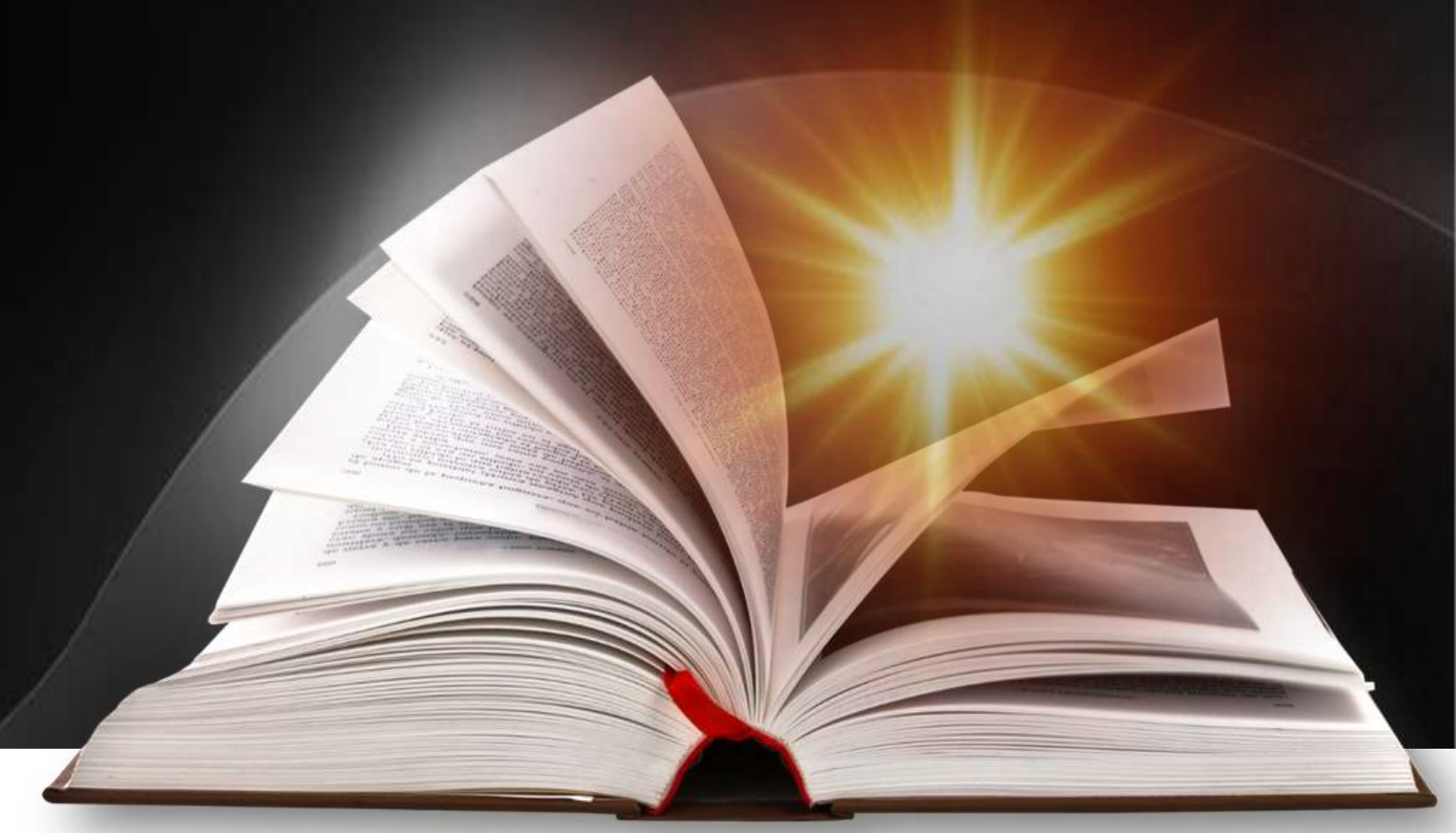
ISSN
: 2790-6248
: 2790-6256

RPJ

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -



Volume 3, n°2, Mai - Août 2024

EDITIONS LUMUMBA
Un nouvel élan de l'édition africaine

Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

African Scientific Universe

Afrindala Group

© Editions Lumumba

Enseigner et apprendre selon le système LMD : une mutation psychopédagogique

[Teaching and learning according to the LMD System: a transformation]

KAPEND SABUL ALBERT
Université de Lubumbashi / RD Congo
Email : akapend59@gmail.com

ISSN
: 2790-6248
: 2790-6256

RPJ

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -

DOI : https://doi.org/10.58610/RPJ.2790.6248.6256.31

Editions Lumumba I Afriscience I Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

EDITIONS LUMUMBA
Un nouvel élan de l'édition africaine

Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ)
ISSN : 2790-6248
e-ISSN : 2790-6256
© Editions Lumumba - APANAEFJ
Bibliothèque Nationale du Congo I Ordonnance loi n° 89-010
du 11 janvier 1989 – Permis d'implantation n° BNC/DPHK/08/2022

Afrindala Group

La Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) est une revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive. Elle se veut un lieu de diffusion de travaux de recherche originaux et substantiels sur diverses questions liées aux enjeux et défis des sociétés africaines, dans toutes les disciplines scientifiques. La RPJ est enregistrée par le Centre International de l'ISSN (International Standard Serial Number) sous les numéros ISSN : 2790-6256 et e-ISSN : 2790-6248.

Les Éditions Lumumba, sous la houlette du label panafricain Afrindala Group, branche scientifique « Afriscience », sont une maison d'édition établie en RD Congo conformément à l'Ordonnance-Loi n° 89-010 du 11 janvier 1989 et opérant sous le permis d'établissement n° BNC/DPHK/08/2022. Enregistrées auprès de l'Agence Internationale de l'ISBN, par l'intermédiaire de l'Agence Francophone pour la Numérotation Internationale du Livre (AFNIL), les Éditions Lumumba sont repértoriées sous l'identifiant éditeur : 978-2-38489.

Le comité scientifique international, composé d'enseignants et de spécialistes d'Afrique et d'ailleurs, assure une diversité d'expertises et de perspectives. En tant que membre de Crossref, une organisation américaine participant à l'indexation globale du contenu scientifique, les Éditions Lumumba bénéficient d'un préfixe DOI (10.58610) pour attribuer un DOI unique à chaque œuvre éditée. Cela permet aux publications d'être accessibles à des milliers de membres de Crossref et à des centaines d'organisations, y compris des institutions scientifiques et universitaires du monde entier, augmentant considérablement la visibilité et l'impact international des travaux publiés.

Les Éditions Lumumba s'appuient sur un vaste réseau de distributeurs et de partenaires internationaux, incluant des universités, des ONG et de grandes plateformes telles que CAIRN.INFO (la plus grande bibliothèque numérique francophone), DILICOM, OpenEdition Books, la plateforme Afriscience, etc.

© Editions Lumumba

Revue Panafricaine de la Jeunesse

— RPJ —

- Pan African Youth Journal –

Revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive

Périodicité : avril, août et décembre
Prix du numéro : 30 USD
Abonnement annuel : 100 USD
Version numérique disponible sur : www.afriscience.org

Suivez-nous sur nos réseaux sociaux :
@editionslumumba | @afriscience

Imprimé en République Démocratique du Congo

Tél. (+243) 90 43 370 19
Email : contact@editionslumumba.com
Site web : www.editionslumumba.com
Siège : 10, avenue de la Moto croisement boulevard M'siri, ville de Lubumbashi, RD Congo

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

C'est avec un immense enthousiasme et une profonde conviction que nous vous invitons à explorer cet espace de réflexion, où la richesse de l'ingéniosité africaine se marie harmonieusement avec l'excellence académique, donnant naissance à une véritable symphonie de savoirs et d'innovations. Alors que le monde fait face à des défis multiples et complexes, la Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) se distingue comme un phare, éclairant les horizons inexplorés de la pensée africaine et universelle.

Nous vous convions à un voyage intellectuel unique, un périple au cœur de la créativité, de la réflexion et de l'engagement, où chaque page s'ouvre sur un monde en constante transformation. Dans cet espace de partage, les idées naissent souvent dans des contextes de résilience, de diversité et d'espoir, et elles y sont célébrées. Ces idées ne se contentent pas d'être le reflet des réalités africaines ; elles sont également le pont qui relie les cultures, reliant le local au global, le particulier à l'universel.

Dans ce numéro, les contributeurs mettent en lumière non seulement la science et l'innovation, mais aussi l'esprit de collaboration et de partage qui caractérise notre communauté de penseurs et de chercheurs venus de tous horizons. Ici, la rigueur scientifique se marie avec la passion, créant un espace vibrant où les voix des scientifiques résonnent, portées par l'engagement de ceux et celles qui œuvrent pour la transformation des sociétés. Les travaux présentés sont autant de témoignages d'un monde en perpétuelle évolution, où les perspectives croisées favorisent une compréhension plus profonde et plus nuancée des enjeux actuels.

À travers les pages de cette revue, le continent africain se dévoile dans toute sa complexité et sa diversité. Trop souvent perçu sous des prismes réducteurs, l'Afrique révèle ici ses multiples facettes, offrant ainsi un regard neuf et éclairant sur ses réalités. Chaque article,

chaque étude est une invitation à repenser ce que nous savons de l'Afrique et à redéfinir sa place dans le monde globalisé, tout en soulignant l'importance de ses contributions à la pensée mondiale.

Notre équipe éditoriale, soutenue par notre comité scientifique, s'engage à offrir une plateforme de qualité, où chaque publication est le fruit d'une collaboration enrichissante entre auteurs et évaluateurs. Ce processus de travail collectif assure non seulement la rigueur et la pertinence des contenus, mais aussi leur potentiel de transformation pour les sociétés africaines et au-delà.

Au fil de votre lecture, nous espérons que vous serez inspiré(e)s non seulement par la profondeur des réflexions et des analyses proposées, mais aussi par la mission qui guide notre revue : celle de positionner l'Afrique au cœur du discours mondial sur l'innovation et la recherche. Ensemble, construisons un avenir où la science africaine éclaire et inspire, non seulement les peuples africains, mais l'ensemble de l'humanité.

Rejoignez-nous dans cette aventure intellectuelle, et laissez-vous saisir par les innombrables possibilités offertes par un continent en effervescence créative et en quête d'un renouveau global.

Bonne lecture et bienvenue dans un monde de découvertes !

L'équipe éditoriale

Equipe de la revue

Comité de rédaction :

- Directeur de Publication : M. le Pr. Basile Mulwani Makelele, RD. Congo
- Rédacteur en chef : M. le Pr. Philippe Kasongo Maloba Tshikala, Belgique
- Rédacteur en chef Adjoint : M. Valery Ngoy Ndala, RD. Congo
- Secrétaire éditorial : William Agbaka, Bénin
- Coordinateur du processus d'adhésion : M. Josué Lwamba, RD Congo
- Gestionnaire administratif : Banon Zinsou Côme, Bénin
- Gestionnaire financière : Clarisse Mwelwa Bilepo, RD Congo
- Coordinateur des partenariats : Fidèle Bukasa Kabwe, RD Congo
- Traducteur en chef : Dr. Fo-Koku D. Woameno, Togo
- Responsable de la publication en ligne : M. Mayou Nkensa, Cameroun

Comité scientifique :

- Dr. Abdoulaye OUEDRAOGO, PhD en Gestion de Projets, Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan (MEFP) au Burkina Faso, Burkina Faso
- Dr. Abi-Kaberou Gildas, PhD en Sciences de l'Education, Ecole Normale Supérieure (ENS/Porto-Novo) et à l'Institut de Psychologie de Travail et des Organisations (PTO), Bénin
- Dr. Adaba Koffi Amessou, PhD en Sociologie (Sociologie Politique), Université de Lomé, Togo
- Dr. Adrien Mazanga Nakunyi, PhD en Sciences de l'Education, Université Simon Kimbangu de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Akimou TCHAGNAOU, PhD en Sciences de l'Education et de la Formation, Université André Salifou de Zinder, Niger
- Dr. AMBOMBI EYOLO Azede Espoir, PhD en criminologie, PhD en pédagogie, en psychologie des organisations, Directeur de la chaire MBA, Afrikan campus, Formateur à l'école de police du Congo, Congo Brazza
- Dr. Amoussou Franck, PhD en Linguistique Anglaise Appliquée, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr. Andi Cudai Nur, PhD en Education, Makassar State University, Indonésie
- Dr. Ballo Drisa, PhD en Roman africain, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali

- Dr. Basile Mulwani Makelele, PhD en Psychologie, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Bernard Aristide BITOUGA, PhD en Anthropologie (Anthropologie sociale et culturelle), Université de Douala, Cameroun
- Dr. Bruno Duovany BEKOLO ENGOUDOU, PhD en ethnologie-anthropologie, Université de Douala, Cameroun
- Dr. Carine Nadège BOUMA, PhD en Droit privé, Université de Bamenda, Cameroun
- Dr. Dédé Terence, PhD en Lettres, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. Doba SORO, PhD en Anthropologie Sociologie, Université Polytechnique de Man, Côte d'Ivoire
- Dr. Dre NGONO OSSANGO PANGRACE, PhD en Psychologie, Spécialité : Psychologie du développement humain, Université de Yaoundé, Cameroun
- Dr. ESSOME LELE GIslain Arnaud, PhD en Langue et Linguistique espagnoles, option Sémiotique iconotextuelle, Asociación de Cervantistas ECLLA – Études du Contemporain en Littératures, Langues et Arts, UJM Saint-Étienne UFD LLSL – Littératures, Langues et Sciences du Langage, Univ. Maroua, Cameroun
- Dr. Fidélie NTSHIKALA MBUYA, PhD en Psychologie, Université de Kolwezi, RD Congo
- Dr. Fo-Koku D. Woameno, PhD en Littérature et civilisation américaine, Université de Lomé, Togo
- Dr. Gano Nouhou, PhD en Analyse du discours, Université cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
- Dr. Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA, PhD en Sciences de l'éducation, Spécialité : Politiques éducatives (Éducation inclusive), Ecole Normale Supérieure/Koudougou, Burkina Faso
- Dr. Ilunga Bumute Christian, PhD en Psychologie, Université de Likasi, RD Congo
- Dr. Jean Pierre Kayembe Kayembe, PhD en Chimie, Rhodes University, South Africa
- Dr. Jeef TSHITAMBA KABALA, PhD en Sciences Politiques et Administratives, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. José NGOY WA NGOY TWITE, PhD en Psychologie du travail, spécialité : psychopathologie du travail, Université de Kolwezi, RD Congo

- Dr. Kabiena Kuluila Pierre Valery Dieudonné, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Kabuya-Kabeya Sthilobo Hilaire, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Kaniki Wa Cilombo Joseph-Robert, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. KONGUE Toyindou, PhD en Géographie, Option Géographie humaine, rurale et économique, Université de Lomé, Togo
- Dr. KONÉ PATRICE M'BÉTIEN, PhD en Criminologie, Université Félix Houphouet Boigny, Côte- d'Ivoire
- Dr. KOUADIO BAYA BOUAKI, PhD en Sociologie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. KOUADIO Yao Adoman Francis, PhD en Sociologie politique, West Africa Social Science Laboratory, Côte- d'Ivoire
- Dr. Lago Blé Angelin, PhD en Histoire, Université Jean-Lorougnon Guede, Côte d'Ivoire
- Dr. Lokossou Bonaventure, PhD en audiovisuel et de l'information, de la communication, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr. Matthias Cinyabuguma, PhD en Economie, Banque mondiale, RD Congo
- Dr. MBANGI MBONZALE, PhD en sciences sociales, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. MBULA MUSASA M. Serge Caleb, PhD en Sciences (Géologie du Pétrole), Université Pédagogique Nationale (UPN)/Kinshasa, RD Congo
- Dr. Metsena Ndjavoua, PhD en Histoire des Relations Internationales, Université de Maroua (Cameroun)/ Institut Universitaire de Développement International (IUDI), Cameroun
- Dr. Mohamed Atteyoub H. dit Modibo SIDIBÉ, PhD en Sciences Économiques et de gestion, Université des sciences sociales et de gestion de Bamako, Mali
- Dr. Moussa Coulibaly, PhD en Sciences du langage et de la Communication, Université Assane Seck de Ziguinchor du Sénégal, Sénégal
- Dr. Moussa Dourfaye Abdoul-kadze, PhD en santé, Santé publique, épidémiologie, biostatistique, recherche en santé, Hôpital de référence de Maradi, Niger
- Dr. Nebie Boukary, PhD en Sciences du Langage, Université de Fada N'Gourma, Burkina Faso

- Dr. Ngala Ntumba Peter, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. NGOIE KAZIMINGI Patrick, PhD en Sciences de l'Education, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Ngoy Ndombe Alain, PhD en Droit, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Nkongolo Mulami Kapweka Alphonse, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Norbert Aimé MELINGUI AYISSI, PhD en Histoire, Université de Douala, Cameroun
- Dr. Ntita Ntita Jean Christ, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Nyebe Atangana Sandrine, PhD en Sciences de l'Education, Membre du Laboratoire BONHEURS, CY Cergy Paris Université, Cameroun
- Dr. Outéndé TOUNDOU, PhD en Physiologie végétale, Agrophysiologie, fertilisation des sols, Université de Lomé, Togo
- Dr. Philippe KASONGO MALOBA TSHIKALA, PhD en Psychologie, Université de Lubumbashi, Belgique
- Dr. Raymond-Bernard AHOUANDJINOU, PhD en socio-anthropologie, andragogue et juriste, Association Internationale des Sociologues de Langue Française et du Centre d'Etudes et de Recherche en Education et Interventions Sociales pour le Développement (CEREID), Bénin
- Dr. Richard Muimbi Kitumba, PhD en Droit, Université de Kabinda, RD Congo
- Dr. SAIDI Hicham, PhD en sciences économiques et gestion, Université Moulay Ismaïl, FSJES – Meknès, Maroc
- Dr. SIDIBÉ OUSMANE, PhD en Linguistique du Discours, Université de San Pedro, Côte d'Ivoire
- Dr. Tamia Jules-Amstrong, PhD en Psychologie, Spécialité : Psychologie du Travail et des Organisations, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. Xie Huifang, PhD en Sciences de l'Education, Université pédagogique d'Etat du Liaoning, Chine
- Prof. Dr. DIEU LOBA ARNAUD, Professeur titulaire CAMES, Université Félix Houphouet Boigny, Côte d'Ivoire.

Revue Panafricaine de la Jeunesse
Revue scientifique internationale
ISSN : 2790-6248 I e-ISSN : 2790-6256
Editions Lumumba
Un nouvel élan de l'édition africaine
Email : contact@editionslumumba.com
Afriscience
African Scientific Universe

Enseigner et apprendre selon le système LMD : une mutation psychopédagogique

[Teaching and learning according to the LMD System: a transformation]

KAPEND SABUL ALBERT
Université de Lubumbashi / RD Congo
Email : akapend59@gmail.com

Résumé

L'arrimage au système LMD exige une rupture avec le paradigme de l'enseignement pour passer au paradigme de l'apprentissage. Celui-ci s'appuie sur les méthodes actives qui plongent l'enseignement universitaire dans la logique socioconstructiviste de l'apprentissage, où les manières d'enseigner et d'apprendre subissent de profonds changements afin de s'adapter aux nouvelles exigences psychopédagogiques pour la création de connaissances et de compétences adaptées aux préférences disciplinaires et au projet professionnel de l'étudiant. Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant changent dans le processus interactif d'enseignement-apprentissage où l'enseignant doit enseigner autrement et l'étudiant doit apprendre autrement. En effet, enseigner, ce n'est pas transmettre le savoir, mais plutôt « faire apprendre » et apprendre n'est pas non plus mémoriser le savoir, bien au contraire, c'est plutôt construire les connaissances et les compétences, développer la créativité et l'imagination. Ainsi, enseigner autrement et apprendre autrement cessent d'être des « néfastes slogans » pour traduire réellement un processus interactif entraînant, de la part de l'enseignant et de l'apprenant, une profonde mutation psychopédagogique les mettant dans une posture d'interaction.

Mots-clés : enseignement-apprentissage, paradigme, méthodes actives, compétences, tutorat universitaire

Abstract

Adapting to the LMD system requires a shift from the teaching paradigm to the learning paradigm. This shift relies on active methods that immerse university education in the socio-constructivist logic of learning, where teaching and learning methods undergo profound changes to adapt to new psycho-pedagogical requirements for creating knowledge and skills tailored to students' disciplinary preferences and career plans. The roles of the teacher and the learner change in the interactive teaching-learning process,

where the teacher must teach differently and the student must learn differently. Indeed, teaching is not about transmitting knowledge, but rather about "making learning happen," and learning is not about memorizing knowledge, but rather about constructing knowledge and skills, developing creativity, and imagination. Thus, teaching differently and learning differently cease to be "harmful slogans" and instead truly translate into an interactive process involving a profound psycho-pedagogical shift for both teacher and learner, placing them in an interactive posture.

Keywords: teaching-learning, paradigm, active methods, skills, university tutoring

0. Introduction

Les universités congolaises et leurs dispositifs pédagogiques sont en train de subir de profondes mutations afin de s'adapter aux nouvelles exigences du monde économique et professionnel. Cette réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) est une étape nécessaire pour la survie de l'enseignement supérieur et universitaire congolais en cette période de mondialisation, et donc de fortes mutations et de rude concurrence. Les programmes pédagogiques doivent dorénavant permettre à tout étudiant de se former progressivement en construisant un ensemble de connaissances et de compétences adaptées à ses préférences disciplinaires et à son projet professionnel, qu'il soit national ou international (Gourène, Zorobi, & Bekro, 2006). L'enseignant des universités délaisse désormais son statut d'expert et d'autorité et s'emploie à mettre en œuvre une nouvelle forme de collaboration avec les étudiants. L'auditoire devient progressivement une communauté d'apprentissage au sein de laquelle l'enseignant est désormais invité à agir comme accompagnateur, facilitateur, guide et médiateur entre l'étudiant et les savoirs, tandis que l'étudiant, en tant qu'acteur principal de son apprentissage, s'implique et participe dans la construction de son savoir et de ses compétences.

Pour cela, il est nécessaire de changer le processus classique d'enseignement. Il s'agit en fait de passer d'un système d'enseignement-apprentissage centré sur l'enseignant et des méthodes dites passives ou « magistrocentriques » à un système fondé sur des méthodes dites « actives » ou « pédocentriques » basées sur les principes suivants : rendre l'étudiant acteur de sa formation, se mettre en retrait, favoriser les travaux de groupe, avoir recours à des méthodes interactives, ludiques, inspirées du vécu (Hage & al., 2011, p. 2). Dans cette perspective, les auxiliaires techniques et l'enseignant universitaire sont simplement des ressources dont l'étudiant peut tirer parti. Le présent article apporte la lumière sur l'articulation enseignement-apprentissage et les options pédagogiques véhiculées par les principes « enseigner autrement » et « apprendre autrement ».

En effet, l'enseignement supérieur et universitaire congolais a toujours été animé, depuis les années 70, par une politique éducative propice à l'essor du développement socio-économique du pays et à l'arrimage aux standards internationaux (MINESU. Cadre normatif, 2018, p. 11). En effet, la réforme de 1971 créant l'UNAZA avait pour souci d'assurer une formation universitaire de qualité et de donner à la société congolaise « un diplômé de l'université qui est un homme de métier, un agent de développement et un conducteur d'hommes » (MINESU. Cadre normatif, 2018). Quant à la réforme de 1981, elle avait pour objectifs la décentralisation et l'autonomie de gestion des établissements supérieurs et universitaires, l'instauration d'un mécanisme de contrôle efficace et la conservation des acquis de la réforme de 1971. Tandis que celle de 1996 portera sur les grandes orientations du système éducatif congolais parmi lesquelles on peut noter la décentralisation et la démocratisation de l'enseignement, la professionnalisation et le partenariat éducatif, l'introduction des valeurs culturelles et sociales dans le système éducatif.

Cette dernière réforme, comme toutes les autres qui l'ont précédée, est confrontée aux mêmes difficultés relatives à la qualité de l'enseignement, à la recherche et à la massification de l'enseignement universitaire. Le passage de l'élitisme à la massification de l'Université, appuyée par la politique de l'essaimage de l'enseignement supérieur et universitaire de 1993, sera à la base de nombreux problèmes d'ordre pédagogique qui rongent ce dernier. Nous citons entre autres : l'inexistence des bibliothèques et de la documentation ; la recherche qui se trouve bloquée faute de laboratoires, d'outils de publication et de moyens financiers conséquents ; l'insuffisance voire même l'absence des professeurs attitrés dans certaines universités ; le recours permanent à l'enseignement magistral ; le problème de reconnaissance officielle des diplômes décernés par quelques établissements autorisés et d'autres non autorisés de deux programmes d'études différents dans le système universitaire congolais…

Face au défi de la mondialisation du système d'enseignement supérieur et universitaire lancé par le Représentant du Président du Comité Consultatif Général du CAMES, lors des ateliers de sensibilisation des universités francophones d'Afrique et de l'Océan Indien, s'exprimant dans l'avant-propos en ces termes : « le train de la mondialisation n'attend pas les retardataires » (Gourène, Zorobi, & Bekro, 2006), la République Démocratique du Congo (RDC) décida en 2014 d'instaurer le système LMD en tant que pays ayant adhéré au Processus de Bologne, afin d'harmoniser le cursus de l'Enseignement Supérieur et Universitaire et de favoriser la mobilité du personnel enseignant et des étudiants à l'échelle mondiale.

L'arrimage au système LMD exige une rupture avec le système classique et propose un changement radical de perspective en ce qui a trait à la

conception de l'acte d'enseignement-apprentissage. En effet, pour prendre le virage du succès, il faut désormais passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Morissette, 2002 ; Tardif, 1998). Ce tournant est manifeste notamment dans les nouveaux programmes de l'enseignement supérieur et universitaire, élaborés selon une logique de compétences. Cette dernière propose un cadre conceptuel constructiviste et socioconstructiviste et tourne résolument le dos aux approches comportementales ou behavioristes, de type pédagogie par objectifs (Jonnaert, 2001).

Ainsi, l'enseignement universitaire devra se tourner vers les méthodes actives à la suite de l'observation répétée de connaissances que les étudiants se montrent incapables de mobiliser pour penser et pour agir, alors qu'ils les avaient apparemment apprises, suffisamment en tout cas, pour faire bonne figure à l'examen.

Les méthodes actives cherchent à développer des savoirs mobilisables, de réelles « compétences ». Elles plongent l'enseignement universitaire dans la logique de l'apprentissage où enseigner, ce n'est pas transmettre le savoir, mais plutôt « faire apprendre » et apprendre n'est pas non plus mémoriser le savoir, bien au contraire, c'est construire les connaissances et les compétences. Du coup, enseigner autrement et apprendre autrement cessent d'être des « néfastes slogans » pour traduire réellement un processus interactif entraînant, de la part de l'enseignant et de l'apprenant, une profonde mutation psychopédagogique les mettant dans une posture d'interaction.

D'emblée, cette piste didactique cherche donc à rompre avec les méthodes traditionnelles pour s'arrimer aux approches pédagogiques innovantes. Les manières d'enseigner et d'apprendre subissent de profonds changements afin de s'adapter aux nouvelles exigences psychopédagogiques pour la création des connaissances et compétences adaptées aux préférences disciplinaires et au projet professionnel de l'étudiant.

Et pourtant, les établissements de l'enseignement supérieur et universitaire ayant déjà basculé au système LMD placent la réflexion pédagogique au second plan. Le travail sur l'approche par compétences n'est guère entamé. L'utilisation de nouvelles méthodes actives et technologies de l'information et de la communication (TIC) tarde à accompagner la réforme LMD. Les enseignants conservent leurs exigences et leurs modes de fonctionnement anciens, alors que ceux-ci se trouvent en décalage par rapport aux compétences et aux attentes des étudiants. Une mutation, mobilisant les stratégies innovantes de la part de l'enseignant et les savoirs et les compétences réelles de la part de l'étudiant, devient une urgence d'aujourd'hui.

De ce qui précède, la présente recherche analyse l'effet du programme LMD auprès des enseignants et des étudiants. Une question oriente l'étude : *Quel genre de mutation faut-il opérer pour démontrer bien que l'enseignant « enseigne autrement » et l'étudiant « apprend autrement »* ?

1. Passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage : mutation psychologique

La réforme de l'enseignement supérieur et universitaire congolais est une mise en œuvre du système LMD qui repose premièrement sur une profonde mutation psychologique. En effet, le processus d'enseignement-apprentissage s'inspirant jadis du paradigme de l'enseignement fondé sur des théories psychologiques telles que le béhaviorisme et le cognitivisme bascule désormais vers le paradigme de l'apprentissage centré sur les théories constructiviste et socioconstructiviste. Ce changement irréversible de perspective est bien manifeste dans les nouveaux programmes LMD de l'enseignement supérieur et universitaire élaborés selon l'approche par compétences et le cadre référentiel constructiviste et socioconstructiviste. Le paradigme de l'enseignement s'occupe de la manière dont un individu peut, selon Saint Thomas, « causer la science dans autrui », c'est-à-dire influencer autrui à apprendre en se servant de sa raison (Foulquié, 1971, pp. 183-184) tandis que celui de l'apprentissage s'intéresse beaucoup plus à la manière dont une personne apprend. Chacun d'eux a une conception de l'apprentissage bien déterminée, c'est-à-dire une description singulière de la manière dont on pense qu'un individu procède pour apprendre ou encore pour acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes.

Le professeur, de son côté, se réfère toujours à un paradigme quelconque fondé sur une conception particulière d'enseignement et d'apprentissage. Ce paradigme constitue un guide pour l'élaboration des activités d'apprentissage et du matériel didactique, pour le choix des méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage et pour l'animation des interactions entre les apprenants et le professeur. Dans les lignes qui suivent, nous essayons de comprendre le processus et les mécanismes de l'enseignement et de l'apprentissage d'après les différentes théories psychologiques qui animent les différents paradigmes.

1.1. Le paradigme de l'enseignement

Le paradigme de l'enseignement privilégie les approches pédagogiques centrées sur l'enseignement ou mieux l'instructivisme pédagogique. Il véhicule les conceptions béhavioriste et cognitiviste de l'apprentissage dont il s'inspire. D'après le béhaviorisme (Pavlov, Thorndike, Watson, Skinner), l'apprentissage s'effectue par l'entremise de la transmission ou de la

présentation des savoirs dans un milieu éducatif très structuré et directif prévoyant l'annonce explicite des objectifs à atteindre, les moyens, les modes d'évaluation, les renforcements et les feedbacks de l'apprenant et de l'enseignant. L'appropriation des connaissances se fait par mémorisation et représentation cognitive qui est une construction symbolique des savoirs que l'enseignant met en scène. Selon cette théorie, l'individu a appris quand il devient capable de donner une réponse juste, explicite et visible à une situation. Les méthodes et techniques utilisées sont : le magistral interactif, l'enseignement par ordinateur et les technologies de l'éducation (rétroprojecteur, enseignement à distance…), l'enseignement programmé, l'apprentissage par essai et erreur, l'enseignement explicite et systématique, la pédagogie par objectifs, les exercices et les répétitions.

Pour le cognitivisme (Anderson, Sweller & Rosenshine), l'apprentissage est le processus par lequel se développent, se transforment et s'acquièrent les structures et les capacités cognitives individuelles au travers des actions sur l'environnement. Les informations reçues sont interprétées par l'apprenant à l'aide de ses connaissances antérieures et de ses expériences. Cette construction symbolique, c'est ce qu'on appelle représentation. Ainsi, apprendre, c'est transformer les structures cognitives préalables en structures nouvelles. Les travaux des cognitivistes (cf. Anderson, Reder & Simon, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000) précisent que toute forme d'apprentissage de quelque nature que ce soit (transmission, lecture, découverte, observation, action ou imitation) implique obligatoirement chez l'apprenant un processus actif de construction des connaissances (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2008).

D'une manière générale, le paradigme de l'enseignement se résume ainsi : il privilégie l'instructivisme pédagogique ; l'apprentissage s'effectue par l'entremise de la transmission ou de la présentation des connaissances ; l'appropriation des connaissances se fait par mémorisation de savoirs, exposés ou lectures que l'enseignant met en scène et par représentation cognitive. Il prône un enseignement explicite et systématique consistant à présenter la matière de façon fractionnée, marqué d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves. Il fait référence aux connaissances antérieures (prérequis) et à l'expérience de l'apprenant.

1.2. Le paradigme de l'apprentissage

Le paradigme de l'apprentissage s'appuie sur les conceptions constructiviste et socioconstructiviste qui cherchent à comprendre la manière de construire le savoir des apprenants. Le constructivisme (Jean Piaget) considère que les connaissances se construisent par ceux-là mêmes qui apprennent, dans une interaction (avec un milieu physique ou symbolique) qui est source de conflit. L'apprentissage s'effectue avec le travail personnel à l'aide d'expériences, de

situations de résolution de problèmes, de projets, de tâches d'apprentissage. Il se réalise ainsi par l'entremise d'activités ou de situations complexes, contextualisées et signifiantes qui rendent possible la découverte par l'apprenant lui-même de l'objet de ses propres apprentissages (Jonnaert, 1996).

Le socioconstructivisme (Vygotski) considère que le sujet construit ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui. L'apprentissage s'effectue par l'entremise des interactions sociales avec d'autres personnes, qui sont source de conflits sociocognitifs. « L'apprentissage entre pairs peut être supérieur, sous certaines conditions, à l'apprentissage seul ou face à un formateur, car il suscite des confrontations de points de vue générant la remise en cause de représentations, et par conséquent, l'émergence de connaissances nouvelles. Il invite les formateurs à favoriser les apprentissages coopératifs » (Perret-Clermont, 1988).

Les approches pédagogiques centrées sur l'apprenant, fortement inspirées du constructivisme ainsi que du socioconstructivisme, proposent aux enseignants de faire de plus en plus de liens entre les contenus des programmes scolaires et la réalité ou la vie professionnelle future de l'étudiant par l'entremise de tâches d'apprentissage complexes, contextualisées et signifiantes (Morisette, 2002). Plus spécifiquement, cette proposition associée au paradigme d'apprentissage vise à donner plus de sens aux apprentissages scolaires et à les rendre plus motivants. La réalisation d'activités pédagogiques en lien avec la réalité permet à l'étudiant de voir que les apprentissages scolaires ont une finalité qui va au-delà du contexte de la classe/auditoire (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2008).

Si le professeur est généralement guidé par sa conception de l'éducation, alors dès que celle-ci change, ses approches pédagogiques changent également. Plus précisément, il nous faut maintenant voir quelles sont les pratiques pédagogiques qui rejoignent le LMD, en tant que système basé sur l'approche par compétences et les conceptions constructiviste et socioconstructivist.

2. Passage de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie active : mutation pédagogique du LMD

La mutation pédagogique amorcée par le LMD exige l'amélioration de la qualité et entraîne des exigences cognitives et sociales de la part de l'enseignant et de l'apprenant. On sort d'un modèle de communication linéaire pour assumer, en fin de compte, la relationalité ou encore l'interactivité comme paradigme pédagogique fondamental, moyen et fin pour le développement des compétences et des connaissances. Cette conception oriente l'idée d'interaction sociale et de dialogue se caractérisant par le respect mutuel : le processus implique que soit mise en discussion la

représentation (pré-compréhension) personnelle et que chaque participant puisse comprendre et discuter le point de vue de l'autre en vue de parvenir à la construction d'une conclusion consensuelle qui est un savoir collectif que chacun devrait s'approprier.

Le système LMD prône un enseignement qui met la science au service de la société à travers « l'exigence d'employabilité et de professionnalisation qui s'appuie notamment sur l'approche par compétences comme modèle pédagogique » (Onaotsho Kawende, 2019, p. 103). Désormais, la formation dispensée à l'Université doit viser le développement des compétences grâce auxquelles l'étudiant apporte sa contribution à la résolution des problèmes de la société. L'étudiant, mis au cœur du processus de l'enseignement-apprentissage, est l'acteur principal de sa formation et de la construction de ses connaissances et compétences. Les pédagogies « traditionnelles », certes utiles, semblent insuffisantes pour impliquer activement l'étudiant dans son apprentissage. Le LMD exige d'enseigner autrement et d'apprendre autrement. C'est dire qu'une manière différente d'enseigner et d'apprendre mettant ainsi l'étudiant au centre de l'action éducative s'instaure dans l'enseignement supérieur et universitaire.

2.1. Enseigner autrement

Il s'agit donc de passer des pédagogies dites « traditionnelles » centrées sur les savoirs déjà constitués et structurés à transmettre et sur le maître qui enseigne : « magistrocentrisme », aux pédagogies dites « actives » centrées sur l'étudiant en tant qu'acteur principal et capable de « construire » son savoir : « puérocentrisme » (Meirieu, 1999). Les pédagogies traditionnelles ou « l'art de tout enseigner à tous » consistent à aller du général au particulier, du facile au difficile, à faire apparaître l'utilité immédiate de tout enseignement, à suivre toujours la même méthode, à utiliser le magistral tout le temps, à expliquer la théorie suivie d'exercices d'application, et à répéter pour remédier. Ces pédagogies, certes efficaces dans l'acquisition des connaissances, ne suffisent pas pour entraîner entièrement l'étudiant dans le développement de compétences. D'ailleurs, même au niveau de la « *mémorisation des connaissances* », le cours magistral s'avère être déficient comme en témoigne Karen Hume dans son ouvrage intitulé « Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? » (Hume, 2009).

D'après la pédagogie active :

« *Les connaissances ne sont pas transmissibles, elles sont uniquement construites par celui qui apprend. La connaissance se construisant par le sujet, l'enseignant doit alors adopter des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant favorisant la construction de ses savoirs* » (Glasersfeld, 1994). Dans cette perspective, les enseignants doivent renoncer à enseigner

« *quelque chose* » pour devenir plutôt des guides, des facilitateurs ou des accompagnateurs des étudiants dans la construction cognitive de leurs propres savoirs (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2008).

Le système LMD met l'étudiant au centre de son apprentissage. L'enseignant-chercheur doit agir dans le sens de l'autonomisation et de la responsabilisation de l'apprenant, c'est-à-dire il aide, oriente, encadre, conseille et accompagne l'étudiant pour sa participation à la construction des savoirs et des compétences afin de le rendre autonome. Il informe de manière transparente l'étudiant sur les exigences auxquelles il sera soumis, notamment : objectifs pédagogiques et compétences, plan ou sommaire du cours, modes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Cependant, il favorise le travail personnel à l'aide d'expériences, de situations de résolution de problèmes, de projets, de tâches d'apprentissage. Le travail personnel se réalise aussi par l'entremise d'activités ou de situations complexes, contextualisées et signifiantes qui permettent à l'étudiant de découvrir par lui-même l'objet de ses propres apprentissages (Cobb et al., 1992, Tardif, 1993, 1998). Les situations d'apprentissage sont considérées comme étant complexes lorsqu'elles mobilisent un ensemble d'opérations, d'habiletés et de composantes nécessaires à leur réalisation. « Le fait de privilégier la complexité constitue une première caractéristique des environnements pédagogiques qui répondent aux exigences des conclusions consensuelles relatives à la construction des connaissances. Il n'est plus question ici de procéder du simple au complexe ; il s'agit au contraire de procéder de la complexité vers la simplicité. » (Tardif, 1998).

De plus, dans cette perspective, les situations d'apprentissage doivent être fortement contextualisées ou authentiques ; elles doivent être en lien avec les expériences de vie de l'élève, les sujets qui le touchent et les questions qu'il se pose (Legendre, 1995). Finalement, les situations d'apprentissage deviennent signifiantes lorsqu'elles motivent l'élève (Morissette, 2002). Il s'agit de situations qui interpellent l'apprenant dans ce qu'il vit, qui sont respectueuses de ses goûts, de ses choix, de ses intérêts et qui tiennent compte de son type d'intelligence, de son rythme et de son style d'apprentissage (Bolduc & Van Neste, 2002).

En fait, l'enseignant-chercheur devra valoriser et encourager le travail personnel : premièrement, en informant de manière transparente l'apprenant des exigences auxquelles il sera soumis, de façon qu'il puisse s'y préparer correctement ; des éléments tels que les guides de cours ou du moins des plans et sommaires de cours vont dans ce sens. Deuxièmement, en prévoyant des éléments bibliographiques pour tout enseignement, en confectionnant des supports de cours (polycopiés, cours en ligne, etc.) qui permettront à l'apprenant de travailler seul. Troisièmement, en s'ouvrant à l'innovation et aux débats suscités par les recherches des étudiants et en

acceptant autant que possible, par rapport au temps disponible, les questions et débats. Et finalement, en prévoyant et communiquant aux apprenants des horaires d'accueil individuel.

L'enseignant-chercheur devra veiller à modifier radicalement ses options pédagogiques. Il existe des conditions auxquelles la situation d'apprentissage doit satisfaire pour que l'apprentissage se déroule le plus efficacement possible et celles qui sont un réel handicap pour un apprentissage efficace. On pense entre autres aux qualités et situation de l'enseignant dans le choix des modes d'intervention, méthodes et techniques pédagogiques (liées à l'expérience, formation continue, nouveau matériau…). Mieux vaut employer une technique qu'on maîtrise que mal utiliser une nouveauté, dit-on. L'enseignant doit avoir de la créativité pour apporter des variations dans les méthodes et techniques à utiliser afin de maintenir l'attention et l'activité des apprenants. Pour cela, il lui faut une gibecière bien pleine de méthodes et techniques actives et participatives assez maîtrisées pour pouvoir y recourir aisément et briser ainsi la monotonie ainsi que la démotivation de la part des étudiants. Le temps accordé pour la préparation et l'enseignement d'un cours et l'expérience personnelle jouent aussi beaucoup dans le déroulement d'un enseignement-apprentissage efficace.

Enseigner autrement se démarque de la pédagogie transmissive centrée sur la méthode magistrale consistant dans le transfert des savoirs d'un expert vers les novices (étudiants) au profit d'une pédagogie active et participative dans laquelle l'apprenant en tant que principal acteur de son apprentissage est invité à s'impliquer volontairement pour le développement de ses propres compétences. Il est facile pour un expert, un professionnel de traduire son savoir en mots et d'adresser un discours construit à un étudiant. Mais il est beaucoup plus difficile d'organiser des situations d'apprentissage propices à la construction de connaissances nouvelles par l'apprenant. Le recours au magistral mais interactif n'est possible que lorsqu'on a de bonnes raisons de penser que les étudiants sont capables de construire des connaissances dans une alternative classique de cours et d'exercices. Et il porte sur les notions, les théories, les règles et principes, les démarches et procédures.

Le cours magistral interactif (CMI) ne doit pas dépasser le tiers de la dotation horaire pour une séance d'enseignement ; le reste étant consacré aux travaux dirigés (TD, matière traitée de manière interactive en classe/auditoire, l'enseignant sollicitant activement la participation des étudiants), aux travaux pratiques (TP, visites de terrain avec recours à des compétences locales, travaux de laboratoire, discussion approfondie d'exemples, exercices, dissertations, conférences, séminaires, pratiques professionnelles, visites guidées, travaux d'atelier, rapports de terrain individuels, etc.) et aux travaux personnels encadrés (TPE, tâches attribuées

individuellement durant le cours et examens, y compris le temps de préparation).

L'enseignant universitaire qui se veut efficace ne peut plus se contenter d'exposer le contenu de son cours. La création de séquences d'enseignement qui s'inscrivent dans une perspective constructiviste où l'étudiant est acteur dans la construction de son savoir devient une activité complexe et créative qui requiert des habiletés dans trois domaines au moins : les disciplines et leurs référentiels de compétences, les théories de l'apprentissage socioconstructivistes et écologiques, et la psychologie sociale des groupes qui assurent les outils nécessaires à la gestion des interactions favorables à l'apprentissage (Peeters, 2005).

L'enseignant se met en retrait, en tant que guide, accompagnateur, catalyseur et facilitateur, pour favoriser les travaux de groupe, le travail en sous-groupe, les travaux de longue haleine, l'apprentissage basé sur les conceptions, l'étude de cas, la situation-problème ou la résolution de problèmes, le travail en équipe, la discussion de groupe, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par la découverte, la pédagogie du projet, les contrats d'apprentissage, l'apprentissage par problèmes, l'enseignement par projet, le panel, le débat sociocognitif, l'apprentissage par exploitation de l'erreur, l'enseignement programmé, l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement basé sur les technologies de l'information et de la communication, etc. (Hage et al., 2011). Ces méthodes interactives dites « actives » évitent l'enlisement et l'ennui d'une classe/auditoire qui se trouve constamment sollicitée par un enseignement qui bouleverse ses habitudes.

L'enseignant, en tant que guide, dirige l'étudiant vers la bibliothèque et l'internet, vers la recherche personnelle ; en tant qu'accompagnateur, il accompagne les étudiants dans leur formation, les remet à niveau si des difficultés ou lacunes sont repérées dans leur apprentissage et leur méthodologie du travail universitaire.

Enseigner dans un cadre semestriel est une exigence pour l'enseignant dans le système LMD. L'enseignant est invité à organiser très soigneusement son enseignement dans le cadre semestriel, de manière que l'évaluation et les résultats soient communiqués à la fin du semestre et que les rattrapages se fassent aussi dans le cadre du semestre. L'intervention auprès des étudiants est planifiée en commençant par la définition des objectifs spécifiques d'apprentissage jusqu'à la prévoyance des modalités d'évaluation en termes de compétences avant de commencer l'enseignement. À chaque objectif spécifique devra correspondre les activités des étudiants et le volume horaire à consacrer en tenant compte des étudiants les plus lents. L'enseignant sait qu'il ne doit pas vouloir tout donner lui-même, mais il compte beaucoup plus sur le travail personnel de l'étudiant (recours au magistral interactif). Plusieurs méthodes et techniques actives et participatives existent

permettant de répondre aux variétés des besoins pédagogiques et à l'objectif primordial de construction des connaissances et compétences.

Enseigner autrement préconise une pédagogie de réussite. L'enseignant doit viser la réussite de l'apprenant en diversifiant les voies de formation et en créant des passerelles entre chacune d'elles de façon à éviter que certains apprenants se retrouvent sur un chemin sans issue. Il agit de façon à prévenir les difficultés avant qu'elles ne s'aggravent. Et si un étudiant ne parvient pas à réaliser sa consigne, le formateur est face à un choix stratégique : expliquer ce qui n'est pas compris pour obtenir une prise de conscience des erreurs réalisées (et on recommence) ou proposer une autre tâche, à peine plus facile, mais choisie de manière à ce que la personne puisse la réussir, et ainsi aborder à nouveau celle qu'il vient d'échouer pour la réaliser ou encore proposer aux apprenants non pas ce qu'ils doivent savoir, mais une action qu'ils peuvent réussir. L'évaluation se fait dans l'esprit de valorisation et sur base de compétences acquises et non par élimination. L'enseignement, l'évaluation et la notation sont rapprochés dans le temps, permettant ainsi d'éviter une usure due au temps qui passe. Par conséquent, il faut évaluer beaucoup et rapidement car les résultats doivent être donnés pour chaque semestre.

Enseigner autrement interpelle constamment l'enseignant à être au top des connaissances scientifiques dans sa spécialité afin de répondre à l'exigence de compétitivité et de mobilité, d'être requis par le passage au master et au doctorat et de multiplier ainsi ses chances d'être attendu par les apprenants. Il s'impliquera davantage dans la recherche scientifique. Car il doit toujours rester aux aguets des innovations et des nouveautés scientifiques afin d'apporter à ses étudiants quelque chose de percutant et signifiant, de créer des situations qui provoquent une activité mentale, émotive et physique de haut niveau, obligeant l'étudiant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances et compétences.

Enseigner autrement, c'est faire apprendre. Articuler enseigner et apprendre, c'est donc comprendre que la fonction de l'enseignant est moins d'enseigner que de veiller à ce que les élèves apprennent. C'est ce lien que nous invite à intégrer Develay (1992) dans notre pratique enseignante. Si l'enseignant enseigne, c'est pour que les étudiants apprennent, ce qui suppose que c'est en fonction de la manière dont l'étudiant s'y prend pour apprendre que l'enseignant devrait organiser ses situations d'apprentissage, d'où la nécessité d'articuler enseigner-apprendre dans la pratique d'auditoire (AUF, 2016).

Les activités que l'enseignant propose dans chacun de ces domaines de sa pratique doivent être arrimées, en étroite relation avec ce que font les étudiants. Il n'y a pas un temps pour que l'enseignant communique ses contenus et un autre pour que les étudiants se l'approprient ; les deux

actions sont interdépendantes et l'action de l'un appelle le réajustement de la posture ou de la conduite de l'autre, et vice versa.

L'articulation enseignement-apprentissage est axée sur trois dimensions : le plan pédagogique concerne l'organisation de l'auditoire et la gestion des conditions d'apprentissage : styles et méthodes pédagogiques, gestion du groupe-classe et de la dynamique de groupe, mise en place par l'enseignant de facilitateurs d'apprentissage, choix des situations, explications, mises en activités, types de questionnements… Les situations pédagogiques que l'enseignant met en place suscitent l'activité cognitive et la participation des étudiants, et comblent leur besoin de comprendre.

La dimension didactique porte sur l'émergence des représentations des étudiants, la résolution de problèmes, les consignes, les rappels, l'usage des aides didactiques, l'inventaire de l'expression des représentations des étudiants vis-à-vis des contenus à enseigner ou de la situation d'apprentissage, la gestion de l'erreur, la structuration des savoirs, la métacognition et le transfert des acquis, et pas seulement sur une fixation mnémonique des savoirs par répétition.

L'enseignant assure la transposition didactique en déconstruisant les représentations erronées sur le savoir à enseigner. La dimension relationnelle se rapporte au climat : climat positif, climat de confiance, empathie, contrôle… L'enseignant gère le climat de travail et assure la régulation des aspects émotionnels des échanges. L'enseignant, dans ce cas, enseigne toujours en se posant la question de savoir si sa manière de procéder permet à l'apprenant de participer, de comprendre et de construire ses connaissances et développer ses compétences, bref, d'apprendre.

2.2. Apprendre autrement

Apprendre autrement est une démarche qui consiste, pour l'étudiant, à s'impliquer et « s'investir dans la recherche et le travail de construction du savoir et de développement des compétences spécifiques visées par la formation » (Onaotsho Kawende, 2019). Le savoir et les compétences s'acquièrent au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. C'est un travail de mise en ordre, en relation, de réorganiser des connaissances déjà enregistrées, bref de reconstruction du système cognitif. On peut donc dire que « l'apprentissage concerne l'activité de l'apprenant, les mécanismes et les stratégies personnels qui sont mis en œuvre par un individu pour construire des compétences, acquérir des connaissances, des attitudes ou un comportement qu'il ne possédait pas » (AUF, 2016).

L'étudiant, pour s'autonomiser et s'auto-former, doit se connaître en identifiant ses aspirations professionnelles, ses atouts scolaires, ses difficultés et avoir un projet professionnel et/ou de recherche cohérent et réaliste sur lequel s'appuiera le projet de formation. Il s'informe

suffisamment s'il veut personnaliser son parcours à travers le choix d'unités d'enseignement (UE) optionnelles et libres ; les exigences de l'enseignement à recevoir ; dates importantes, contenus des UE, bibliographies à parcourir, système d'évaluation, etc. Il se prépare également à prendre de multiples voies d'apprentissage, notamment : bien gérer son temps, ne pas se contenter des cours donnés par les enseignants mais savoir exploiter les supports de cours (polycopies, ouvrages, cours en ligne), ressources (bibliothèque, internet) ; acquérir des compétences dans le domaine du travail universitaire (gestion du temps, prise de notes, recherche documentaire) ; importance accordée au travail personnel et interagir au sein d'un groupe.

L'étudiant doit être capable de tirer profit de toutes les ressources mises à sa disposition pour se former le mieux possible : ressources humaines (enseignants et conseillers académiques), ressources documentaires (polycopiés, bibliothèques et bases de données en ligne), etc.

Étant au cœur de sa propre formation dont il est le principal acteur et responsable, l'étudiant se forme à la maîtrise des technologies de l'information et de communication, en répondant aux exigences telles que : rechercher l'information par l'outil informatique ; apprendre à travailler dans un environnement numérique évolutif ; accéder aux ressources numériques et comprendre les enjeux associés (recherche, exploitation et référencement en ligne) et maîtriser le travail collaboratif en réseau.

On note aussi l'utilisation de l'expérience personnelle comme ressource (prérequis, projet de recherche, professionnel) sur laquelle l'apprenant s'appuie pour se retrouver et participer activement aux groupes de travail. Son implication dans la formation le met au centre de sa propre formation axée sur le développement des compétences génériques et spécifiques qu'il doit acquérir à la fin de son parcours. Il prend en charge sa formation dans le temps : par le choix d'un parcours qui convient, par le choix des unités d'enseignement (UE), par le recours aux passerelles aménagées pour les besoins de la réorientation. Il se fait aider par le conseiller académique ou un tuteur. L'étudiant participe dans les activités d'apprentissage-recherche active et participative permettant la progression dans le développement de ses compétences et dans la construction de son projet de recherche et de professionnalisation.

L'étudiant aborde les études avec un projet professionnel en grande partie élaboré, et donc la possibilité de se donner le parcours de formation qui le conduira à la réalisation de ce projet professionnel. « Dans le dispositif pédagogique du LMD les formations sont conçues en parcours que l'on peut définir comme le chemin choisi par l'étudiant pour réaliser son projet de formation et son projet professionnel grâce à l'ensemble des UE qui lui sont proposées dans les différents domaines de formation » (MINESU. Cadre

normatif, 2018). En même temps le LMD offre à l'étudiant, d'une part, la garantie de passer d'une université à une autre pour suivre ou compléter sa formation (mobilité), d'autre part, la possibilité de modifier son parcours pédagogique en cours de sa scolarité, s'il se rend compte que le parcours choisi au début ne correspond plus à ses attentes. La passerelle est donc possible dans l'établissement fréquenté, soit dans un autre, grâce au principe de mobilité des étudiants.

Le tutorat universitaire et le conseil académique font partie des mesures liées au soutien des étudiants au premier semestre ou en première année en licence. Afin de favoriser la réussite des étudiants, l'établissement d'enseignement supérieur organise prioritairement dans toutes les premières années d'enseignement de premier cycle, un dispositif d'appui. Les tuteurs (enseignants ou étudiants L3, M1, M2 ou Doctorat) encadrent des petits groupes d'étudiants et peuvent faire du suivi individuel. Ce dispositif bénéficie à tous les étudiants de première année de premier cycle qui le souhaitent. L'idée est que les tuteurs partagent leur expérience personnelle avec les nouveaux inscrits et les aident à acquérir les méthodes de travail nécessaires à leur réussite.

Dans cette perspective, l'engagement actif de l'étudiant qui fait de lui l'acteur principal de sa formation requiert le respect d'un certain nombre de conditions et d'exigences favorables à la responsabilisation de l'étudiant et au développement de ses stratégies d'apprentissage (Rivard, 2000).

3. Conclusion

La situation pédagogique dans le cadre du système LMD (Licence-Master-Doctorat) incite constamment l'enseignant à se poser la question soulevée par Michel Saint-Onge (Saint-Onge, 2008) : « *si moi, j'enseigne, eux apprennent-ils ?* ». L'enseignement doit en effet répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants. Il est indispensable de connaître l'apprenant pour lui fournir les outils, les moyens et les ressources nécessaires à la construction de ses connaissances et au développement de ses compétences, de sa créativité et de son imagination. L'objectif est de le rendre autonome, responsable et indépendant. L'enseignant n'est-il pas, en fin de compte, un passeur, un pont que les étudiants empruntent pour passer de l'autre côté de la rive ?

En effet, le système LMD représente une transformation significative et nécessaire pour l'enseignement supérieur en République Démocratique du Congo. Cette réforme vise à adapter les méthodes pédagogiques aux exigences contemporaines du monde professionnel et économique, tout en mettant l'accent sur l'apprentissage actif et l'acquisition de compétences.

Le passage d'un paradigme d'enseignement centré sur le professeur à un paradigme d'apprentissage centré sur l'étudiant implique une refonte des rôles traditionnels. Les enseignants ne sont plus uniquement des transmetteurs de savoir, mais deviennent des facilitateurs et des guides, tandis que les étudiants sont encouragés à devenir les acteurs principaux de leur propre apprentissage. Cette dynamique interactive favorise non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi le développement de compétences pratiques et la créativité, essentielles pour la réussite professionnelle.

L'intégration des méthodes actives et l'approche par compétences est cruciale pour répondre aux défis éducatifs actuels en RD Congo. Elle permet de créer des environnements d'apprentissage stimulants et pertinents, où les étudiants peuvent relier leur formation académique à des contextes réels et professionnels. Cette approche les prépare à être plus compétitifs sur le marché du travail et à contribuer efficacement au développement socio-économique de la société.

4. Bibliographie

AUF. (2016). OPERA. *Organisation et gestion de l'enseignement-apprentissage*. Paris: 2e éd. AUF. Récupéré sur www.go.microsoft.com

Bolduc, G., & Van Neste, M. (2002, avril-mai). La différenciation pédagogique: travailler avec les jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*(123).

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESFéd.

Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2008). Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage - Les effets néfastes d'un slogan! La recherche au service de la formation des enseignants, *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*(7), pp. 239-271.

Gourène, G., Zorobi, I. A., & Bekro, Y.-A. (2006). *Aperçu de la réforme. Licence-Master-Doctorat (LMD)*. Abidjan, Côte-d'Ivoire: Ed. Université d'Abobo-Adjamé.

Hage, F. e., & al. (2011). *Les méthodes actives*. pp. 1-13.

Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents?* Québec: De Boeck.

Jonnaert, P. (1996). Apprentissages mathématiques en situation: une perspective constructiste. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(2), pp. 237-238.

Jonnaert, P. (2001). Compétences et socioconstructionnisme : de nouvelles références pour les programmes d'études au Québec. *Document d'accompagnement remis au Colloque de l'A.S.C.Q.*, Québec.

Legender, M. (1995, Sept-oct). Principaux fondements du nouveau programme-guide pour l'enseignement des sciences au secondaire. *Vie pédagogique*(95).

Meirieu, P. (1999). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. UNESCO. Récupéré sur www.meirieu.com

MINESU. Cadre normatif. (2018, Mars). *Cadre normatif du système LMD en République démogratique du Congo.*

Morisette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs.* Montréal: Chenelière Mc Graw-Hill.

Onaotsho Kawende, J. (2019). *L'assurance qualité et le système LMD à l'université catholique du Congo. Itinéraire d'une réforme en cours*. Kinshasa: PUCC.

Peeters, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles: De Boeck.

Perret-Clermont, A. N. (1988). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Long.

Rivard, P. (2000). *La gestion de la formation en entreprise: pour préserver l'apprentissage et accroître le capital compétence de votre organisation*. Québec: PUQ.

Saint-Onge, M. (2008). *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Montréal: Groupe Beauchemin,* Ed.Itée.

Tardif, J. (1998). *La construction des connaissances. les pratiques pédagogiques. Pédagogie collégiale*, 11(3).