

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en  
administration de l'éducation

Vol. 1, n° 1, 2017

**Projets de vie des élèves,  
expériences des acteurs d'enseignement et  
curriculum de l'enseignement secondaire  
en République démocratique du Congo**

**Ndugumbo VITA**

**Denis SAVARD**



Association pour le développement  
de l'enseignement et de la recherche  
en administration de l'éducation

*Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)* est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

**Direction de la revue**

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières  
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

**Comité éditorial invité**

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières  
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi  
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

**Comité de rédaction**

Yamina Bouchamma, Université Laval  
Ginette Casavant, Université de Montréal  
David D'Arrisso, Université de Montréal  
Marc Garneau, Université de Sherbrooke  
Andréanne Gélinas-Proulx, Université du Québec en Outaouais

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières  
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi  
Emmanuel Poirel, Université de Montréal  
Jules Rocque, Université de St-Boniface  
Marjolaine St-Pierre, Université de Montréal

**Conception graphique et montage**

Pascale Ouimet, rév. a.

**Révision linguistique**

Ginette Casavant  
Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

**Pour nous joindre**

Revue ERAdE  
a/s Alain Huot, bureau 2002a R  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236  
[revue@aderae.ca](mailto:revue@aderae.ca)

**Dépôt légal**

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 2561-1453 (en ligne)

**ÉDITORIAL**

4

**ERAdE, une nouvelle venue... bien attendue!**

Alain HUOT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)  
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)  
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

**ENTREVUE**

8

**Régent Fortin, un fondateur!**

Ginette CASAVANT, Université de Montréal (Canada)

**SCIENTIFIQUE**

**Analyse**

15

**Les modes de centralisation dans les relations entre l'instance centrale étatique du Québec et les entités décentralisées**

André BRASSARD, Université de Montréal (Canada)

31

**Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action**

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke (Canada)

49

**La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés**

Richard BOUDREAULT, Université de Montréal (Canada)  
Frédéric YVON, Université de Genève (Suisse)  
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

64

**La direction d'école : entre droit, déontologie, morale et éthique**

Jeanne SIMARD, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)  
Marc-André MORENCY, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)  
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

**SCIENTIFIQUE**

**Recherche empirique**

83

**Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève**

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)  
María Odet MOLINER GARCÍA, Universitat Jaume I (Espagne)  
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

*Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)* est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

**Pour nous joindre**

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236  
revue@aderae.ca

**Dépôt légal**

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 2561-1453 (en ligne)

**SCIENTIFIQUE**

**Recherche empirique (suite)**

104

**Accompagnement des enseignants par la communauté d'apprentissage professionnelle : pratiques et sentiment d'efficacité de directions d'établissement d'enseignement**

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval (Canada)  
Daniel APRIL, Université Laval (Canada)  
Marc BASQUE, Université de Moncton (Canada)

124

**Analyse pancanadienne et internationale des indicateurs utilisés pour rendre compte de la performance des systèmes éducatifs nationaux**

Julie AUCLAIR, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)  
Julie LABROSSE, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)  
Marco GAUDREAU, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

149

**Le rôle des principaux des collèges d'enseignement moyen dans le système éducatif du Sénégal**

Salif BALDÉ, Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (Sénégal)  
Lucie HÉON, Université Laval (Canada)

162

**Projets de vie des élèves, expériences des acteurs d'enseignement et curriculum de l'enseignement secondaire en République démocratique du Congo**

Ndugumbo VITA, Université de Lubumbashi (République démocratique du Congo)  
Denis SAVARD, Université Laval (Canada)

**RECENSION**

192

**L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits**

Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)  
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)  
Ibrahim SBALLIL, Université de Montréal (Canada)  
Roseline GARON, Université de Montréal (Canada)  
Sophie RODRIGUE, Université de Montréal (Canada)

**PROFESSIONNEL**

209

**Focalisation sur le leadership collaboratif**

Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais (Canada)  
Aini-Kristiina JÄPPINEN, University of Jyväskylä (Finlande)

216

**Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

227

**École en milieu défavorisé : davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage ou déficit de justice sociale?**

Sophie MOISAN, Université de Montréal (Canada)  
Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)

# Projets de vie des élèves, expériences des acteurs d'enseignement et curriculum de l'enseignement secondaire en République démocratique du Congo

**Ndugumbo VITA**

Université de Lubumbashi (République démocratique du Congo)

**Denis SAVARD**

Université Laval (Canada)

## RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche doctorale sur la reconstruction de l'éducation en République démocratique du Congo, en contexte d'après-guerre. L'interactionnisme symbolique a permis de comprendre comment, à partir des expériences des bénéficiaires et des acteurs de l'enseignement et de leurs visions de l'enseignement secondaire technique et professionnel, on peut en arriver à développer et à ajuster le curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel, ainsi qu'à élaborer les principes directeurs et la mise en œuvre d'un plan d'action. La participation à la Table ronde de l'éducation et l'organisation de cinq groupes de discussion (composés de 45 participants, dont 20 élèves de sixième année secondaire, 20 enseignants et 5 responsables de la gestion de l'enseignement) ont permis de préciser les besoins émergents en éducation en contexte d'après-guerre. Pour répondre à ces besoins, le présent article fait ressortir les compétences à développer dans les programmes d'enseignement secondaire technique et professionnel.

## MOTS-CLÉS

visions, projet de vie des élèves, enseignement technique et professionnel, besoin émergent

## 1. INTRODUCTION

Développer un curriculum d'enseignement adapté aux réalités sociales et aux besoins en contexte d'après-guerre s'avère une tâche difficile. Cette tâche, aux dimensions très variées, doit être prise en charge aux divers échelons. Elle implique plusieurs agents et acteurs de l'éducation dans la détermination des besoins prioritaires émergents et dans la définition des nouvelles valeurs à développer dans le curriculum. Même si le développement du curriculum relève des responsabilités de gestionnaires des politiques éducatives et des compétences des experts, cette tâche concerne aussi les bénéficiaires du curriculum et les acteurs d'enseignement qui doivent s'exprimer sur les besoins auxquels le curriculum doit répondre.

Cet article apporte donc un nouveau regard sur le processus du développement du curriculum en contexte d'après-guerre en République démocratique du Congo (RDC) par son analyse des projets de vie des élèves et des expériences des enseignants. Alors qu'ils sont au centre de l'action éducative, engagés dans le processus d'enseignant-apprentissage, les bénéficiaires et les acteurs enseignants de la RDC sont oubliés ou non consultés par les politiques dans le projet de développement du curriculum d'enseignement. Leur intégration et leur implication dans ce processus de développement apportent une valeur ajoutée à la détermination des besoins émergents en éducation. Ces besoins permettent de cibler les objectifs des programmes d'enseignement de l'école secondaire en RDC.

## 2. PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La recherche dont a été tiré cet article a été menée en contexte d'après-guerre dans la province du Sud-Kivu, située à l'est de la RDC et voisinant le Rwanda et le Burundi. Elle a été la porte d'entrée des conflits et des guerres qui ont ravagé la RDC au cours des deux dernières décennies. Plus de sept millions de personnes ont perdu la vie au cours de ce conflit, le plus meurtrier depuis la Seconde Guerre mondiale. Ces événements ont eu des effets néfastes sur la mission de l'enseignement : pillages et destruction des établissements scolaires, viols d'enseignantes et d'élèves et autres exactions de toutes sortes. L'UNESCO considère la RDC comme un pays en situation de post-conflit. Ce pays vit encore une longue crise démocratique produisant des effets dévastateurs dans tous les secteurs de la vie nationale (UNESCO, 2011).

Les indices de cette crise se manifestent sous de multiples formes : l'effondrement des investissements, de la production et des exportations; le tarissement des ressources publiques; l'aggravation chronique des déficits internes et externes et de l'endettement extérieur; et la détérioration des indicateurs sociaux, avec notamment de fortes inégalités socioéconomiques et un accroissement de la population vivant au-dessous du seuil de pauvreté (71 %) ou affectée par le VIH / SIDA (4,3 % de taux de prévalence). Le relèvement du niveau de revenu par habitant (156,80 \$ US) en RDC demeure un défi majeur pour la satisfaction des besoins sociaux, notamment l'éducation (UNESCO, 2011).

Ces indicateurs montrent que non seulement le défi est grand pour remettre la RDC sur la voie de la reconstruction, mais ils permettent aussi de saisir toute la complexité des réponses à pourvoir aux questions relatives à la reconstruction de l'éducation dans ce contexte particulier d'après-guerre, principalement dans la province du Sud-Kivu. Partant de ces observations, il se dégage clairement la nécessité d'établir un certain équilibre entre les besoins émergents et le curriculum d'enseignement de manière à permettre à l'école d'offrir aux élèves une formation technique et professionnelle qui répond aux besoins de la société; voilà la nature du problème à la base de cette recherche. Cette tâche relève d'une grande responsabilité partagée entre les politiques, les experts, les planificateurs, les inspecteurs, mais surtout entre les enseignants et aussi les bénéficiaires du curriculum dans l'expression de besoins auxquels ce curriculum doit répondre.

En RDC, les finalités de l'enseignement secondaire sont de faire acquérir par l'élève les connaissances générales et spécifiques qui lui permettront d'appréhender les éléments du patrimoine culturel national et international. De plus, la mission de l'enseignement secondaire est de développer en lui l'esprit critique, la créativité et la curiosité intellectuelles afin de le préparer soit à l'exercice d'un métier ou d'une profession, soit à la poursuite des études supérieures ou universitaires (Gouvernement de la République démocratique du Congo, 2005). Toutefois, ce curriculum de l'enseignement secondaire n'est plus porteur d'une vision lucide de l'enseignement, devant permettre aux élèves de définir des projets de vie au terme de leurs études. La connexion entre les acquis scolaires et les réalités sociales, notamment dans la résolution de problèmes quotidiens, est parfois difficile à établir, sinon impossible. Il existe un écart remarquable entre le niveau de scolarité et la valeur sociale que la société attribue aux diplômés d'État d'études secondaires. L'enseignement secondaire technique et professionnel du Sud-Kivu n'assume pas sa fonction de formation à l'emploi, en raison notamment du manque de référentiel des compétences techniques devant orienter la détermination des objectifs pédagogiques et la pratique pédagogique.

Si l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ne parvient plus à répondre à la question fondamentale, à savoir quel type d'hommes ou de femmes doit être techniquement formé et pour quel type de société, cela signifie que le curriculum apporte peu d'attention aux besoins auxquels il doit répondre. À ces propos, la recherche d'Etinga (2006) révèle ce qui suit :

En RDC et en provinces [Sud-Kivu], la plupart des élèves veulent tous réussir et obtenir un diplôme d'État dont la valeur ne correspond en rien à la capacité du récipiendaire. Or, le diplôme n'est pas une fin en soi. L'expérience montre que les diplômés d'État de ces dernières années [...] sont incapables de rédiger une simple demande d'emploi. C'est pour cette raison que l'on constate partout la baisse du niveau de l'enseignement national congolais. Dans des universités et dans d'autres instituts de l'enseignement supérieur, c'est le même constat. (p. 1)

En RDC, les recherches indiquent que dans les quelques écoles qui ont survécu à la catastrophe des guerres, la qualité de l'enseignement ne garantit pas l'acquisition de connaissances, même les plus fondamentales (Kasilembo, 2000; Mopondi Bendeko, 2010). Par ailleurs, il semble pertinent

d'amorcer une réflexion critique sur les finalités de l'enseignement en RDC. Dans cette veine, il faut chercher à savoir si les jeunes qui quittent l'école en cours de scolarisation s'insèrent activement dans leur milieu malgré les ruptures sociales et culturelles entre le milieu scolaire et la société. Mopondi Bendeko (2010) constate que

[...] l'éducation scolaire en RDC est en danger. Elle est liée à des valeurs abstraites. La rupture sociale et culturelle entre le monde des étudiants et celui des adultes constitue déjà un obstacle à la maîtrise des savoirs et à la gestion des connaissances; et ceci affecte déjà l'intégration [des jeunes] dans la société. (p. 23)

Actuellement, le problème de rupture entre l'école congolaise et la société est évident, principalement au Sud-Kivu où ce problème se pose en termes de déconnexion de l'enseignement avec les réalités sociales. Cette inadéquation soulève la question du développement du curriculum d'enseignement dans un contexte particulier de la RDC, où il est parfois difficile de concilier ce curriculum et les besoins sociaux émergents. Ainsi, cette recherche répond à la question : « Comment, à partir des visions et des expériences des bénéficiaires et des acteurs de l'enseignement, peut-on arriver à ajuster et à développer le curriculum de l'enseignement technique et professionnel en RDC afin de répondre aux besoins émergents d'après-guerre? »

Pour répondre à cette question, nous avons procédé à une recension des écrits sur des recherches qui ont été menées dans le contexte de guerre et d'après-guerre pour examiner comment les acteurs de l'enseignement participent au développement du curriculum.

### 3. RECENSION DES ÉCRITS

Des recherches sur l'enseignement en contexte d'après-guerre (Ankiewicz, 2006; Etinga, 2006; Goddard, 2007; Kogan, 1995; Obura, 2003; Sinclair, 2005; Trabelsi et Dubois, 2006; Yoloye, 1986) permettent de comprendre comment les bénéficiaires et les acteurs de l'enseignement participent au développement du curriculum d'enseignement. Nous avons exploré les questions, les méthodologies et les résultats de ces recherches dans le but de positionner notre questionnement par rapport à ces études.

Yoloye (1986) révèle que beaucoup de pays africains ont déployé des efforts substantiels pour élaborer un contenu approprié des programmes d'études. Ceci inclut l'énonciation d'une politique globale de l'éducation, la préparation des plans périodiques de développement, le montage de projets d'enseignement spéciaux innovateurs, la création de centres de développement des programmes scolaires et la mise en œuvre d'organisations régionales de développement des programmes scolaires telles que l'Organisation des programmes scolaires africains. Dans ces conditions, dit-il, il importe de prendre en compte l'intelligence de l'enfant africain (le bénéficiaire du curriculum d'enseignement), son pouvoir ou sa capacité d'observer et son imagination créatrice afin de pouvoir mettre en place des programmes de formation adaptés au contexte africain.

The content of education in Africa is not in line with either existing African conditions, [...], but it is based on a non-African background, allowing a room for the African child's intelligence, power of observation and creative imagination to develop freely and help him find bearing in the world. (Yoloye, 1986, p. 150)

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

En Tunisie, Trabelsi et Dubois (2006) soulèvent des questions pertinentes : comment apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble en situation de post-conflit? À travers ce questionnement, ces chercheurs montrent comment l'éducation s'avère un besoin majeur pour la majorité des individus dans un pays qui a subi un conflit armé. Ils suggèrent que dans les situations de post-conflit, il convient d'élaborer des programmes spécifiques et de définir de nouvelles politiques pédagogiques qui tiennent compte des populations souvent traumatisées, victimes de sévices physiques et psychologiques. Dans ce sens, ces chercheurs indiquent que la Tunisie a initié plusieurs projets mettant l'accent sur l'enseignement de base, ayant pour objectif de doter l'enfant, dès ses premières années de scolarité, d'habiletés comportementales concernant la gestion des conflits, la lutte contre la violence, la construction d'une vie en paix. Ces auteurs soulignent un aspect crucial de l'éducation, celui de renforcer les capacités d'agir et d'être des personnes en situation d'urgence ou de reconstruction. Cela demande de faire s'impliquer les bénéficiaires du curriculum, les enseignants et les responsables d'écoles dans le processus du développement du curriculum.

Au Mozambique, Panchaud et Benavente (2008) expliquent comment le gouvernement s'est penché sur les questions centrales de réformes curriculaires dans le but de lutter contre la pauvreté en convoquant tous les acteurs de l'éducation et de l'enseignement à une réflexion sur le contenu des programmes d'enseignement technique visant le changement vers la qualité de l'école mozambicaine d'après-guerre. Cette vision doit prévoir et préparer les changements à long terme, ainsi que les stratégies pour y arriver, en tenant compte du temps requis pour effectuer le changement.

Obura (2003) a étudié les moyens pour atteindre les objectifs de l'*Éducation Pour Tous* au Rwanda. Il a analysé l'ancien système éducatif en prenant en compte les perceptions d'élèves rwandais réfugiés en RDC et d'élèves rwandais qui étaient au Rwanda en période de guerre à propos de ce que devrait être une « bonne » école rwandaise d'après-guerre. En conciliant les perceptions de deux catégories d'élèves, il relève que les objectifs de l'éducation en situation d'après-guerre devraient porter sur l'équité comme caractéristique d'une bonne école. À leurs yeux, les écoles devraient



appliquer des politiques d'admission scolaire transparentes, abolir le châtement corporel et adopter des relations fondées sur le respect au sein de l'école, former des professeurs aptes à intervenir auprès d'adolescents traumatisés, entamer la discussion sur la manière d'enseigner l'histoire. Cette perception de l'école rwandaise par des élèves a grandement influencé l'élaboration du curriculum de l'école rwandaise actuelle.

#### 4. CADRE THÉORIQUE

L'interactionnisme symbolique (Becker, 2002; Coulon, 1993; Le Breton 2004; Pessin, 2004) est au cœur du cadre théorique de cette étude. Cette approche théorique permet de comprendre le sens que les acteurs de l'enseignement et les bénéficiaires accordent au curriculum d'enseignement et de révéler, à partir des expériences racontées par les participants à la recherche, des visions d'un curriculum d'enseignement en contexte d'après-guerre. Pour mieux comprendre le cadre théorique, il importe de définir le concept de curriculum.

Dans cet ordre d'idées, la présente recherche considère le concept de curriculum d'enseignement comme un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement, qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Le curriculum est aussi la réponse aux besoins qui surviennent à la suite de l'évolution des connaissances scientifiques, ainsi que de l'émergence de situations ou d'événements menaçant la vie sociale, tels que les conflits interethniques et l'augmentation de la violence (Demeuse et Strauven, 2006).

Pour leur part, Audigier, Crahay et Dolz (2006) reprennent la définition du *Dictionnaire de psychologie* (1991) pour souligner qu'un curriculum

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

Ces définitions vont éclairer le cadre théorique privilégié dans cette étude, que nous présentons dans les lignes qui suivent. Coulon (1993) résume l'interactionnisme symbolique en ces termes :

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

Les sens que les acteurs de l'enseignement accordent au curriculum est le produit de leurs expériences. À travers leurs expériences de travail en contexte de guerre, les élèves et les enseignants ont développé une nouvelle vision de l'enseignement. C'est en ce sens que Dubet (2016) fait comprendre que

[...] l'expérience s'avère une activité cognitive, une manière de construire le réel et surtout de le vérifier, de l'expérimenter. L'expérience construit le phénomène, à partir des catégories de l'entendement et de la raison. La notion d'expérience n'est pas une « éponge », une manière d'incorporer le monde à travers les émotions et les sensations, mais une façon de construire le monde. C'est une activité qui structure le caractère fluide de la vie. (p. 113)

À travers leurs expériences d'enseignement en contexte de guerre et d'après-guerre, les acteurs ayant participé à la recherche expliquent mieux la situation et le problème qui handicapent le développement de l'enseignement en tant que pratique sociale et symbolique. La dimension symbolique du curriculum d'enseignement se cristallise dans la nouvelle vision que les acteurs et les bénéficiaires se font de l'éducation. C'est dans cette veine que l'interactionnisme symbolique conçoit que :

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

Les élèves et les enseignants sont des acteurs interagissant avec les éléments sociaux et non des agents passifs subissant de plein fouet les structures sociales à cause de leur habitus, de la « force » du système ou de leur culture d'appartenance. Ils construisent leur univers de sens non à partir des attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée d'attribution de sens. L'interactionnisme valorise les ressources de sens dont dispose l'acteur, soit sa capacité d'interprétation qui lui permet de tirer son épingle du jeu face aux normes ou aux règles (Coulon, 1993). Dès lors, la dimension symbolique est pertinente dans cette étude, car elle conditionne le rapport au monde. Le monde est toujours fait de l'interprétation d'un acteur qui puise dans la boîte à outils des références sociales et culturelles.

L'interprétation est une notion-clé de l'interactionnisme. Elle fait de l'individu un acteur de son existence et non plus un agent aux comportements régis de l'extérieur. En interprétant la situation, il en pèse ses implications et agit en conséquence. Les autres, à leur tour, interprètent simultanément les données qu'ils perçoivent. Le lien social découle de ce processus permanent. L'interactionnisme

ne prend pas l'individu comme principe d'analyse, mais raisonne en termes d'actions réciproques, c'est-à-dire d'actions qui se déterminent les unes et les autres. Une interaction est un champ mutuel d'influence. Le social n'y est pas une donnée préexistante aux acteurs, mais une « mise en forme » commune; toute interaction est un processus d'interprétation et d'ajustement et non l'actualisation mécanique d'une conformité. Au sujet du problème à étudier pour un interactionniste, Le Breton (2004) suggère ceci :

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

Dans l'esprit de l'interactionnisme symbolique, la négociation est une modalité de l'interaction dans la vie sociale même si, pour changer les manières de faire de l'autre, la contrainte, la manipulation, la force ou la séduction sont toujours possibles. À ce sujet, Le Breton (2004) montre que, dans toute trame sociale, même dictatoriale, une marge de négociation demeure entre les partenaires qui trouvent un compromis provisoire les autorisant à connaître mutuellement leurs positions. Selon Woods (1990) cité par Le Breton (2004),

[...] la négociation est le principe informel, mais efficace des échanges entre les élèves et les enseignants. Une sorte de contrat est passé au-delà des mots, alimentant les manières d'être des uns et des autres. Dans une même salle de classe, certaines interactions se déroulent en parallèle ou en concurrence au discours de l'enseignant, mais elles impliquent une discussion qui ne dérange pas le cours. (p. 53)

À la lumière de ces aspects théoriques, les résultats de cette étude dépassent le sens commun. Mais, avant de les présenter, voyons comment l'interactionnisme symbolique, soutenu par la vision systémique, a guidé notre démarche méthodologique, de la collecte des données à l'analyse des résultats.

## 5. MÉTHODOLOGIE

Le processus méthodologique de cette recherche est participatif. Elle implique les acteurs, qui prennent entente en vue d'un changement profond tant dans la réflexion que dans l'action. Selon Morin (2010), la participation des acteurs, en tant qu'auteurs de recherche et d'action, se trouve tant dans l'explication que dans l'application ou l'implication. Cette participation collective, Morin (2010, p. 73) l'appelle « l'arbre de couche essentiel : les acteurs détiennent la responsabilité de réaliser les changements nécessaires à leur bien-être et à un nouvel équilibre du système ».

Pour collecter les données, nous avons organisé cinq groupes de discussion dans la ville de Bukavu en août 2009 : deux groupes avec des élèves de sixième année secondaire, à raison de 10 élèves par groupe; deux groupes avec les enseignants, à raison de 10 participants et un groupe avec trois préfets des études et deux inspecteurs.

Impliquer les personnes concernées par la situation problématique dans la définition du problème et la recherche de sa solution (Savoie-Zajc, 2001) est le postulat de la recherche-action émancipatrice. Nous nous sommes servis de ce postulat pour organiser des groupes de discussions afin de faire s'exprimer les élèves sur leurs intérêts d'apprentissage et les enseignants sur leurs expériences d'enseignement dans le but de préciser les besoins éducatifs émergents auxquels le curriculum d'enseignement secondaire devrait trouver des réponses. Cette démarche s'appuie sur le cadre théorique que nous avons privilégié, soit l'interactionnisme symbolique qui valorise le rôle et l'expérience des acteurs, que sont les élèves et les enseignants.

Les projets de vie des élèves incarnent une vision claire du curriculum d'enseignement technique. Les questions posées aux élèves visaient à comprendre leurs motivations à choisir les sections ou les options d'étude dans lesquelles ils étaient inscrits, ainsi qu'à prendre connaissance du projet d'avenir qu'ils souhaitaient réaliser en rapport avec leur formation de base. Elles ont été formulées de la façon suivante :

- 1) Quelle est votre formation de base (section, option ou domaine d'étude que vous avez suivi) au secondaire?
- 2) Quels ont été vos intérêts à poursuivre ou à choisir cette option ou ce programme?
- 3) À la fin de vos études secondaires, ce programme va-t-il répondre à vos intérêts par rapport à votre projet de vie?
- 4) Quelles compétences avez-vous acquises tout au long de votre formation et qui vous ont le plus permis de performer dans votre vie?
- 5) Quelles compétences aimeriez-vous développer pour mieux performer dans vos différentes tâches au travail aux fins d'être utile à vous-même et à la société?

Par ailleurs, les questions posées aux enseignants ont porté sur leurs perceptions et leurs visions de l'enseignement avant et après la guerre. Elles ont été formulées comme suit :

- 1) Comment l'enseignement secondaire répond-il aux intérêts d'apprentissage des élèves et aux besoins de la société en contexte d'après-guerre?
- 2) Quelle est votre perception de l'enseignement secondaire après-guerre?
- 3) À partir de votre expérience d'enseignement avant et après la guerre, quelle est votre vision de l'enseignement secondaire, technique et professionnel?

Chez les élèves, cette démarche a permis de saisir leurs intérêts d'apprentissage et de préciser les besoins émergents. À travers leurs projets de vie, nous avons défini les compétences qu'ils souhaitent développer dans la formation future pour qu'ils soient utiles à eux-mêmes et à la société. Lorsque nous leur avons demandé, par exemple, de parler de leur formation de base et des attentes par rapport au programme d'études suivi au secondaire — pour savoir si ce programme avait répondu à leurs intérêts d'apprentissage — la plupart des élèves ne savaient pas quoi répondre tout simplement parce qu'ils ne savaient pas jusqu'où leur cheminement scolaire les conduirait dans la vie active au terme de leurs études.

Pour encourager les élèves à s'exprimer sur leurs projets de vie, nous leur avons présenté une vignette de petites questions. Cet exercice a été avantageux dans le sens qu'il a créé beaucoup d'interactions et a suscité plus de motivation à participer à la discussion. Les échanges ont été fructueux. Les élèves ont insisté sur leur intérêt à développer des compétences techniques. Enfin, les élèves se sont exprimés librement en émettant des idées sur des projets réalisables et susceptibles d'être intégrés dans les programmes d'enseignement technique. Nous avons amené les élèves à nous raconter leurs projets de vie comme si c'était des histoires (Becker, 2002).

La technique des groupes de discussion s'est avérée pertinente à la recherche. Elle a été compatible avec les formules de résolution des problèmes complexes. Les discussions ont abouti à un consensus sur diverses propositions de principes de développement du curriculum. Nous avons apprécié les rites interactionnels qui ont rendu vivantes ces discussions et le réseautage que cela a pu créer chez les participants. Cette technique s'est bien adaptée au contexte de notre étude. Elle a permis de révéler les perceptions du curriculum d'enseignement et de définir les besoins émergents.

Les données de groupes de discussion ont été traitées et analysées à l'aide du logiciel QDA Miner 3. L'analyse a été faite en fonction d'indicateurs devant permettre de saisir les divergences et les convergences des points de vue sur les différents thèmes de la discussion. Dans le discours de chaque participant, il a été question de repérer les modes d'expression à travers lesquels les besoins émergents en éducation sont exprimés, de manière à les clarifier et à les faire converger avec ceux exprimés par d'autres participants, d'où les résultats de cette recherche.

## 6. RÉSULTATS

Les résultats présentés concernent d'abord les intérêts d'apprentissage, les visions des élèves qui sont exprimées par le biais de leurs projets de vie, à partir desquels nous avons déterminé les compétences à développer dans les programmes d'enseignement technique et professionnel et, ensuite, les perceptions et les visions de l'enseignement technique et professionnel par les enseignants.

Le tableau qui suit présente une synthèse du contenu des projets des élèves où ils expriment leurs intérêts d'apprentissage et leurs visions de l'enseignement.

Élève	Âge (ans)	Sections d'étude	Projets de vie et visions	Intérêts d'enseignement-apprentissage et compétences à développer dans le programme
ÉL1	20	Techniques médicales	Devenir infirmière auprès des femmes.	Soigner les femmes violées et leur apporter du soutien moral.
ÉL2	24	Pédagogie générale	Ouvrir et gérer une garderie pour les enfants de la rue.	Encadrer les enfants pour les rendre utiles à la société et leur enseigner les bonnes leçons de la vie.
ÉL3	22	Pédagogie générale	Enseigner la géographie humaine et économique au secondaire.	Faire connaître aux élèves la diversité des richesses de notre pays.
ÉL4	19	Sciences (biochimie)	Fabriquer des comprimés à partir des plantes médicinales.	Produire des médicaments qui ne coûtent pas cher, non périmés et compatibles avec notre système de santé africain.
ÉL5	23	Sciences (biochimie)	Devenir technicienne dans le domaine biomédical.	Travailler dans un laboratoire de technologie biomédicale pour faire de bonnes analyses des virus qui causent des maladies dangereuses pour notre santé.
ÉL6	26	Techniques sociales	Animer en développement communautaire.	Faire de l'animation rurale pour promouvoir de bonnes habitudes de vie en vue de réduire la haine et d'amener les gens à travailler ensemble sur des projets communs de développement de la société.
ÉL7	20	Pédagogie générale	Enseigner à l'école primaire.	Apprendre comment élever et éduquer les enfants qui n'ont pas leur père, car mon mari m'a laissée toute seule.
ÉL8	22	Pédagogie générale	Aider des handicapés de guerre.	Donner des cours de psychologie aux handicapés pour qu'ils ne soient pas traumatisés et humiliés dans la société.
ÉL9	25	Techniques commerciales	Créer des agences de transport pour les denrées alimentaires.	Approvisionner la ville de Bukavu en légumes divers comme des haricots et autres produits alimentaires pour réduire la famine dans la ville. Amener la population de la ville à consommer les produits agricoles de chez nous au lieu de se nourrir d'aliments en conserve.

Tableau 1 Synthèse des projets de vie, des visions et des intérêts d'enseignement-apprentissage des élèves de sixième année secondaire<sup>1</sup> (tableau poursuivi à la page suivante)

- 1 Pour garder le caractère confidentiel des données et éviter de dévoiler l'identité de nos participants, la première colonne du tableau 1 identifie l'élève avec un symbole (ex. : ÉL1). La deuxième colonne indique l'âge de l'élève au moment des entretiens. Dans cette colonne, les chiffres montrent que l'âge des élèves au secondaire varie entre 19 et 40 ans. Ceci a paru significatif par rapport aux régimes pédagogiques et aux intérêts d'apprentissage.

Élève	Âge (ans)	Sections d'étude	Projets de vie et visions	Intérêts d'enseignement-apprentissage et compétences à développer dans le programme
ÉL10	35	Sciences (math-physique)	Construire des ponts et de grands édifices à Bukavu.	Construire des ponts de qualité, car les routes du Congo nous font honte. Je voudrais devenir ingénieur civil, car je maîtrise bien le dessin scientifique.
ÉL11	26	Sciences (biochimie)	Ingénieur en construction des routes.	Faire de belles routes comme les Chinois pour permettre une bonne circulation des personnes partout dans la province.
ÉL12	27	Sciences (biochimie)	Technicien de laboratoire chimique.	Travailler dans un laboratoire de chimie pour fabriquer du savon à lessive à l'aide de feuilles de papayer et de patate douce.
ÉL13	40	Techniques sociales	Intégration des enfants soldats dans la société.	Donner des leçons aux enfants soldats pour qu'ils deviennent des policiers ou des gardes civils.
ÉL14	34	Techniques sociales	Venir en aide aux enfants sous-alimentés.	Améliorer les conditions sociosanitaires des enfants non accompagnés.
ÉL15	23	Techniques sociales	Éduquer à l'entretien de l'environnement.	Apprendre à la population à balayer la ville, car il y a beaucoup d'immondices partout, de la boue pendant la saison des pluies et trop de poussière pendant la saison sèche.
ÉL16	19	Littérature	Écrire des romans en langues nationales.	Promouvoir la culture nationale en swahili et les autres langues que les gens comprennent mieux parce que la pensée d'un poète soigne le moral.
ÉL17	25	Techniques commerciales	Informatiser les systèmes de gestion comptable.	Informatiser les données comptables pour bien garder les fichiers. Beaucoup de gens se font escroquer en perdant leurs propres documents ou leur argent par manque de sécurité informatique. Sauvegarder les archives.
ÉL18	19	Sciences (math-physique)	Conduire un hélicoptère comme ceux de la MONUC*.	J'aime la paix et je voudrais piloter les hélicoptères militaires pour bien sécuriser notre pays.
ÉL19	20	Techniques agricoles	Reboiser la plaine de la Ruzizi et la ville de Bukavu.	Planter des arbres partout pour avoir un bel environnement. Nous tendons vers la désertification de la province. Les réfugiés de guerres ont coupé tout le bois. La plaine est vide de bois.
ÉL20	26	Techniques agricoles	Développer l'élevage, la pêche et la culture maraîchère.	Produire de la viande, beaucoup de poisson et des légumes en grande quantité pour lutter contre la pauvreté alimentaire. Notre pays est riche en eaux : rivières poissonneuses et grands lacs.

Tableau 1 Synthèse des projets de vie, des visions et des intérêts d'enseignement-apprentissage des élèves de sixième année secondaire (*suite*)

\* NDÉ La MONUC est la Mission des Nations Unies en République démocratique du Congo.

Dans les projets de vie, les élèves expriment leurs intérêts d'apprentissage et évoquent les besoins émergents en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu. Chaque besoin exige une réponse, laquelle est exprimée en termes des compétences à intégrer dans le programme de formation technique et professionnelle. Ces compétences orientent l'élaboration des objectifs pédagogiques à atteindre au terme des études secondaires et qui peuvent être formulés de la façon suivante :

- Soigner les femmes violées et leur apporter un soutien moral. L'élève ÉL1 (20 ans) exprime un besoin sociosanitaire. Pour répondre à ce besoin, cette élève voudrait développer des compétences en soins infirmiers, i.e. être capable d'apporter un soutien moral aux femmes violées.
- Encadrer les enfants pour les rendre utiles à la société (ÉL2, 24 ans). Pour répondre à ce besoin, l'élève voudrait développer des compétences en éducation de la petite enfance.
- Connaître la diversité des plantes médicinales de notre pays et développer des connaissances de l'environnement (ÉL4, 22 ans). Pour répondre à ce besoin sous-jacent à cet objectif d'apprentissage, l'élève voudrait développer des compétences en techniques pharmaceutiques et acquérir des connaissances en anthropologie médicale, ce qui lui permettrait de développer des médicaments compatibles avec la santé africaine.
- Produire des médicaments peu coûteux compatibles avec le système de santé africain (ÉL4, 22 ans). Cette réponse aux besoins sociosanitaires et socioéconomiques renvoie à des compétences en gestion des systèmes de santé.
- Travailler dans un laboratoire biomédical pour faire de bonnes analyses. L'élève ÉL5 (23 ans) exprime un besoin sociosanitaire, par conséquent des compétences en techniques de laboratoire biomédicales; i.e. être capable d'analyser et d'interpréter des signes vitaux, etc.
- Faire de l'animation rurale pour promouvoir de bonnes habitudes de vie. L'élève ÉL6 (26 ans) exprime un besoin de socialisation. Dès lors, des compétences en techniques de travail social sont utiles dans la réalisation de son projet de vie.
- Développer les compétences pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins de la petite enfance. L'élève ÉL7 (20 ans) exprime un besoin d'éducation : « J'aimerais apprendre davantage comment élever et éduquer l'enfant. »
- Enseigner les cours de psychologie aux handicapés pour qu'ils ne soient pas traumatisés. L'élève ÉL8 (22 ans) exprime un besoin d'encadrement et d'insertion sociale des personnes à mobilité réduite. Ces compétences en réadaptation physique et sociale sont nécessaires pour réaliser le rêve éducatif de cet élève.
- Fournir à la ville de Bukavu des légumes, comme les haricots et autres produits alimentaires. L'élève ÉL9 (25 ans) exprime un besoin alimentaire. Des compétences en techniques d'exploitation agricole répondraient à son besoin d'apprentissage.



- Construire des ponts de qualité, car les routes du Congo sont dans des mauvais états. L'élève ÉL10 (35 ans) exprime un besoin relié au transport, donc un besoin socioéconomique. Des compétences en génie civil sont adaptées aux aspirations de cet élève qui veut redorer l'image de son pays et de sa province du Sud-Kivu, en particulier.
- Faire de belles routes comme font les Chinois, pour une bonne circulation des personnes partout dans la province. ÉL11 (26 ans) exprime le même besoin qu'ÉL10 (35 ans), celui du transport. Les mêmes compétences sollicitées par l'élève ÉL10 (35 ans) sont celles que veut développer ÉL11 (26 ans).
- Travailler dans un laboratoire de chimie pour fabriquer du savon à lessive à l'aide de feuilles de papayer et de patate douce. L'élève ÉL12 (27 ans) exprime un besoin hygiénique. Pour répondre à ce besoin, elle voudrait développer des compétences en chimie qui lui permettraient de transformer les feuilles des plantes médicinales en produits nettoyants.

À partir de ces objectifs pédagogiques, il est possible de saisir les tâches à accomplir par l'élève et les compétences à développer tout au long de sa formation, ce qui permet de maintenir la relation qui doit exister entre compétence et besoin. Ainsi donc, les projets de vie conçus par les élèves montrent la pertinence d'intégrer des compétences techniques dans le curriculum d'enseignement secondaire pour répondre adéquatement aux besoins émergents.

La relation entre compétence et besoin (Audigier, Crahay et Dolz, 2006; Behrens, 2007; Demeuse et Strauven, 2006) est nécessaire pour repenser le curriculum d'enseignement secondaire au Sud-Kivu, et ce, en lien avec les besoins émergents. Sur cette base, cette étude fait ressortir l'élève du Sud-Kivu comme « sujet-acteur » du développement de son curriculum, c'est ce que nous pouvons comprendre à travers cette présentation :

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

Le souci de développer des compétences professionnelles dans le contexte de conflits est partagé par cet autre élève de sixième année de la section scientifique, option mathématiques-physique, qui trouve que cette option est la voie royale pour devenir ingénieur.

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

Les discussions autour des projets de vie deviennent alors des outils d'identification des besoins réels qui doivent être au fondement du curriculum d'enseignement technique. Les énoncés ci-après en témoignent :

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

L'élève ÉL4 a fait la biochimie. Selon elle, une vision de l'enseignement secondaire serait d'orienter les élèves qui terminent les études secondaires à faire la formation technique professionnelle de fabrication de prothèses et d'orthèses orthopédiques en vue d'intervenir auprès des personnes handicapées et amputées de guerre.

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

Dans ce même ordre d'idée, l'élève ÉL5, qui poursuit ses études à l'école des filles en biologie-chimie, abonde dans le même sens que l'élève ÉL4. Elle montre la pertinence de la formation technique dans le domaine de la santé. Les techniques d'analyse biomédicales constituent des atouts essentiels pour réaliser son projet de vie. Ainsi, elle tourne son regard vers le Canada, où elle veut se perfectionner dans ce domaine.

*Après les études secondaires, nous ne pouvons ni poursuivre les études universitaires, ni accéder à un emploi, car n'ayant pas reçu une formation professionnelle appropriée.*

*Ayant suivi la section biologie-chimie au cycle secondaire, mon inscription en technique d'analyses biomédicale me réjouit considérablement. Au fait, cette formation professionnelle m'aidera à assumer d'importantes responsabilités au sein d'une structure médicale dans mon pays et participer ainsi à son développement.*

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

Soucieux de contribuer au bien-être de la population de son pays, la vision de l'élève ÉL20 est de créer des écoles techniques de pêche, car son pays regorge des lacs poissonneux.

*Dans le but de contribuer à l'amélioration du bien-être de la population de mon pays, j'ai choisi de me professionnaliser en Techniques de pêches, car ma province compte deux grands lacs, dont l'un est à la fois le deuxième lac le plus poissonneux et le plus profond au monde. Mon pays ne dispose malheureusement pas d'une institution pouvant m'assurer cette formation. Ma famille non plus ne peut pas me l'assurer à l'étranger, faute des moyens financiers. Ma province continue à importer du poisson, alors qu'elle devrait en exporter du Sud-Kivu. (ÉL20, p. 6)*

Étant donné que la province du Sud-Kivu n'a pas d'école de formation technique et professionnelle dans le domaine de la pêche, l'élève ÉL12 préfère se spécialiser en informatique, même s'il a fait la section biochimie pour accomplir son projet de mise en œuvre d'une gestion informatisée dans l'administration publique de la santé.

*J'ai suivi une formation en [techniques] biomédicales dans une école qui fait la fierté non seulement de la ville de Bukavu, mais aussi de la province du Sud-Kivu et de la République démocratique du Congo, car on y dispense une formation de très bonne qualité, mais aussi il y a une discipline rigoureuse. [...] Dans mon pays, on n'a pas des écoles techniques professionnelles dans ce domaine, alors je préfère faire de l'informatique. (ÉL12, p. 2)*

Pour la participante suivante, l'enseignement secondaire devrait prioritairement résoudre les problèmes économiques en développant des compétences dans le transport, qui est le besoin urgent du Sud-Kivu. C'est ainsi qu'elle veut développer une carrière en logistique de transport.

*À la fin de mes études professionnelles, mon souci est de participer considérablement et énergiquement au développement de l'économie de mon pays [...]. Il est à noter que*

*mon pays connaît un sérieux problème dans le domaine du transport. Plusieurs endroits dans des provinces restent enclavés, surtout les provinces à l'intérieur profond du pays. Plusieurs produits agricoles pourrissent dans l'arrière-pays chez des exploitants agricoles, alors que les besoins en consommation sont énormes dans des centres urbains et des villes.*

*Le gouvernement provincial du Sud-Kivu, par le biais de son ministère du Plan\*, mettra en place des propositions de projets dans le domaine de transports, sous notre initiative et orientation, vers des partenaires du Québec. Comme mon pays, la République démocratique du Congo, fait partie de la francophonie avec la langue française qui est sa langue officielle, ma réussite va jouer également un rôle prépondérant dans le renforcement du partenariat entre le Québec et le Sud-Kivu. Ainsi la coopération entre le Canada et la République démocratique du Congo deviendra-t-elle une réalité tous azimuts. (ÉL17, p. 7)*

Une autre élève souhaite contribuer au développement de son pays en investissant également dans le transport de la province du Sud-Kivu, qu'elle trouve très enclavée. Ce problème bloque la circulation et l'écoulement des produits agricoles des villages vers les villes. Sa réussite en techniques de la logistique de transport contribuerait non seulement au développement économique local dans son village, mais aussi dans sa province. Elle veut mettre en place des projets visant l'amélioration des conditions de transport des denrées alimentaires.

*Je compte ainsi participer au développement de ma province en apportant ma petite contribution, à l'issue de ma formation, pour essayer d'améliorer, un tant soit peu, le système de transport des denrées alimentaires des campagnes vers ma ville de Bukavu et dans toute ma province entière et tout le pays en général. Je suis certaine qu'une fois ma formation achevée en techniques agricoles, je pourrais servir d'exemple à mon gouvernement provincial du Sud-Kivu pour la mise sur pied des projets de développement de l'agriculture pour servir la société. (ÉL20, p. 8)*

L'idée de développer des compétences en techniques de la logistique du transport est, pour cette élève, une façon de développer des services afin d'écouler les denrées alimentaires de la campagne vers la ville. Elle souhaite obtenir une formation appropriée dans ce domaine étant donné que sa province éprouve d'énormes difficultés dans ce secteur.

Par ailleurs, l'élève ÉL12 estime que l'enseignement secondaire devrait prioritairement répondre aux besoins des personnes à mobilité réduite. Ce domaine d'études aiderait aussi à développer des compétences techniques et l'esprit de créativité, en mettant en application les connaissances acquises à l'école.

---

\* NDÉ Ministère du Plan, de la Statistique et de l'Intégration régionale de la RDC.

*Notre pays a besoin des personnes bien formées, surtout dans le domaine de la santé. Les collègues d'enseignement général et professionnel se distinguent dans ce domaine. Ils ont certainement un équipement ultramoderne qui va me permettre de mieux développer mes connaissances, consolider mon esprit de créativité et de matérialiser mon projet, celui de bien servir mon cher pays et les handicapés physiques en particulier, une fois ma formation terminée. (ÉL12, p. 6)*

Cette élève poursuit sa pensée en montrant que, dans son pays, il n'y a pas de prothèses pour venir en aide aux victimes des conflits qui sont marginalisées et qui vivent des moments très difficiles. Son projet de vie curriculaire fait ressortir un besoin émergent réel, celui d'assister des personnes handicapées et des malades physiques en vue de leur réhabilitation dans la société.

*Après plus de douze années de guerres qu'à traversées notre pays, plusieurs milliers des mines antipersonnelles ont été disséminées à travers le pays. Ces dernières ont fait des nombreuses victimes au point que l'on trouve actuellement des milliers des personnes handicapées et autres malades physiques presque abandonnées à leur triste sort.*

*Dans mon pays où les prothèses sont quasi inexistantes, ces victimes sont devenues des mendiants, des vulnérables sans moyens de survie, déçues par la vie et frustrées, car elles sont en marge de la société à cause de leur dépendance. Même à l'âge adulte, cette catégorie de personnes reste marginalisée, ayant perdu les membres les plus vitaux de leurs corps. L'insuffisance des soins de santé, qui n'est plus à démontrer dans notre pays, rend leur situation plus difficile. Ce facteur accroît la pauvreté de cette catégorie de la population. (ÉL7, p. 4)*

Dans le même ordre d'idée, l'élève ÉL2, finissante en section pédagogique, préfère quant à elle s'assurer une bonne formation en Techniques des soins infirmiers pour répondre aux besoins sanitaires. Elle dénonce l'environnement d'apprentissage qui ne lui permet pas de répondre à ses besoins d'apprentissage.

*En effet, je suis détentrice d'un diplôme d'État en Pédagogie générale et présentement en formation continue au sein d'une institution de la place. Il est bon de souligner qu'à cette époque, il est impératif pour toute personne ambitieuse, dont ma personne, de s'assurer une très bonne formation professionnelle, de préférence dans une institution réunissant les conditions nécessaires, afin de garantir sa compétitivité, non seulement sur le marché d'emploi de demain, mais aussi pour la mise en pratique des connaissances acquises essentiellement dans le domaine de la formation. (ÉL2, p. 3)*

Lorsque cette élève soutient qu'il «est impératif pour toute personne ambitieuse [...] de s'assurer une très bonne formation professionnelle», elle évoque la nécessité de ne pas se limiter au niveau du secondaire. Elle suggère de renouveler ses connaissances si l'on veut répondre continuellement

aux besoins émergents et au changement, dans le contexte actuel de la société du Sud-Kivu. La formation continue assure la permanence du savoir-faire tout au long de la vie. Elle est utile non seulement pour le marché du travail local, mais aussi nécessaire pour garantir la compétitivité des compétences au plan international.

L'élève ÉL1 trouve que la formation technique en soins infirmiers apporterait des réponses immédiates aux besoins des femmes violées, aux personnes âgées vulnérables et aux blessés de guerre qui manquent d'accompagnement en période post-conflits.

*Les cas les plus fréquents sont ceux des femmes violées, qui sont comptées en centaines de milliers suite aux conflits armés, le viol ayant été utilisé comme arme de guerre. D'où la propagation à grande échelle des maladies transmissibles sexuellement. En plus, les jeunes enfants malnutris, les personnes âgées en perte d'autonomie et beaucoup de cas de blessés de guerre et des conflits constituent la population à risque dans la province du Sud-Kivu où la pénurie du personnel médical qualifié est très accentuée. Nous comptons un docteur pour au moins quatre-vingt mille patients avec un nombre très réduit d'infirmiers. Vu la conjoncture de la République Démocratique du Congo en période post-conflit, mes parents sont démunis des moyens financiers et ne peuvent supporter mes études à l'étranger. À cette pauvreté s'ajoute le fait que l'éducation scolaire pour une fille dans nos sociétés africaines n'est pas encouragée alors que les besoins dans le domaine de la santé sont nombreux et urgents et demandent des intervenants dans ce secteur ; surtout en ce qui a trait à la prévention lors des accouchements. (ÉL1, p. 4)*

Après avoir déterminé les besoins de l'enseignement secondaire et les intérêts d'apprentissage exprimés par les élèves dans leurs projets de vie, nous présentons dans la prochaine section une synthèse des perceptions et des visions du curriculum d'enseignement technique et professionnel d'après-guerre en RDC qui ressortent des expériences des enseignants.

## 6.1 LES PERCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE PAR LES ENSEIGNANTS

Les perceptions de l'enseignement secondaire par les enseignants sont peu divergentes. Seulement 2 enseignants sur 20 ont une perception partiellement positive de l'enseignement secondaire en RDC, alors que la grande majorité de cette catégorie de participants, soit 18 participants sur 20, ont une perception négative de l'enseignement secondaire.

Les enseignants ayant une perception partiellement positive de l'enseignement s'appuient sur le discours du pouvoir pour justifier les maux qui rongent le système éducatif dans la province du Sud-Kivu. Ils soutiennent les arguments selon lesquels les guerres à répétition ont exacerbé une situation qui était déjà détériorée par le régime politique de la deuxième république et les crises

économiques que la RDC a connues au cours de son histoire. Selon ces participants, l'enseignement secondaire progresse relativement bien parce que les élèves se présentent aux examens d'État. Malgré les conditions précaires dans lesquelles ils travaillent, les élèves arrivent à obtenir des diplômes d'études secondaires. Cet argument s'inscrit dans une pédagogie par objectifs, comme si les finalités de l'école secondaire seraient d'obtenir le diplôme d'État, alors que les diplômés de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ne font pas preuve d'efficacité dans les métiers qu'occupent les élèves après leurs études.

La seconde perception de l'enseignement par les enseignants est négative. Elle contredit la première. Elle est soutenue par 18 acteurs de l'enseignement sur 20. Pour ces derniers, la situation de l'enseignement est catastrophique au point qu'il est même difficile de parler d'écoles au Sud-Kivu. Leurs perceptions sont fondées sur les échecs scolaires des élèves au terme de leurs études et dans la vie quotidienne. Ces échecs ne permettent pas d'affirmer que les finalités éducatives qui consistent à former des personnes utiles à elles-mêmes et à leur société sont atteintes par leurs enseignements. Ces arguments sont aussi fondés sur les compétences que les élèves devraient acquérir en lien avec les besoins émergents et l'ensemble des problèmes auxquels l'éducation de base devrait trouver des solutions. Les intérêts d'apprentissage qui motivent les élèves à s'orienter dans leurs programmes d'étude ne sont pas satisfaits. Cela démontre jusqu'à quel point le curriculum d'enseignement manque de pertinence, car il ne répond pas aux besoins émergents et aux intérêts d'apprentissage des élèves. Le manque de pertinence et de cohérence du curriculum actuel avec les attentes de la société a amené les enseignants à exprimer leurs visions de l'enseignement secondaire dans un contexte de reconstruction de l'éducation d'après-guerre en RDC.

## 6.2 LES VISIONS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE PAR LES ENSEIGNANTS

Selon ces acteurs de l'enseignement, la vision de l'enseignement secondaire serait de former techniquement les élèves pour occuper des emplois disponibles et, en même temps, d'offrir aux élèves la possibilité de poursuivre les études supérieures et universitaires. Pour que l'élève congolais devienne un citoyen utile à lui-même et à la société, il doit être physiquement et intellectuellement capable de travailler. Il doit être un citoyen responsable, c'est-à-dire conscient et respectueux de ses obligations.

Dans ces conditions, ces principaux acteurs de l'enseignement suggèrent que les stages de formation technique soient introduits à partir de la classe de cinquième année secondaire, et ce, dans toutes les sections où les besoins de formation technique sont ressentis. Les travaux pratiques devraient être réalisés dans des entreprises locales servant de milieux de formation parce que les écoles n'ont pas de laboratoires. Pour répondre à ce besoin, le gouvernement congolais devrait financer des écoles techniques, les équiper avec des laboratoires et du matériel didactique en fonction des besoins d'enseignement.

Si les programmes d'enseignement technique et professionnel visent à préparer les élèves pour les emplois disponibles ou à être créés, les enseignants déplorent le manque de cohérence entre les différentes composantes du curriculum. Ils affirment que le curriculum formel prescrit n'est pas réellement dispensé aux élèves. Ce qui est enseigné aux élèves n'est pas non plus ce qui est attendu et exigé sur le marché local du travail. Les enseignants réalisent que les compétences évaluées ne sont pas adaptées au marché local d'emploi.

Pour que les compétences des élèves soient adaptées au marché de l'emploi, les enseignants devraient accompagner les élèves tout au long de leur profil scolaire et redynamiser la cellule d'orientation pédagogique. Ils devraient s'assurer des activités de l'élève à l'école et dans l'entreprise. Ils suggèrent aussi de revoir l'horaire des cours en accordant plus de temps aux travaux pratiques. De plus, il faudrait que les enseignants ne considèrent plus l'enseignement comme un tremplin ou une salle d'attente. Ils devraient motiver l'élève à faire beaucoup de lectures, suivre eux-mêmes des formations continues et des séminaires, donner l'exemple et faire preuve de valeurs morales, éthiques et déontologiques.

En ce qui concerne les politiques éducatives, les participants à la recherche pensent que le gouvernement provincial devrait mettre sur pied une commission de contrôle des écoles et de clarification des statistiques scolaires. Celle-ci devrait se charger de gestion et de planification de l'éducation en rapport avec l'implantation des écoles, selon les besoins de la communauté. La vision de l'enseignement secondaire, par les acteurs d'enseignement ayant participé à la recherche, rejoint la vision du gouvernement congolais quant aux finalités de l'école secondaire. L'école secondaire doit développer chez l'élève sa capacité à se nourrir, se vêtir, se loger et s'épanouir. Il doit contribuer activement à son mieux-être.

Comment l'interactionnisme symbolique rend-il intelligible les résultats de cette étude? Cette question nous amène à transcender les points de vue des répondants pour dépasser le sens commun des énoncés des participants par rapport à leurs expériences. Dans ce processus de construction de leurs visions du curriculum, les élèves se sont exprimés comme des sujet-acteurs du développement du curriculum d'enseignement, ce qui reflète bien ce que Coulon (1993) mentionne au sujet du rôle de l'acteur qui donne sens aux symboles et qui construit les significations du monde et des actions dans le monde à l'aide de symboles. En ce sens, les élèves n'ont pas été passifs lors des discussions de groupes. Leurs comportements se sont inscrits dans un débat qui autorise justement l'innovation. Les élèves n'ont pas été des marionnettes d'un système scolaire dont ils ne possèdent nulle conscience.

Dotés d'une capacité réflexive, les élèves ont été libres de leurs décisions (Le Breton, 2004) quant au choix des programmes d'études et des compétences qu'ils veulent développer dans un contexte qui n'est pas sans influence. C'est dans ce sens que, dans leurs discours, ces élèves utilisent les mots « j'ai choisi » pour exprimer cette liberté d'agir sur leur projet d'avenir :



*J'ai choisi la biochimie parce que je voudrais faire la médecine. En biochimie, il y a des cours pour m'aider à réaliser mon projet de vie en sciences biomédicales. Je connais toute la matière par cœur, mais je n'ai jamais fait d'expériences dans un laboratoire biomédical. (ÉL5, p. 2)*

Pour cet élève, l'enseignement devrait être plus pratique pour répondre à ses besoins éducatifs. Cet argument est avancé par l'élève ÉL6, qui rapporte qu'elle a trouvé son stage difficile en raison du problème de mise en application des théories apprises en classe.

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

L'élève suivante a également choisi la section de Techniques de travail social pour développer des compétences en économie rurale en vue de devenir diplômée dans ce domaine pour répondre aux besoins socioéconomiques de sa province.

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

L'élève ÉL12 élabore son projet de vie avec la vision de développer économiquement son milieu de vie, le Sud-Kivu, qui est une province agropastorale. Il trouve les cours en informatique pertinents dans la vie quotidienne. Ainsi, il veut développer des compétences en informatique.

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

Si les participants se sont librement exprimés, c'est parce que la question de recherche qui consistait à comprendre : « Comment, à partir des visions et des expériences des bénéficiaires et des acteurs de l'enseignement, peut-on arriver à ajuster et à développer le curriculum de l'enseignement technique et professionnel en RDC afin de répondre aux besoins émergents d'après-guerre? », a donné plus de marge d'expression aux participants. Les élèves et les enseignants étaient moins contraints,

plus ouverts : ils répondaient exactement comme ils le voulaient. Ils racontaient l'histoire de leurs expériences d'enseignement en toute liberté d'expression, sans avoir à se préoccuper de donner la bonne ou la mauvaise réponse. Dans cette optique, l'interactionnisme symbolique nous a guidé dans l'étude du processus de développement du curriculum :

L'idée de processus, à savoir que rien n'arrive jamais d'un seul coup, que tout procède par paliers, d'abord ceci, puis cela, et ainsi de suite. Ce que nous considérons comme état final à expliquer est seulement un lieu où nous avons choisi d'arrêter notre travail, et non une donnée objective. L'analyse sociologique consiste à trouver étape par étape qui a fait quoi, comment la coordination nécessaire aux activités a été mise en place et ce qui sort de l'action collective. (Becker cité par Pessin, 2004, p. 132)

Selon Perrenoud (2002), le curriculum vitae ne précède pas la vie, il la consigne, c'est un itinéraire effectivement suivi, qu'il ait été ou non voulu, voire planifié. « Il est fécond [...] de penser le concept curriculum scolaire d'abord comme un parcours de formation effectivement vécu par chacun des élèves. » (Perrenoud, 2002, p. 2) Cette vision du curriculum reflète ce que Delors (1996, p. 139) pense de l'éducation lorsqu'il dit que « quelle qu'en soit la durée, l'éducation de base doit avoir pour objet de répondre à des besoins communs de l'ensemble de la population, l'enseignement secondaire devrait être la période où les talents les plus variés se révèlent et s'épanouissent ». Cette vision du curriculum rejoint la mission de l'enseignement secondaire de la CONFEMEN, soit la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage, qui l'exprime en ces termes :

L'enseignement secondaire a entre autres missions, celle d'amener l'élève à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute sa vie. Il [l'enseignement secondaire] accompagne le jeune dans sa formation et dans le choix des différentes possibilités d'études et d'emplois afin de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne. (CONFEMEN, 2008a, p. 17)

Ce même organisme ajoute : « Une des finalités de l'éducation est de développer les ressources humaines dont le pays a besoin pour assurer son développement économique et social durable, et ce, tout en tenant compte des besoins du marché en perpétuelle évolution. » (CONFEMEN, 2008b, p. 63)

La démarche méthodologique voudrait également que les participants à la recherche fournissent des réponses à des questions qui permettent de rendre compte des ajustements du curriculum aux besoins émergents. Ces ajustements se sont concrétisés dans les propositions de changements à intégrer au curriculum d'enseignement. Ces propositions sont aussi des changements souhaitables : « ce que devrait être » un système éducatif capable de servir les bénéficiaires par rapport à la source de leur motivation, à la source du pouvoir, à l'origine des connaissances et à la base de leur légitimation d'Ulrich (2005). Pour accompagner le système éducatif à concrétiser ces changements, quatre principes directeurs ont émergé des groupes témoins : la pertinence, la flexibilité, l'équité et l'intégration.

Le premier principe, la pertinence, permet au curriculum d'apporter des réponses aux besoins des bénéficiaires et de la société. Le deuxième principe, l'équité, permet d'atteindre les différentes catégories de personnes concernées, soit les handicapés, les filles violées et les filles-mères, les enfants de la rue et les jeunes exclus sociaux qui ont des besoins particuliers d'éducation. Le troisième principe, la flexibilité, guide le concepteur du curriculum dans l'élaboration de projets éducatifs adaptables et ajustables aux contraintes du contexte d'après-guerre. Ce principe permet également que des changements soient apportés au curriculum. Un curriculum d'enseignement doit laisser de la place aux ajustements nécessaires et peut faire l'objet d'une remise en cause fondamentale en fonction des fluctuations contextuelles. Il doit tenir compte des réalités locales et des contraintes imprévisibles sans qu'il soit nécessaire de procéder à la refonte de l'ensemble. Enfin, le quatrième principe, l'intégration, s'avère nécessaire afin d'intégrer de nouvelles compétences dans le curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel pour mobiliser des ressources de savoir et de savoir-faire préparant les élèves à réaliser leurs projets curriculaires.

À travers des situations d'apprentissage, le curriculum d'enseignement doit cibler des tâches bien définies, étroitement associées à une compétence utile à la réalisation d'un projet de vie de l'élève. Cette formule répondrait au problème d'orientation professionnelle de l'enseignement secondaire congolais. Étant donné qu'une part importante des diplômés du secondaire se voient exclus de la poursuite des études à l'université sans avoir obtenu une formation qualifiante, en conséquence, une multitude de jeunes congolais peinent à survivre. Ils pratiquent le commerce à la sauvette, occupent des emplois précaires, s'adonnent à des activités liées à la criminalité ou joignent facilement les rangs des milices armées qui sèment l'insécurité dans la province.

Tout bien considéré, une réforme du contenu des programmes d'enseignement secondaire est de mise. Il est pertinent de créer une synergie entre les savoirs et les pratiques en développant des écoles intégrées, et de réunir la diversité des talents et des intérêts. Évidemment, le gouvernement provincial devrait produire un plan d'action réaliste comportant des objectifs de programmes scolaires mesurables et réalisables.

Pour que les enseignants soient capables de former des élèves utiles à la société, le gouvernement devra investir dans leur formation continue pour leur permettre de développer des nouvelles pratiques d'enseignement qui répondent aux intérêts d'apprentissage des élèves.

Les résultats présentés dans cet article prennent leur sens à travers l'interactionnisme symbolique dans la mesure où ils relèvent d'une action collective de participation aux groupes de discussion des élèves, des enseignants, des préfets des études et des inspecteurs. Ces résultats sont le produit des connaissances partagées entre bénéficiaires et acteurs de l'enseignement, qui est une permanente construction sociale (Le Breton, 2004). Ils sont aussi le produit de l'histoire et des expériences des enseignants et des élèves, qui racontent comment ils perçoivent le curriculum d'enseignement actuel et comment ils ont développé leurs nouvelles visions du curriculum. En ce sens, nous sommes très proches de Becker lorsqu'il nous conseille de considérer que ce que nous étudions n'est pas le

résultat d'une cause, mais le résultat d'une histoire, d'un récit de quelque chose : « [...] d'abord ceci se produit, puis cela, puis cela encore, et c'est comme ça qu'on est arrivé là. » (Becker, 2002, p. 109)

Bref, l'interactionnisme symbolique a servi, d'une part, à faire comprendre comment s'effectue le processus du développement du curriculum à travers les expériences des acteurs et, d'autre part, à s'interroger sur les mécanismes de production de changements dans un processus interactionnel qui a inspiré toute la démarche méthodologique. Au point suivant, nous confrontons les résultats de cette étude avec ceux des recherches antérieures pour tracer ses frontières, donc les limites de notre recherche.

## 7. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette étude révèlent que l'enseignement secondaire est en souffrance. Le produit scolaire n'est pas de bonne qualité. Plus de la moitié des participants comparent l'enseignement secondaire au Sud-Kivu à une chute aux enfers, à un malade. Ils ajoutent que cette situation de malaise a commencé avant les guerres, mais qu'elle prend toute son ampleur dans la dégradation totale de l'éducation.

Ces résultats reflètent l'image que Mokonzi (2006) utilise également pour décrire l'état de la dégradation de l'éducation en RDC lorsqu'il dit que l'enseignement dans ce pays est devenu la production du mal. Il est malade et mérite une cure. Si elle n'est pas déjà morte, l'école congolaise est, au pire, dans le coma ou, au mieux, très malade. Fusant de toutes les couches de la population, ces critiques n'épargnent malheureusement aucune facette de l'édifice scolaire : l'infrastructure, l'équipement, les acquis des élèves, les finalités, les compétences didactiques, la gestion, l'évaluation. L'école n'assume plus sa fonction. Elle n'est plus le lieu de formation et d'éducation. Le pays en pâtit et court un danger.

Cette recherche prouve également que le curriculum d'enseignement secondaire n'est actuellement pas pertinent pour répondre aux besoins émergents de la société du Sud-Kivu d'après-guerre. Ce curriculum manque de perspectives d'avenir pour accompagner les élèves dans leurs projets de vie. Le curriculum d'enseignement secondaire n'est pas porteur d'une vision lucide de l'enseignement, permettant aux élèves de définir leurs projets de vie au terme de leurs études. La connexion entre les acquis scolaires et les réalités sociales est difficile à établir. Dans ce même ordre d'idées, Kumpel Van N. A. L. (2002) confirme des inadéquations entre les prescriptions curriculaires et les besoins sociaux auxquels l'enseignement secondaire devrait répondre, car les programmes offerts ne correspondent pas aux emplois disponibles pour lesquels la main-d'œuvre est requise sur le marché du travail.

La présente étude montre que la formation des enseignants et leur préparation face à de nouveaux enjeux d'après-guerre constituent des problèmes qui touchent aux fondements de la politique

éducative de la reconstruction de l'éducation au Sud-Kivu. Ces résultats se rapprochent de ceux de Mopondi Bendeko (2010) et de Kasilembo (2000), qui soulignent également le problème de la formation des enseignants en le reliant à sa perspective historique. Les formateurs n'ont pu, dans le passé, exploiter les situations locales pour contextualiser leur enseignement.

Au sujet des principes directeurs, la conclusion de Yoloye (1986) recommande aux autorités africaines de réviser et de réformer le contenu du curriculum de l'éducation afin de le rendre flexible, de manière à l'adapter aux réalités changeantes du milieu dans lequel il sera implanté. Abondant dans le même sens que Yoloye, Musa Alokpo (2005) montre également que ce principe de flexibilité permettrait au système éducatif congolais de s'adapter aux circonstances et aux impératifs du développement. La flexibilité du curriculum d'enseignement favoriserait, d'une part, l'intégration de nouvelles compétences dans le curriculum de manière à faciliter le transfert des connaissances acquises en classe vers le milieu professionnel. D'autre part, le principe de flexibilité permettrait au curriculum de répondre aux besoins des bénéficiaires défavorisés, tels que ceux exprimés par les participants aux groupes témoins. Ainsi, le curriculum d'enseignement doit, à travers des situations d'apprentissage, cibler des tâches bien définies, étroitement associées à une compétence utile à la réalisation du projet de vie d'un élève. Parallèlement à ces résultats, une étude menée à Madagascar sur l'approche par compétence a montré que le sens de l'apprentissage est utile dans la vie pratique des élèves. Il leur permet d'intégrer les acquis scolaires dans la vie quotidienne en vue de résoudre des problèmes inhérents à la jeunesse (Rajonhson et collab., 2005).

## 7.1 LIMITES DE LA RECHERCHE

Mener une étude sur le développement d'un curriculum d'enseignement en se focalisant sur les projets de vie des élèves et les expériences des enseignants paraît infirme. Cette infirmité situe les limites de cette étude par rapport aux catégories de participants. Nous le reconnaissons. Certes, nous avons seulement rapporté les résultats des discussions des élèves et des enseignants. Nous aurions pu intégrer les experts et les agents de l'éducation, à savoir les parents d'élèves, parce que l'éducation est une action collective.

« Toute entreprise scientifique s'efforce de découvrir quelque chose qui puisse s'appliquer à toutes les choses d'un certain type en étudiant quelques exemples. » (Becker, 2002, p. 118) En nous appuyant sur cette synecdoque, nous utilisons une partie de notre recherche pour renvoyer le lecteur au tout auquel cette étude fait référence. Quel que soit le nombre de répondants à notre étude, nous ne pouvons pas rapporter tous les cas dans cet article. Si les propos des experts, des dirigeants politiques, des parents, des responsables des églises n'ont pas été rapportés dans cet article, c'est parce que nous voulions valoriser les bénéficiaires du curriculum et les acteurs de l'enseignement, souvent oubliés et non consultés lorsqu'il faut mettre en place un nouveau curriculum d'enseignement, même s'ils en sont les véritables usagers. Ce sont les élèves et les enseignants qui subissent le plus le choc de la situation actuelle. Les élèves sont au centre de leur formation. Ce sont eux qu'il faut former. Leurs

projets de vie sont des projets de société à considérer pour déterminer les objectifs des programmes d'enseignement. Dans le processus de développement du curriculum, les enseignants sont les plus proches des élèves. Ils comprennent mieux leurs besoins et leurs intérêts d'apprentissage, comme les préfets des études et les inspecteurs ont la lourde responsabilité de comprendre, à leur niveau, les besoins des enseignants dans la mise en œuvre du curriculum. Cette démarche rejoint également celle de Morin (2010), lorsqu'il dit :

[...] la compréhension en recherche-action intégrale et systémique n'est pas une vision théorique pure; elle est nécessairement liée à la pratique et se concrétise par l'exploration de nouvelles voies ou stratégies destinées à une intelligence d'une problématique complexe qu'elle déchiffre grâce au dialogue avec les acteurs/auteurs de la recherche afin de concevoir des modes de transformation inventifs, créateurs et réfléchis et parvenir éventuellement à un savoir pratique ou à des leçons de vie. (p. 85)

À partir de ces limites, nous recommandons que les résultats de cette étude fassent l'objet de nouvelles discussions entre les acteurs de l'éducation et des chercheurs en vue de recueillir leurs critiques, commentaires et suggestions.

## 8. CONCLUSION

Dans cette recherche, nous cherchions à savoir comment, à partir des visions et des expériences des bénéficiaires et des acteurs de l'enseignement, on peut arriver à ajuster et à améliorer le curriculum d'enseignement technique et professionnel en contexte d'après-guerre en RDC. Nous avons mis en lumière le fait que le développement du curriculum d'enseignement n'est pas l'apanage des administrateurs scolaires et des décideurs des politiques éducatives. Cette tâche complexe exige aussi l'implication et la participation de tous les agents de l'éducation, car l'éducation est une action collective. De même, dans sa conception et son élaboration, le curriculum est un construit social. Il mobilise un certain nombre d'instances, qu'elles soient décisionnelles ou consultatives.

Cette recherche considère les bénéficiaires et les acteurs principaux du curriculum comme des sujet-acteurs du développement du curriculum d'enseignement. L'analyse des projets de vie des élèves et des expériences des enseignants ont permis de préciser les besoins émergents de formation technique et professionnelle en contexte d'après-guerre en RDC. Dans leurs projets de vie, les élèves ont fait ressortir leurs intérêts d'apprentissage, ce qui nous a permis de nommer les compétences à développer dans les programmes d'enseignement secondaire. Et, des expériences relatées par les enseignants, les préfets des études et les inspecteurs, il est ressorti un consensus sur une nouvelle vision de l'enseignement technique professionnel, qui vise à répondre aux besoins émergents de la société.

Étant donné qu'il y a peu d'études sur le curriculum d'enseignement en situation d'après-guerre en RDC, cette recherche ouvre plusieurs pistes de recherche à ce sujet. Cette recherche pourrait servir de tremplin à d'autres chercheurs. Elle suscite des idées tant sur la façon de conceptualiser le curriculum d'enseignement en contexte d'après-guerre dans les pays en voie de développement, que sur les sujets touchant les pratiques pédagogiques, les méthodes d'enseignement, la gestion de l'éducation, la conception, la planification de systèmes d'enseignement, l'éthique, l'évaluation et la réussite scolaire.

## 9. RÉFÉRENCES

- Ankiewicz, P. (2006). The Planning of Technology Education for South African Schools. *International Journal of Technology and Design Education*, 5(2), 245-254.
- Audigier, M., Crahay, F. et Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Becker, S. H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, France : La Découverte.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- CONFEMEN. (2008a). *Enseignement secondaire et perspectives*. Dakar, Sénégal : auteur. Récupéré de [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/08/ENS\\_SECONDAIRE1.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/08/ENS_SECONDAIRE1.pdf)
- CONFEMEN. (2008b). *L'évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats*. Dakar, Sénégal : auteur. Récupéré de [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/08/dro\\_sur\\_evaluation.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/08/dro_sur_evaluation.pdf)
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Delors, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris, France : UNESCO / Odile Jacob.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dubet, F. (2016). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Etinga, S. (2006). La session ordinaire de l'Examen d'État, focus sur l'actualité. *Le Potentiel*, 15(7), 1-4.
- Goddard, T. (2007). The Professional Development Needs of Education Leaders in Postconflicts Kosovo. *The Educational Forum*, 71(3), 200-210.
- Gouvernement de la République démocratique du Congo. (2005). Loi-cadre de l'enseignement national. *Journal officiel de la République démocratique du Congo*, 46(1), 11-12.
- Kasilembo, M. (2000). *L'enseignement en péril. Étude et perspectives d'avenir : cas du Sud-Kivu*. Bukavu, République démocratique du Congo : Kivu Presse.

- Kogan, M. (1995). *La recherche et le développement en matière d'enseignement : tendances, résultats et défis*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Kumpel Van N. A. L., J.-P. (2002). *Le collège Lankwan d'Idiofa en République démocratique du Congo : visées et attentes des parents d'élèves* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/15096>
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Morin, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe : la recherche-action intégrale et systémique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mokonzi, G. B. (2006). *L'école congolaise de demain : quelles chances et quels défis?* Kisangani, République démocratique du Congo : Université de Kisangani. Récupéré de <http://skolo.org/IMG/doc/Congo2.doc>
- Mopondi Bendeko, A. (2010). *Approches socioculturelles de l'enseignement en Afrique subsaharienne*. Paris, France : L'Harmattan.
- Musa Alokpo, D. (2005). *Éducation non formelle dans les contextes éducatifs et socio-économiques de la République démocratique du Congo : étude d'exploratoire sur le statut légal et les attitudes des habitants de Kinshasa* (mémoire de Diplôme d'études supérieures, Université de Kinshasa, République démocratique du Congo. Récupéré de [http://www.memoireonline.com/02/07/374/m\\_education-non-formelle-rdc-etude-statut-legal-attitudes-habitant-kinshasa0.html](http://www.memoireonline.com/02/07/374/m_education-non-formelle-rdc-etude-statut-legal-attitudes-habitant-kinshasa0.html)
- Obura, A. (2003). *Never again: educational reconstruction in Rwanda*. Paris, France : UNESCO/ International Institute for Educational Planning. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133051e.pdf>
- Panchaud, C. et Benavente, A. (2008). Les bonnes pratiques pour transformer l'éducation. *Perspectives*, 38(2), 213-226. Récupéré de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects146\\_fre.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects146_fre.pdf)
- Perrenoud, P. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses. *Éducateur, Spécial*(1), 48-52. Récupéré de [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_19.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_19.html)
- Pessin, A. (2004). *Un sociologue en liberté. Lecture de Howard S. Becker*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Rajonhson, L., Ramilijaona, F., Randrianirina, P., Razafindralambo, M. H., Razafindranovona, O., Ranorovololona, E. et Gérard, F.-M. (2005). *Premiers résultats de l'APC: invitation à continuer...* Récupéré de [http://www.bief.be/docs/publications/invitation\\_a\\_continuer\\_070220.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/invitation_a_continuer_070220.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2001). *La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Sinclair, M. (2003). *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. Paris, France : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.



- Trabelsi, M. et Dubois, J.-L. (2006, mars). *L'éducation en situation post-conflit : le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix?* Communication présentée au Colloque international « Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique », Yaoundé, Cameroun. Récupéré de <http://www.rocare.org/Trabelsi.pdf>
- Ulrich, W. (2005). *A Brief Introduction to Critical Systems Heuristics (CSH)*. Récupéré de [http://projects.kmi.open.ac.uk/ecosensus/publications/ulrich\\_csh\\_intro.pdf](http://projects.kmi.open.ac.uk/ecosensus/publications/ulrich_csh_intro.pdf)
- UNESCO. (2011). *Document UNESCO de programmation pays : République démocratique du Congo (2011-2013)*. Kinshasa, République démocratique du Congo : auteur. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002137/213730F.pdf>
- Yoloye, E. A. (1986). The Relevance of Education Content to National Needs in Africa. *International Review of Education*, 32(2), 149-172.