étudiant à former. Pour lui, l'éducation au développement durable est « un processus permanent d'apprentissage qui concourt à la formation des citoyennes et des citoyens ayant acquis les savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir vivre ensemble leur permettant de s'engager dans des actions individuelles et collectives fondées sur les principes d'interdépendance et de solidarité, qui favorisent l'harmonisation des relations « personne-société-environnement » et l'avènement des sociétés écologiquement viables ; sociopolitiquement équitables et économiquement justes, ici et ailleurs, maintenant et pour les générations futures ». Dans une telle perspective du développement durable, c'est le capital humain (Becker, 1993) qui est le moteur principal de ce développement, c'est-à-dire l'ensemble des expériences, des compétences et des savoirs attachés aux individus et dont la plupart sont issus de la formation universitaire. C'est donc la qualité de cette formation et l'amélioration des moyens pour l'acquérir qui peuvent aboutir à un développement durable non seulement dans les pays des grands lacs africains mais aussi dans tout pays qui se dit démocratique.

Ainsi, un des critères de qualité d'un enseignement est d'abord son adaptation aux finalités éducatives qui traduisent à la fois la destination et l'horizon même de l'action éducative. Au sein d'un projet d'enseignement, la fin se spécifie et s'articule en finalités qui, à leur tour trouvent dans les objectifs leur détermination contrôlable, vérifiable et évaluable en termes de

connaissances, des attitudes et des habiletés que l'on veut poursuivre à travers l'intervention éducative. Ainsi, l'enseignement universitaire devient une formation aux enjeux humains et sociaux des savoirs. Il accorde une place à une discussion critique des valeurs, des problèmes et des questions de société que soulèvent ou impliquent les savoirs enseignés et/ou les techniques que ceux-ci induisent. L'enseignement développe ainsi la capacité de l'étudiant de faire des liens entre démarches scientifiques et projets de société. Car la qualité d'un enseignement peut être liée aussi, surtout à l'Université par une formation par la recherche où l'enseignement initie les étudiants aux processus mêmes de la recherche, en présentant non seulement les résultats mais aussi les méthodes qui ont permis de les atteindre, en discutant de manière critique ces méthodes, voire en plaçant les étudiants dans un processus actif, similaire à celui de recherche (enquête, travail de laboratoire...).

Dans cette démarche, l'enseignant devrait développer chez les étudiants un réel intérêt pour la discipline qu'il enseigne et les questions qu'elle traite, et donc sa pertinence et valoriser l'approche en profondeur qui consiste, par ses méthodes à la fois d'enseignement et d'évaluation des acquis des étudiants, à encourager les étudiants à développer cette approche en profondeur des matières, centrée sur le sens et sur une appropriation personnelle des concepts et des démarches. Cela demande donc la clarté, la cohérence et la structuration où l'enseignant fournit des explications claires aux étudiants et va jusqu'au bout dans l'explication de ce qui est à apprendre. Il recourt, entre autres, aux illustrations et aux exemples qui aident à comprendre et à contextualiser le savoir enseigné. La structure du cours est présentée aux étudiants et chacune de ses parties est reliée dans un tout cohérent. Mais aussi la cohérence doit être assurée entre le cours magistral et les autres activités pédagogiques (Travaux Pratiques/TP, Travaux Dirigés/TD, Séminaires...) ainsi qu'entre l'enseignement et l'évaluation.

Un autre critère de qualité d'un enseignement est son adaptation aux publics. Elle se traduit d'abord par un rythme de progression adéquat. Le cours doit donc avancer à un rythme adapté aux étudiants, ni trop lent ni trop rapide. Elle se traduit ensuite par la prise en compte, dans l'enseignement, des pré-acquis qui sont en fait les connaissances et les compétences initiales des étudiants et qui constituent les bases fondamentales dans le processus de construction des connaissances. Ceci suppose leur identification et une adaptation de l'enseignement en conséquence. Mais en même temps ceci requiert de la part de l'enseignant une certaine ouverture aux questions des étudiants et une certaine sensibilité à leurs difficultés d'apprentissage. Il s'agit là d'une technique d'enseignement qui permet d'exploiter en fait les conceptions, les représentations, le « déjà-là » des étudiants susceptibles d'assurer la transférabilité de ce que l'on apprend.

11.8. Conclusion

En conclusion, nous pensons qu'une bonne pédagogie ou plutôt une bonne didactique universitaire dans les Pays des Grands Lacs africains doit fonder son action sur le développement des processus métacognitifs et de transfert des savoirs, des compétences et des connaissances dans le souci d'adapter les étudiants aux réalités quotidiennes et professionnelles. Dans le premier cas le développement des processus mentaux chez les étudiants leur permet de réfléchir sur le « comment » ils s'y prennent pour apprendre, quels procédés et quelles techniques mettent-ils en œuvre et parmi lesquels il faut choisir ceux portent au succès en évitant, bien entendu ceux qui conduisent à l'échec pour aboutir à une certaine généralisation. Cela conduit forcément à un apprentissage significatif.

Dans le deuxième cas, le transfert renvoie selon Meirieu (1995, p.201) à la dynamique même par laquelle un sujet s'approprie un savoir et l'intègre dans son propre développement afin d'accéder à de nouveaux savoirs. Elle renvoie à

la fois à la possibilité d'utiliser une connaissance, une compétence ou une expertise d'une situation à une autre ; à la possibilité de faire des ponts entre les disciplines différentes, entre les savoirs scolaires et la vie personnelle, professionnelle et sociale du sujet ; et enfin, elle renvoie à la possibilité même d'intégrer les connaissances dites mortes dans une dynamique personnelle et à se constituer comme sujet de ses propres actes. En ce sens, il a la fonction d'identification des situations dans lesquelles les connaissances acquises peuvent être réinvesties et utilisées et exerce en même temps un rôle d'évaluation puisqu'il vérifie ce qui est appris et qui est effectivement utilisable.

11.9. Bibliographie

- Aghion P. et Cohen E. (2004). *Education et croissance*. Paris: La Documentation française.
- Aped (2006). *La réforme de l'enseignement supérieur et universitaire au Congo*. Accessible à l'adresse : www.skolo.org.
- Becker G.S. (1993). *Human Capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Djegham Y., Tremblay Ph. et al. (2006). *Education au développement durable - Pourquoi ? Comment ? Guide méthodologique pour les enseignants*. Bruxelles : Politique scientifique fédérale.
- Kapend Sabul A., Bumba Kantenga S. et Kasongo Mwanganda (2016). Pédagogie universitaire et essaimage des institutions supérieures et universitaires en République Démocratique du Congo: problèmes et attentes. *CFPSE (11)*, 245-258.
- Meirieu Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF
- Mokonzi Bambanota G. (2008). Redynamisation et revitalisation de la Pédagogie universitaire en RDC. *Revue de l'IRSA (7-8)*, 1-15.

Mwenda-Pole E. (2015). *Sociologie et Economie de l'éducation*. Cours inédit, UNIGOM : FPSE.

Robitaille J., Lafleur M. et Archer A. (1998). *Quelle éducation pour demain ? Réflexion sur le développement durable et l'éducation pour un avenir viable*. Québec : ERE Education

12. Inclusion des étudiants en situation de handicap à l'École Normale Supérieure (ENS) de Bujumbura : défis et perspectives²⁷

12.1. Résumé

Cette étude vise à mettre en évidence les problèmes auxquels sont confrontés les étudiants qui veulent poursuivre leurs études au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire. Nous nous sommes focalisés sur l'ENS en tant qu'institution d'enseignement supérieur dont la mission est de former les enseignants de l'école fondamentale et post-fondamentale, pédagogique, technique et professionnelle. Nous nous sommes servis des témoignages des anciens étudiants de l'enseignement supérieur, des étudiants en situation de handicap. Leur vécu révèle une intégration très problématique au niveau de l'enseignement supérieur. Elle propose des perspectives en vue d'améliorer les conditions d'accueil et d'accompagnement des étudiants en situation de handicap dans les institutions d'enseignement supérieur.

²⁷ Par :

- Ndovori Rémégie (Département des Sciences Appliquées, École Normale Supérieure de Bujumbura, ndoremegie10@yahoo.fr),
- Ndikumasabo Josias (Institut d'Éducation Physique et des Sports, Université du Burundi, josias.ndikumasabo@ub.edu.bi),
- Sinzinkayo Elie (Département des Sciences Appliquées, École Normale Supérieure de Bujumbura, sinzielie@gmail.com),
- Barahinduka Etienne (Département des Sciences Naturelles, École Normale Supérieure de Bujumbura, barahindukae@yahoo.fr).

Mots-clés : enseignement supérieur, étudiants en situation de handicap, inclusion, défis, perspectives

12.2. Introduction

La société est en pleine mutation, et le système éducatif ne peut pas échapper à cette véritable métamorphose. C'est dans cette optique que les enfants en situation de handicap qui étaient jadis marginalisés (Ndayisaba et De Grandmont, 1999) commencent petit à petit à jouir de leurs droits notamment celui de l'accès à l'éducation au même titre que les autres. L'école doit ouvrir ses portes à tous les enfants sans tenir compte de leur race, leur religion, ethnie, origine sociale (DUDH, 1948). Elle doit se transformer pour être au service de tous les enfants, et par ailleurs « *ce n'est pas un système d'éducation qui a droit à un certain type d'élèves. C'est le système scolaire d'un pays qui doit s'ajuster aux besoins de tous.* » (Wormanæs, 2005, p. 74). C'est pourquoi l'inclusion vise l'adaptation de l'environnement et la participation des différents acteurs pour que tout sujet, quel que soit son handicap, ait tout naturellement sa place parmi ses pairs, dans tous les lieux de vie sociale ou privée (Gossot, 2005). Ainsi, l'éducation inclusive, en tant qu'une approche basée sur la valorisation de la diversité tient compte des besoins individuels de tous les enfants en vue d'assurer l'égalité des droits en reconnaissant que tous les enfants peuvent apprendre dans des dispositifs adaptés (Ndikumasabo, Evin et Saury, 2018, Ndikumasabo, 2018). Ceci pourrait contribuer à la promotion d'une société inclusive dans la mesure où l'inclusion n'est pas une fin en soi mais plutôt un processus dynamique qui évolue en permanence.

L'exclusion de l'éducation accentue encore davantage le cercle vicieux du handicap et de la pauvreté. À terme, les enfants qui présentent des incapacités sont susceptibles d'être confrontés à l'exclusion sociale et à la discrimination, ce qui

exacerbe davantage leur pauvreté et leur vulnérabilité (figure 1 : www.hiproweb.org).

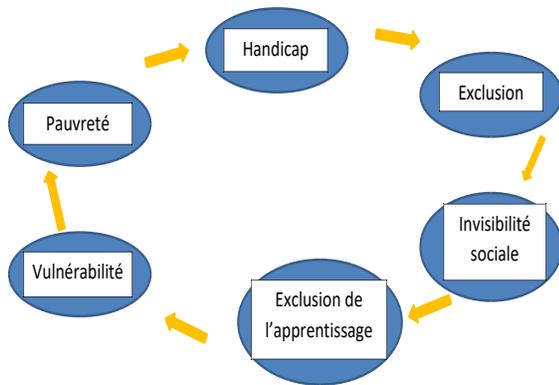


Figure 1 : L'exclusion à l'éducation et le cercle vicieux du handicap et de la pauvreté

Pourtant, plusieurs conventions et déclarations internationales prévoient des balises pour l'éducation inclusive [exemples, la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant (1989), la Déclaration de Salamanque (1994), la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (2006), etc.]. Tous ces instruments, ratifiés par le Burundi, font partie de la Constitution de la République du Burundi, et par conséquent du droit positif burundais. L'Éducation Inclusive doit donc être développée dans le cadre d'une stratégie nationale et ne doit pas se définir comme un système séparé.

Les effectifs d'enfants scolarisés restent peu nombreux aussi bien au niveau national qu'au niveau international malgré cette volonté politique. Toutefois, certains pays sont en avance par rapport à d'autres dans cette politique d'éducation inclusive (voir figure 2 : www.campaignforeducation.org).

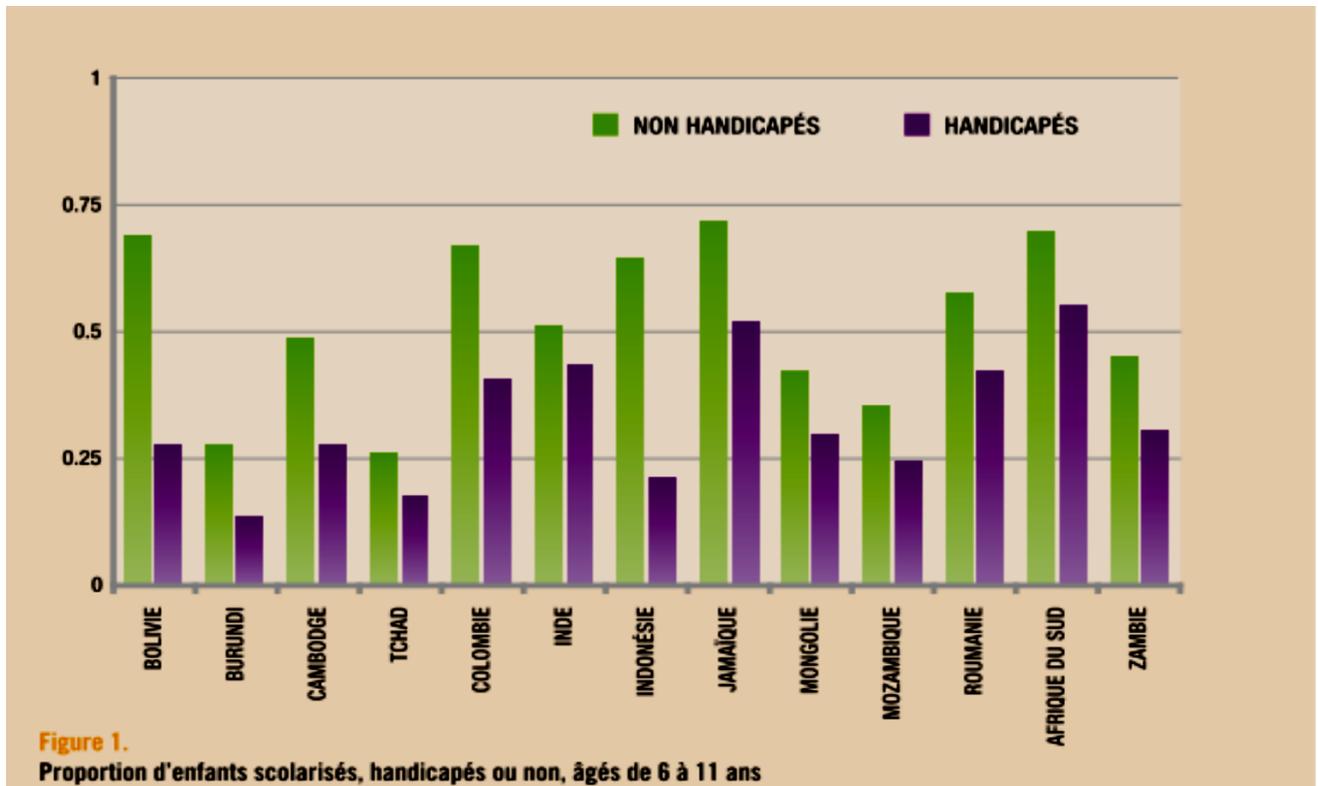


Figure 2 : Proportion d'enfants scolarisés, handicapés ou non, âgés de 6 à 11 ans

Nous constatons aussi que, parmi les pays africains, l'Afrique du Sud et la Zambie sont en avance par rapport au Burundi, au Tchad et à la Mozambique dans cette politique d'éducation inclusive, si nous considérons une proportion de 0,25 d'enfants vivant avec un handicap scolarisés, âgés de 6 à 11 ans.

12.3. Des enfants en situation de handicap en classe : une réalité au Burundi

Au Burundi, avec la politique d'éducation inclusive mise en œuvre à partir de l'année scolaire 2010-2011 avec le concours de Handicap International, on enregistre un effectif promettant même si de nombreux problèmes restent à relever (Ndikumasabo, Evin et Saury, 2018 ; Ndikumasabo, 2018). Les élèves en situation de handicap sont accueillis généralement dans des écoles pilotes et satellites de Gitega et Bujumbura Mairie ainsi que dans des écoles des provinces d'extension

dans le cadre du programme d'éducation inclusive. En effet, sur un effectif total de 2064 élèves en situation de handicap recensés dans ces écoles, 610, soit 29,55%, présentent une déficience physique ; 232, soit 11,24%, ont une déficience auditive ; 266, soit 12,88%, ont une déficience visuelle ; 212, soit 10,27%, présentent une déficience mentale tandis 744, soit 36,05%, ont des déficiences non spécifiées.

Cependant, une fois arrivés au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire, ces lauréats sont confrontés aux enseignants qui ne sont pas préparés pour les accueillir et les accompagner de manière efficace, et par conséquent se trouvent « démunis » face à ces étudiants.

12.4. Besoins pour l'éducation inclusive à l'ENS

Sur la base de ces difficultés, l'inclusion dans l'éducation de ces étudiants nécessite (a) la sensibilisation sur l'éducation inclusive pour tous les enseignants, les administratifs et les étudiants ; (b) le développement des programmes éducatifs de l'éducation inclusive dans les départements; (c) l'acquisition de matériel didactique adapté et l'amélioration de l'accessibilité physique de l'ENS ; (d) le développement des programmes de formation (initiale et continue) pour les enseignants avec les instituts de formation des enseignants et les centres d'élaboration des programmes d'enseignement et surtout la formation à la langue des signes et au braille pour les responsables des programmes de formation ; (e) le développement des liens entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée afin de s'assurer que des services spécifiques sont disponibles et accessibles pour les enfants en situation de handicap dans les écoles.

12.4.1. Sensibilisation sur l'Éducation Inclusive

Avant d'entreprendre le projet d'éducation inclusive, il est impérieux de commencer par une sensibilisation de toutes les parties prenantes : la direction elle-même, le personnel enseignant, le personnel administratif et technique ainsi que les étudiants. Cette sensibilisation s'articulera autour des thèmes comme (a) la perception du handicap ; (b) les droits d'une personne handicapée ; (c) les besoins d'un enfant handicapé dans les classes inclusives ; (d) le potentiel d'une personne handicapée.

12.4.2. Acquisition de matériel didactique adapté et amélioration de l'accessibilité physique dans l'institution

L'esprit de l'inclusion est de rendre l'école apte à recevoir l'enfant dans ses attributs particuliers. Ainsi, des aménagements sont à prévoir pour d'une part faciliter la mobilité des étudiants avec handicap physique et d'autre part améliorer les conditions globales de leur présence à l'intérieur de l'école.

12.4.3. Développement des programmes éducatifs, l'Éducation Inclusive et Formation des enseignants

Le succès de l'inclusion repose sur un nombre suffisant d'enseignants préparés, formés et accompagnés pour travailler de manière inclusive avec l'appui d'un enseignement spécialisé si nécessaire.

L'évaluation des besoins de formation est la première étape du « cycle de formation » et la base pour élaborer un programme de formation efficace et pérenne. De nombreux grands points pourraient être développés. Il s'agit du rôle de l'enseignant en vue de comprendre son rôle dans une classe inclusive dans la mesure où l'éducation inclusive demande un enseignement centré sur l'enfant, dans lequel ses besoins et ses capacités sont pris en compte de manière singulière.

La gestion de la classe est également indispensable pour mettre en place des stratégies pour avoir une classe accueillante. Elle permet par conséquent la différenciation de l'enseignement en fonction des aptitudes de l'apprenant. Ainsi, il importe de comprendre non seulement que tous les enfants n'ont pas les mêmes besoins, ni les mêmes capacités d'apprentissage mais aussi tenir compte de la différence de leurs aptitudes mentales. D'où il faudrait utiliser des techniques d'enseignement permettant de transmettre facilement le message aux apprenants. Ceci implique des pratiques didactiques spécifiques en apportant des adaptations à la classe pour faciliter l'accès et la participation de l'apprenant ayant une déficience. En d'autres termes, il faut adopter des stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins des enfants présentant une déficience.

12.4.4. Développement des liens entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée

De nombreux enfants handicapés ont besoin de services de réadaptation pour soutenir leur inclusion dans les écoles. Il est donc recommandé d'établir des liens solides entre les services locaux d'éducation et de réadaptation. Un lien doit être également établi avec les parents et les familles des enfants handicapés. Les parents ont notamment un rôle clé dans le réseau de soutien de l'enfant. Il est donc important de les aider à identifier les besoins de leurs enfants et développer leurs capacités.

12.5. Méthode

Nous avons enregistré des témoignages lors d'un atelier de sensibilisation sur l'éducation inclusive à l'endroit des institutions d'enseignement supérieur au Burundi.

Deux malentendantes, une malvoyante et une personne à mobilité réduite ont révélé leur expérience éprouvante au cours de leur scolarisation à différents niveaux à partir de l'école primaire jusqu'à l'Université en passant par l'école secondaire. Nous avons attribué des pseudonymes à ces personnes. Les deux malentendantes sont nommées Samuel et Léocadie; la malvoyante est nommée Pascasie tandis la personne à mobilité réduite est nommée Simon. Leurs propos ont été intégralement transcrits avant d'être minutieusement analysés.

12.6. Résultats et discussion

Dans cette partie, nous présentons les principaux éléments qui ressortent de ces témoignages.

D'abord, les enfants et les étudiants en situation de handicap éprouvent des difficultés d'accéder à la formation. Ils ne sont pas accueillis et orientés facilement comme les autres. Ensuite, les conditions d'encadrement pédagogiques (enseignement, évaluation, lieux des stages) ne permettent pas aux enfants handicapés de s'intégrer facilement dans leur environnement scolaire. En outre, la communication entre les enseignants et les camarades d'école n'est pas aussi facile. A titre d'exemple, Léocadie, une étudiante malentendante inscrite au niveau de l'enseignement supérieur a témoigné avoir été confrontée à de tels obstacles. Cette déficience est survenue à l'âge de 15 ans. Elle s'est exprimée ainsi : « *Au commencement, j'entendais quelques mots. Par après, j'entendais seulement quand celui qui parle s'approchait de moi. En 7^{ème} année, lorsque je m'asseyais dans les places de devant en classe, je pouvais même participer dans les dictées. Mais à l'heure actuelle, le seul moyen dont je dispose pour entendre est de regarder les lèvres de celui qui parle. Vous comprenez alors que pour dialoguer, je regarde les lèvres ou j'écris et on me répond par écrit aussi. En classe, je m'assois*

devant pour regarder facilement les enseignants sur la bouche, et je suis toujours calme de peur que les enseignants me demandent de m'exprimer. Quand les enseignants ne mettent pas les notes au tableau, je les copie chez mes camarades. Et lors d'un examen, quand un enseignant dicte les questions, je lui dis que j'ai des problèmes auditifs, puis il me donne le questionnaire ». Cette étudiante est consciente qu'il pourrait y avoir d'autres étudiants qui présenteraient des problèmes particuliers. Elle a demandé à l'Etat de disponibiliser des moyens spéciaux pour leur faciliter l'apprentissage notamment la formation des enseignants en langue des signes et en braille. Ce déficit de formation des enseignants a été souligné dans les travaux antérieurs (Ndikumasabo, Evin et Saury, 2018 ; Ndikumasabo, 2018), rendant par conséquent les enseignants « incompetents » devant ces apprenants. Les infrastructures (lieux de résidences, salles de classes, salles de jeux, bibliothèques, équipements collectifs, etc.) ne sont pas adaptés pour accueillir les personnes en situation de handicap surtout celles présentant des déficiences motrices. Simon, ancien étudiant de l'Université du Burundi, l'a exprimé en ces propos : *« Le premier problème que j'ai vu au niveau de l'enseignement supérieur se situe au niveau de l'accueil et de l'orientation parce que si vous êtes un enfant handicapé, lauréat du lycée, des fois vous connaissez Bujumbura... Parce que moi j'ai étudié à l'intérieur du pays. C'est vrai que j'avais fait l'école primaire ici [Bujumbura]. Mais quand on vous dit l'Université...parce que à l'époque c'était une seule Université : l'Université nationale. Et on vous donne une fiche où il faut compléter trois choix : qu'est-ce que vous voulez faire ? Le système d'orientation. Et des fois comme jeu, moi je veux la Médecine, moi je veux Droit. On a des ambitions, on a des aspirations, etc. Donc, il n'y a pas un service qui est peut être décentralisé au niveau...parfois même le personnel n'est pas qualifié dans nos établissements, dans nos lycées,*

dans nos collèges, pour savoir détecter les talents ou les aspirations des jeunes, et peut être les aider si ce sont des personnes handicapées à être orientées dans des facultés selon leur vision pour ne pas perdre du temps parce que s'il arrive qu'ils complètent mal, et qu'on dit voilà, vous allez à l'Institut d'éducation physique et des sports, et qu'il est sur une chaise roulante, il va perdre beaucoup de temps pour la réorientation. Et des fois, nous savons comment fonctionne nos services, nos administrations, peut être que votre recours interviendra après peut être que d'autres sont déjà en première session ou autre chose. Donc ça c'est vraiment un problème auquel il faut songer si on veut que les personnes à besoins spécifiques vont intégrer l'enseignement supérieur ont tous de l'aide au moment approprié pour ne pas perdre beaucoup de temps. Et quand on parle de l'accueil, on parle aussi des résidences universitaires, nos homes. Ces résidences universitaires ne sont pas adaptées pour accueillir les enfants à handicap physique. Elles ne sont pas du tout adaptées ». Par conséquent, elles sont confrontées aux difficultés de se rendre à une école éloignée et d'accéder aux salles de classes des établissements construits en étages. Et enfin, des mots dévalorisant et démoralisant sont utilisés pour appeler, qualifier et juger les personnes handicapées. Par exemple, les parents de Léocadie n'ont pas accueilli favorablement son handicap, et elle n'a pas été soutenue. Son témoignage est plus explicite : « Je suis malentendante, et cela est survenu à l'âge de 15 ans lorsque j'étais en 7^{ème} année. Je n'ai pas pu connaître la cause mais j'ai eu la chance de rencontrer un médecin. Il m'a dit que ce serait dû à une lésion du nerf auditif. Mais comme mes parents n'ont pas accueilli favorablement mon handicap, j'ai eu des difficultés de me faire soigner. Ils ont refusé catégoriquement de me donner de l'argent pour le traitement de ce problème. Ils me disent toujours que je fais semblant de ne pas entendre. Maintenant que j'ai eu la chance d'avoir une bourse, j'attends la période de la

bourse pour aller chez le médecin. Si on me prescrit des médicaments, je laisse tomber ». Un enfant en situation de handicap devrait être soutenu par son entourage pour ne pas l'enfoncer davantage dans cet état de déficience. Et les parents devraient être les premiers à comprendre de tels enfants à leur charge.

Samuel, né entendant, et devenu sourd à l'âge de 11 ans a raconté son vécu. Son récit paraît riche. Il s'est exprimé en ces termes : *«Je suis devenu sourd, j'étudiais en 5^{ème} année primaire. Et puis je me suis orienté à l'école des sourds à Gitega. J'ai terminé et je me suis orienté à l'école des personnes entendantes. Et puis j'ai réussi mon examen d'État. Je suis allé à l'Université, mais le temps que je suis allé à l'Université, on m'a orienté à l'Université du Burundi. Malheureusement, il y avait grève. A cause de cette grève, je me suis dit que je peux m'attarder. Je me suis inscrit à l'Université du Lac Tanganyika. C'est une Université privée. Mais pour m'accueillir, c'était très difficile parce qu'on a su que je suis sourd. Mais on a fait beaucoup de discussions pour accepter mon inscription. Et puis j'ai dit non ! Comme vous m'avez refusé, je vais seulement payer mon argent ! Si j'échoue, j'échoue ! Il n'y a pas de problème ! Et puis j'ai fait l'Économie. J'ai commencé à étudier la 1^{ère} candidature. Même les collègues étaient timides de communiquer avec moi. Et moi aussi j'étais timide de communiquer avec eux. Moi je me suis dit non ! Si ce sont mes collègues, il faut qu'on communique ! Donc si je viens ici, les autres ne pensaient pas que je suis sourd. Les collègues que nous étudions ensemble savaient que je suis sourd. [...]Lorsqu'on m'a orienté à l'Université du Burundi, le Recteur ne savait pas que je suis sourd. Avant que la grève ne commence, je suis allé à l'Université mais on a vu que je suis sourd, et on a commencé à me demander comment est-ce que tu vas étudier ici ? Comment on t'a orienté ici alors qu'il n'y a pas un professeur qui peut t'enseigner ? Malheureusement la grève a commencé. Je suis parti à*

l'Université du Lac Tanganyika. Là aussi, on a commencé des discussions. Un jour on m'a appelé, on m'a dit comment est-ce que tu vas étudier alors que tu es sourd ? J'ai dit non ! Moi je vais prendre des notes. Concernant les explications parce qu'il n'y a pas de professeur qui peut m'expliquer là il n'y a pas de problème. Et puis un jour, un professeur est venu dans l'auditoire... Il m'a demandé... Il a commencé à dicter. Moi, je le regardais seulement. Il faisait la dictée, moi je le regardais. Et puis j'ai écrit quelques notes. En lui demandant son syllabus... Pour qu'il puisse me donner son syllabus, il m'a dit « pourquoi tu n'a pas pris des notes ? ». J'ai écrit encore, je lui ai expliqué que je suis sourd. Par après il a dit non ! Moi je n'ai pas un syllabus à te donner, tu dois prendre les notes chez tes collègues. C'est pourquoi j'ai dit non ! Ça c'est difficile. Il faut que, chaque professeur s'il entre, j'écrive une note pour qu'il sache que je suis sourd. Et c'est ce que j'ai commencé à faire. Tous les professeurs étaient au courant que je suis sourd. Il y avait un problème : lorsqu'il y avait un travail de groupe, c'était un grand problème parce que mes collègues ne voyaient pas comment ils pouvaient communiquer avec moi. Moi j'ai l'expérience parce que je peux faire une lecture labiale. Moi si je parle, ils ne savaient pas ce que j'étais en train de parler, et si je fais des signes aussi, c'était difficile pour eux. Par après, moi j'ai dit que s'il y a des travaux de groupe, les gens que nous sommes ensemble dans le groupe devaient m'écarter parce qu'ils voyaient que je ne pouvais pas être utile en quelque chose. Moi aussi j'ai refusé de m'écarter. J'ai assisté à ce groupe là. Heureusement ils étaient étonnés ! A la fin de l'année, j'ai eu 90%. Même en 2^{ème} candidature aussi, en 1^{ère} licence, en 2^{ème} licence, c'était ainsi jusqu'à ce que j'aie présenté mon travail de fin d'études. A la défense aussi, il y avait un problème. Le directeur de mémoire m'a dit : « Vous voulez défendre... Comment est-ce que tu vas défendre alors qu'il faut s'exprimer ? Il faut que tu écrives seulement, donc tu

fais en coulisse... Donc tu écris seulement, on te pose des questions. Moi j'ai dit non ! Comme c'est la défense, il faut que je fasse comme les autres. Le directeur de mémoire a dit non ! Comment est-ce que tu vas t'exprimer ? Comment tu peux t'exprimer alors que tu es sourd ? J'ai dit non ! Moi je sais comment je vais faire. Donc il faut qu'il y ait un interprète qui va venir lors de ma défense. Malheureusement, l'interprète était à l'intérieur du pays parce qu'il m'a exigé l'interprète qui a fait l'Université. L'interprète qui a fait l'Université était aussi à l'intérieur. Lors de la défense, je lui ai écrit un message. Heureusement il est venu le même jour. J'ai fait la défense comme tous les autres. On m'a posé des questions, et l'interprète traduisait en langue des signes. Moi aussi je répondais, et l'interprète traduisait ce que je répondais. C'est ce qui s'est passé ».

Le parcours de Samuel était parsemé par de nombreux obstacles. Il a essayé de s'adapter au système scolaire, ce qui renvoie à l'intégration. Cependant, ce devrait être l'inverse avec le courant de l'éducation inclusive où le système éducatif devrait s'adapter aux besoins des apprenants afin que tout le monde trouve leur place (UNESCO, 1994). Cet étudiant a réussi brillamment ses études. Par ailleurs, les élèves en situation de handicap réussissent mieux comme les élèves ordinaires lorsqu'ils sont placés dans des dispositifs adaptés (Ndikumasabo, Evin et Saury, 2018 ; Ndikumasabo, 2018). Ecarter les étudiants en situation de handicap est un échec non seulement pour les enseignants mais aussi pour la classe toute entière car « *l'intégration des handicapés constitue aussi une chance pour l'école (...). Elle peut transformer les situations scolaires trop rigides, elle peut obliger à mieux accueillir les initiatives. Bien pensée, elle peut constituer une sorte de « levier pédagogique »* (Rogé, Philip et Rebourg, 1994).

Au regard des différents témoignages des personnes handicapées interrogées/enquêtées, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique devrait intervenir dans le coût de la scolarisation et le paiement des interprètes à l'endroit des élèves et des étudiants en situation de handicap. L'éducation inclusive exige des coûts en adaptant notamment les mobiliers et les équipements en fonction de la nature du handicap. Il est difficile de comprendre comment les handicapés déjà en formation à l'enseignement supérieur dans les filières à vocation enseignante vont enseigner aux autres.

La nature de handicap ne permet pas aux élèves et étudiants en situation de handicap de s'orienter dans n'importe quelle filière.

La formation des formateurs des handicapés est à envisager afin d'améliorer leurs interventions. La formation des enseignants constitue la clé de voûte pour la réussite de l'éducation inclusive (Ndikumasabo, Evin et Saury, 2018 ; Ndikumasabo, 2018).

L'éducation inclusive vise à lutter contre la discrimination. C'est dans cette optique que le coût de la scolarisation des enfants en situation de handicap devrait aussi être supporté par tous les acteurs éducatifs comme on le supporte pour les enfants ordinaires.

Au niveau de l'accessibilité physique, une des exigences de la Commission Nationale pour l'Enseignement Supérieur en matière d'ouverture des institutions d'enseignement supérieur est d'analyser les facilités d'accéder aux auditoriums par les étudiants en situation de handicap.

Il serait intéressant de mettre un cours transversal du domaine de l'éducation inclusive dans les programmes d'enseignement pour une bonne

compréhension/communication entre les élèves/étudiants en situation de handicap et les enseignants. Il faut également faire une identification exhaustive des types de handicap qui existent en vue de former des encadreurs des étudiants en situation de handicap non seulement à long terme mais aussi à court et à moyen terme. Ainsi, on doit recruter des interprètes dans les institutions d'enseignement supérieur comme on recrute d'autres enseignants qui interviennent auprès d'élèves ordinaires.

Les mêmes situations de handicaps se répertorient également dans la région des Grands-Lacs et dans tous les pays du monde. Pour pérenniser l'éducation inclusive mobilisant les enfants handicapés à fréquenter l'école, il importe de s'atteler à la formation des formateurs en langues de signes et d'écriture braille, la formation du personnel administratif et technique en écoute, la réhabilitation des infrastructures pour faciliter la mobilité physique, le renforcement de la coopération interuniversitaire en matière d'échange d'expériences et la création d'un réseau d'écoles spécialisées régionales. Comme l'ENS pilote le projet d'éducation inclusive à l'enseignement supérieur au Burundi, elle pourrait initier son modèle de gestion et d'encadrement des universités, des instituts et écoles de la sous-région.

12.7. Conclusion

Deux étapes majeures sont à envisager pour introduire l'éducation inclusive au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire en général, et à l'École Normale Supérieure de Bujumbura en particulier. Dans un premier temps, une formation des formateurs du secondaire et du supérieur en éducation inclusive s'avère incontournable. Ici, il faudrait former tout d'abord les enseignants de l'École Normale Supérieure de Bujumbura en envoyant certains assistants en

formation dans les pays les plus avancés en éducation inclusive pour que, de retour, ils puissent lancer et asseoir le programme d'éducation inclusive. Il est également nécessaire d'élaborer les programmes de formation en éducation inclusive pour les bacheliers.

Dans un deuxième temps, une fois les enseignants formés, les étudiants devront être accueillis dans les Facultés et les classes ordinaires. Pour les sourds-muets mais voyants, il leur faut des spécialistes en matière de la langue des signes tandis que les aveugles nécessitent des spécialistes en braille. Des aménagements des infrastructures sont nécessaires pour les rendre accessibles aux étudiants présentant des handicaps moteurs. Quant aux déficients mentaux, il est difficile pour le moment mais on pourrait collaborer avec les centres de réadaptation. Une étude de cas sur les pratiques réelles des enseignants de l'École Normale Supérieure de Bujumbura ayant accueilli et/ou accueillant des étudiants en situation de handicap est nécessaire. Elle permettrait d'analyser ce qui se passe réellement afin de proposer des pistes concrètes pour enrichir leur formation.

12.8. Références

- Gossot, B. (2005). La France vers un système inclusif. In M.-F. Crouzier (Ed.), *École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès.
- Ndayisaba, J. & De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Ndikumasabo, J. (2018). *Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans un programme d'éducation inclusive au Burundi*. Thèse de doctorat STAPS. Université de Nantes. Nantes.

- Ndikumasabo, J., Evin, A. et Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation*, 31, pp. 110-123.
- Rogé, B., Philip, C., Rebourg, A., (1994). Etat de l'intégration scolaire en France. In J.-C Grubar, M. Martinet, J.-P., Mühet B. Roger (Eds.). *Autisme et intégration*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- UNESCO. (1994). *La déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Disponiblesur http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- Wormanæs, S. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. In M.-F. Crouzier (Ed.), *École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.

13. La coopération interuniversitaire face au défi de la qualité de l'enseignement universitaire dans la Région des Grands Lacs²⁸

Remarque

Parler de l'enseignement universitaire, c'est un thème très complexe vu l'histoire de l'enseignement en Afrique. L'Afrique après avoir traversé des périodes de souffrances extrêmes comme l'esclavage, la colonisation... L'enseignement devrait guérir ces blessures or les colonialistes nous ont imposé leur système éducatif. Deuxièmement le rôle primordial de l'éducation, c'est la libération de toutes les formes d'exploitation, de domination et d'aliénation. Ce qui n'a pas été le cas dans la région des grands lacs.

13.1. Introduction : L'éducation qualitative des réformateurs

Le protestantisme est promoteur de la lecture puisque la lecture de la Bible par tous y est comme une obligation, le protestantisme est toujours passionné pour l'enseignement. Un vrai protestant est élevé au biberon de la lecture de la Bible

Martin Luther, le « prophète des écoles chrétiennes », avait écrit dès 1520 : « Instruisez le peuple ! et surtout prenez à cœur son développement spirituel ! Créez un peuple chrétien ! Pénétrez-le de l'Esprit de l'Evangile ! C'est là seulement qu'est pour la nation l'ancre de salut. » L'instruction commence par la lecture dès l'école primaire jusqu'à l'Université.

Jean Calvin Calvin « enfonce le clou ». L'homme est créature de Dieu. Il a reçu en gage le jardin de la terre qu'il a peuplé d'enfants. Il en est le responsable, le cultivateur, le gardien. Il doit le conserver intact, le gérer, en développer les potentialités multiples, y compris les siennes propres. **Il est, par définition, un**

²⁸ Par Prof Olivier Munyansanga (PIASS/Butare-Rwanda)

éducateur. Calvin continuera d'incarner cette vision particulière de l'éducation. Il fondera son Académie à Genève, le droit de l'instruction est donné à tous les habitants sans exception. 2000 élèves se mettent à fréquenter cet établissement de Genève. (Luc Bussière sur <http://www.aespef.org>)

Martin Luther a entraîné la formation de sociétés, elles ont été alphabétisées, elles ont développé le goût et la familiarité du livre, dès le début de la Réforme, une place importante a été réservée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Un protestant c'est celui qui écrit et qui lit. Même les pré-réformateurs ont encouragé l'enseignement et l'étude personnelle de la Bible. Ici je voudrais rappeler le dynamisme irremplaçable de la culture de la lecture qui semble être perdu et ne pas être une habitude parmi nos étudiants même s'ils s'identifient aux protestants.

Un protestant c'est celui qui lit. Qui ne lit pas n'est protestant. L'enseignement de la lecture est l'un des principaux objectifs des programmes scolaire partout dans le monde. Malgré la révolution des intelligences, si tu ne lis pas tu ne peux pas évoluer même en business. Selon une étude conduite par Sarah Stanley Fallaw, dans son livre "The Next Millionaire Next Door : Enduring Strategies for Building Wealth", dans lequel elle a interrogé plus de 600 millionnaires aux Etats-Unis, une de leur activité quotidienne est la lecture. (<https://www.businessinsider.fr>) L'homme doit intégrer la lecture dans sa culture. Si tu ne lis tu ne sauras ni le français ni l'anglais.

Au XVI^e siècle, l'éducation est l'une des priorités des réformateurs (Luther, Melanchthon, Calvin, Bucer, Rabelais, Montaigne). Selon Luther il y a un trio responsabilité connecte dans l'éducation : l'école, la famille et l'autorité civile. S'il y a une déconnection, la qualité ne peut pas être assurée. *Dans la philosophie de*

l'éducation de Luther, la famille détient un rôle fondamental : « il n'y a pas d'autre offense qui, du point de vue de Dieu afflige aussi lourdement l'humanité et mérite un châtement aussi grand que la négligence dans l'éducation des enfants.

13.2. Promouvoir un enseignement universitaire plus éthique

L'éthique est une discipline qui étudie et analyse le comportement des êtres humains, leurs valeurs, leur façon d'agir et d'être, tout en considérant la société dans laquelle ils vivent. L'éthique vise à répondre aux questions : « Comment bien vivre ? », « Comment bien agir ? ». Cela nous manque dans l'église, la politique, la santé, les affaires, la communication, la justice, l'environnement, les affaires publiques.

Tu ne peux pas être un bon professeur sans éthique

Tu ne peux pas un bon étudiant sans éthique

Tu ne peux pas un bon politicien sans éthique

Tu ne peux pas un bon commerçant sans éthique

Nous avons souvent parlé du développement durable dans nos pays africain, l'une des solutions, c'est la solution éthique qui est d'ailleurs le centre de gravité de la philosophie de John Dewey. Dewey utilise lui-même ces deux termes (Morale et éthique) comme des synonymes. Dewey nous invite à nous intéresser à un savoir sans pour autant en négliger l'éducation morale et en éthique. C'est une intelligence créatrice et libératrice qui permet à chacun et à chacune de trouver des solutions aux problèmes concrets de l'éducation. Pestalozzi nous rappelle qu'il faut apprendre avec la tête, avec le cœur et avec les mains.

L'intelligence est un instrument le développement et tu ne peux pas être intelligent sans éthique. (Richarch Linteau, 2008) Enseigner aux étudiants les

grands facteurs qui ont une influence sur l'éthique du comportement leur permet d'acquérir des compétences applicables dans le milieu professionnel.

Tout le monde est aujourd'hui d'accord sur la nécessité de moraliser nos institutions et nos entreprises. Oui, pour la réussite et la qualité dans l'enseignement, il est indispensable de faire découvrir aux étudiants que l'éthique fait partie de la gestion responsable de n'importe quelle institution ou entreprise. Paul Ricoeur renforce en affirmant que la visée éthique doit les institutions justes.

Contrairement à une idée reçue, ce ne sont pas les tricheurs qui gagnent à long terme. À court terme, on peut tromper son monde, voire tout le monde, faire des « coups de plagiat », peut être aussi gagné beaucoup d'argent sur un mensonge. N'importe quelle entreprise ou institution ne peut réussir sans éthique, sans créer la confiance des actionnaires, des salariés, des clients, des fournisseurs, de toutes les parties prenantes. Comment fidéliser tous ceux-là ? il faut seulement respecter les contrats signés, la parole donnée ? Les Américains disent que « l'éthique paie ». Nous devons intégrer l'éthique dans toutes nos actions. L'exemple du père de l'économie politique, Adam Smith, était au départ professeur de philosophie morale.

Faut-il enseigner l'éthique et est-ce possible ? Faut-il inculquer des conduites ? Comment ? Il faut transmettre des valeurs et de donner l'exemple, cela a-t-il encore un sens ? Et quel sera les contenus d'un véritable enseignement de l'éthique. La question est complexe, car on ne peut enseigner des solutions toutes prêtes. Dewey insiste sur la nécessité d'éduquer la pensée pour que la personne puisse bien faire le choix. Emile Durkheim, pour lui il faut imposer une discipline qui oblige le comportement de l'étudiant à s'adapter, à la vie et à ses semblables.

13.2.1. La crise des universités

Les établissements universitaires doivent renforcer de la culture de l'éthique. Je pense qu' une Université doit être un lieu d'apprentissage et de consolidation et de défense des valeurs dans un contexte de crise économique, politique et sociale. Surtout que chez nous dans nos pays ou de plus en plus nos institutions sont parfois dans des contextes incertains et que même le niveau de nos étudiants baisse du jour au jour. C'est l'Université qui doit résoudre toutes les tâches que la société lui impose.

Une Université doit proposer et donner une solution. Il faut revoir notre façon de faire en visant la construction d'une culture de la responsabilité individuelle et collective. Car il n'y aura pas d'évolution et de transformation positive et durable des pratiques sans des hommes et des femmes intègres et soucieux de l'intérêt général et qui ont le sens des enjeux et de l'engagement éthiques. Nous n'oublions pas qu'une Université est un lieu de liberté, de créativité et de responsabilité. (Bonaventure Mvé-Ondo, 2006 : 75)

Le Prof. Ike a fait référence au Forum Mondial de l'Ethique qui s'est tenu à Genève en juin 2016 et qui a mis les universités du monde entier au défi de jouer un rôle de premier plan pour inverser la tendance mondiale caractérisée par le manque de sens et la désorientation des valeurs. Le rôle des universités implique l'intégration de l'éthique dans l'ensemble des politiques et programmes de l'enseignement supérieur en introduisant l'éthique comme un produit et un dérivé central pour l'orientation de la science, de la gouvernance, de l'économie, de la technologie et de la culture avec des valeurs de maintien de la vie pour guider les

étudiants, les enseignants et la communauté. L'éthique ou l'intégrité est le capital le plus important d'un individu, d'une institution ou d'une communauté. (<https://www.globethics.net>)

13.2.2. Défis à relever

- Dans nos pays, le statut de la profession d'enseignant est menacé. Un signe de ce déclin est que seulement un petit nombre d'étudiants qui réussissent brillamment sont attirés par la profession d'enseignant, ils choisissent d'autres options de carrière offrant des rémunérations et des conditions de travail plus attrayantes ;
- La marchandisation du savoir est déjà en soi un phénomène inquiétant, les universités sont livrées aux forces du marché, certaines universités sont dans la logique du gain financier d'où la création d'une multitude d'établissements d'enseignement supérieur dans notre sous-région ;
- La duplication des programmes qui affectent la qualité de l'éducation ;
- Le surcharge de travail des enseignants chercheurs qui ne font plus leur missions en privant les étudiants d'un contact individualisé nécessaire. Le déséquilibre numérique entre les enseignants (appelés à dispenser les cours et recherches) et le nombre croissant d'étudiants pose inévitablement un épineux problème ; (Bunani Mwanga Prince)
- Le cas des enseignants vendent des notes à leurs étudiants sans aucune gêne ;
- D'autres qui dispensent le plus rapidement possible ses cours en salle et invite ses étudiants à s'inscrire à un cours privé où toutes les explications leurs sont données, moyennant une somme d'argent par étudiant ;

- La tolérance du plagiat dans certaines universités.

13.3. La coopération et le transfert de la connaissance

La coopération académique est nécessaire on apprend en imitant les autres, on étudie ce que les autres nous préparent, on a constamment besoin de l'aide des autres, et les autres sollicitent notre aide et notre encouragement. Cette nature collective requiert une coopération constante et dépend donc de la confiance qui règne entre les personnes. La coopération et travailler ensemble sont nécessaires. Si tu veux aller loin, il faut partir avec les autres. Mais si tu ne vas loin va seul. Les universités doivent s'allier.

Pour qu'il y ait véritable coopération, il faut aussi qu'il y ait une éthique qui garantit la coopération et la confiance dans la communauté scientifique. Resnik nous dit pourquoi ses douze critères sont nécessaires pour que l'activité scientifique puisse porter ses fruits. Ces critères sont, selon David Resnik, *honnêteté, attention, ouverture d'esprit, liberté, réputation, éducation, responsabilité sociale, civisme, sens de l'opportunité, respect mutuel, efficacité.* (Páll Skúlason <https://journals.openedition.org>)

L'UNESCO reconnaît l'enseignement supérieur comme moteur essentiel de l'élaboration d'une société du savoir inclusive et diverse et de la progression de la recherche, l'innovation et la créativité. Comment atteindre cette progression de la recherche, l'innovation et la créativité, il faut la coopération. Faire cavalier seul tu n'arrives pas loin mais ensemble avec les autres tu arrives très très loin. Je pense qu'ici on a besoin de recherches de savoir pourquoi l'africain au lieu d'avancer vers l'unification et la coopération, il avance toujours vers la désintégration. Dans

une même région ou même province, on trouve plusieurs universités qui ont les mêmes facultés.

Il s'avère aussi nécessaire de promouvoir la mobilité universitaire afin de permettre aux étudiants de compléter leurs programmes d'études dans d'autres institutions, que ce soit en Afrique ou dans d'autres régions du monde.

13.4. Réorienter et promouvoir la recherche

Nos universités font-elles des recherches qui transforment la société ? En occident les recherches qui ont été faites dans les universités ont promu l'essor économique et social. Nous y voyons même des grandes entreprises qui financent les universités pour des recherches dont elles ont besoin. Une Université sans recherche n'est pas une Université. Et les recherches sont très chères, les universités n'en peuvent plus. Malheureusement en Afrique, les établissements privés d'enseignement supérieur ont tendance à consacrer moins de temps à la recherche.

L'Afrique doit donc développer sa recherche pour pouvoir apporter une contribution significative et reconnue à l'économie régionale et mondiale du savoir, et de ce fait attirer des étudiants, des chercheurs et des ressources.

13.4.1. Accession à l'information technologique

Les progrès en matière de l'informatique ont bouleversé les méthodes d'apprentissage des étudiants à travers le monde. Par le passé, les étudiants puisaient allègrement leurs connaissances dans des livres imprimés, des revues qu'ils pouvaient consulter à la bibliothèque ou des cours qui se déroulaient à l'intérieur des bâtiments universitaires. Aujourd'hui, ils ont accès aux bibliothèques virtuelles, peuvent surfer sur Internet, utiliser les espaces virtuels de

collaboration et de travail en groupe, mais aussi s'inscrire à des cours en ligne et participer aux réseaux en ligne qui foisonnent dans le monde. Ce sont des outils formidables.

13.4.2 Maitriser les langues de recherche

Il faut parler plus deux langues étrangères. Concernant la qualité, il faut au moins parler deux langues de recherche. C'est vraiment une condition inévitable pour communiquer et faire des recherches poussées. La coopération universitaire c'est aussi le transfert de la technologie, pour que les étudiants puissent accéder à l'information il faut maitriser la langue de recherche. Pour la diffusion ou la réception du savoir il faut maitriser les outils de la communication.

13.5. Conclusion

Pour terminer, François Rabelais auteur du 16ème siècle, nous dit que le savoir sans un sens moral amène à la destruction de l'esprit. Envisager la science sans aucun angle moral ne sert à rien. Il faut une tête bien faite capable de créer et d'innover.

Comment développer ensemble la pensée créatrice ou la pensée innovatrice dans la coopération interuniversitaires. Nos universités ne peuvent pas atteindre la qualité si la « recherche » est volontairement ou involontairement écartée. C'est l'activité clé dans toute Université, c'est d'ailleurs la toute première mission d'une Université. C'est l'activité qui demande un investissement extrêmement coûteux.

La qualité, l'assurance qualité et la valeur d'une Université est évaluer par ses recherches pas sur les diplômes qu'elle délivre ou sur les autorisations et les agréments ne suffisent pas pour garantir la continuité et le succès d'une Université.

Moi qui suis devant vous, vous n'allez pas m'évaluer à partir de mon diplôme mais plutôt sur la qualité de mon exposé. Je pense que la recherche doit être un élément clé de la stratégie dans la coopération interuniversitaire pour faire face à nos différents défis. Les nouvelles idées naissent des échanges avec des gens de différents horizons.

Les chercheurs ne seront peut-être pas surpris d'apprendre que la plus grande difficulté dans la recherche internationale est d'obtenir du financement d'où l'importance de la coopération interuniversitaire.

L'enseignement est le pilier fondamental de l'économie du savoir. Et l'économie fondée sur la connaissance et le principal moteur de la croissance économique. L'enseignement a pour objet de former une main- d'œuvre éduquée, capable d'actualiser et d'adapter en permanence son savoir-faire pour créer et utiliser de manière efficace les connaissances.²⁹ L'enseignement supérieur n'est pas essentiellement voué à former des personnes compétentes. Il a également pour objectif de construire des économies, d'élaborer des modèles, des paradigmes et des stratégies de développement humain.³⁰

Il faudrait qu'il y ait de véritables courants d'échanges universitaires et scientifiques qui unissent nos pays par une étroite complicité intellectuelle et des relations de confiance de plus en plus institutionnalisées. Dans la coopération interuniversitaire et dans les conditions difficiles dans lesquelles nous travaillons la qualité de l'éducation est un effort de tout un chacun y compris les jardiniers et ceux nettoient les toilettes. Je vous remercie

²⁹ Olusola Oyewole, Enseignement Supérieur et Modernisation, Commission de l'Union africaine, Addis-Abeba, Ethiopie Pdf.

³⁰ Ibid

13.6. Références

- Rapport Final des travaux de Goma sur 500 écoles protestantes dans le monde commémore 500 ans du Protestantisme de 2014.
- Mireille Cafali, *Ethique et Education Pdf.*
- Le développement d'une capacité de recherche exhaustive est donc un Enseignement supérieur et mondialisation Défis, menaces et opportunités pour l'Afrique* Edité par Damtew Teferra et Heinz Greijn Pdf.
- Olusola Oyewole, Commission de l'Union africaine, *Enseignement Supérieur et Modernisation Pdf.*
- Ebénézer Njoh Mouellé, (2013) *De la médiocrité à l'excellence ; essai sur la signification humaine du développement*, Editions CLE.
- Gratien Mokonzi Bambanota, (2009) *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa*, Editions Le Harmattan.
- Bunani Mwanga Prince, *Les défis africains de l'éducation face au processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur des approches de solutions pour l'Afrique francophone*, CRESH Gombe/ Kinshasa.
- Édouard Ngou-Milama et Bonaventure Mvé-Ondo, (2006) *La refondation de l'Université de Gabon: Enjeux sociétaux et éthique*, Editions des archives contemporaine, Paris.
- L'éthique et les valeurs Entre savoir et savoir-faire*, Thèse de doctorat de Richarch Linteau sur John Dewey soutenue à l'Université Laval Quebec/ Canada 2018.

14. L'Université et le développement durable : cas de l'Université Marien Ngouabi³¹

14.1. Résumé

Cette communication exploratoire tente de comprendre les actions entreprises par l'enseignement supérieur au Congo Brazzaville en général et particulièrement l'Université Marien Ngouabi face au développement durable. À cet effet, une investigation a été entreprise auprès des enseignants chercheurs, des chefs d'établissements et les sous directeurs des onze (11) établissements. Les résultats de l'enquête révèlent qu'au niveau de l'enseignement supérieur aucune action formelle convergeant vers le développement durable n'a été entreprise. Toutefois, on note des initiatives privées allant vers un plaidoyer sur le développement durable au niveau de l'Université Marien Ngouabi.

Mots clefs : développement durable, enseignement supérieur, Université Marien Ngouabi.

14.2. Contexte général

Selon Fonkoua (2006) parmi les champs des savoirs en construction engendrés par le développement socio-économique et culturel des sociétés en mutation, il existe une multitude de questionnements et de pistes de réflexion qui demandent à être formalisés et à devenir des champs de connaissances autonomes. Actuellement, l'Afrique en crise d'identité est en face de l'éclatement des champs de l'éducation. Elle est à la recherche des solutions liées à des problèmes sociaux d'où la naissance d'une vaste réflexion en

³¹ Par Paulin Mandoumou (Professeur des universités), Laboratoire de didactique des APS - Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive - Université Marien Ngouabi, mandpaulin@gmail.com

éducation qui constitue l'une des solutions, par excellence, pour faire gagner la confiance et l'adhésion des populations aux politiques de développement. Les thèmes les plus abordés sont les suivants : Education à la paix, à la santé, à la tolérance, à la citoyenneté et à la qualité. Nous partons d'un préalable que ces concepts ci-dessous peuvent se retrouver dans l'éducation à l'environnement qui est un thème de synthèse pouvant encourager la pluridisciplinarité dans le processus des acquisitions scolaires aussi bien sur le plan des savoirs, des savoirs faire, des savoirs être et des savoirs devenir.

En novembre 1976, les experts réunis à Bangkok (Thaïlande) ont élargi cette définition du rôle de l'éducation à l'environnement à la formation de citoyens éclairés, conscients de leurs responsabilités et dotés d'aptitude qui leur permettent de vivre en interaction harmonieuse avec l'environnement naturel ou créé par l'homme.

Il s'agit de s'intéresser aux bases conceptuelles de construction de curriculum en matière d'éducation à l'environnement en Afrique, à sa compréhension par les acteurs du système, à sa transmission et à son réinvestissement dans la société. L'avenir de la planète Terre est l'avenir des générations futures. L'un des domaines sur lequel on se penche chaque jour et de plus en plus monde est celui de l'environnement.

Ainsi l'objectif de cette enquête a été de vérifier si la notion d'Education à l'Environnement à l'Université Marien Ngouabi, était de mise. En effet, notre milieu naturel est très fragile et nous avons la responsabilité de le préserver puisque cet environnement est l'héritage que nous léguerons aux générations à venir. Jusqu'aujourd'hui, nous n'avons que trop pu constater les dégâts irréversibles que l'homme a provoqués par sa négligence.

Cependant, les problèmes environnementaux, soulevés les uns après les autres depuis quelques dizaines d'années, ne laissent personne indifférent. D'une part, les gouvernements ont trouvé une manière de répondre à cette émergence de questionnements par des sommets internationaux sur l'Environnement, à l'instar du Sommet de la Terre à Rio de Janeiro (1992) et celui de Johannesburg (2002). Grâce à ces sommets excessifs, les nations ont pris des mesures de protection de l'Environnement à l'échelle des continents. D'autre part, puisque l'homme n'a pas un sens inné de la protection de son Environnement, il est apparu nécessaire de l'éduquer à ces valeurs. Ainsi, la notion d'Education à l'Environnement est née à l'issue de la conférence de Stockholm (Suède) en 1972. La charte de Belgrade établie en 1975 précise que l'éducation à l'environnement se fixe pour but de former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui possède des connaissances, évalue les conséquences, à travers un état d'esprit, des motivations et un sens de l'engagement qui lui permet de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels et à empêcher qu'ils se posent à nouveau.

Le développement durable a été déjà fortement documenté (Zaccai, 2002 ; Ried, 1995, Mountaga Diop, 2018). Il peut être entendu comme « un ensemble de décisions qui améliore les conditions de vie du présent sans mettre en danger les ressources pour les générations futures ». Selon le rapport BRUNDTLAND (1987) le développement durable est un développement apte à « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs ».

On relève de ces définitions que le développement durable renvoie à des transformations (associée à développement) incluant en premier lieu, mais pas

uniquement, les critères de protection de l'environnement (durable). Si on regarde les choses de plus près, il semble que le développement durable relie quatre volets : économique, social, environnemental, et culturel. Ces quatre dimensions sont indissociables. La durabilité fournit un modèle de réflexion sur l'avenir qui met en balance les considérations environnementales, sociétales et économiques dans une perspective d'amélioration de la qualité de la vie. Une société prospère, par exemple a besoin d'un environnement sain pour apporter à ses citoyens des matières premières, nourriture, eau potable (UNESCO, 2019). Si l'éducation à l'environnement se fixe pour but de former une population mondiale consciente et préoccupée de l'Environnement et des problèmes qui s'y rattachent, il devient un enjeu de gouvernance des entreprises et une préoccupation des citoyens. Dans cette même veine l'Université se positionne comme garent de l'éducation de la société, et occupe une place de choix dans l'espace des projets de développement durable.

Parallèlement à cette définition la 70^e session de l'assemblée générale des Nations Unis (2015) a adopté dix-sept (17) objectifs du développement durable (ODD) : 1-Eliminer l'extrême pauvreté la faim ; 2-Eliminer la faim, assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir l'agriculture durable ; 3-Permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous à tout âge ; 4-Assurer l'accès de tous a une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ; 5-Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles ; 6-Garantir l'accès de tous à l'eau et l'assainissement et assurer une gestion durable des ressources en eau ; 7-Garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables et modernes, à un coût abordable ; 8-Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous ; 9-Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable

qui profite à tous et encourager l'innovation ; 10-Réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre ; 11-Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables ; 12-Etablir des modes de consommation et de production durables ; 13-Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions ; 14-Conservier et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable ; 15-Préserver et restaurer des écosystème terrestres, en veillant à les exploiter de façon durable, gérer durablement les forêts, lutter contre la désertification, enrayer et inverser le processus de dégradation des sols et mettre fin à l'appauvrissement de la biodiversité ; 16-Promouvoir l'avènement des sociétés pacifiques et ouvertes à tous aux fins de développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous ; 17-Partenariats pour la réalisation des objectifs (1/2 ; 2/2).

Ces objectifs forment un programme de développement durable, universel et les plus fréquents utilisés sont : éradication de la pauvreté ; lutte contre la faim ; accès à la santé ; accès à une éducation de qualité ; égalité entre les sexes ; eau et assainissement. Comme on peut le remarquer l'accès à une éducation de qualité touche au développement durable et fait partie l'ODD 4.

De ce point de vue, l'Université peut être convoquée pour ouvrir des fenêtres et apporter la lumière sur l'éducation à l'environnement. L'éducation à l'environnement est un thème de synthèse pouvant encourager la pluridisciplinarité dans le processus des acquisitions scolaires aussi bien sur le plan des savoirs, des savoirs faire, des savoirs être et des savoirs devenir. Cela ne laisse personne indifférent surtout que l'avenir de la planète Terre est l'avenir des

générations futures (Fonkoua, 2006). C'est pour cette raison que les gouvernements ont trouvé une manière de répondre à cette émergence de questionnements par des sommets internationaux sur l'environnement. En ce sens, l'Université Africaine en général devient un véritable laboratoire pour la formation et l'éducation politique. Elle est destinée à fournir les informations et les outils pour comprendre les théories et les pratiques politiques dans l'histoire, pour forger ici et maintenant l'esprit des acteurs du changement nécessaire et pour élaborer des utopies qui mobilisent les énergies et les connaissances (Kenmogne et coll., 2010).

Institution de haut savoir, l'Université joue un rôle important dans le développement d'une nation. Dans ce contexte, elle doit s'organiser comme un milieu fertile au développement du sens de la transformation profonde et positive de la société (Fonssi, 2011). Considérer sous cet angle, l'Université s'inscrit sans doute dans les défis sociétaux à relever. C'est le cas du développement durable, de la lutte contre les changements climatiques,... et ceci à plusieurs niveaux : les offres de formation, dans les laboratoires de recherches ou encore dans son fonctionnement.

Le Congo a besoin de cette institution pour réfléchir et agir dans le but de favoriser le développement de l'homme, de l'économie et de la culture.

« Dans les sociétés communément dites avancées, l'Université joue un rôle de promotion de la culture du savoir au sens large, mais aussi de moteur de développement sur tous les plans (Toussain, 2013)». L'Université Marien Ngouabi est un établissement public d'enseignement supérieur à caractère scientifique, culturel, technique et professionnel, doté de la personnalité morale et de l'autonomie administrative et financière. On remarque au préambule de son règlement intérieur (2014) six (06) missions : participer au développement du

Congo et à l'intégration régionale et sous régionale ; former des cadres capables de participer à la vie démocratique du pays et relever le défi de l'entrepreneuriat ; développer les activités de recherche fondamentale et appliquée ; servir la communauté Congolaise par la dispensation des savoirs, promouvoir la coopération internationale dans les domaines scientifique, technique et culturel, enfin contribuer à la promotion de la culture. Comme on peut le constater, l'Université devrait être interpellée pour s'engager dans la construction du présent et de l'avenir, aiguillant ainsi nos sociétés.

Les travaux de Lenoir (1984) nous renseignent que l'Université est un lieu de réflexion, de la formation et de responsabilisation pour amener les cadres de demain à pouvoir non seulement se prendre en charge mais aussi d'être capables d'apprendre aux autres à gérer l'environnement, notre patrimoine à tous de manière à permettre aux communautés de base d'être acteurs de leur développement. Si tel est le cas que dire du développement durable dans l'enseignement supérieur au Congo en général et singulièrement à l'Université Marien Ngouabi?

14.3. Aperçu historique de l'Université Marien Ngouabi

Créée par ordonnance n° 29 /71 du 4 décembre 1971 et ainsi dénommée par Ordonnance n°034/77 du 28 Juillet 1977, L'Université Marien Ngouabi, unique établissement public d'enseignement supérieur à caractère scientifique, culturel, technique et professionnel. Elle est dotée de la personnalité morale, de l'autonomie administrative et financière, connectée au nouveau système baptisé Licence-Master-Doctorat (L.M.D.) depuis 2005. À ce jour, tous les établissements ont basculé dans la réforme de l'enseignement supérieur. Située à Brazzaville l'Université Marien Ngouabi est constituée des établissements d'enseignement

supérieur que sont les facultés les écoles et instituts ci-après : Faculté des lettres et des sciences humaines (FLSH) ; faculté des sciences et techniques (FST); Faculté des sciences de la santé (FSSA); Faculté des sciences économiques (FSE) ; Faculté de droit (FD) ; Ecole Normales Supérieure (ENS); Ecoles Nationale Supérieur Polytechnique (ENSP); Ecoles Nationale Supérieure d’Agronomie et de Foresterie (ENSAF) ; Ecoles Nationale d’Administration et de Magistrature (ENAM) ; Institut Supérieur d’Education Physique et Sportive (ISEPS) et enfin l’Institut Supérieur de Gestion (ISG). On totalise plus 30.000 étudiants-es pour 3.615 enseignants-es, 657 enseignants-es non permanents (Moboza, 2018).

14.4. Développement durable à l’Université Marien Nguabi

Dans le contexte actuel de la mondialisation et d’agressivité de la nature sous diverses formes, il est question d’affronter les batailles de nos jours et les enjeux de l’avenir. Dans ce contexte, il appartient à l’Université d’éduquer les esprits, les intelligences, les consciences et les cœurs selon cette triple orientation de la configuration de l’imagination. S’il en est ainsi, l’Université serait un haut lieu où l’on pense l’avenir, le passé et le présent de manière fertile, en forgeant un style de personnalité et un mode d’être profondément novateurs (Kenmogne et coll., 2010).

L’Université Marien Nguabi d’une manière formelle ne s’est pas encore engagée à notre connaissance sur le développement durable. Les portes d’entrées par les objectifs de développement durable sont fermées. Toutefois, nos investigations ont montré l’existence d’une seule compétence, le Pr. Akouango Parisse de l’École Nationale Supérieure d’Agronomie et de Foresterie (ENSAF). Il dispense un cours sur le développement durable sous forme de séminaire destiné aux étudiants de son institution. En plus, on note des initiatives privées à l’École

Normale Supérieure (ENS) de Brazzaville à travers des études axées sur les zones tourbières du bassin du Congo. De nos jours, Monsieur Akouango est en route pour un plaidoyer de l'insertion de l'enseignement du développement durable dans les programmes d'enseignement à l'Université Marien Ngouabi. Enfin, on remarque ici que ce sont les privés qui font des faibles restitutions ici et là.

En somme, on se rend compte qu'au niveau de l'enseignement supérieur Congolais rien n'est fait d'une manière formelle sur ces nouvelles économies. Cependant, les défis de l'Université Marien Ngouabi en contexte de mondialisation et de la question environnementale seraient de faire face à des challenges institutionnels fondamentaux. Il s'agit entre autres de : la surconcentration des étudiants dans la capital ; l'amélioration de la qualité d'enseignement par le renouvellement des programmes d'enseignement en prenant en compte les différentes dimensions de l'éducation qui concernent les principales problématiques socio-environnementales contemporaines ; l'intégration des TIC dans le processus enseignement apprentissage, ce qui constitue un premier pas dans le développement de ce que Fonkoua désigne par la Ticelogie (2007) (science de l'intégration des TIC dans l'enseignement) afin de promouvoir la recherche et l'innovation technologique, entreprendre la réforme du système éducatif.

14.5. Conclusion

Le but de cette investigation a été d'explorer les actions entreprises par l'enseignement supérieur au Congo Brazzaville en général et particulièrement l'Université Marien Ngouabi sur l'éducation au développement durable. Les résultats de l'enquête révèlent qu'au niveau de l'enseignement supérieur aucune action formelle convergeant vers l'éducation au développement durable n'a été entreprise. Toutefois, on note des initiatives privées allant vers un plaidoyer sur le

développement durable et des expéditions dans les zones de Tourbières au niveau de l'Université Marien Ngouabi.

Dans une perspective constructiviste, l'Université Marien Ngouabi devrait promouvoir: une éducation capable d'induire un développement humain intégral; la recherche et l'innovation technologique pointées vers le développement durable.

Au regard de ce qui précède, il y a lieu de s'interroger sur les obstacles auxquels se heurte l'Université Marien Ngouabi a abordé les questions de développement durable. Ces obstacles seraient-ils corrélés au manque formation des enseignants et des moyens dont l'Université devrait avoir pour répondre aux défis de la société ou encore à la volonté politique ?

14.6. Références

- Fonkoua, P., (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* L'Harmattan, Paris.
- Fonkoua, P., (2007). Approche conceptuelle de la « Ticelogie » ou la science de l'intégration des TIC dans la formation des formateurs, in *L'intégration des TIC dans le processus enseignement – apprentissage*, sous la direction de Pierre Fonkoua éditions Terroirs.
- Fonssi E., (2012). *L'Université autrement les principes de base de l'Université Évangélique du Cameroun et leurs enjeux de transformation sociale*, Rapport du séminaire atelier de Mbouo Bandjoun, du 24 au 26 février 2011, Cahiers de l'Université Évangélique du Cameroun, N°3.
- Kenmogne J.B. Kä Mana (2010). *Manifeste pour l'Université de la renaissance Africaine. Les nouveaux enjeux de l'enseignement supérieur et de la recherche Universitaire en Afrique*, Presse Universitaire Évangélique du Cameroun.

- Kossi Souley Gbeto (2010). « La gestion participative des problèmes environnementaux sur le campus Universitaire de Lomé : initiative du projet Campus vie in La Décentralisation de l'éducation en Afrique subsaharienne, Avancées et hésitations » sous la direction de Fonkoua P. et Marmoz L., *Cahiers Africain de recherche en éducation*, n°7, pp.83-94, éd. L'Harmattan, Paris.
- Lenoir R., (1984). *Le tiers monde peut se nourrir*, Paris, Fayard.
- Moboza Ndong E. (2018). *Influence de TIC sur la gestion des résultats des Etudiants dans les scolarités des écoles, instituts et facultés de l'Université Marien Ngouabi*, mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master, ICT University Institut universitaire Evangélique du Cameroun, Yaoundé.
- Mountaga Diop, (2018). Colloque international : Le sport à l'épreuve du développement durable en Afrique Francophone. pp1-6.
- Ratier Anthony. Les Objectifs de Développement Durable des Nations Unies. Global, Compact France, pp.1-20. <http://actions.globalcompact-France.org>
- Ried D., (1995). *Sustainable development an introductory guide*, Earthscan, London.
- Zaccaï E., (2002). *Le développement durable – Dynamique et constitution d'un projet*, P.I.E. Peter Lang S.A., Bruxelles.

15. Gestion de l'environnement comme facteur de développement durable : Expériences de la province du Nord-Kivu³²

15.1. Résumé

Des approches bien coordonnées sont nécessaires pour résoudre les principaux problèmes d'environnement et de durabilité auxquels les pays en développement et les pays développés font face. Il est donc nécessaire de mieux comprendre les relations entre la gestion durable de l'environnement et le développement durable. Dans cette recherche, un accent particulier a été mis sur l'environnement et progrès individuels, puis l'environnement et le développement du pays.

Mots clés : Gestion de l'environnement, développement durable

15.2. Introduction

L'interdépendance entre le progrès économique, la gestion de l'environnement et le bien-être individuel est un processus compliqué, affectant à la fois la qualité et la durabilité de la société dans laquelle nous vivons [1-4] Par le passé, les écosystèmes du monde ont pu absorber les dommages écologiques résultant d'une industrialisation et d'un développement poussés. Cependant, avec la croissance rapide de la population mondiale et de l'industrialisation, ainsi que la demande accrue en ressources naturelles telles que les fournitures en eau potable, la terre n'est plus en mesure de maintenir un écosystème sain et équilibré [5-8].

Une approche coordonnée est nécessaire pour résoudre les problèmes environnementaux, et se rassurer que la gestion durable de l'environnement peut contribuer au développement durable. Le développement durable est maintenant

³² Par Prof. Ndemo Mbasu (Vice-Doyen de la faculté de Santé et Développement Communautaires/ULPGL-Goma)

considéré par de nombreuses organisations et leurs parties prenantes comme un modèle à suivre. A titre d'exemple, une augmentation du nombre d'entreprises qui agissent et communiquent actuellement sur la base de leur triple performance en matière de développement économique, environnemental et domaines sociaux [5, 9-11]. En tant qu'éducateurs et scientifiques, il est nécessaire de suivre cet exemple en gardant à l'esprit les vues plus larges pour aider à améliorer le développement de la population au travers une gestion responsable de l'environnement.

La pollution de l'environnement est le principal problème auquel tous les pays sont confrontés. Les ressources naturelles s'épuisent rapidement, créant un problème de pénurie pour les générations à venir. Une grande partie de la population, en particulier les couches les plus pauvres de la société, souffrent beaucoup. Tous les pays essaient d'une part d'accroître la croissance économique pour améliorer le niveau de vie de leur population et d'autre part, les problèmes d'environnement se compliquent en raison de l'utilisation excessive des ressources.

Le but de cette réflexion est de donner de l'expérience sur la façon dont la gestion de l'environnement peut être un facteur de développement durable dans la province du Nord-Kivu. Par ailleurs, l'interrelation entre le développement durable, la gestion de l'environnement et la santé humaine sont étroitement liés, l'accent étant mis sur la gestion de l'environnement et le progrès humain.

A titre de rappel, la province du Nord-Kivu, est l'une des 26 provinces de la RDC. Située à l'extrême Est du pays, la province du Nord-Kivu s'étend sur 59 631 km². Elle est découpée en six territoires (Beni, Lubero, Masisi, Nyiragongo, Rutshuru et Walikale) et trois villes : Goma, le chef-lieu de la province, Beni et Butembo.

De par son climat, la richesse de son sol et sa végétation, le Nord-Kivu est une province essentiellement agro-pastorale. Une large fraction de sa population s'adonne à la culture maraîchère (pomme de terre et légumes), une autre pratique l'agriculture vivrière (manioc, haricot, patate douce, igname, paddy, blé, etc...). Les Virunga hébergent 200 gorilles de montagne sur les 700 qui subsistent aujourd'hui dans le monde. On les trouve dans le secteur de Mikeno, situé à deux heures de Goma. Le Nord-Kivu étant une province forestière, avec une biodiversité exceptionnelle, plusieurs activités de conservation y sont organisées pour contribuer au développement durable des populations locales.

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est d'étudier la relation entre la gestion de l'environnement et le développement durable dans la province du Nord-Kivu.

Méthodologie

La méthodologie de cette étude est de nature descriptive car elle consiste principalement à décrire les interrelations entre la gestion de l'environnement et le développement durable. Dans la même perspective, les actions de conservation et de protection de l'environnement en province du Nord-Kivu seront détaillées, puis en dégager leurs forces et faiblesses en matière de développement des populations locales.

15.3. Précision sur les concepts

- *Environnement*

Le mot provient du verbe *environner*, qui signifie action d'entourer. Les sens du mot Le mot environnement est polysémique, c'est-à-dire qu'il a plusieurs

sens différents. Ayant le sens de base de ce qui entoure, il peut prendre le sens de cadre de vie, de voisinage, d'ambiance, ou encore de contexte (en linguistique). L'environnement au sens d'environnement naturel qui entoure l'homme est plus récent et s'est développé dans la seconde moitié du XXe siècle. Le mot environnement est à différencier du mot nature. La nature désigne l'ensemble des éléments naturels, biotiques et abiotiques, considérés seuls, alors que la notion d'environnement s'intéresse à la nature au regard des activités humaines, et aux interactions entre l'homme et la nature. La notion d'environnement englobe aujourd'hui l'étude des milieux naturels, les impacts de l'homme sur l'environnement et les actions engagées pour les réduire (Thibault S. et al, 2013).

-Protection de l'environnement

Désigne la protection de "tout ce qui est autour" de l'homme. Elle est du domaine de l'écologie, mais aussi du domaine de la vie sociale, et de ses expressions politiques et réglementaires (Dictionnaire environnement, 2010).

- Gestion Intégrée de l'Environnement (GIE) (Integrated Environmental Management)

Approche holistique, appliquée et stratégique qui reconnaît les relations entre systèmes sociaux et écologiques, et insiste sur les moyens de mise en oeuvre de la gestion adaptative, notamment les interactions entre acteurs, la planification participative, la coordination, la concertation, et le consensus (Roe D. et al., 2009)

- Gestion écosystémique (ecosystemic management)

Processus qui vise à conserver les services écologiques principaux et à restaurer les ressources naturelles afin de remplir les besoins socio-économiques,

politiques et culturels des générations actuelles et futures. L'objectif principal de la gestion écosystémique est le maintien efficient et l'utilisation éthique des ressources naturelles. La gestion écosystémique reconnaît que l'interrelation entre les systèmes socioculturel, économique et écologique est primordiale pour appréhender les circonstances qui affectent les buts et les résultats environnementaux. Son approche évolutive nécessite des ajustements réguliers dans les institutions et les politiques et dans les normes nécessaires à l'exploitation commerciale de la gestion des ressources naturelles (GIZ, 2013).

- Développement durable

Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs (Brundtland report, 1987).

Partant de cette définition du rapport Brundtland, nous retrouvons la nécessité à long terme du développement économique sans toutefois y opposer l'environnement et le social. Les modes de production et de consommation doivent s'efforcer de respecter l'environnement et permettre à tous les habitants du globe de combler leurs besoins essentiels.

Pour que le développement soit à long terme tel que mentionné par ce rapport, Antoine de Saint-Exupéry dans Gueno J.P.(2011) argumente que, "Nous n'héritons pas la terre de nos ancêtres. Nous l'empruntons à nos enfants." La distinction entre les ressources épuisables (non renouvelables) et inépuisables (renouvelables) est l'élément clé pour emprunter la terre de nos ancêtres à nos enfants. Le préalable de cette distinction est la planification de l'utilisation des

ressources naturelles à notre possession dans la région des Grands Lacs. Dans le cas contraire, on aura du mal à atteindre les objectifs du développement durable.

L'auteur dans ses argumentaires pour faciliter la compréhension du développement durable, explique que les objectifs fondamentaux de ce dernier sont l'équité entre les nations, les générations et les individus, l'intégrité écologique et l'efficacité économique qui s'appuient sur les mesures suivantes :

1. **Assurer l'équité sociale** : permettre la satisfaction des besoins essentiels des communautés humaines pour le présent et le futur, au niveau local et global, et l'amélioration de la qualité de vie (accès pour tous à l'emploi, à l'éducation, aux soins médicaux et aux services sociaux, à un logement de qualité, ainsi que par le respect des droits et des libertés de la personne, et par la participation des différents groupes de la société aux processus de prise de décision).

2. **Conserver l'intégrité de l'environnement** : intégrer, dans l'ensemble des actions sociales, culturelles et économiques, la préoccupation du maintien de la vitalité, de la diversité et de la reproduction des espèces et des écosystèmes naturels terrestres et marins. Ceci, par des mesures de protection de l'environnement, par la restauration, l'aménagement et le maintien des habitats essentiels aux espèces ainsi que par une gestion durable de l'utilisation des écosystèmes exploités.

3. **Améliorer l'efficacité économique** : favoriser une gestion optimale des ressources humaines, naturelles et financières, afin de permettre la satisfaction des besoins des communautés humaines. Ceci, par la responsabilisation des entreprises et des consommateurs au regard des biens et des services qu'ils produisent et consomment ainsi que par l'adoption de politiques gouvernementales appropriées

(principe du pollueur/utilisateur-payeur, internalisation des coûts environnementaux et sociaux, éco-fiscalité, etc.).

Revenant au contexte de la présente recherche, il est donc remarqué que la gestion de l'environnement, dans son ensemble, est sensée contribuer à la réalisation des objectifs durables illustrés par des différences mesures reprises ci-haut. D'où, on remarque que le concept développement durable est complexe, et trop exigeant sur beaucoup d'aspects. Il s'agit des aspects sociaux, économiques et environnementaux qui nécessitent le concours de tout le monde.

Parmi les mots clés de cette recherche, parmi lesquels on retrouve le concept gestion de l'environnement, ce dernier n'a pas de définition déjà donné par des auteurs. Cause pour laquelle il n'apparaît pas parmi les concepts clés définis ci-haut.

15.4. Ressources naturelles que regorgent la RDC et plus particulièrement la province du Nord-Kivu

15.4.1. Ressources naturelles en RDC en général

15.4.1.1. La Géologie

L'ANAPI (2016), ou l'agence nationale pour la promotion des investissements, dans son analyse de la situation géologique en RDC, montre que la République démocratique du Congo est extrêmement riche en minéraux précieux et l'on estime à 24 billions USD les gisements inexploités de minerais bruts que possède le pays, y compris les plus grandes réserves mondiales de cobalt (51 % des réserves connues) et d'importantes quantités de diamants, d'or et de cuivre. En 2009, la part qu'occupait le pays dans la production mondiale de minerais de cobalt s'élevait à 40 %. La part mondiale associée à d'autres minerais

durant cette même année est énumérée ci-après : diamant industriel, 31 % ; tantale, 9 % ; diamant de qualité gemme, 6 % ; étain, 4 % ; cuivre, 2 %. Pour ce, la RDC est considéré comme un scandale géologique dont la malédiction des ressources prédomine, au lieu que les ressources contribuent au bien être de sa population.

15.4.1.2. Aspect hydrographique

Selon ANAPI (2016), la République Démocratique du Congo possède un important réseau hydrographique couvrant environ 77.810 Km² et constitué aussi bien du fleuve (le Fleuve Congo) que des lacs et des rivières et possède environ 52% de la surface totale des réserves d'eau du continent africain.

L'eau dans sa nature, est extrêmement importante car elle contribue à la production de l'énergie hydroélectrique, à la prévention des maladies d'origine hydrique si elle est bien traitée, mais aussi est source de production des poissons, riches en protéines pour nourrir les populations.

Pour ce, ANAPI renchérit que le rôle économique et commercial que joue le Fleuve Congo est important : ce cours d'eau produit de l'électricité avec un potentiel inouï, fournit le poisson avec un immense potentiel et sert à la navigation à l'intérieur du pays (un réseau navigable de plus de 14.166 km), éléments qui seraient à la base du développement de la RDC.

Malheureusement, malgré cette abondance en eau potable en RDC, le problème d'accessibilité économique à l'eau se pose car beaucoup de ménages n'ont pas accès à l'eau potable alors que la disponibilité des ressources en eau renouvelables est évaluée à plus de 300 milliards de m³ par an. En termes de ressources en eau souterraine, les réserves statiques sont estimées à 3 000 m³.

Dans la même perspective, le PNUD (2012), montre que la proportion de la population Congolaise qui a accès à l'eau potable est en augmentation même si celle-ci demeure très lente. Elle est passée de 46,5% en 2010 à 50,2% en 2012, soit un ménage sur 2 de la RDC. Ce niveau, qui est de loin inférieur à la cible visée de 71% en 2015, ne permettra pas d'atteindre la cible visée, à moins que des efforts exceptionnels soient consentis par les gestionnaires du pays.

Ces résultats de PNUD, sont en contradiction avec ceux de ka Radio Okapi en 2014, qui précisaient que 26% de la population en RDC ont accès à l'eau potable. Cette contradiction est une sonnette d'alarme, qui interpelle les autorités congolaises d'avoir des structures capables de faire le suivi et études pour avoir des chiffres qui reflètent la réalité de terrain.

15.4.1.3. Aspect écologique

La RDC est riche en écosystèmes. Qui dit écosystèmes, voit les êtres vivants et non vivants, respectivement appelés la biocénose et le biotope. Dans son analyse, l'ANAPI montre que le fleuve Congo est le deuxième plus grand fleuve du monde en termes de volume d'eau et le bassin environnant abrite la deuxième plus grande forêt tropicale humide du monde. Le bassin du Congo abrite lui-même 70 % de la couverture végétale du continent africain et constitue une grande partie de la biodiversité de l'Afrique, avec plus de 600 espèces d'arbres et 10 000 espèces animales. De nombreuses espèces rares et endémiques vivent dans les forêts tropicales du Congo, y compris le gorille des plaines occidentales, le chimpanzé commun et le bonobo.

Cinq des parcs nationaux du pays sont inscrits sur la liste du patrimoine mondial. L'écorégion comprend des forêts marécageuses inondées en permanence,

des forêts marécageuses temporairement inondées, et des prairies inondées. La forêt marécageuse située dans l'ouest du Congo est une écorégion de la République du Congo et de la République démocratique du Congo. Elle constitue l'une des plus grandes zones de forêts marécageuses d'eau douce du monde. Le pays abrite environ 6 000 espèces végétales. Les principales espèces forestières comprennent les broméliacées (bromeliaceae), l'attrape-mouche de Vénus, les fougères, les orchidées, les racines tordues, et les kapokiers. On y trouve également de vieux arbres d'acajou, dont certains sont âgés de centaines d'années.

Les aires protégées comme les parcs en RDC, constitueraient un grand poumon économique du pays si le tourisme évoluait normalement. L'insécurité, la mauvaise gouvernance et l'instabilité politique constituent un réel frein du développement du tourisme dans le pays. D'après les touristes qui visitent les gorilles au Rwanda, le coût est maintenant fixé à 1500 dollars américains par touriste, et cela pour une visite d'une heure. La RDC, dans sa complexité écologique et sa diversité biologique, gagnerait plus bien sûr en respectant la gouvernance environnementale, stratégie appropriée pour impliquer les communautés locale dans la gestion de leurs patrimoines.

15.4.1.4. Relief et végétation

Sommairement, les reliefs et végétation existants en RDC sont nombreux. D'où l'INS (2011), reflète que la RDC a 80 millions d'hectares des terres arables dont seulement 10% sont exploités soit 8 millions.

Quant aux forêts, elles couvrent une superficie estimée à 155,5 millions d'ha (dont 99 millions d'ha de forêts denses humides) soit 67 % du territoire national

dont la superficie est d'environ 2.329.374 km². Elles représentent près de la moitié des forêts tropicales humides d'Afrique (CIFOR, 2007).

La forêt congolaise est une grande opportunité.

D'aucuns n'ignorent que, cette dernière, n'est pas seulement une opportunité pour la RDC, mais aussi pour le reste des pays du monde car fournissant beaucoup des services écosystémiques, et contribue à l'atténuation du changement climatique en séquestrant plusieurs tonnes de carbone venant de différents coins du monde. Pour ce, il y a intérêt qu'elle soit protégée en mettant en place des activités de conservation, avec bien entendu l'implication des populations riveraines qui doivent bénéficier des retombées de la conservation. D'où la forêt est aussi une opportunité pour le développement des populations riveraines.

15.4.1.5. Potentiel halieutique

Les lacs présents en RDC justifient un haut potentiel halieutique qui doit être géré d'une manière durable. ANAPI explique que la RD Congo dispose d'un riche potentiel halieutique qui est estimé à 700 000 tonnes de poissons par an. Les opportunités sont considérables étant donné que la production annuelle actuelle avoisine les 100 000 tonnes, qui sont principalement récoltées à partir de méthodes traditionnelles de pêche.

Ce potentiel halieutique n'est pas du tout négligeable pour contribuer au développement économique du pays, et de sa population. Par ailleurs, les poissons étant riches en protéines, constituent une ressource capable de prévenir la malnutrition chez les enfants. Pour prouver l'immensité de ce potentiel halieutique, il est réparti en trois principales catégories de surfaces d'eau, pour un total estimé à

86 000 km² : l'océan Atlantique, le fleuve Congo et ses principaux affluents, et les lacs et leurs affluents.

15.4.2. La province du Nord-Kivu

Quant à la végétation de la province du Nord-Kivu, ses principaux types de végétation sont les suivants :

- Les savanes dominantes dans les plaines alluviales de la Semliki et de la Rutshuru.
- Les formations climatiques sclérophiles arbusives et forestières dans la plaine des laves au Nord du Lac Kivu.
- Les forêts ombrophiles de montagnes : sont observées essentiellement dans les massifs de Ruwenzori et Virunga. Ces forêts sont hétérogènes.
- Forêt équatoriale dans les Territoires de Lubero, Masisi, Walikale et Beni (PNUE, 2015)

Le Parc national des Virunga, patrimoine mondial de l'UNESCO se retrouve au Nord-Kivu autour duquel beaucoup d'activités de conservation sont menées. Les parcs, en général, permettent de conserver tant les rivières, les fleuves, les forêts, les animaux, les lacs, les volcans, les montagnes que les plaines. Ce parc et les forêts du Nord-Kivu, dans leur ensemble, font que cette province soit une province forestière qui nécessite une gestion durable de l'environnement, qui à son tour est sensée contribuer au développement durable des communautés locales, et de la province en général. Par ailleurs, plusieurs facteurs sont susceptibles d'entraver la mise en place des programmes de conservation, plus particulièrement l'insécurité qui ronge la province ; puis les difficultés d'appropriation de ces programmes par les communautés locales.

15.4.3. Initiatives de gestion de l'environnement au Nord-Kivu et développement durable

15.4.3.1. Le programme Alliance Virunga

L'Alliance Virunga est une vision de l'ICCN-PNVi pour le développement durable en se fondant sur la valorisation des services éco systémiques fournis par le parc autour de 3 piliers : l'Energie, le Tourisme et l'Agriculture (Pêche et Agro-industrie). L'Alliance Virunga fédère 3 pôles de partenaires : les institutions publiques, la société civile et le secteur privé. Elle a aussi 4 piliers majeurs dont l'énergie durable, le tourisme, la pêche durable et l'agro-industrie.

L'Alliance Virunga est une vision de l'ICCN-PNVi pour le développement durable en se fondant sur la valorisation des services écosystémiques fournis par le parc. L'Alliance Virunga se fonde sur les principes de l'économie verte notamment : la durabilité, la bonne gouvernance, etc. En terme démographique, il y a 4 millions de personnes autour du parc national des Virunga qui ont besoin des retombées de la conservation.

La finalité de l'Alliance Virunga demeure la conservation durable du Parc National des Virunga.

Les objectifs de l'Alliance Virunga sont les suivants :

Conservation et valorisation des ressources naturelles du Parc

- Réduction de la pauvreté de la population vivant à moins d'une journée de marche du Parc
- Contribution à la stabilisation de la situation sécuritaire autour du Parc

Quant aux centrales réalisées, il s'agit de :

- Potentiel total estimé à environ 120 MW, réduction due aux exigences de standard environnemental
- 1 centrale hydro-électrique de 0.4 MW déjà opérationnelle à Mutwanga
- 1 centrale hydro-électrique de 13.6 MW déjà opérationnelle à Rushuru

Les résultats escomptés pour ce projet est de juguler la crise énergétique, relever l'économie avec conséquence sur la protection des forêts et le bien être communautaire. Les revenus nets issus de la commercialisation financent la conservation et le développement durable.

15.4.3.2. Projet Eco Makala de WWF

Cette organisation a un projet particulier sur REDD+, lequel est axé sur le crédit carbone (Voir les détails lors de l'entretien envisagé avec WWF).

15.4.3.3. L'UGADEC

L'UGADEC était impliqué dans le projet REDD+ de Kasugho, appelé projet Tayna. Malheureusement, ce projet avait été interrompu suite à la mauvaise gestion. La communauté a déjà regretté car ce projet contribuerait à leur développement avec la mise en place des hôpitaux, écoles et d'autres infrastructures.

15.4.3.4. Réseau CREF

Comme les projets REDD+ génèrent des crédits carbone avec la participation des populations et avec l'espoir d'avoir des bénéfices à la fin, le réseau CREF fait le suivi de ce processus pour se rassurer que les droits des communautés soient respectés. Il s'occupe du monitoring pour se rassurer que les

communautés reçoivent leurs motivations de tous les projets REDD+ qui peuvent être exécutés dans la province du Nord-Kivu.

Les actions menées par ces organisations dans le cadre de gestion de l'environnement ont comme objectif de contribuer au bien-être des communautés bénéficiaires. Cependant, malgré ces initiatives, il y a plusieurs défis à relever pour que la gestion de l'environnement soit réellement considérée comme un facteur de développement durable des populations riveraines et de toute la province du Nord-Kivu.

15.4. Regard critique sur la gestion de l'environnement comme facteurs de développement au Nord-Kivu

Il a été évoqué ci-dessus que le projet Alliance-Virunga a 4 piliers majeurs dont l'énergie durable, le tourisme, la pêche durable et l'agro-industrie. Quant à l'énergie durable, les initiatives de construction des centrales hydroélectriques sont à encourager. Néanmoins, il est question de savoir si parmi les populations supposées être bénéficiaires, quel serait la moyenne des ménages ayant accès à l'énergie et les difficultés y relatives.

Une autre préoccupation capitale est de savoir s'il y a appropriation de tous ces projets par les communautés locales. Dans l'aspect pratique, l'utilisation de l'approche bottom-up serait l'idéal pour se rassurer que les communautés locales sont associées dans tout le processus. Il s'agit des étapes de la conception bien sûr, de l'exécution et de l'évaluation.

Selon l'évaluation du programme de l'Alliance Virunga en date du 7 mars 2019, tel que révélé par radio Okapi, les participants ont jugé ce programme positif pour le développement du Nord-Kivu. Cette appréciation positive se

justifie par la contribution large de ce programme au développement de la province du Nord-Kivu, ces quatre dernières années, ont indiqué jeudi 7 mars à Goma, les participants à la rencontre d'évaluation de ce programme de partenariat gouvernement provincial-Parc national des Virunga et société civile. Ils ont évoqué notamment diminution du braconnage contre les grands mammifères, les recettes touristiques, la production de l'énergie électrique dans le parc.

Sur le plan de la conservation, la population des gorilles de montagne a atteint, en 2018, un effectif de 250 individus, contre environ 186 en 2010 dans le Parc National des Virunga (PNVi). Celui-ci a aussi enregistré une baisse du taux de braconnage contre les éléphants et les hippopotames. Toutefois, selon le ministre provincial, le parc accuse encore un défi sécuritaire, qui a coûté la vie à au moins 9 écogardes en 2018.

Dans le secteur Nord, le Nord-Kivu fait face aux ADF ; au secteur centre, il fait face aux poches des groupes Mai-Mai. Tout cela, met à mal la conservation », a-t-il précisé. Le chef de site du PNVi, quant à lui, se réjouit du succès que l'Alliance Virunga a atteint durant les quatre ans, sur le plan du développement.

Le Virunga est devenu le deuxième fournisseur de l'électricité à l'est de la RDC, ce qui permet une relance de l'économie au Nord-Kivu, avec près de seize mille emplois issus de ce nouveau programme. Un tourisme qui a repris depuis quelques semaines est promettant. L'Alliance Virunga a été mise en place en 2015 pour renforcer le partenariat entre le gouvernement provincial du Nord-Kivu, la société civile et autres parties prenantes, pour promouvoir la conservation du Parc national des Virunga, en vue du développement local.

Le projet Tayna REDD+ était une grande opportunité pour les communautés locales et toute la province du Nord-Kivu. D'après les parties prenantes, le contrat était de 30 ans trois fois renouvelables avec un montant de 3 millions de dollars par an. Malheureusement, la mauvaise gestion après évaluation, a fait l'objet de l'interruption brusque du projet qui donnait déjà de l'espoir à la population locale. Le gouvernement de la RDC, au travers son ministère national de l'environnement et développement durable, devrait dans la mesure du possible voir comment relancer ce projet si important.

Le tourisme, tel que mentionné par Alliance Virunga, marcherait si la sécurité était garantie. Il n'y a pas longtemps que des cas d'insécurité ont été remarqués chez certains touristes sur la route Goma-Rumangabo, avec des cas des décès qui ont été enregistrés du côté des gardes parcs. Des telles situations n'encourageraient plus les touristes à venir massivement en RDC, plus particulièrement au Nord-Kivu. Ce qui constitue un manque à gagner pour atteindre les objectifs de développement durable. Dans ce cas, le gouvernement congolais a une lourde tâche de sécuriser les populations et leurs biens.

15.5. Conclusion

La gestion de l'environnement ne peut pas être fructueuse sans aller de pair avec la gouvernance environnementale. L'approche bottom-up est l'une des approches à privilégier pour que la gestion de l'environnement puisse contribuer au progrès des communautés au niveau local.

15.6. Références bibliographiques

ANAPI, *Ressources naturelles et profil géographique*, Kinshasa, 2016.

- Brundtland Commission, *Our common future*, Oxford press, 1987.
- CIFOR, *La forêt en République Démocratique du Congo Post-Conflict : Analyse d'un agenda prioritaire*, Banque mondiale et CIRAD, 2007.
- Dictionnaire de l'environnement et développement durable*, 2010.
- GIZ, *Intégration des services écosystémiques dans la planification du développement*, Bonn, Allemagne, 2013.
- Guéno J.P., *La terre en héritage: Sauver la planète du petit prince*, éd. Jacob-Duvernoy, 2011.
- INS, *Système d'information statistique pour améliorer la sécurité alimentaire dans ce pays*, Kinshasa, 2011.
- PNUD, *Evaluation des progrès accomplis par la RDC dans la réalisation des OMD*, Kinshasa, 2012.
- PNUE, *Les ressources naturelles au Nord-Kivu*, Nairobi, 2015.
- Roe D., Nelson, F., Sandbrook, C. *Gestion communautaire des ressources naturelles en Afrique – Impacts, expériences et orientations futures. Série Ressources Naturelles no. 18*, Institut International pour l'Environnement et le Développement, Londres, Royaume-Uni, 2009.
- Thibault S., Moreau D., Arekman A., Ben Laheen F., Riendeau G., Zarazua B., Faty A., Abou N'Dour S., Laporte L., Ricquebourg M. et Hernandez N., *L'environnement*, Quebec, 2013, ISBN : 9782922908190.

Recommandations du Colloque

1. L'Université comme moteur de développement doit agir autrement. Développer les mécanismes visant la promotion de la recherche ;
2. Mettre en place un pool interuniversitaire dans le domaine de la recherche ;
3. Établir un état de lieu de la recherche ;
4. Organiser un plaidoyer auprès du Gouvernement pour qu'il s'implique dans la promotion de la recherche ;
5. Utiliser des méthodes d'apprentissage qui font la liaison entre les missions de l'enseignement (enseignant, recherche et services à communauté) ;
6. Rappeler au Gouvernement sa "redevabilité" envers l'Université en matière des finances ;
7. Le gouvernement doit garantir le respect de la réglementation sur la création des Institutions d'Enseignement Supérieur et de Recherche (IESUR) ;
8. Établir une cartographie d'implantations des IESUR. Dans le contexte de la multiplicité, comme c'est cas en RD Congo, une suppression suivie de fusion des certaines IESUR s'impose pour assainir le secteur ;
9. L'approche de l'enseignement supérieure et universitaire doit aboutir à ce que les IESUR influencent positivement le gouvernement et le territoire ;
10. Capitaliser les résultats des colloques, les innovations scientifiques pour impulser un changement réel de la société ;
11. Concevoir des projets communs ;
12. Rendre opérationnel les structures ou organes des IESUR chargés de rendre Service à la communauté ;
13. Publier et capitaliser les résultats des recherches opérationnelles dans le cadre des Services à communauté (SAC) en utilisant des moyens de bord. Commencer par quelque part ne pas attendre des gros moyens ;
14. Mener une étude qui fait l'évaluation des besoins du genre pour en faire objet de plaidoyer. Les universités doivent s'ériger en porte étendard de la promotion de la femme. Pour ce faire, la question de la femme doit être

abordée en approche sociologique. Les femmes doivent "se libérer" et les universités doivent travailler en amont et en aval dans la société : c'est-à-dire dans la famille, à l'école primaire, au secondaire, à l'Université et dans la sphère de décisions politiques pour impulser une synergie favorable au changement des mentalités. Au-delà de la méritocratie et de l'excellence qui doivent être inculquées aux filles et femmes, les universités appliqueraient une discrimination positive tendant à réduire l'écart entre homme et femme ;

15. Création de fond de promotion de la femme par la femme, entretenir un partenariat avec les entreprises, les organisations ;
16. Adopter la politique d'intégration des personnes vivant avec handicap. À l'Université, le programme de formation spécialisée à cette cible doit être envisagé et les formateurs doivent y être spécifiquement préparés ;
17. Considérer l'éthique comme l'un des éléments moteurs de l'action des IESR et en faire la promotion en tout ;
18. Faire des IESUR des pools d'excellence à travers une gouvernance efficace éclairée par la démarche qualité (management de la qualité totale) ;
19. Intégrer effectivement dans l'IESUR la gestion et la protection de l'environnement, menacé à bien des égards ;
20. Formaliser et capitaliser le processus d'auto-évaluation au sein des IESUR ;
21. Organiser régulièrement des colloques et autres rencontres scientifiques dans la région.

Liste des participants

N°	Noms	Provenance	Sexe	Provenance	Contact/ observations
1	Dr Dominique Raulin	Université de Paris (Laboratoire EDA)	M	Paris/France	Empêché mais son texte présenté
2	Pro. Paulin Mandoumou	Université Marien Ngouabi/Congo-Brazzaville	M	Congo-Brazzaville	+242069315288/+242055219420 mandpaulin@gmail.com
3	Prof. Renée Solange Nkeck Bidias	Université Yaoundé1/ENS/Cameroun	F	Cameroun	+23796626231 nkeckbidias@yahoo.fr
4	Prof. Marcelline Djeumeni	Université Yaounde1/ENS/Cameroun	F	Cameroun	+237675284457 marcelline.djeumenitchamabe@yahoo.fr
5	Prof. Sabine Djimouko	Université de Moundou/Tchad	F	Tchad	+23563555668/+23599352043 djimoukosabine@yahoo.fr
6	Prof. Olivier Munyansanga	PIASS/Butare-Rwanda	M	Rwanda	munyansanga@yahoo.fr
7	Prof. Ndovori Remegie	ENS/Burundi	M	Burundi	+257768698866 ndoremegie1@gmail.com ou ndoremegie10@yahoo.fr
8	Judith Ndayizeye	Université de Burundi	F	Burundi	Empêchée (a contribué au texte)
9	Prof. Claver Nijimbere	ENS/Burundi	M	Burundi	Empêché (a contribué au texte)
10	Elias Ndikuriyo	ENS/Burundi	M	Burundi	Empêché (a contribué au texte)
11	Elie Sinzinkayo	ENS/Burundi	M	Burundi	sinzielie@gmail.com
12	Prof. Etienne Barahinduka	ENS/Burundi	M	Burundi	+25779453306 barahindukae@yahoo.fr
13	Prof. Muke	ISP/Bukavu	M	Bukavu	0991733149

	Zihisire				mzmuke@yahoo.fr
14	Prof. Bapolisi Paulin	ISP/Bukavu	M	Bukavu	0990903113 paulinbapo@gmail.com
15	Prof. Busane	V-Recteur UCB/Bukavu	M	Bukavu	0997440220 wenceslas.busane@ucbukavu.ac.cd
16	Prof. Bibiche Masoka	DG ISC/Bukavu	F	Bukavu	0977986338 inewantu@gmail.com
17	Prof. Ngongo Kilongo Fatuma	SGAC- UEA/Bukavu	F	Bukavu	0999725511 mangokifa@gmail.com
18	Prof. Mashi Ngunza Casimir	ISP Bukavu	M	Bukavu	0998667610 casimangu@gmail.com
19	Prof. Murhega Mashanda	RIO/Bukavu	M	Bukavu	0998611153 riobukavu@yahoo.fr
20	Mr Mufumu	CAPA/Bukavu	M	Bukavu	0997738863 capacba@gmail.com
21	Prof. Jean-Roger Syayipuma Kambere	Recteur UOR Butembo	M	Butembo	+243998384943
22	Dr Jeannot Kavuya	Recteur ULPGL- Butembo	M	Butembo	+243975827874/816285 986 jeannotkavuya@yahoo.fr
23	Prof. Mwendapole	UNIGOM-Goma	M	Goma	+243991341406 emmanuelmwendapole@gmail.com
24	Prof. Olimba Kavain	UNIKIVU	M	Goma	+2439907830474/85372 72727 olimkavain@yahoo.fr
25	Prof. Nyirindekwe	Université Catholique La Sapiencia (UCS)	M	Goma	+243994407267
26	CT Ulimwengu Biregeya	UCS	M	Goma	+243997123000 biregul@gmail.com
27	Prof. Musabimana NdayabarenziLaurent	ISP/Goma	M	Goma	+243813677279/973652 157 ngayalaurent@yahoo.fr

28	Prof. Kitanganya	ISC/Goma	M	Goma	
29	Dr Bengeya Machozi	ISC-Goma	M	Goma	+243998688680 bengeya@yahoo.fr
30	Dr Byamungu	V/Recteur UNIC-Goma	M	Goma	+243976598169/853704597
31	Prof Kakule Molo	Recteur-ULPGL-Goma	M	Goma	+243990903157 kamolo53@gmail.com
32	Prof. Wasso Misona Joseph	SGAC-ULPGL-Goma	M	Goma	+243812354596 wassomisonajoseph@gmail.com
33	Bakwanamaha Kakule William	AB-ULPGL-Goma	M	Goma	+243998624724 williamkakule65@gmail.com
34	Prof. Kambale Karafuli	Doyen FSDC-ULPGL-Goma	M	Goma	+243998688631 karafuli2001@yahoo.fr
35	Prof. Muteho Kasongo	Doyenne FT-ULPGL-Goma	F	Goma	+243998688632 kambmut@yahoo.fr
36	Prof. Kikandi Kiuma Alain	Doyen FSEG-ULPGL-Goma	M	Goma	+243820823482/974151525 alkikandi@gmail.com
37	Prof. Vincent Muderhwa	Doyen FPSE-ULPGL-Goma	M	Goma	+243997034096 vincentmuder@yahoo.fr
38	Prof. Kahindo Nguru	Doyen FD-ULPGL-Goma	M	Goma	+243974190968 arisnguru@gmail.com
39	Prof. Baraka Mushage Olivier	Doyen FSTA-ULPGL-Goma	M	Goma	+243991906857 oliviermushage@gmail.com
40	Prof Ntabe Namegabe	Doyen FM-ULPGL-Goma	M	Goma	+243994089002 ntabenamegabe2006@gmail.com
41	Prof. Butoa Balingene	DIRAC-ULPGL-Goma	M	Goma	+243994427794/856451430 butoabalingene@gmail.com
42	Prof. Kambale Mbakulirah Benoit	V/Doyen FSEG-ULPGL-Goma	M	Goma	+243998660897 drkambaleb@gmail.com

43	Prof. Kamabu Vangi-si-Vavi	Coordo/3 ^{ème} cycle	M	Goma	+243998613142 juleskamabu@gmail.com
44	Prof. Ndemo Mbasa	V/Doyen FSDC-ULPGL-Goma	M	Goma	+243998386842 mumberembasa@gmail.com
45	Prof. Kavuo Véronique	ULPGL-Goma	F	Goma	+243974898704 verokavuo@gmail.com
46	Epili Byamoni Eric	ULPGL-Goma	M	Goma	+243998688662 epilibyamoni@gmail.com
47	Muganda Nzigire	ULPGL-Goma	F	Goma	+243971263025 gethoux@yahoo.fr
48	Mazambi Bendela Pala	ULPGL-Goma	M	Goma	+243997467799 patient_pala@yahoo.fr
49	Kavira Kamundu Sémerita	V/Doyenne FPSE-ULPGL-Goma	F	Goma	+243998834087 kamundusemerita@gmail.com
50	Pascal Byumanine	PAE/ULPGL	M	Goma	+243971331539
51	Claudine Tsongo Mbalamy	Femmes juristes	F	Goma	+243998091890
52	Prof. Kuzinza Alain	ULPGL-Goma	M	Goma	+243997738102
53	Dr Akwir Alain	ULPGL-Goma	M	Goma	+243993965933 alainnkie@googlemail.c

Table des matières

Sigles et abréviations	4
Mot du Recteur	7
Synthèse des activités par le professeur Wasso Misona	13
1. Contextes de création des institutions de l'Enseignement Supérieur et Universitaire dans la Région des Grands Lacs : Expérience de la République Démocratique du Congo.....	38
1.1. Résumé.....	38
1.2. Introduction	38
1.3. L'Enseignement Supérieur et universitaire et le développement	40
1.4. Aperçu historique et idéologique sur l'enseignement supérieur et universitaire dans les pays des grands lacs.....	42
1.4.1. Au Burundi	43
1.4.2. Au Rwanda	44
1.4.2.1. L'Université Nationale du Rwanda (UNR)	44
1.4.2.2. L'Institut Pédagogique National (IPN).....	45
1.4.2.3. L'Institut Supérieur Catholique de Pédagogie Appliquée (ISCPA)	46
1.4.3. En République Démocratique du Congo.....	46
1.4.3.1. De la période coloniale à 1963	47
1.4.3.1.1. Le triptyque colonial	47
1.4.3.1.2. L'avènement des trois premières universités.....	47
1.4.3.2. La période allant de 1963 à 1971.....	48
1.4.3.3. L'ère de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) : 1971-1981	49
1.4.4. La période allant de 1981 à nos jours	52
1.4.4.1. L'Arsenal juridique congolais	52
1.4.4.2. Quelques établissements.....	52
1.4.4.2.1. L'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu.....	52
1.4.4.2.2. Université Catholique de Bukavu.....	54
1.4.4.2.3. L'Université Libre des Pays des Grands Lacs de Goma	54
1.4.4.2.4. D'autres institutions.....	55
1.4.4.3. Commentaires et perspectives	59
1.5. Conclusion.....	62
1.6. Références bibliographiques	63
2. Inclusion financière et défis pour l'accès des pauvres à l'éducation de qualité dans la Région des Grands-Lacs.....	65
2.1. Résumé.....	65
2.2. Introduction	66
2.3. Hypothèses de base du modèle MCAO- CPFS.....	72
2.4. Préparation de la mise en œuvre du modèle	73
2.5. Résultats et discussion.....	74
2.6. Conclusion.....	80
3. Des aptitudes pédagogiques innovantes axées sur les apprenants en vue d'un développement durable : expérience du Cameroun	86
3.1. Résumé.....	86

3.2. Introduction	86
3.3. Problématique	88
3.4. Cadre théorique	90
3.4.1. Théories explicatives en confluence	90
3.4.1.1. Théories de l'apprendre : champ de la psychologie sociale environnementale	91
3.4.1.2. Théorie de l'intervention éducative	91
3.4.2. Assise conceptuelle.....	92
3.4.3. Offre pédagogique de signification.....	96
3.5. Méthodologie.....	96
3.6. Confrontation à l'empirie au Cameroun.....	97
3.7. Intégration des TICE et développement durable.....	104
3.8. Réalisations en laboratoire de recherche et "start-up" liés au développement durable.....	105
3.9. Conclusion.....	106
3.10. Références	107
4. Revitaliser les systèmes et outils d'Assurance Qualité de l'enseignement supérieur comme défi au développement durable.	109
4.1. Résumé.....	109
4.2. Introduction	109
4.3. Quid de l'Assurance Qualité ?.....	110
4.4. De la gestion de la qualité.....	111
4.5. La politique qualité	112
4.6. Le système de l'Assurance Qualité	113
4.7. La Démarche Qualité (DQ)	114
4.8. Le coût de la qualité	115
4.9. La surqualité.....	115
4.10. Le management de la qualité.....	116
4.11. Les 7 principes du management de la qualité	117
4.12. Rôle du Comité de Pilotage (COPIL).....	117
4.13. Le management de la qualité totale	118
4.14. Quelques outils de la Démarche Qualité	119
4.15. Quelques critères de standardisation.....	123
4.16. De la qualité au développement durable	124
4.17. Conclusion.....	127
4.18. Sources bibliographiques.....	127
5. Assurance Qualité et performance des institutions d'enseignement supérieur en Afrique francophone. Le cas de l'Université de Yaoundé II (UYII)	130
5.1. Résumé.....	130
5.2. Introduction et contexte.....	130
5.2.1. L'Assurance Qualité dans l'Enseignement supérieur.....	132
5.2.2. La Théorie de la triple Hélix et l'assurance qualité à l'Université de YaoundéII	133
5.3. Méthodologie.....	136
5.3.1. Aspect général	136
5.3.2. Référentiel du CAMES.....	137

5.3.3. La méthode d'analyse du questionnaire.....	138
5.4. Résultats.....	139
5.4.1. Les résultats de l'analyse GAP à l'aide du référentiel CAMES	139
5.4.2. L'Analyse SWOT des 3 domaines de l'autoévaluation de la FSEG	140
5.5. Discussions.....	144
5.6. Conclusion.....	148
6. Responsabilité sociale de l'université : un défi à relever pour le développement durable des communautés	151
6.1. Résumé.....	151
6.2. Introduction	151
6.3. Contexte général des services à la communauté	152
6.4. Rôle des institutions d'enseignement supérieur et universitaire (IESU)	152
6.5. Les acteurs des SAC.....	153
6.6. Pools/domaines des services à la communauté	154
6.8. Rôle du Charte des Services à la Société dans les IESU	157
6.9. Les approches du SAC	159
6.10. Valorisation des SAC	160
6.11. De la pratique des SAC.....	161
6.12. Conclusion.....	163
6.13. Bibliographie	163
7. Développer un nouvel enseignement : contribution à la réflexion	165
7.1. Résumé.....	165
7.2. Introduction	166
7.3. Les contenus d'enseignement	166
7.4. Le suivi des acquis des élèves, la validation en fin de cycle.....	168
7.5. Les structures d'enseignement.....	170
7.6. La place respective des différents enseignements dans l'ensemble d'une formation.....	173
7.7. Conclusion.....	173
7.8. Références	174
8. Intégration professionnelle des ingénieurs dans la Région des Grands-Lacs : cas du Burundi	176
8.1. Résumé.....	176
8.2. Introduction	177
8.2.1. Objectifs	178
8.2.1.1. Objectif global	178
8.2.1.2. Objectifs spécifiques	179
8.2.2. Méthodologie.....	179
8.3. Filières de formation des ingénieurs et état des lieux à l'Enseignement Supérieur au Burundi... ..	179
8.3.1. État des lieux des institutions universitaires au Burundi.....	179
8.3.2. Filières de formation des ingénieurs.....	180
8.4. Aptitudes acquises et responsabilités des ingénieurs	182
8.4.1. Définition	182
8.4.2. Aptitudes acquises	182
8.4.2.1. Aptitudes académiques	182

8.4.2.2. Aptitudes d'employabilité.....	182
8.4.2.3. Aptitudes de développement individuel	183
8.4.2.4. Aptitudes interpersonnelles	183
8.5. Responsabilités des ingénieurs	183
8.6. Contribution pour le développement durable du pays	184
8.6.1. Objectifs de Développement Durable (ODD).....	184
8.6.2. Impact et effets produits par la formation des ingénieurs au Burundi et leur contribution au développement durable	185
8.7. Formation des formateurs dans la région	188
8.8. Transfert des technologies.....	189
8.9. Défis et perspectives d'insertion professionnelle des ingénieurs dans la région des Grands-Lacs.	191
8.9.1. Défis.	191
8.9.2. Perspectives	192
8.10. Conclusion.....	193
8.11. Références bibliographiques	193
9. Nature des compétences et habilités nécessaires à l'accompagnement en contexte d'absence de formation à l'encadrement à la recherche et à la direction des projets de recherche: cas du Burundi	196
9.1. Résumé.....	196
9.2. Contexte théorique de direction des mémoires.....	196
9.2.1. Recherche d'un encadreur.....	197
9.2.2. Cœur de la relation de supervision.....	198
9.2.3. Normes de présentation d'un mémoire	199
9.3. Méthodologie.....	200
9.4. Résultats.....	201
9.4.2. Entretien entre le directeur et l'étudiant	203
9.5. Discussion.....	211
9.6. Défis et perspectives.....	214
9.6.1. Défis	214
9.6.2. Perspectives	214
9.7. Conclusion.....	215
9.8. Références bibliographiques	215
10. Impact des anciens centres de recherches publics et ceux créés au niveau de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU) sur la vie socioéconomique de la population du Sud-Kivu : défis et perspectives d'avenir	217
10.1. Résumé	217
10.2. Introduction	218
10.2.1. La recherche fondamentale	218
10.2.2. La recherche appliquée ou la recherche action.....	219
10.3. Impact des anciens centres de recherches du Sud-Kivu sur la vie socioéconomique de la population.....	221
10.3.1. Institut National pour l'Etude et la Recherche Agronomique (INERA/Mulungu)	221

10.3.1.1. Historique.....	221
10.3.1.2. Objectifs de l'INERA	224
10.3.1.3. Programmation de la recherche	225
10.3.1.4. Perspectives d'avenir	230
10.3.2. Centre de Recherche des Sciences Naturelles/Lwiro (CRSN/Lwiro).....	231
10.3.2.1. Brève historique.....	231
10.3.2.2. Objectifs du centre.....	232
10.3.2.3. Impact de ces départements sur la vie sociale de la population du Sud-Kivu.....	232
10.3.2.3.1. Département de Biologie.....	232
10.3.2.3.2. Département de Géophysique.....	234
10.3.2.3.3. Département de Nutrition (actuellement appelé Département Médical).....	234
10.3.2.3.4. Département de l'Environnement.....	235
10.3.2.3.5. Département de Documentation	236
10.3.3. Centres de recherches créés par l'Etat au niveau des établissements de l'ESU.....	237
10.3.3.1. Centre de Recherches Universitaires du Kivu (CERUKI).....	237
10.3.3.1.1. Création.....	237
10.3.3.1.2. Objectifs du CERUKI	237
10.3.3.1.3. Les manifestations scientifiques.....	238
10.3.3.1.4. Défis à relever	239
10.3.3.1.5. Perspectives d'avenir	240
10.3.4.2. Centre d'Études et de Recherche pour la Promotion Rurale (CERPRU)	240
10.3.4.2.1. De la création.....	241
10.3.4.2.2. Défis à relever	242
10.3.4.2.3. Perspectives d'avenir	242
10.4. Conclusion.....	243
11. Quelle pédagogie universitaire pour le développement durable dans la Région des Grands Lacs	245
11.1. Résumé	245
11.2 Introduction	246
11.3. Bref aperçu historique de la Pédagogie Universitaire en RDC.....	247
11.4. Nature de la Pédagogie Universitaire	249
11.5. Mission et objet de la Pédagogie Universitaire	251
11.6. Objectifs et rôles de la Pédagogie Universitaire	252
11.7. Pédagogie universitaire et développement durable	254
11.8. Conclusion.....	258
11.9. Bibliographie	259
12.1. Résumé	260
12.2. Introduction	262
12.3. Des enfants en situation de handicap en classe : une réalité au Burundi	264
12.4. Besoins pour l'éducation inclusive à l'ENS.....	265
12.5. Méthode	267
12.6. Résultats et discussion	268
12.7. Conclusion.....	275
12.8. Références	276

13. La coopération interuniversitaire face au défi de la qualité de l'enseignement universitaire dans la Région des Grands Lacs.....	278
13.1. Introduction : L'éducation qualitative des réformateurs	278
13.2. Promouvoir un enseignement universitaire plus éthique	280
13.2.1. La crise des universités	282
13.2.2. Défis à relever	283
13.3. La coopération et le transfert de la connaissance	284
13.4. Réorienter et promouvoir la recherche	285
13.4.1. Accession à l'information technologique.....	285
13.4.2 Maitriser les langues de recherche.....	286
13.5. Conclusion.....	286
13.6. Références	288
14. L'université et le développement durable : cas de l'université Marien Ngouabi.....	290
14.1. Résumé	290
14.2. Contexte général.....	290
14.3. Aperçu historique de l'université Marien Ngouabi.....	296
14.4. Développement durable à l'université Marien Ngouabi	297
14.5. Conclusion.....	298
14.6. Références	299
15. Gestion de l'environnement comme facteur de développement durable : Expériences de la province du Nord-Kivu	301
15.1. Résumé	301
15.2. Introduction	301
15.3. Précision sur les concepts	303
15.4. Ressources naturelles que regorgent la RDC et plus particulièrement la province du Nord-Kivu	307
15.4.1. Ressources naturelles en RDC en général.....	307
15.4.1.1. La Géologie.....	307
15.4.1.2. Aspect hydrographique.....	308
15.4.1.3. Aspect écologique	309
15.4.1.4. Relief et végétation.....	310
15.4.1.5. Potentiel halieutique.....	311
15.4.2. La province du Nord-Kivu.....	312
15.4.3. Initiatives de gestion de l'environnement au Nord-Kivu et développement durable	313
15.4.3.1. Le programme Alliance Virunga.....	313
15.4.3.2. Projet Eco Makala de WWF	314
15.4.3.3. L'UG310ADEC.....	314
15.4.3.4. Réseau CREF.....	314
15.4. Regard critique sur la gestion de l'environnement comme facteurs de développement au Nord-Kivu.....	315
15.5. Conclusion.....	317
15.6. Références bibliographiques	317
Recommandations du Colloque :	319