

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES**

**UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE**



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

**POST COORDINATE SCHOOL
FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES**

**DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING**

**MANAGEMENT STRATÉGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO ET EFFICACITÉ
INTERNE DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU SUD-KIVU : ANALYSE DES
PERFORMANCES À L'EXAMEN D'ÉTAT DE 2017 À 2022**

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du diplôme de Master en management de l'éducation

Par

Rév. Bénite BIRWINYO UNG'EYOWUN

(Licenciée en gestion et administration des institutions scolaires et de formation)

Sous la direction de

M. Innocent FOZING

(Professeur)



Année académique : 2022-2023

DEDICACE

À

la Révérende Sœur Joséphine Mulere Malikidogo

REMERCIEMENTS

Au terme de la rédaction de ce travail, nous exprimons notre reconnaissance envers toutes les personnes qui ont contribué à la réussite de cette expérience qui marque la fin de notre parcours au cycle de master. Plus précisément, nous tenons à remercier le Pr Innocent Fozing, notre directeur de recherche. En dépit de ses multiples occupations, il a accepté la direction de cette recherche en l'enrichissant de ses connaissances et de son expérience.

Notre gratitude s'adresse aussi aux autorités académiques et administratives de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I pour la formation reçue et en particulier pour nous avoir initiée à la recherche scientifique.

Nous remercions les autorités administratives de la Division provinciale du MEPSP et les chefs d'établissements secondaires du Sud-Kivu qui nous ont fourni les informations nécessaires à la réalisation de notre étude.

Nous disons merci à nos consœurs de l'Ordre de la Compagnie de Marie Notre Dame qui nous ont soutenue financièrement, moralement et spirituellement.

Nous remercions le Dr Raphaël Adiobo Mouko pour son soutien inestimable à la réalisation de ce travail.

Enfin, nous exprimons notre gratitude à l'endroit de nos camarades de promotion, nos frères et sœurs, nos ami(e)s et connaissances, ainsi qu'à tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et qu'il nous est impossible d'énumérer ici.

SOMMAIRE

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE.....	iii
LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET CARTES.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	36
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	56
CHAPITRE IV : ETUDE DE L'EFFICACITE INTERNE DU SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU SUD-KIVU	73
CHAPITRE V : DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS	110
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	122
BIBLIOGRAPHIE.....	124
TABLE DES MATIÈRES	128
ANNEXES.....	132

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET CARTES

Tableau 1: Résumé de la stratégie de dotation en matériels didactiques de l'État aux établissements scolaires de la RDC	13
Tableau 2: Nombre d'écoles secondaire au Sud-Kivu	62
Tableau 3: Filières de l'enseignement secondaire retenues pour l'analyse.....	67
Tableau 4: Synopsis des variables	69
Tableau 5: Comparaison du taux de réussite par années	74
Tableau 6: Comparaison du taux de participation	76
Tableau 7: Synopsis des participations par filières de 2017 à 2022	78
Tableau 8: Comparaison du nombre de filières représentées	80
Tableau 9: Comparaison du nombre de centres d'examens	82
Tableau 10: Analyse des centres déclarés néants	85
Figure 1: Organigramme du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel	20
Figure 2: Organigramme de l'EPSP – niveau (sous) provincial.....	21
Carte 1: Carte de la RDC.....	60
Carte 2: Carte de la province du Sud-Kivu.....	61

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- AFDL : Alliance des Forces Démocratiques pour la Libération du Congo
- ANAPECO : Association Nationale des Parents d'Élève du Congo
- APEC : Association des parents d'élèves du Congo
- CABMIN : Cabinet de ministre
- CNOSP : Conseil National d'Orientation Scolaire et Professionnelle
- CP : Conseiller Pédagogique
- ECC: École Conventionnée Catholique
- ECF : École Conventionnée de la Fraternité
- ECI : École Conventionnée Islamique
- ECK : École Conventionnée Kimbanguiste
- ECP : École Conventionnée Protestante
- EIC : État Indépendant du Congo
- ENC : École Nationale Congolaise
- EPR : École Privée
- EPSP : Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
- EPST : Enseignement Primaire, Secondaire et Technique
- ESU : Enseignement Supérieur et Universitaire
- FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation
- IG : Inspecteur Général
- INSPOOL : Inspecteur chef de Pool
- IPP : Inspecteur Principal Provincial
- LMD : Licence, Mastère, Doctorat
- MEPSP : Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnelle
- MESU : Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire
- N.P. : Non payé
- N.U : Nouvelle Unité
- OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique
- PROVED : Province Éducationnelle

- RDC : République Démocratique du Congo
- RESEN : Rapports d'État des Systèmes Éducatifs Nationaux
- SECOPE : Service de Contrôle et de Paie des Enseignants
- SG : Secrétaire Général
- SGC : Service de Gestion et de Communication
- SOUS/PROVED : Sous-Province Éducationnelle
- SPACE : Secrétaire Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'Éducation
- TENAFEP : Test National de Fin d'Études Primaires
- TIC : Technologie de l'Information et de Communication
- UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
- UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

RÉSUMÉ

Le système éducatif de la République Démocratique du Congo (RDC) subit des influences de divers ordres, à la fois politiques, sociaux et environnementaux. Dans un contexte de crises prolongées comme celui de la RDC, le management stratégique de l'éducation a pour rôle de conduire une politique capable d'atténuer l'influence négative des facteurs perturbateurs du système éducatif. Seule une telle action pourrait favoriser l'atteinte et le maintien d'un bon niveau d'efficacité du système éducatif. Ainsi, la présente recherche naît du constat que depuis près de six années, l'efficacité interne de l'examen d'État, voire de l'enseignement secondaire en RDC de manière générale, et au Sud-Kivu en particulier, brille par sa faiblesse. Outre les faibles taux de réussite, on note le mauvais fonctionnement du dispositif de formation. La question qui en a émergé est la suivante : quel est le bilan de l'efficacité interne de l'examen d'État au Sud-Kivu au cours des six dernières années ?

Pour répondre à cette question, nous avons opté pour une démarche qualitative matérialisée par une étude des résultats obtenus à l'examen d'État des sessions 2017 à 2022 et un sondage par voie d'entretiens avec 14 inspecteurs provinciaux et chefs d'établissements d'enseignement secondaire. À travers le calcul et la confrontation des chiffres réalisés aux différentes sessions de l'examen d'État, nous avons pu prouver que les taux de réussite et le fonctionnement des établissements de formation de l'enseignement secondaire présentent un mauvais état qui traduit une mauvaise efficacité interne de l'examen d'État, et par là, du système éducatif au Sud-Kivu. Pour ce qui est de la contribution du management stratégique à cet état de choses, le sondage a pu prouver l'implication de manquements au triple niveau des politiques infrastructurelle, financière et de gestion des ressources humaines. Sur la base des trouvailles des deux études, nous avons suggéré l'amendement du modèle managérial avec désormais un procédé de bas-en-haut qui mise sur l'autonomisation relative des établissements secondaires, leur rentabilisation, la conduite de l'audit et du suivi-évaluation des projets scolaires, ainsi que l'application d'un cursus de formation à distance pour les zones de crise telles le Sud-Kivu.

Mots clés : Management stratégique, efficacité interne, éducation, enseignement secondaire, politique éducative

ABSTRACT

The educational system of the Democratic Republic of Congo (DRC) undergoes political, social and environmental constraints. Looking at the prolonged conflicts that plague the country, the strategic management of education must play the role of attenuating the negative influence of factors that perturb the educational system, in order to guarantee a stable acceptable internal efficiency of the system. Thus, the present research springs from the observation that for close to six years, the internal efficiency and secondary education in DRC in general and in the South-Kivu province in particular has been low, as could be judged from the low success rates and malfunctioning of the training system. The main question that arises from this observation states thus: what influence does the strategic management of education in DRC exert on the internal efficiency of the secondary educational system in the South-Kivu province?

To answer this question, we opted for a mixed research scheme. The quantitative aspect built on an analysis of results obtained during the 2017 to 2022 sessions of the “Examen d’État”, while the qualitative aspect lay on interviews with 14 provincial inspectors and secondary school administrators. By calculating and confronting the figures related to the exam, we discovered that the success rates and functioning of secondary schools were poor, indicating a poor level of internal efficiency of the secondary education system. The contribution of the strategic management of education to this poor level of efficiency was shown through the interviews. They revealed that the poor efficiency was tributary of errors in the infrastructural, financial and human resource management policies led by the strategic management of education. Following these findings, the study suggested the application of a bottom-up management model, with a relative autonomy for secondary schools, economic viability of these schools, financial audit of their accounts, technical follow-up of school projects and implementation of distant learning within the provinces that experience crises of different sorts.

Key Words : Strategic management, internal efficiency, education, secondary education, educational policy

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'intérêt de tout système éducatif est de réaliser de bonnes performances. Ces performances se mesurent aux objectifs que se fixe le système éducatif, en fonction de son modèle d'homme à former et de ses réalités sociales, politiques, économiques et environnementales. Ces différents facteurs, notamment le type d'homme à former et la contrainte socio-environnementale, conditionnent l'ensemble des choix stratégiques que doit opérer l'autorité administrative en charge de l'éducation pour atteindre ses objectifs. Elle doit aussi se doter de mécanismes divers pour contrôler la bonne évolution des activités qui concourent à l'atteinte des objectifs fixés. C'est tout l'enjeu du management stratégique.

L'idée du management stratégique perçoit l'entreprise éducative comme ne pouvant être gérée sous un mode centralisé. Il faut, au contraire, une division du travail et une déconcentration des pouvoirs pour une gestion optimale de l'éducation. L'idée est d'assurer une efficacité interne satisfaisante au système éducatif, à travers un allègement de la tâche managériale du commandement central.

L'efficacité interne s'établit comme une quête de rentabilité que tout système éducatif doit garantir. C'est le cadre de la vérification de l'atteinte des objectifs qui déterminent l'action éducative. Une bonne efficacité interne traduit un bon état de fonctionnement du système éducatif. À l'inverse, un système éducatif défaillant a pour premier indicateur une mauvaise efficacité interne, avec, au premier plan, de mauvaises performances scolaires.

L'efficacité interne, pour autant, ne se mesure pas uniquement à la faveur des résultats scolaires prise comme état des réussites et des échecs. Elle concerne aussi la qualité des compétences fixées à travers le système d'enseignement et la nature des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs escomptés. Sa mesure se veut donc une opération cruciale au fonctionnement du système éducatif, puisqu'il s'agit, à la fois, d'un outil de renseignement et d'une étape de la prise de décision qui caractérisent le management de l'éducation à tous ses niveaux.

Le système éducatif de la République Démocratique du Congo est donc au défi d'assurer une éducation de qualité à sa population. Comme c'est le cas pour tout État, il fait face à ses propres défis issus de l'environnement social et de la réalité politique et historique du pays.

L'un des facteurs liés à la particularité du contexte environnemental congolais est la succession des crises qui marquent l'évolution du pays à différentes étapes. C'est le cas de l'expérience coloniale particulièrement brutale qu'il a connu, puis des rivalités politiques qui ont conduit à de sérieuses perturbations au sommet de l'État. On peut également parler de la tradition dictatoriale qui s'est installée, créant un climat favorable à l'activité des groupes rebelles, et à la naissance de rivalités ethniques. Il en a découlé une influence négative sur l'éducation des populations sur plusieurs décennies. Pour être réaliste, l'impact de la violence ambiante est encore perceptible sur le fonctionnement et la performance du secteur éducatif.

L'arrière-plan ainsi décrit montre toute la pertinence des études de l'efficacité interne pour ce pays. Lancé dans un projet de reconstruction, le gouvernement et ses partenaires internationaux travaillent à mettre sur pied un système éducatif fiable et équitable qui pourrait servir la cause de la paix sociale, de la prospérité économique et du développement national. Pour y arriver, les autorités administratives en charge de l'éducation ont besoin d'être renseignées de manière permanente et suffisante sur l'état du dispositif mis en place pour assurer l'éducation nationale. Elles ont besoin de connaître la qualité des résultats produits par lesdits dispositifs. C'est donc dire toute l'importance des études de l'efficacité interne liées à ce contexte.

Ainsi, dans le cadre des exigences partielles fixant l'obtention du diplôme de master en management de l'éducation, c'est, poussée par le besoin de contribuer à cet effort d'amélioration de gestion de l'éducation en RDC, que nous avons choisi de mener cette étude intitulée « Management stratégique de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo et efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu : une analyse des performances à l'examen d'État de 2017 à 2022 ». Ce sujet a pour but de mettre en lumière l'état de l'efficacité interne de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu. Il vise plus précisément à rechercher les différents facteurs qui entravent l'atteinte d'une qualité satisfaisante des performances scolaires à l'issue de l'examen d'État. Par ailleurs, l'étude vise à évaluer la responsabilité du management stratégique dans la qualité de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu, en se basant sur les chiffres obtenus

aux différentes sessions sus-évoquées. L'étude se propose aussi de suggérer des amendements de la politique éducative en vue d'une optimisation de l'action managériale et d'une amélioration de l'efficacité interne.

L'étude revêt un intérêt multiple, à la fois managérial, pédagogique, sociologique et économique. Du point de vue managérial, elle s'intéresse aux différents modes de gestion qui s'appliquent aux entreprises, le cas des structures éducatives. Elle montre, en s'appuyant sur les faiblesses des procédures managériales de haut-en-bas, l'apport constructif que pourrait avoir un mode de gestion de bas-en-haut sur l'amélioration des performances de l'entreprise éducative. Au plan pédagogique, l'étude tente d'éclairer l'activité pédagogique en cours au Sud-Kivu et celle de contextes de crise, de manière générale, sur les contraintes socio-environnementales et les choix pédagogiques qui devraient être institués par le management de l'éducation en vue de répondre aux besoins spécifiques de ce type de contexte.

Pour ce qui est de l'intérêt sociologique de l'étude, celui-ci s'établit par l'apport qu'elle pourrait faire aux savoirs relatifs au lien qui lie l'activité éducative à son environnement social. En se servant du contexte du Sud-Kivu, il s'agit de montrer comment le contexte social définit l'activité et le résultat scolaire, mais aussi comment l'école devrait s'adapter, en conséquence, à son environnement social pour mieux remplir son rôle de moyen de socialisation. Enfin, l'intérêt économique de ce travail tient de son rapport avec l'économie de l'éducation qui fonde la notion d'efficacité du système éducatif. Ainsi, en percevant l'école comme une entreprise qui a des objectifs à atteindre et qui doit avoir une rentabilité suivant ses objectifs, l'étude tente d'apporter des informations complémentaires qui pourraient aider à accroître l'efficacité interne du système éducatif congolais, voire des systèmes similaires.

Loin de s'intéresser à l'ensemble du contexte congolais, l'étude se limite au cas de l'Est de la RDC, et plus précisément à la province du Sud-Kivu. Celle-ci est considérée comme une bonne illustration des problèmes de l'éducation en contexte congolais, vu sa situation géographique. Par ailleurs, l'étude s'intéresse à un intervalle de six années (de 2017 à 2022). C'est à travers cet intervalle qu'elle attend investiguer le caractère historique, politique, et évolutif du problème à l'étude. De plus, l'étude se limitera à l'analyse de résultats obtenus à l'examen d'État pour jauger de l'efficacité de l'ensemble du système éducatif qui s'applique au Sud-Kivu. Enfin, bien que nous employions l'expression 'système éducatif' et que les

enseignements primaire et secondaire soient gérés par le même ministère, l'étude se focalise sur la gestion de l'enseignement secondaire et non sur l'ensemble de l'activité du Ministère de l'enseignement primaire secondaire et professionnel (MEPSP).

L'étude est structurée en cinq chapitres. Le premier, intitulé, « Problématique de l'étude, » pose les bases de l'étude. C'est le lieu de l'évocation du contexte d'émergence, du problème, des questions de recherche, des hypothèses et des objectifs de l'étude. Le deuxième chapitre est dénommé, « Insertion théorique de l'étude. » Il fait le point sur les théories situées à l'arrière-plan de l'étude. Aussi permet-il, à la faveur desdites théories, d'appréhender les concepts-clés qui orientent la compréhension et le traitement du problème. Le troisième chapitre, titré « Cadre méthodologique, » déroule la démarche méthodologique à travers laquelle le problème trouve sa résolution. Le quatrième chapitre intitulé « Étude de l'efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu » fait le bilan de l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire à la faveur des résultats enregistrés au cours des sessions 2017 à 2022 de l'examen d'État dans la province du Sud-Kivu. Le cinquième et dernier chapitre, titré « Validation des hypothèses et suggestions, » procède à la validation de nos hypothèses de recherche. Il fait également des suggestions en vue d'une amélioration du modèle managérial appliqué à l'éducation en RDC, l'optique étant d'entraîner une amélioration de la qualité de l'efficacité interne du système éducatif.

CHAPITRE I :

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

L'objectif de ce premier chapitre est de poser les bases de l'étude. Il s'intéresse principalement au problème, avec pour principale visée sa clarification. Autrement dit, le chapitre vise à répondre à la question de savoir : quel est le problème que pose le rapport entre le management stratégique de l'éducation en RDC et l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ?

La réponse à cette question repose sur un ensemble de données, fruit de recensions qui présentent assez amplement la situation de la RDC et l'organisation administrative du secteur de l'éducation. Ainsi, le chapitre s'articulera autour de quelques points principaux. Il s'agit, en l'occurrence, du contexte d'émergence de l'étude, de la revue de la littérature, de la description du problème qui en émerge, puis de la réécriture dudit problème en questions de recherche, hypothèses de recherche et objectifs.

1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La problématique du management stratégique de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo (RDC) est une question qui s'inscrit dans un contexte à la fois historique et socio-environnemental. Il serait utile de mieux cerner ce double arrière-plan en vue de saisir dans sa profondeur le problème de ce niveau managérial de l'éducation en RDC, du moins dans sa dimension liée aux résultats obtenus à l'issue des épreuves à l'examen d'État. Nous commencerons donc par décrire le contexte historique dans lequel se situe la problématique de notre sujet.

1.1.1. Contexte Historique de l'évolution de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo

Comme toutes les sociétés traditionnelles africaines, la RDC d'avant 1880 ne possédait pas d'école formelle, du moins sur le modèle occidental actuellement en vigueur. L'éducation était formellement reconnue comme étant la responsabilité de la famille, mais aussi du clan qui accordait force et importance à l'activité des sociétés secrètes initiatiques, des clans d'âges et de

sexes. La décennie 1880 marque les débuts de l'école, suite à l'activité des missionnaires catholiques et protestants à Boma.

Dès 1890 l'État Indépendant du Congo (E.I.C) commence à organiser des colonies scolaires. Il s'agissait d'écoles à l'allure militaire. À la sortie de ces écoles, l'élève devait savoir lire et écrire une langue indigène et maîtriser les quatre opérations fondamentales en mathématiques. Les élèves destinés au service militaire qui y étaient enrôlés devaient en outre avoir des connaissances théoriques liées au grade de sergent de la force publique. Les autres élèves enrôlés dans cette école devaient être utilisés dans l'administration civile. La durée des études était de trois ans, ainsi que le rapporte Magabe (1997, p.67).

En 1891, l'Abbé Van Impe prend l'initiative d'envoyer les enfants congolais en formation en Belgique. Cette initiative s'estompe en 1897 suite à une décision du gouvernement colonial. Vers 1895, les missionnaires, précisément les Jésuites, créent des écoles appelées 'Fermes chapelles' pour la formation religieuse des catéchumènes et pour donner une formation agricole et professionnelle. Ces écoles seront plus tard étendues aux adultes et appelées 'Écoles chapelles'. En 1906, l'État crée des écoles professionnelles offrant une formation de deux ans après le primaire. Ces écoles étaient destinées à former une main d'œuvre qualifiée pour les spécialités suivantes : candidats commis, aides-infirmiers et aides-accoucheuses. En 1908, l'École agricole d'Eala est créée. Comme les précédentes, cette école était gratuite et dirigée par des militaires. L'âge d'admission était de 25 ans au plus.

En 1908, la Charte coloniale proclame le droit d'accès à l'éducation pour tous et les missionnaires créent des écoles appelées 'Groupes scolaires' où ils supportaient seuls, sans l'aide de l'État, le coût de l'action éducative. L'élaboration des programmes demeure toutefois l'œuvre de l'État. Ces écoles étaient soumises à l'inspection officielle et le français constituait une partie du programme. Les premières missions qui se sont engagées à construire des écoles avaient leurs sièges en Belgique et étaient de ce fait appelées 'missions nationales' (Magabe, *op. cit.*).

- ***La réglementation de 1924***

D'après cette réglementation, au titre de la collaboration entre l'État et les missions nationales quant à l'organisation et aux programmes scolaires : « Les missions devraient recevoir

des subsides de l'État pour l'œuvre scolaire.» C'est ainsi que naît le système appelé 'Enseignement libre subsidié'. Ce tournant est marqué par la création de trois types d'écoles :

- les écoles primaires du 1^{er} degré, ouvertes dans les villages et centres urbains avec pour mission d'assurer un enseignement de masse ;
- les écoles primaires du 2^{ème} degré ouvertes dans les grands centres urbains et postes principaux de missions ; elles étaient destinées aux enfants plus doués ;
- et des écoles d'un troisième ordre qui regroupaient les écoles spéciales pour candidats commis, les écoles normales, ainsi que les écoles professionnelles et agricoles.

De manière générale, les objectifs de l'enseignement sous cette loi étaient d'apporter la civilisation aux enfants des régions rurales sans détruire pour autant ce qu'il y avait de bon dans la société, une manière d'adapter l'enseignement à son milieu.

- ***La réglementation de 1938***

Cette autre réglementation visait à revoir celle de 1924 en y apportant les innovations suivantes :

- le développement quantitatif des écoles et l'accroissement du taux de scolarisation (du nombre d'élèves inscrits) ;
- la refonte de l'enseignement du 2^{ème} degré auquel était désormais assigné le double objectif de faciliter l'intégration sociale des élèves qui ne dépasseraient pas le cycle primaire et d'assurer l'accès aux études spéciales aux élèves plus doués. Cette autre réglementation introduit par ailleurs la distinction entre les écoles de garçons et de filles.

- ***La réglementation de 1948***

À la faveur de cette réforme, l'État congolais s'est fixé deux objectifs pour les enseignements primaire et secondaire. Il s'agissait des suivants:

- préparer l'indigène à contribuer, dans son milieu, au progrès de la civilisation et à y servir utilement ses intérêts et ceux de la communauté (c'est de cette idée que l'école congolaise actuelle tire ses finalités) ;
- et assurer, à des stades différents, la formation et le développement d'une élite capable d'encadrer le peuple congolais.

Cette réglementation visait l'amélioration de l'enseignement primaire, le développement de l'enseignement secondaire et la création de l'enseignement supérieur et universitaire. Par ailleurs, elle mettait en place l'enseignement pré-primaire.

Il convient de remarquer que l'enseignement primaire comprenait trois divisions :

- le 1^{er} degré commun (d'une durée de 2 ans) ;
- le 2^{ème} degré ordinaire (d'une durée de 3 ans), qui préparait à entrer directement dans la vie professionnelle ;
- le 2^{ème} degré sélectionné (d'une durée de 4 ans dont une année de préparation à l'entrée au secondaire).

En 1950, l'État congolais délivre les premières cartes du mérite civique aux 'évolués'. Il s'agit des tout premiers diplômes du système éducatif qui s'est mis en place à la faveur des réformes sus-évoquées. Parallèlement, le gouvernement crée une instance pour délivrer les diplômes qu'il dénomme 'Jury central'. En 1954, l'État crée l'Université de Lovanium (l'actuelle Université de Kinshasa).

D'après Bachi (2009, p. 9) l'entrée dans la nouvelle université, ainsi que dans les centres universitaires qui seront ouverts plus tard, est régie par l'obtention de diplômes que délivrent les différents établissements scolaires. Les examens qui consacrent la délivrance desdits diplômes ne sont pas harmonisés et se font au gré des établissements. On note par ailleurs la croissance du sentiment de prééminence des diplômes délivrés par les établissements confessionnels sur les autres types d'établissements. Vu cet ensemble de désagréments, Bachi (2009, p. 10) explique que « L'État congolais a résolu le problème de l'injustice sociale liée aux diplômes homologués ou non et à la discrimination entre écoles et réseaux d'enseignement. Elle a ainsi unifié la sanction de la fin des études secondaires par un seul diplôme pour tous les réseaux d'enseignement. » L'auteur ajoute que c'est à ce titre qu'en 1967, l'État, sous l'initiative du Président Mobutu, crée l'examen d'État. L'acte qui ne reste sous une forme verbale est officialisé en 1988 par l'Ordonnance n°092/88 du 17 juillet 1988. Il sera en plus tard réglementé par l'Arrêté ministériel MINEPSP/CABMIN/0040/2004 du 20 avril 2004 (Bachi 2009, p. 9).

Bien que la réglementation de 1948 reste la plus emblématique et celle qui oriente jusqu'à lors l'enseignement en RDC, de nombreux autres mouvements, souvent initiés au gré des

différents gouvernements qui se sont succédé à la tête du pays, sont à évoquer. À ce titre, d'après le MEPSP, de la fin de la période coloniale à l'indépendance en 1960, on parle au Congo du 'Secteur de l'éducation'. Ce secteur devient le Ministère de l'éducation nationale par la volonté du premier gouvernement d'après indépendance et gardera cette appellation jusqu'en 1983 où, avec l'entrée du Ministre Nzege, on observe une scission de l'éducation nationale en deux secteurs : le Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel et le Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire. Entre 1992 et 1993, à l'issue de la Conférence nationale souveraine, le secteur de l'éducation est à nouveau réuni sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale qui sera occupé par le Professeur Loka ne Kongo. Une nouvelle scission s'opère à la fin de l'année 1993. Celle-ci ramène l'éducation au *statu quo ante* des deux ministères.

En 1997, à la suite de l'accession au pouvoir de 'Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo (AFDL) de Laurent Désiré Kabila, une nouvelle fusion est décrétée. Celle-ci dure jusqu'en 2003, année à laquelle un nouvel éclatement donne lieu à l'existence de deux ministères :

- le Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP) ;
- le Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire (ESU) ;

Des réformes ultérieures consacreront l'octroi de la charge de l'enseignement technique au Ministère des affaires sociales, désormais reconnu comme étant l'un des ministères chargés de l'éducation nationale.

D'autres aménagements caractérisent également le passage des différents dirigeants de la RDC au pouvoir. On note par exemple qu'à l'arrivée de Laurent Désiré Kabila, la politique éducative du Congo s'oriente dans le sens d'un accroissement significatif du budget alloué à l'éducation nationale. Joseph Kabila, pour sa part, va axer sa politique éducative sur l'amélioration des conditions salariales des enseignants avec, en plus, l'élaboration d'une nouvelle loi-cadre de l'enseignement. Dès 2019, Félix Tshisekedi s'intéresse, quant à lui, à l'accès à l'éducation avec une réforme qui consacre la gratuité de l'enseignement primaire. Par ailleurs, il instaure, au secondaire, l'enseignement des technologies de l'information et de la communication (TIC), puis au supérieur, il fait adopter le système License, Master, Doctorat

(LMD). Toutefois, ces deux dernières réformes sont jugées controversées, d'autant plus que, jusqu'en date, le cadre n'est pas aménagé en vue de l'application desdits changements (M'batika, 2015, p. 178).

L'on constate, au sortir de cet état des lieux de l'évolution historique de l'enseignement en RDC, que les changements survenus dans le cadre du management stratégique sont très souvent politisés. Dans ce sens, ils se font par et au gré des sensibilités des dirigeants politiques, et très souvent sans réelle base scientifique. C'est à en juger, par exemple, par le nombre de fois où le secteur de l'éducation a été éclaté puis fusionné.

La base sur laquelle le management stratégique de l'éducation fonde ses décisions est donc un facteur très important dans l'étude de son efficacité. Pourtant, il ne s'agit du seul aspect à prendre en compte. C'est la raison pour laquelle le titre suivant va s'intéresser au poids du contexte socio-environnemental qui, lui aussi, influence fortement l'efficacité des politiques éducatives.

1.1.2. Contexte socio-environnemental de l'enseignement secondaire en RDC

Le cadre socio-environnement de l'exercice du management stratégique de l'éducation auquel s'intéresse la présente recherche est celui de la République Démocratique du Congo d'après indépendance. Il s'agit ici d'élucider le contexte politique et administratif dans lequel s'exerce le management stratégique de l'éducation dans ce pays.

Ancienne colonie belge libérée en 1960 sous le nom de République du Congo (Nkuku, 2009), le pays connaît une histoire assez mouvementée. D'abord placée sous la direction de son tout premier Président Joseph Kasavubu et de son Premier ministre Patrice Émery Lumumba, le pays est très vite poussé dans une longue période de dictature, puis d'instabilité politique à la suite du coup d'État et de l'assassinat du Premier ministre Lumumba. Pour décrire la situation tragique du pays, Nkuku (2009, p. 3) note :

La République Démocratique du Congo est un recueil de toutes ces situations. Elle a souffert d'une des pires colonisations du continent. D'abord soumise à l'initiative spoliatrice privée du roi des Belges, Léopold II, livrée ensuite au pillage colonial de l'État belge, elle a pris le chemin de l'indépendance après un processus sanglant marqué par l'assassinat de l'emblématique Patrice Lumumba et l'arrivée au pouvoir de Mobutu Sese

Seko qui a instauré une dictature longue et cruelle jusqu'à son départ en exil en 1997. Mobutu a changé le nom du Congo pour celui du Zaïre et il a littéralement vendu le pays aux sociétés étrangères qui, pendant des décennies ont exploité librement les immenses ressources naturelles du pays, alors que les Congolais restaient dans la misère.

L'auteur commente que la situation du RDC est l'une des plus tragique en Afrique. Dans cette optique, elle est le reflet de l'ensemble des atrocités qu'ont subi les populations africaines. D'abord, une colonisation brutale et appauvrissante, ensuite des luttes de pouvoir et la dictature qui explique des prises de décisions souvent sans aucune possibilité de regard critique en vue de nécessaire améliorations.

C'est par exemple dans cette lancée, comme le souligne le site rcn-ong.be, que le Président Mobutu lance sa 'politique d'authenticité' par laquelle il commence par changer le nom du pays de République du Congo en Zaïre en 1971. Le pays est rebaptisé République Démocratique du Congo à l'accession au pouvoir de Laurent Désiré Kabila en 1997.

La République Démocratique du Congo (RDC) partage dès son indépendance des frontières avec neuf autres pays, à savoir : le Congo (Brazzaville), la République Centrafricaine, le Soudan du Sud, le Rwanda, le Burundi, l'Ouganda, la Tanzanie, la Zambie et l'Angola.

Il a une superficie de 2.345.409 Km². La moitié du pays est couverte de forêts denses et marécageuses qui rendent la construction et l'entretien du réseau routier onéreux. De ce fait, une vaste portion du territoire national reste enclavée, rendant difficiles tant l'accès que les conditions de vie des populations. D'après les données de la Division de la population des Nations Unis (2015), le pays demeure l'un des pays à faible densité de population (22 à 24 habitants au Km²) avec 65,5% de jeunes. Enguta (2020, p. 1) remarque que l'indice de fécondité élevé renforce la pression sur les services éducatifs (voir aussi RDC, 2015). Ce dernier élément, autant que les précédents, sont autant de facteurs qui expliquent les faiblesses du système éducatif de la RDC.

Il sied de signaler que la RDC dispose de potentialités économiques importantes. Toutefois, les conflits armés occasionnent des pillages et autres formes d'exactions qui touchent surtout l'Est du pays. Ces éléments sont alors fonction de la paupérisation du pays qui impacte négativement le système éducatif national.

Au-delà des opportunités, le gouvernement de la RDC est constamment face à un ensemble de défis à relever. Il s'agit tout d'abord de la gestion de la vaste étendue du territoire national. Aussi, du point de vue de l'éducation, ceci implique la difficulté que l'État rencontrerait à assurer le bon fonctionnement des écoles qui doivent être bien disséminées sur l'ensemble du territoire national. On voit par ailleurs les problèmes que poserait l'état du réseau routier à l'inspection, notamment dans le cadre de ses missions de contrôle. Ensuite, il existe un défi lié à la gestion des réalités qui marquent le vécu quotidien des populations, suite aux multiples événements traumatisants dont l'impact reste vif sur la population. Ces défis justifient l'importance de faire le point sur les difficultés qui minent le fonctionnement de l'éducation en RDC.

1.1.3. Des difficultés de la stratégie de l'éducation en RDC

En 2005, une étude menée par la Banque mondiale a identifié plusieurs problèmes importants qui minent l'enseignement en RDC dans son ensemble. L'étude relève notamment une couverture relativement faible au niveau primaire, avec de grandes inégalités dans l'accès à l'éducation et une extension incontrôlée au niveau du secondaire et du supérieur. En outre, l'étude déplore la détérioration de la qualité de l'éducation à tous les niveaux, le système d'administration lourd et désuet, le très bas niveau de dépenses et le système de financement inefficace et inéquitable. Des problèmes qui, selon la source, sont fonction du grand nombre d'enfants non-scolarisés, du faible encadrement des enseignants, du manque de livres et de matériels pédagogiques, du coût élevé de l'enseignement privé, des inégalités sociales prononcées, des *curricula* obsolètes, du manque d'enseignants qualifiés dans certaines disciplines, des moyens limités de fonctionnement et d'équipements, du manque de livres et autres matériels pédagogiques, de l'absence de laboratoires pour les sciences et l'informatique, sans compter sur le coût élevé de l'enseignement privé. Pourtant, l'indisponibilité de ces éléments dans les établissements scolaires influence négativement la réussite des apprenants aux examens d'État.

Ces difficultés qu'évoque l'étude peuvent mieux être catégorisées en trois aspects matériel, financier et de la gestion des ressources humaines.

- **De l'aspect matériel**

À ce niveau, il est à déplorer le manque d'infrastructures adéquates et la non-réhabilitation des infrastructures existantes. Les établissements scolaires bénéficient d'un processus d'équipement par l'État qui reste pourtant progressif et lent. Outre les infrastructures, on note l'insuffisance des manuels et matériels didactiques dont 80% sont achetés par les parents. Un fait qui est contraire à la réglementation qui prévoit au titre de l'équipement des établissements d'enseignement, des dotations de l'État en matériels pédagogiques et en manuels scolaires. C'est ce que prévoit RDC (2014, article 171) en ces termes :

En matière de gestion des établissements publics de l'enseignement national, les entités territoriales décentralisées, les provinces et le cas échéant, le pouvoir central, prennent en charge : - Les constructions - Les réparations et les équipements - Les frais de location et d'entretien - Le personnel enseignant, académique, scientifique, administratif, technique et ouvrier - Les frais de consommation d'eau et d'électricité - L'équipement didactique et logistique - Les bourses et les soins médicaux.

En vue de la mise en place de cette disposition de la Loi cadre, dès 2015, l'État du Congo met en place un programme qui révèle sa stratégie dans la dotation des établissements en matériels didactiques et manuels scolaires.

Tableau 1: Résumé de la stratégie de dotation en matériels didactiques de l'État aux établissements scolaires de la RDC

Sous-programme	Objectif	Activités	Résultats attendus
Axe qualité	Apporter un environnement éducatif propice à l'enseignement de qualité		2020 le nombre des apprenants ayant de mauvais résultats est réduit de moitié
Matériels et équipements	Rendre accessibles et	Équipement pédagogique	À partir de 2016, toutes les écoles disposent des matériels

pédagogiques	disponibles les manuels scolaires et matériel didactiques		didactiques
Environnement éducatif	Améliorer l'environnement éducatif	Équipement en bibliothèques	À partir de 2016, toutes les écoles reçoivent chaque année un lot de livre ou dotation financière
Formation des enseignants	Assurer la formation continue des enseignants et des chefs des établissements	-formation des enseignants -formation des chefs des établissements	Tous les enseignants reçoivent 2 semaines de formation tous les 2 ans Tous les chefs des établissements reçoivent une formation d'une semaine chaque année
Formation des enseignants	Professionaliser les humanités pédagogiques	Construction de réseaux de proximité Élaboration d'un curriculum Bourses d'études pour les élèves enseignants	Disposition prise en 2016 10% des enseignants en formation reçoivent une bourse
Supervision des écoles	Assurer l'encadrement pédagogique et administratif des écoles	Moyens de déplacement des inspecteurs	À partir de 2020, tous les inspecteurs disposent des moyens de déplacement

Équipement informatique des écoles	Permettre aux chefs des établissements de mieux gérer et communiquer	Équipement informatique des écoles	Tous les établissements sont équipés des ordinateurs, connexion internet
Réalisation par les inspecteurs d'évaluations régulières des actions des écoles			À partir de 2016 les inspecteurs effectuent une évaluation régulière des actions des écoles

Source : stratégie sectorielle de l'éducation et formation (2015)

De ce tableau, il ressort que le plan d'action 2016-2025 du Ministère en charge des enseignements primaire, secondaire et professionnel de la RDC prévoit ce qui suit :

- l'équipement des établissements scolaires en matériels pédagogiques (dès 2016) ;
- l'équipement des établissements scolaires en bibliothèques (à partir de 2016) ;
- la formation des enseignants et chefs d'établissements ;
- l'élaboration d'un *curriculum* en pédagogie et l'octroi des bourses aux candidats pédagogues ;
- la supervision des écoles et la distribution des moyens de déplacement aux inspecteurs ;
- et la réalisation des évaluations des activités prévues au niveau des établissements scolaires par les inspecteurs.

Pourtant, on constate que ce plan d'action est loin d'être respecté. Les établissements d'enseignement continuent d'être confrontés à un manque aigu de matériels didactiques, pendant que les manuels scolaires restent toujours la seule responsabilité de parents dont le quotidien est miné par la pauvreté qu'aggravent les conflits et, en bien de cas, les catastrophes naturelles et sanitaires.

L'état de choses ci-dessus révèle en outre le besoin pressant pour l'État de créer des bibliothèques, des laboratoires et des ateliers de travaux pratiques bien équipés dans les écoles. Nul besoin de rappeler que l'enseignement de l'informatique présente le même besoin en salles et en équipements. Face à un tel besoin, la première inquiétude est que l'État est presque inconscient du problème de l'enseignement. Et pourtant, il devait en principe être le premier acteur dans l'étude desdits problèmes et la recherche de solutions. Et pour justifier son désengagement, des raisons sont évoquées à l'instar du faible budget alloué au secteur de l'éducation.

Pour ce qui est de l'enseignement de l'informatique, l'article 18 de la Loi cadre stipule que l'État est chargé d'assurer l'éducation aux technologies de l'information et de la communication en tenant compte des besoins de la société et des questions éthiques en vue de faire face aux défis présents et futurs dans ce domaine (RDC, 2014, article 18). Un objectif qui reste loin d'atteinte, tant les efforts fournis par l'État au plan infrastructurel restent fort insignifiants. Sur l'ensemble du territoire national, trop peu d'écoles bénéficient du réseau internet qui est un outil indispensable dans l'enseignement de l'informatique.

- **De l'aspect financier**

Sur cet aspect, il est à déplorer l'inaction de l'État sur la question de l'amélioration des conditions de travail des enseignants. Alors que plusieurs sont mal payés, bien d'autres accusent des retards de paiement de soldes qui finissent par les pousser vers d'autres activités plus lucratives. Dans les articles 30 et 52 de la Loi-cadre de l'éducation congolaise, il est précisé que l'État s'engage à revaloriser la fonction enseignante. Lesdits articles font allusion au traitement financier et administratif des dossiers du personnel enseignant et de ceux de ceux des personnels administratifs. En RDC, le service de contrôle et de la solde des enseignants est chargé du suivi des dossiers des personnels enseignants et administratifs sur toute l'étendue du territoire national. Cependant, ce service connaît des lenteurs dans le traitement des nouveaux agents recrutés.

On note aussi des lenteurs dans la mécanisation et le non-paiement de certains agents. Il faudrait noter que la mécanisation désigne, dans le jargon de la fonction publique congolaise, le processus d'attribution de matricules et de prise en charge financière des fonctionnaires.

- **De la gestion des ressources humaines**

Il a été relevé plus haut que l'enseignement secondaire en RDC se bute au problème de la sous-qualification scientifique du personnel enseignant. Sur ce fait, nombre de ces enseignants, surtout ceux des milieux ruraux estimés à 50,5%, exercent sans avoir suivi le cursus de formation qui consacre l'entrée dans la profession. Aussi, en raison de l'enclavement, les établissements desdites zones, qui présentent un besoin élevé en enseignants, sont dans l'obligation de recourir à des personnels non-qualifiés pour prendre la charge des enseignements.

Il a en outre été souligné l'impact de l'affectation déficitaire d'inspecteurs pour les différentes disciplines du cursus secondaire. Un manquement qui entraîne un autre déficit dans la régularité et l'efficacité des missions de contrôle inscrites au cahier de charge des inspecteurs. Car, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'Ordonnance n°231/91 susmentionnée précise clairement la triple mission de l'inspecteur. Celle-ci est de :

- contrôler les écoles sur le plan pédagogique, administratif et financier,
- former les chefs d'établissements et les enseignants, mais aussi les autres cadres de l'enseignement, consécutivement aux insuffisances constatées lors du contrôle, et
- évaluer l'enseignement dispensé dans les écoles, à la lumière des programmes et objectifs fixés par l'État (Loi-cadre de l'enseignement national, art.145 - 146).

Au plan pédagogique, il a été déploré l'inexistence ou le manque de mise en œuvre des organes tels que : la cellule de base, le conseil de gestion...

1.1.4. Contexte administratif de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo

En vue d'éclairer le management stratégique de l'enseignement secondaire en RDC, il convient de décrire l'organisation structurelle du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel.

Structure du secteur éducatif congolais

Le secteur éducatif congolais est structuré en deux ordres d'enseignement, à savoir : l'éducation formelle et l'éducation non-formelle. À ces deux types s'ajoutent des mécanismes permettant une éducation de type informel. Le système prévoit, sous ce troisième type, des provisions qui laissent cours une éducation spéciale destinée aux personnes présentant des

handicaps ou des caractéristiques exceptionnelles. L'éducation formelle relève de la compétence de deux ministères : le Ministère de l'enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (MEPSP) et celui de l'enseignement Supérieur et Universitaire (MESU). L'éducation non-formelle, elle, relève de la compétence de plusieurs Ministères dont celui des affaires sociales (Banque Mondiale, 2010, p.38).

1.1.4.1. Système d'administration de l'éducation primaire et secondaire

Quatre acteurs principaux sont impliqués dans l'administration de l'éducation primaire et secondaire. Il s'agit des pouvoirs publics (gouvernement central, ministères de l'éducation compétents selon le niveau d'enseignement et autorités administratives provinciales), des partenaires internationaux de l'État (UNESCO, UNICEF...), des représentants des quatre églises signataires de la convention (catholique, protestante, kimbanguiste et islamique) et des parents.

Chacun des Ministères en charge de l'éducation est dirigé par un ministre nommé par le Président de la République et responsable devant le Parlement. Au niveau provincial, les ministères sont représentés par des ministres provinciaux nommés par le gouverneur et responsable devant le Parlement provincial. L'ensemble des services administratifs et pédagogiques est placé sous la direction du Secrétaire général (SG) qui exécute la politique du gouvernement et assure la pérennité de l'action administrative.

Du point de vue du fonctionnement, le MEPSP étant le sommet stratégique, il assure le management stratégique en fixant la politique générale de l'éducation pour ses niveaux d'enseignement. Son objectif est d'apporter à la direction générale les outils d'analyse susceptibles d'améliorer les performances des dirigeants. Le MEPSP influence les orientations de l'éducation à tous les niveaux : du niveau provincial à celui des établissements scolaires.

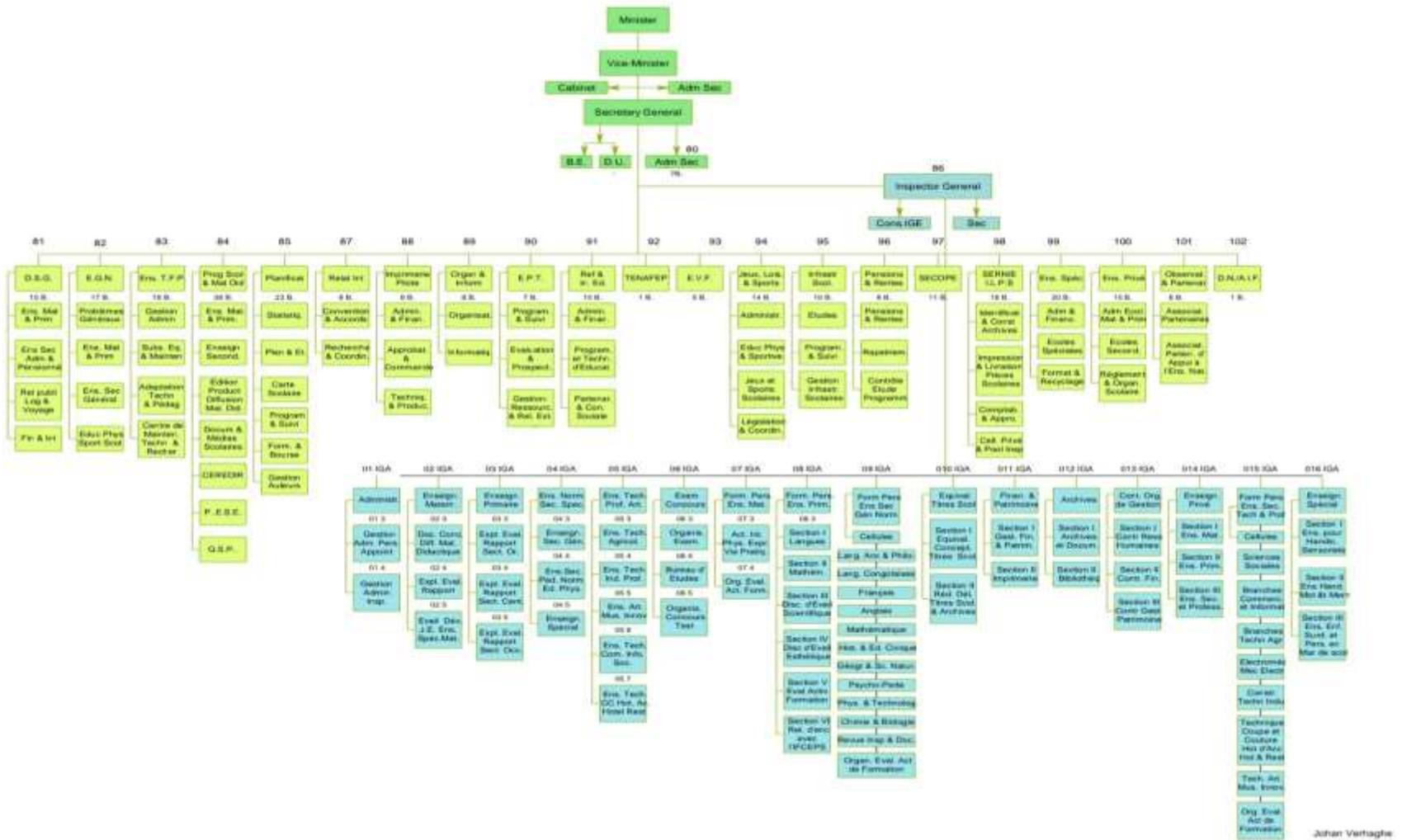
Au titre des missions du MEPSP, il faudrait noter que celles-ci épousent les finalités de l'éducation en RDC qui sont tout d'abord, de former la jeunesse par une éducation perméable à toutes les catégories sociales, afin de combattre le phénomène d'analphabétisme sur toute l'étendue du territoire national et de faire de chaque enfant congolais un élève. Ensuite, cette éducation vise la formation harmonieuse de citoyens congolais capables de promouvoir le

développement national et la culture nationale, donc des individus utiles à eux-mêmes et à la société (RDC, 2014, article 3). Pour ce faire, le MEPSP se doit d'assurer:

- la création et la gestion des établissements ;
- l'agrément et la supervision des établissements privés d'enseignement ;
- la définition, la conduite et l'exécution de la politique générale du Gouvernement dans le domaine de l'enseignement ;
- la conception, l'émission et la diffusion du calendrier scolaire dans tous les établissements d'enseignement ;
- le contrôle de la qualité de l'enseignement ;
- l'organisation et la supervision des épreuves, puis la publication des résultats des examens certificatifs et tests ;
- la conception, l'émission et le contrôle des titres et pièces scolaires ;
- l'établissement de l'équivalence des titres et pièces scolaires ;
- la conception, l'élaboration, l'impression et la diffusion des programmes d'études ;
- la conception, la création et la mise en circulation des matériels pédagogiques et supports didactiques ;
- la promotion des activités parascolaires (culturelles, sportives, loisirs et jeux) au sein des établissements d'enseignement ;
- la gestion du personnel administratif et enseignant actif ou retraité des établissements publics d'enseignement ;
- la négociation et la gestion des partenariats ;
- l'étude, la diffusion et la mise en application des programmes spéciaux d'enseignement ;
- la conception des normes et des directives pour la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires et le suivi de leur mise en application, en collaboration avec le ministère des travaux publics et infrastructures ;
- et enfin, la publication des statistiques scolaires.

Pour remplir ces missions, le MEPSP mobilise des ressources humaines, matérielles et financières. Parlant des ressources humaines mises à contribution, il faudrait signaler que différents services agissent dans le fonctionnement du MEPSP. La hiérarchisation de ses services se présente ainsi qu'il suit :

Figure 1: Organigramme du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel

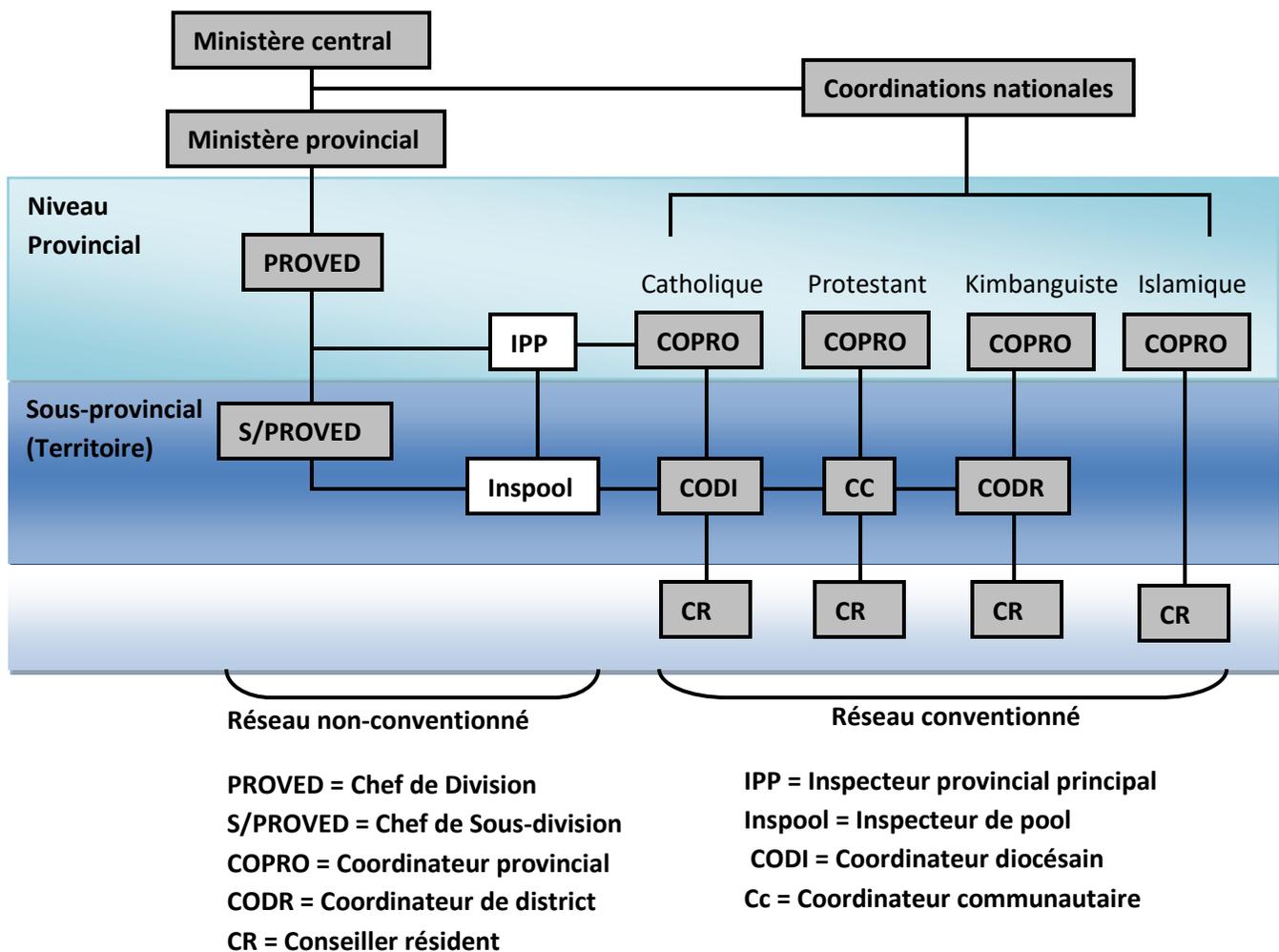


Source : RDC (2010)

1.1.4.2. Organisation du système éducatif au niveau provincial

Ce niveau est consacré au management tactique. Il s'agit du niveau intermédiaire qui met en œuvre les stratégies fixées par le management stratégique et opérationnel. Cela implique la coordination des activités opérationnelles de manière à tout d'abord transformer les objectifs à longs termes préalablement établis par le MEPSP en objectifs à moyen et courts termes. Puis, il est question de mettre en marche des stratégies en vue de l'atteinte des objectifs ainsi fixés. Pour comprendre à priori son fonctionnement, il convient de jeter un coup d'œil à l'organigramme suivant.

Figure 2: Organigramme de l'EPSP – niveau (sous) provincial



Source : RDC (2010)

Les responsabilités et objectifs du management tactique incluent donc la planification et la redistribution des ressources, ainsi que la supervision et la coordination des activités quotidiennes des structures de la base, afin de garantir l'atteinte des objectifs à court termes. Ceci exige la communication des instructions et objectifs aux équipes, l'évaluation de la performance opérationnelle et l'identification des opportunités d'amélioration. Ces activités de coordination concernent l'ensemble des types d'établissements susmentionnés.

Il faudrait pourtant noter que dans le cas des établissements confessionnels, il existe une organisation administrative qui fonctionne en parallèle de celle mise en place par l'État. Ainsi, à l'image de la coordination nationale où ces structures confessionnelles répondent d'un coordinateur national, au niveau provincial, on note une coordination provinciale pour chaque confession religieuse avec, à la tête, un coordinateur provincial. Il faudrait noter qu'il existe par ailleurs des coordinations locales à plus bas niveau. Cependant, ces structures religieuses parallèles ont un pouvoir de prise de décision réduit, puisqu'elles fonctionnent avec un personnel recruté et payé par l'État. En plus, elles dépendent de l'État auprès duquel elles jouent un rôle purement consultatif.

Au niveau provincial, le gouverneur est en charge du contrôle administratif de l'éducation. Le secrétaire général est le représentant du chef de division provinciale (Proved), qui est sous contrôle administratif direct du gouverneur, mais qui, pour les questions techniques, relève du MEPSP. En dessous du niveau provincial, le Proved est représenté par les chefs de sous-division (Sous-Proved). Ce dernier dispose de trois services concernant le personnel et les finances, la pédagogie et la planification. Il est à déplorer que ces services manquent très souvent de personnel et de moyens. Ils ne sont le plus souvent pas en mesure de jouer un rôle significatif dans l'administration de l'éducation (Banque Mondiale, 2010, p.39).

Pour le préciser, les divisions provinciales du MEPSP sont secondées par des sous-divisions dirigées par des chefs de sous-divisions. On dénombre au total 28 divisions provinciales et 191 sous-divisions, dont 47 urbaines et 144 rurales (Banque Mondiale, *op. cit.*).

1.1.4.3. L'inspection et ses missions

L'inspection de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, est un service spécialisé du Ministère de l'EPSP chargé du contrôle de la qualité de l'enseignement, de la

formation continue des enseignants et de l'évaluation pédagogique. L'organigramme du corps des inspecteurs est similaire à celui de l'administration du MEPSP en général. Ce service est dirigé par un Inspecteur général (IG) qui supervise l'action des Inspecteurs principaux provinciaux (IPP) et des Inspecteurs de pool (Inspool) au niveau sous-provincial. Le réseau conventionné dispose, en outre, d'un contrôle pédagogique interne assuré par des Conseillers pédagogiques. RDC (2006, article 202, par. 30) prévoit que la nomination et l'affectation des inspecteurs provinciaux relèvent de la compétence exclusive du pouvoir central. En d'autres termes, l'établissement et le contrôle des normes restent un domaine centralisé.

Pour contrôler le système éducatif, l'État congolais, en tant que premier partenaire éducatif, a choisi, parmi les techniciens de l'éducation, un personnel compétent appelé 'Inspecteur'. Ce corps est placé, conformément à la loi-cadre de l'enseignement national, sous l'autorité directe du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, conformément à l'arrêté Ministériel n° MINESP/CABMIN001/00468/92 du 16/04/1992. Ce corps d'inspecteurs scolaires en RDC, en sa qualité de service technique du ministère, joue un rôle de contrôle des établissements d'enseignement ; il sert d'agent de liaison placé au centre du groupe des partenaires éducatifs.

L'inspecteur est chargé de:

- ✚ vérifier, contrôler, surveiller et encourager l'opérationnalisation des stratégies ;
- ✚ renforcer toutes les activités éducatives dans le cadre étroit du règlement et des circulaires ;
- ✚ et de soumettre l'enseignement au contrôle de la hiérarchie.

En bref, leur fonction consiste à servir d'aide aux enseignants auxquels ils doivent donner des conseils. Outre ce rôle pédagogique, ils assurent la supervision tant pédagogique qu'administrative. Toutefois, il convient de relever, au titre des problèmes, que les fonctions administratives des inspecteurs semblent prendre le dessus sur celles pédagogiques. Ce qui serait un handicap quant au besoin d'assurer la qualité des enseignements qui sanctionnent la performance des élèves à l'examen d'État.

1.1.4.4. Description du cursus scolaire du MEPSP

L'enseignement primaire a une durée de 6 ans pour les enfants âgés entre 6 et 11 ans. Bien qu'une scolarité préscolaire de 3 ans soit prévue, elle n'est offerte pratiquement que dans quelques zones urbaines et pour une année, deux ou trois ans avec une classe pour les enfants de 5 ans et une classe unique pour les enfants de 3-4 ans. La scolarité primaire de 6 ans est divisée en trois degrés de deux ans chacun. Elle est sanctionnée par l'obtention du certificat de fin d'études primaires accordé sur la base d'une évaluation qui comprend les résultats des évaluations continues passées au courant de l'année et les notes enregistrées par les élèves à l'issue du Test national de fin d'études primaires (TENAFEP).

L'enseignement secondaire offre un cycle long et un cycle court. Trois sections s'ouvrent au choix pour les apprenants : la section générale, la section pédagogique et la section technique. Celles-ci sont proposées en cycle long, c'est-à-dire une première étape de deux années de tronc commun aux trois sections et une seconde étape de quatre années de spécialisation. Au sein de chaque section, diverses options sont offertes. On dénombre par exemple jusqu'à quarante options pour la section technique. Bien que certains établissements fassent le choix de la spécialisation, la plupart offrent généralement les trois sections et différentes options dans chacune d'elles.

Le cycle court concerne l'enseignement professionnel. Il consiste en une formation de 4 ans qui commence immédiatement après l'enseignement primaire. Dans certains cas, il s'agit plutôt d'une formation de 3 ans qui commence après le tronc commun du secondaire. On dénombre trente-trois options dans l'enseignement professionnel qui opèrent donc en cycle court. Les écoles des arts et métiers qui offrent des formations à l'artisanat de trois ou quatre ans relèvent de ce cycle. La formation offerte au titre de l'enseignement secondaire et sanctionnée par le passage de l'examen d'État donc l'efficacité est l'intérêt du présent travail. Il serait donc utile de parler de manière assez détaillée de l'organisation de cet examen.

- Le point sur l'organisation de l'examen d'État

D'après RDC (2014, article 193) la fin des différents niveaux de l'enseignement national est évaluée et sanctionnée par des examens qui donnent droit à l'obtention de diplômes. De ce point de vue, l'enseignement secondaire est couronné par un examen d'État qui, selon les

filiales, conduit à l'obtention de différents diplômes. Mais avant l'examen d'État, un test national de sélection et d'orientation scolaire et professionnelle qui conduit à l'octroi d'un brevet est désormais instauré à la fin des deux premières années d'études secondaires. Ceci concerne l'enseignement général. Ceux qui s'inscrivent ensuite au cycle long, de l'enseignement général, normal et technique, l'apprentissage est sanctionné par l'examen d'État qui conduit à l'octroi du diplôme d'État. Pour les apprenants du cycle court de l'enseignement professionnel, un examen en trois volets (une phase écrite, une période de stage en entreprise et un jury professionnel) permet l'obtention d'un diplôme d'aptitude professionnelle.

L'examen d'État est organisé à la fin de chaque année scolaire. Les candidats à cet examen sont les élèves de tous les établissements publics ou privés agréés de l'enseignement secondaire dont les conditions d'inscription, de promotion et de redoublement dans le cycle répondent aux prescriptions légales et réglementaires en la matière. Ceux-ci doivent avoir suivi, durant l'année scolaire, des cours de la dernière année du cycle de l'enseignement secondaire sur la base desquels sont conçues les épreuves. Cependant, l'examen est également ouvert aux candidats qui ont réussi à l'examen d'État lors d'une session antérieure et qui désirent y participer à nouveau en vue d'améliorer leurs résultats. Les candidats autodidactes peuvent aussi y participer, sous condition de réussir à un examen spécial préliminaire dont les modalités sont déterminées par le commissaire d'État ayant l'enseignement secondaire dans ses attributions (RDC, 2014, article 3).

L'examen d'État comporte des épreuves écrites, orales et pratiques portant sur les matières prévues au programme de la dernière année du cycle long de l'enseignement secondaire. Ces programmes de formation sont élaborés par les commissions *ad hoc*, conformément aux finalités éducatives définies par la loi. Ils doivent être régulièrement évalués et réadaptés. Cependant, il est à déplorer la rareté de la formation par les inspecteurs ayant en charge cette formation. La liste des types d'épreuves et des matières faisant l'objet de l'examen est fixé et publiée chaque année par le Commissaire d'État à l'enseignement secondaire.

Les organes chargés de préparer ou d'administrer les épreuves de l'examen sont :

- **Le comité national d'examen d'État**

Le comité national d'examen a pour mission d'assurer, sur le plan national, l'organisation matérielle et technique des épreuves et de déterminer les sujets des épreuves selon une procédure fixée par le Commissaire d'État à l'enseignement secondaire. Ce comité national d'examen est composé des personnalités ci-après :

- ✚ **président du comité** : le Commissaire d'État à l'enseignement secondaire ou son délégué ;
- ✚ **vice-président du comité** : le Secrétaire général à l'enseignement primaire et secondaire ou son délégué ;
- ✚ **Membres** : le Conseiller pédagogique du Commissaire d'État à l'enseignement primaire et secondaire, le Conseiller juridique du département de l'enseignement primaire et secondaire, l'inspecteur général de l'enseignement primaire et secondaire et les directeurs-chefs du service central du département de l'enseignement primaire et secondaire.

- **Le centre d'examen**

Les épreuves sont subies dans les centres d'examen. Le Commissaire d'État à l'enseignement secondaire arrête, sur proposition du Président régional, les listes des centres d'examen suivant le nombre d'écoles ainsi que les règles de répartition des candidats dans les différents centres (RDC, 2014, article 9). Sur ce point, Bachi (2009, p. 19) attire l'attention des organisateurs provinciaux de l'examen d'État, notamment les Inspecteurs principaux provinciaux, sur la nécessité de sélectionner les chefs de centres et leurs collaborateurs sur la base de leurs compétences en vue d'éviter des cas d'injustice pouvant soit favoriser ou défavoriser les candidats.

- **Le comité d'organisation**

Dans chaque centre d'examen est établi un comité d'organisation matérielle et technique des épreuves devant s'y dérouler. Le comité est créé par le Président provincial, dans tous les cas, sur proposition du Chef de division provinciale de l'enseignement primaire et secondaire. Ce comité d'organisation est composé:

- ✚ de l'Inspecteur principal régional de l'enseignement primaire et secondaire qui est président de droit ;

- ✚ d'un délégué de la division régionale de l'enseignement primaire et secondaire,
- ✚ et du chef d'établissement d'enseignement national dont les élèves subissent les épreuves.

Sur cet aspect de l'organisation, le défi est celui de la divergence dans la fixation des frais de participation des élèves par province, responsabilité qui revient au Gouverneur de la province.

- **La commission d'examen**

Dans chaque centre d'examen est établie une commission d'examen chargée de faire subir les épreuves pratiques, orales et écrites, de surveiller le déroulement de ces épreuves et de recueillir, auprès des établissements, les notes obtenues par les élèves à l'issue des évaluations continues en classe, suivant les modalités arrêtées par le ministre chargé de l'éducation. Les commissions d'examen sont composées d'un président, d'un vice-président et d'un secrétaire (tous désignés par le Président provincial et le Gouverneur de province et choisis parmi le personnel de l'enseignement primaire ou secondaire, sur proposition du comité d'organisation).

- **Le centre national de correction d'examen d'État**

Les copies de l'examen d'État sont, au terme des épreuves écrites, acheminées vers le grand centre de correction situé dans la capitale nationale, Kinshasa. La correction, longtemps manuelle, est depuis quelques années informatisée. Les copies sont notées par l'activité de logiciels éducatifs conçus pour la cause.

1.2. Revue de la littérature

Plusieurs auteurs de pays différents ont cherché à comprendre les stratégies managériales et l'efficacité interne des systèmes éducatifs, d'où la littérature qui s'est constituée autour de la question. Autrement dit, la présente étude n'est pas la première du genre ; plusieurs autres études ont été réalisées sur des questions similaires, voire même publiées. Nous en reprenons ici quelques-unes.

Parlant du management des entreprises, Pupion (2018) note que l'amélioration de la performance au niveau organisationnel est un impératif pour garantir la compétitivité de toute organisation. Cela exige, toutefois, de repenser les objectifs et les moyens alloués en fonction des résultats escomptés et obtenus. La stratégie pour y arriver consiste à déterminer les objectifs et

les buts fondamentaux à long terme d'une organisation, puis de choisir les modes d'action et d'allocation de ressources qui permettraient d'atteindre les buts et les objectifs. Pour les organisations étatiques, la faisabilité de tels ajustements engage l'État à développer une gouvernance intégrant un plus large éventail de parties prenantes, autrement dit une gestion participative. Par ailleurs, il devient utile pour les structures gouvernementales de rendre compte de leur performance à l'ensemble des usagers dont le droit de regard pourrait se transformer en des contributions constructives pour l'amélioration des procédés managériaux.

Pour De Landsheer, (1982, p. 106) « est efficace la personne ou le traitement qui atteint l'objectif visé. » Une conception partagée par Demeuse et *al.* (2005, p.18) qui, procèdent en plus à une distinction entre l'efficacité et l'efficience. Ainsi, ils affirment que : « Si l'efficacité se mesure à l'atteinte d'objectifs ou par l'adéquation entre les résultats escomptés et les résultats réellement obtenus, l'efficience suppose que cette adéquation soit obtenue aux moindres coûts ou à des coûts moins élevés que par d'autres méthodes. Ils renchérissent que :

L'analyse de l'efficacité correspond en effet assez bien à des préoccupations davantage tournées vers l'identification des facteurs qui permettent d'atteindre les objectifs que vers la rationalisation des moyens, du moins chez les chercheurs impliqués dans les études sur l'efficacité.

Il faudrait préciser qu'en tant que degré de réalisation des objectifs d'un projet, l'efficacité s'apprécie par comparaison des résultats obtenus aux résultats attendus, tant du point de vue quantitatif que qualitatif.

Musa (2014) stipule qu'on peut juger de l'efficacité d'un système éducatif dans sa capacité à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, compte tenu des ressources, puis des modes d'organisation et de gestion qu'il a utilisés. Étant donné que le système éducatif contribue à la production du capital humain, son efficacité peut être appréciée à deux niveaux. S'il s'agit de juger dans quelle mesure le système parvient à offrir ses services au plus grand nombre d'individus (couverture et acquisitions scolaires qualifiantes) ; on parle d'efficacité interne.

La précision qu'apporte Demeuse et *al.* (2005) sur l'aspect intéressé par l'étude de l'efficacité est fondamentale. Elle spécifie l'orientation que doit prendre l'analyse et les paramètres essentiels à considérer. Il s'agit d'analyser les résultats d'un apprenant à l'issue d'un

examen, ou d'évaluer la prestation d'un enseignant par rapport à un autre : ou une méthode par rapport à une autre, d'une part. Et, d'autre part, d'évaluer la capacité des personnes formées à contribuer utilement à la résolution des problèmes de la société, par la mesure du rapport entre le gain et les moyens investis à la formation.

Demers (2016) remarque que dans l'acceptation générale et en application à l'éducation, le concept d'efficacité est déterminé par des exigences économiques liées aux notions de croissance et de progrès. Pour cela, la mesure de l'efficacité doit répondre aux objectifs sociaux. De ce point de vue, il est important de bien comprendre les concepts corollaires à l'efficacité qui sont les suivants :

- l'efficience que nous définissons plus avant comme le rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre ou comme l'expression d'une comparaison entre le résultat et les efforts consentis ou les ressources consacrées à la poursuite d'un objectif ;
- l'impact qui traduit les effets recherchés sur un environnement ou une population par la poursuite d'un objectif ou les effets constatés, prévus ou imprévus, à la suite des résultats obtenus ;
- et la pertinence qui signifie le degré de lien significatif entre les résultats obtenus et les besoins à satisfaire ou entre les objectifs poursuivis et les besoins à satisfaire.

Koa (2020, p. 38) explique que le modèle d'analyse de l'efficacité à construire dépendra des indicateurs quantitatifs et qualitatifs de ses objectifs. Selon Psacharopoulos et Woodhall (1988), cité par Adama (2008), l'efficacité interne de l'éducation s'intéresse aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires, soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, soit au sein d'une institution scolaire déterminée. Toute mesure tendant à établir l'adéquation entre les résultats obtenus par les formés et les objectifs pédagogiques (ceux-ci étant exprimés en termes de savoir, savoir –faire, savoir –être) peut contribuer à évaluer l'efficacité interne.

Hamidou (1996), quant à lui, explique que l'efficacité interne doit être considérée comme le degré de transformation des caractéristiques pédagogiques des inputs effectifs d'entrée en fonction des objectifs pédagogiques. L'efficacité décrit le rapport entre les résultats

pédagogiques obtenus et les objectifs pédagogiques visés. Elle s'attache à mesurer le nombre de formés achevant le programme de formation, le nombre de formés obtenant le diplôme offert par le programme de formation, la nature ou la qualité des compétences réellement 'démontrées', la nature ou la qualité des résultats partiels en cours de formation, la nature ou la qualité des résultats obtenus en fin de formation.

Pour le cas de la RDC, RDC (2014, article 78) table sur un enseignement secondaire « efficace » qui a pour « mission de développer en l'élève l'esprit critique et la créativité et de le préparer soit à l'exercice des métiers ou d'une profession, soit à la poursuite des études supérieures et ou universitaires s'il en manifeste l'intérêt et en a les aptitudes.

La RDC (2015, p.35) apporte plus de précision sur cette vision gouvernementale de la RDC en stipulant qu'elle vise à construire un système éducatif inclusif et de qualité, contribuant efficacement au développement national, à la promotion de la paix et d'une citoyenneté démocratique active. Cette vision du gouvernement de la RDC pour le système éducatif a retenu trois grands axes stratégiques pour construire le système éducatif.

Pourtant, en lien avec ces attentes, un ensemble d'études menées sur l'efficacité du système d'enseignement secondaire congolais révèlent des faiblesses. C'est le cas du rapport de la Banque mondiale (2010) qui s'intéresse à la qualification des enseignants, leur formation continue et l'équipement des écoles en matériels didactiques. D'après cette étude, il est facile de capitaliser les évolutions décrites dans l'axe de l'accès à l'éducation. Mais, si les aspects liés à la réussite, à la déperdition scolaire due au redoublement et aux abandons n'est pas bien suivi, les évolutions dans l'accès ne valent pas la peine d'être.

L'étude révèle par ailleurs qu'il n'y a pas actuellement en RDC un test standard auquel sont soumis les élèves d'une cohorte déterminée et qui permet d'évaluer l'efficacité du système. Pourtant, vers les années 1999-2001 un tel test d'acquisitions avait été administré à la fin de la 4^{ème} année d'étude primaire dans cinq provinces dans un échantillon d'écoles appuyées par l'UNICEF, ainsi que dans des écoles témoins pour évaluer l'étendue de la maîtrise des compétences de base en lecture, écriture et mathématiques, nécessaires pour la poursuite des études. Selon le rapport de la Banque mondiale (*op. cit.*), ce test avait offert un meilleur aperçu du niveau d'apprentissage des élèves de la RDC.

À l'issue dudit test, les scores moyens étaient en dessous de 50 % dans les deux matières, mais la performance moyenne des élèves en français était plus faible qu'en mathématiques, à la fois dans les écoles ciblées et dans celles témoins. Le score moyen en français en 2001 était seulement de 40 % contre 45,1 % en mathématiques dans les écoles ciblées ; les scores dans les écoles témoins étaient de 33,4 % et 37,5 % respectivement (Rapport Banque mondiale, 2005). La conclusion était que dans l'ensemble, il y avait une amélioration dans le temps des scores moyens.

En regardant les résultats du RESEN (2014), on trouve que l'efficacité interne au niveau de l'enseignement secondaire est affectée par des redoublements et abandons générant des pillages importants de ressources publiques et privées. Quant à elle, la RDC (2011, p.30) parle d'une efficacité (interne et externe) faible. L'étude note que dans l'enseignement secondaire, les redoublements sont nombreux dans toutes les classes ; le taux s'élève à 18 %. Les abandons sont les plus élevés en 1^{ère} année, avec un taux de 11,8 %. Ainsi, le taux de survie à la fin du cycle (6^{ème} année) est de 59,7 %. Le taux d'achèvement reste particulièrement bas : 26 % des élèves seulement achèvent le cycle.

En ce qui concerne l'examen d'État (équivalent du baccalauréat français), cette étude rend compte de ce que, dans les éditions de la décennie 2010, le système a enregistré d'importants taux de réussite qui, dans la plupart des cas, dépassaient les 50 % et avoisinaient les 70 %. Si ces taux peuvent traduire directement l'efficacité interne de l'enseignement secondaire, la conclusion n'est pas la même lorsqu'on examine la qualité de ses réussites. C'est ce qu'ont fait Ngub'usim, Enguta et Kakenza (2017), notamment pour l'examen d'État 2013. Les chercheurs constatent que 14 % d'élèves avaient obtenu leurs diplômes avec moins de 55 %. De telles analyses révèlent une faible construction des compétences visées à ce niveau. Ainsi, le second cycle du secondaire souffrirait de la défaillance du système d'orientation, d'une faible efficacité interne, ainsi que de mauvaises conditions d'accueil et d'enseignement. Un fait qui, à en croire les auteurs, s'explique par les quatre facteurs suivants :

1. le manque de formation et de recyclage ;
2. la démotivation des enseignants et du personnel d'encadrement pédagogique ;
3. l'insuffisance de matériels pédagogiques ;

4. la situation socioéconomique des ménages rendant difficile la prise en charge par les parents des études de leurs enfants ;
5. le manque de réhabilitation et construction des laboratoires et des salles d'expérimentation, ainsi que le manque d'optimisation et d'actualisation des programmes d'études (voir aussi sur la question, RDC, 2015).

Il faudrait, par ailleurs à la lecture du Cadre d'action de Dakar (2000), remarquer qu'une faible efficacité révèle des graves violations du droit à l'éducation que sous-tend la politique d'éducation pour tous de l'UNESCO.

Si, de manière générale, les études précédentes ont tour à tour, élucidé les notions de management et d'efficacité, donné une image de l'efficacité du système éducatif de la RDC, pointé les problèmes à la base d'une telle efficacité, puis relevé l'utilité d'études de l'efficacité du système éducatif, il convient de souligner le fait que notre étude, elle, s'intéresse à l'efficacité du système de l'enseignement secondaire de la RDC vu sous le prisme d'une analyse des résultats enregistrés à l'examen d'État dans la province du Sud-Kivu. Par ailleurs, loin de se focaliser sur le niveau tactique du management du MEPSP, l'analyse de cette efficacité interne se nourrira d'une interrogation de l'impact des décisions prises au niveau stratégique du management de l'EPSP.

Les constats réalisés ci-dessus au titre du contexte et de la revue de la littérature appellent, pour les besoins de la démarche qui est la nôtre, une clarification du problème à l'étude. Car, si un ensemble de manquements ont été remarqués, encore faut-il que nous précisions celui ou ceux qui retiennent notre attention dans le cadre de ce travail. D'où les éléments du titre suivant.

1.3. Formulation du problème

Au regard de ce qui précède, il convient de remarquer qu'un ensemble de problèmes se dégagent. Tout d'abord, liés au contexte historique de la République Démocratique du Congo, on pourrait souligner le fait que le management stratégique de l'éducation subit fortement le poids de l'orientation politique de l'État. On a pu voir que les décisions qui affectent le fonctionnement de l'éducation sont soumises au gré des humeurs et des idées parfois très peu objectives des

dirigeants politiques qui se sont succédés à la tête du pays. Toute chose qui aurait de conséquence négative pour la qualité de l'éducation et donc pour la performance des candidats à l'examen d'État.

Ensuite, il serait judicieux, au titre du constat fait sous le contexte socio-environnemental de l'enseignement secondaire en RDC, de noter l'influence négative du climat socio-environnemental sur la qualité des performances. Le secteur de l'éducation subit l'influence des conflits, des catastrophes naturelles et sanitaires répétitives et prolongées. On remarque en outre l'action de la paupérisation des populations qui, comme les autres facteurs, constituent autant d'entraves au fonctionnement des établissements scolaires et au maintien des apprenants en situation d'apprentissage. D'où la possibilité d'enregistrer des contre-performances aux examens d'État.

Par ailleurs, pour parler de la pratique du management stratégique et de son suivi dans les niveaux inférieurs, on peut relever que ces mêmes facteurs, couplés à l'enclavement du territoire ne rend pas toujours possible les missions de contrôle, aspect obligatoire pour l'atteinte des objectifs du management stratégique. Car, entre les instructions du management stratégique et les réalités aux niveaux tactique et basique, le risque de rupture reste fortement élevé, tant il est vrai que les administrations provinciales n'appliquent pas toujours les instructions ou que le contexte socio-environnemental lui-même pose des contraintes qui obligent à la non-application desdites instructions stratégiques. Aussi, en l'absence de contrôles, les décisions prises sur un modèle de haut-en-bas sont exposées au risque de ne pas être appliquées.

Enfin, du point de vue de l'organisation et du fonctionnement de l'appareil administratif de l'éducation, voire de l'examen d'État, on peut relever le problème de la multiplicité et de la duplication des responsables auxquels sont souvent confiées les mêmes missions. Banque Mondiale (2010) dénonce ce fait en montrant ses conséquences au niveau des prises de décision, lorsqu'elle souligne que ces différentes autorités ont bien des fois des rapports différents qui exposent à l'incertitude et à un plus grand risque de prise de décisions sur la base de données erronées. Un autre cas de figure est celui de l'allocation du matériel didactique et des manuels scolaires que la Loi-cadre confie aléatoirement aux mains de l'État central ou des structures provinciales. Toute chose qui donne lieu à des conflits d'intérêt susceptibles de ralentir, voire d'empêcher l'équipement et les dotations des établissements en matériels didactiques.

En définitive, l'on s'aperçoit, à la faveur des faits soulevés ci-dessus, que l'examen d'État, comme bien d'autres aspects du système de l'enseignement secondaire en RDC, souffre de l'influence de bien de facteurs qui entraînent une baisse de son efficacité interne. La qualité des résultats au cours de dernières années en témoigne. Une situation qui nécessite des interventions d'abord au niveau du management stratégique, d'où les questions que nous nous posons *infra* en guise de problématique.

1.4. Questions de recherche

Eu égard au problème précisé ci-dessus, l'on est en droit de se poser la question principale suivante : quel est le bilan de l'efficacité interne de l'examen d'État au Sud-Kivu au cours des six dernières années ? Pour plus d'opérationnalité, la présente question de recherche pourrait se décliner en questions secondaires. Ainsi, de cette question principale de recherche découle les trois questions spécifiques de recherche suivantes.

QS1 : Quel serait l'état des flux favorisés par le système éducatif à travers l'examen d'État ?

QS2 : Quel serait la qualité des compétences développées par le dispositif de formation et d'évaluation ?

QS3 : Enfin, quels seraient les facteurs à l'origine de la situation de l'enseignement secondaire que révélerait cet état des lieux ?

Dans l'optique d'éclairer d'avantage la démarche qui est la nôtre, les questions précédentes nous conduisent aux objectifs qu'il convient d'énumérer ci-dessous.

1.5. Objectifs de la recherche

Grawitz (2001) affirme : « Quelles que soient les raisons ayant suscité l'enquête, la première démarche scientifique consiste à en préciser l'objectif. Il s'agit là de l'étape essentielle de l'enquête, celle dont dépendront toutes les démarches ultérieures. » Dans cette perspective, la présente recherche a pour objectif général proposer des solutions en vue de l'amélioration de l'efficacité interne du système éducatif en RDC de manière générale, et au Sud-Kivu en particulier.

À titre spécifique, elle se propose :

- de faire un bilan de l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu en RDC ;
- de montrer l'influence des manquements observables au niveau du management stratégique de l'éducation en RDC sur l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ;
- et enfin, de suggérer un modèle de management de bas-en-haut ('bottom-up'), en guise de moyen d'amélioration de l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu.

L'objectif de ce chapitre était de poser les bases de l'étude. Il avait pour principal intérêt de clarifier le problème que pose notre étude basée sur le rapport entre le management stratégique de l'éducation en RDC et l'efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu lu par l'entremise des résultats à l'examen d'État, sessions 2017 à 2022. Autrement dit, le chapitre visait à répondre à la question de savoir : quel est le problème que pose le rapport entre le management stratégique de l'éducation en RDC et l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ?

Pour répondre à cette question, nous avons opté pour une démarche empirique qui consistait à faire des recensions d'écrits. Celle-ci a permis d'élaborer, tour à tour, le contexte d'émergence de l'étude, la revue de la littérature, la description du problème qui en émerge, les questions de recherche, les hypothèses de recherche et les objectifs. Il ressort de ce qui précède que le problème que pose l'étude est celui de la détérioration de l'état de l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire en RDC de manière générale, et au Sud-Kivu en particulier, en raison d'un ensemble de défaillances de la politique infrastructurelle, financière et de gestion des ressources humaines appliquée par le MEPSP (considéré comme le niveau stratégique du management de l'éducation en RDC). Un problème qui émerge du contexte historique, socio-politique et environnemental trouble qui caractérise cette nation depuis la période coloniale. À la suite de la reformulation du problème ainsi rappelé en questions de recherche et hypothèses, il convient en plus de s'attaquer aux théories qui encadrent la compréhension du sujet. C'est tout l'enjeu du chapitre qui va suivre.

CHAPITRE II :

INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre est consacré à la spécification des concepts phares de notre étude. Un exercice qui est d'importance pour tout travail scientifique, en ce sens qu'il permet de cerner la quintessence et la portée sémantique des concepts clés de la recherche. Il s'agit, en gros, de favoriser l'orientation de l'étude, en précisant les contours du problème, voire en organisant les choix méthodologiques. Dans notre cas, outre l'aspect définitionnel, c'est, pour les besoins de l'étude, le lieu de la construction du cadre théorique qui sous-tend la recherche.

La question que nous nous posons ici est donc celle de savoir : quelles sont les théories qui sous-tendent le problème posé par l'étude et quelles en sont les concepts-clés ? Répondre à cette question revient, pour cette recherche, à passer en revue un ensemble de quatre thèses qui constituent l'arrière-plan-théorique de la recherche. Il s'agit, notamment, du management stratégique et de l'efficacité interne prises comme approches dont les principes sont de nature à servir de socle à l'étude. Nous y associons deux théories des organisations, en l'occurrence celle de la bureaucratie de Weber et l'école de l'analyse stratégique des organisations.

2.1. Le management stratégique

Comprendre le management stratégique revient avant tout à se fixer sur ce qu'est le management, puis la stratégie, vocable d'où est obtenu par dérivation l'adjectif 'stratégique'.

2.1.1. Le management

L'on pourrait définir le management, d'après le *Dictionnaire Larousse*, comme une organisation du travail visant à mobiliser le personnel d'une entreprise en assurant la cohérence entre les objectifs individuels et les objectifs de l'entreprise. Il s'agit de la manière de gérer, d'administrer, de diriger, d'organiser quelque chose. C'est l'administration d'une entreprise dans sa globalité ou dans une de ses fonctions. Wako (2003) l'appréhende comme une technique de gestion et de direction des entreprises. Pour lui, c'est un effort fourni pour coordonner l'ensemble des ressources humaines et matérielles dont dispose une entreprise pour atteindre un ensemble d'objectifs.

De ce qui précède, l'on retient que le management est la pratique qui consiste en la prise de décisions en vue de la direction des individus et des équipes de travail vers l'atteinte d'un (ensemble de) but(s). C'est aussi l'art de l'efficacité à partir d'une transformation de l'information en décisions, puis en actions. Pour ce qui est du management du secteur de l'éducation, il faudrait relever que parler de management en éducation revient à évoquer les techniques par lesquelles l'on fixe des objectifs mesurables à l'activité éducative, transforme ces objectifs en contenus d'enseignement-apprentissage, puis, planifie un ensemble de stratégies et d'actions dans le but d'atteindre les objectifs de l'institution éducative en utilisant au mieux les ressources disponibles.

2.1.2. La stratégie

La stratégie, d'après le Dictionnaire Larousse, est un terme qui, à l'origine, découle du jargon militaire où il désigne l'art de planifier et de coordonner l'action des forces militaires. Cependant, de cette acception du mot liée à l'action militaire découle un sens commun qui nous intéresse et qui est présenté par le dictionnaire Petit Robert. Cette autre source définit donc la stratégie comme étant l'art de diriger et de coordonner des actions pour atteindre un objectif. Une stratégie est alors l'action d'élaborer, de diriger et de coordonner des plans d'action afin d'aboutir à un objectif déterminé, programmé dans le court, le moyen, voire le long terme. Pour Chandler (1962), la stratégie est la détermination des buts et des objectifs, ainsi que le choix des moyens les plus appropriés pour des actions nécessaires en vue d'atteindre les objectifs fixés.

La théorie du management stratégique a été élaborée par le mathématicien américain d'origine russe, Igor Ansoff Harry. Ansoff (2020) définit la stratégie comme un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis. Son but est d'atteindre des objectifs fixés au sein d'une politique (générale) en utilisant au mieux les moyens disponibles. Chandler (1962) stipule que le modèle de base de la gestion stratégique qui peut s'appliquer à la gestion des structures de l'enseignement est un processus de prise de décisions en cinq phases qui sont les suivantes :

- la fixation des objectifs et buts en fonction des missions et des politiques publiques ;
- l'analyse externe et interne ;
- la formulation de la stratégie ;
- la mise en œuvre de la stratégie

- l'évaluation et le contrôle.

D'après Ansoff (*op. cit.*), le management n'opère pas de la même manière à tous les niveaux. La forme de ses objectifs, de même que les outils employés varient d'un niveau à un autre. De ce fait, l'auteur s'emploie à distinguer les trois niveaux du management dont les actions se coordonnent pour conduire à l'atteinte des résultats escomptés.

2.1.3. Les niveaux de management

Pour Ansoff, il existe trois niveaux du management d'une organisation que sont les niveaux stratégique, tactique et opérationnel. Diriger une entreprise et la rendre prospère, c'est établir une stratégie globale et un ensemble de politiques pour faire avancer l'organisation et assurer son succès sur le long terme. Il faut, selon lui, une coordination de ces trois niveaux pour assurer la réussite des objectifs organisationnels. Car, ainsi coordonnés, ils représentent une force considérable pour la gestion de toute l'entreprise. Cependant, chaque niveau de fonctionnement devrait opérer des responsabilités bien distinctes en vue d'un fonctionnement optimal de l'entreprise.

▪ Le niveau stratégique

Le niveau stratégique du management est le plus élevé. Il vise à définir la direction de l'entreprise et les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés. Les responsabilités et objectifs du management stratégique incluent :

- la détermination de la vision, de la mission et des objectifs généraux ou à long terme de l'entreprise ;
- la communication de la mission et des objectifs ;
- l'élaboration d'une stratégie pour atteindre ces objectifs ;
- l'allocation des ressources pour la mise en œuvre de la stratégie ;
- l'analyse du marché et de la concurrence pour ajuster la stratégie au besoin ;
- l'évaluation de la performance de l'entreprise et l'identification des opportunités d'amélioration ;
- la prise de décisions stratégiques (touchant le choix et le déploiement des moyens divers, ainsi que des modes d'action à appliquer à la résolution des problèmes) ;

Ansoff relève que le management stratégique se concentre sur une vision et de performances à long terme.

▪ **Le niveau opérationnel**

Le niveau opérationnel du management consiste en une mise en œuvre des stratégies définies par le management stratégique. C'est le premier niveau exécutoire du management. C'est celui auquel sont hiérarchisées et réparties les tâches à accomplir. Les objectifs du management opérationnel incluent :

- l'augmentation de la productivité
- la réduction des coûts et des délais de production
- l'optimisation de l'utilisation des ressources humaines, financières et matérielles
- la satisfaction des besoins et attentes des collaborateurs
- l'anticipation et la gestion des risques potentiels

L'activité managériale à ce stade est surtout orientée vers la transformation de la vision et des objectifs à long terme communiqués par le management stratégique en objectifs à moyen et court terme en vue de donner direction à l'activité des équipes du terrain. Par ailleurs, il s'agit pour ce niveau de redistribuer les moyens alloués par le management stratégique pour donner impulsion à l'action du terrain. Ce niveau managérial est donc intermédiaire et sert de courroie de transmission et d'interprétation et de supervision de l'activité ouvrière de l'entreprise.

▪ **Le niveau tactique**

Le management tactique est le deuxième niveau exécutoire situé avant la base ouvrière. C'est le niveau où prennent forme les stratégies fixées par les managements stratégique et opérationnel. Cela implique la transformation des instructions managériales opérationnelles en objectifs à court terme, et donc en tâches concrètes et directement exécutables pour atteindre les objectifs à court terme ainsi fixés.

Les responsabilités et objectifs du management tactique incluent :

- la planification et la redistribution des ressources allouées ;

- la supervision et la coordination des activités quotidiennes pour garantir l'atteinte des objectifs à court terme ;
- la communication des instructions et des objectifs aux équipes ;
- l'évaluation de la performance opérationnelle et l'identification des opportunités d'amélioration.
- le renseignement des niveaux opérationnel et stratégique du management sur les réalités, résultats et besoins de la base.

Qu'en est-il donc de la différenciation de ces différents niveaux managériaux par les outils qu'ils emploient ?

2.1.4. Les outils de chaque niveau de management

Chaque niveau managérial se démarque également par ses outils de prise de décisions. Ceux-ci nécessitent également une spécification en vue d'éclairer l'appréhension du management stratégique.

o Au niveau stratégique

Les outils managériaux appliqués au management stratégique sont les suivants.

- l'analyse de l'environnement (évaluation des forces politiques et culturelles en présence) ;
- l'analyse de la concurrence (évaluation des forces concurrentielles pour déterminer les opportunités, menaces et défis conséquents à relever) ;
- l'analyse des ressources et des capacités de l'entreprise pour déterminer ses forces et ses faiblesses, puis envisager des actions remédiales au niveau de ressources supplémentaires à appliquer ;
- la planification stratégique pour atteindre les objectifs fixés : gestion des plannings, répartition des tâches, mobilisation et allocation des ressources.

o Au niveau opérationnel

À ce niveau, le management emploie les outils suivants.

- la définition et l'amélioration des processus et méthodes d'organisation
- l'identification des besoins

- La gestion de la chaîne d'approvisionnement
- La gestion des stocks
- Les outils de suivi et évaluation des performances individuelles.

○ **Au niveau tactique**

Les outils employés à ce niveau sont les suivants :

- la planification opérationnelle à court terme ;
- la budgétisation et le suivi des coûts ;
- l'analyse des processus (identification de problèmes et amélioration des processus pour accroître l'efficacité et la qualité) ;
- la mise en place de systèmes pour garantir la qualité des produits ou services ;
- la gestion des ressources humaines : recrutement, formation et gestion du personnel.

Chacun de ces trois niveaux de management a des responsabilités et des objectifs différents, mais tous travaillent d'accord pour atteindre les objectifs généraux de l'entreprise. Le manager stratégique définit la stratégie globale et les décisions importantes, le manager tactique en organise la mise en œuvre et le manager opérationnel gère les activités quotidiennes.

Il ressort de ce schéma que l'ensemble des décisions relevant de la direction générale ont un impact sur toute l'organisation. Ce niveau est donc le moteur de l'efficacité de l'organisation, en ce sens que même s'il n'est pas le plus actif et visible sur le terrain, son rôle détermine entièrement l'activité du reste de la chaîne managériale et ouvrière.

2.1.5. Le management stratégique de l'éducation en RDC

Le management du secteur de l'éducation vise à identifier, ainsi qu'à planifier, gérer et évaluer l'organisation ou l'ensemble des structures en charge de l'éducation. Dans un contexte comme celui de la RDC où l'on observe plusieurs ministères, donc d'organisations ayant la charge de différents secteurs de l'éducation, un management différentiel peut être appliqué en fonction des réalités de chaque secteur. Dans ce cas, les managers stratégiques de chaque organisation a la responsabilité de trouver un ensemble de stratégies et d'actions dont le but est d'atteindre les objectifs de l'institution éducative en utilisant au mieux les ressources disponibles.

Cependant, quel que soit le niveau organisationnel, le management de l'éducation porte la particularité de s'intéresser à l'activité pédagogique. Son intérêt est donc avant tout d'atteindre des objectifs mesurables en termes de réussites scolaires et d'insertion sociale des apprenants, d'où la notion d'efficacité du système scolaire. Le manager de l'éducation s'intéresse aux démarches méthodologiques et pratiques éducatives, aux techniques d'enseignement, aux contenus scolaires, au matériel éducatif, aux ressources financières, mais aussi au capital intellectuel pour diriger et guider les équipes pendant l'exécution du projet, le but immédiat étant en général les résultats scolaires (soit internes ou au terme des évaluations certificatives) (Wako, 2003).

Des éléments qui précèdent, trois processus managériaux et de direction sont essentiels pour diriger efficacement une organisation : le pilotage de stratégie, la gestion de l'organisation ou du système organisationnel et les managements opérationnel et tactique. L'éducation en RDC n'échappe pas à cette règle managériale, le MEPSP non plus. Il faudrait relever qu'une analyse du management au sein du MEPSP gagnerait à s'intéresser à sa gestion de l'examen d'État, classé comme étant la certification la plus importante qui sanctionne l'activité du ministère. En vue donc de l'analyse de l'efficacité interne de ce ministère à travers sa gestion de l'examen d'État dans la province du Sud-Kivu, nous considérerons comme management stratégique de l'éducation le double niveau des MEPSP national et provincial. Ainsi, l'interaction ou la coordination de l'activité managériale entre ces deux niveaux sera prise comme point focal pour comprendre comment des manques au niveau de la prise de décisions à ce double niveau seraient à l'origine de la faible efficacité interne observée à l'examen d'État. Mais avant d'arriver à une telle analyse, il convient de spécifier ce qu'on devrait comprendre par efficacité (interne).

2.2. L'efficacité

Le dictionnaire Larousse (2008) définit l'efficacité comme une qualité d'une chose qui produit l'effet attendu, dont l'action aboutit à des résultats utiles. Selon Camus (2000, p. 379), une action ou un dispositif est efficace s'il permet, à l'issue de son application, l'atteinte des objectifs escomptés, par exemple produire une quantité de diplômés attendue. Isabelle et *al.* (2003, p. 298) définit l'efficacité comme l'atteinte des objectifs par une entreprise. Ainsi, nous définissons l'efficacité comme étant la mesure de l'atteinte d'un objectif ou le niveau d'atteinte d'un objectif obtenu par comparaison de l'objectif énoncé et des résultats obtenus.

Pour Bouchard et St-Amant (1996, p.4), l'efficacité est un cheminement qui suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'éducation. Il fait l'objet d'une évaluation qui table sur les performances. L'efficacité renvoie donc à l'évaluation de la qualité des apprentissages réalisés par les élèves, voire du processus d'enseignement lui-même. La réussite scolaire à laquelle elle s'intéresse est nulle autre que l'atteinte de l'objectif de la scolarisation lié à la maîtrise du savoir déterminé, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'apprenant à l'intérieur du réseau scolaire. Pourtant, dans un autre cas, l'étude des réussites s'accompagne d'une analyse de la diplomation qui permet soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, à l'intégration du marché de l'emploi.

Selon Alopka (2015, p. 92), l'efficacité est le niveau de réalisation des activités planifiées et son objectif est de décrire la qualité des résultats obtenus par rapport à ceux escomptés. Les données de l'efficacité sont en général complétées par celles de l'efficience qui caractérise la capacité à atteindre des objectifs au prix d'une consommation optimale de ressources (personnel, matériel et finances). Pour nous l'efficacité est la capacité d'arriver à ses buts, de produire un effet ou un résultat désiré. C'est la mesure qui détermine si une organisation s'acquitte de sa mission et atteint ses objectifs.

À la suite d'Enahwo (1985 : 258), Adiobo (2022 : 4) « distingue l'éducation comme consommation ou investissement. » L'auteur remarque ensuite :

D'après la seconde logique [d'éducation comme investissement], ... l'éducation ... prend le visage d'un facteur de production qu'on pourrait envisager d'abord au niveau individuel, puis collectif. D'où le concept d'efficacité ou rendement interne et externe de l'éducation appliqué à l'enseignement-apprentissage des langues.

Il note alors que la logique de l'efficacité de l'éducation est celle qui perçoit l'éducation comme un investissement, une entreprise qui doit être rentable tant pour l'individu qui met sur pied le système éducatif que pour celui qui bénéficie des services dudit projet. Ainsi, étudier l'efficacité de l'éducation revient à rechercher si le système mis en place arrive à produire les résultats escomptés. De cette citation, il ressort que cette efficacité peut s'entendre à deux niveaux : un premier niveau interne (efficacité interne) et un second niveau externe (ou efficacité externe).

La problématique liée à l'efficacité interne de l'enseignement dans un système éducatif constitue un domaine complexe et exige une étude approfondie des facteurs y afférents. Ce train de pensée, résolument optimiste, repose sur l'idée à priori, que tous les élèves sont capables d'obtenir de bons résultats : c'est à l'organisation, du sommet à la base, que revient la responsabilité de leur fournir l'environnement favorable qui leur permet de réussir.

Précisons que l'efficience relie les facteurs de production (par exemple le temps, d'enseignement, les caractéristiques des acteurs intervenants, les moyens pour opérationnaliser le projet éducatif et le tableau de bord à tous les niveaux. L'efficacité concerne l'effet positif ou négatif d'un ensemble de ressources sur les résultats, voire l'ampleur de cet effet. Les facteurs de production sont mesurés de façon monétaire (coût des manuels, les supports pédagogiques, l'équipement en laboratoire, les salaires des acteurs...). En réalité, si pour la pédagogie, l'efficacité peut faire référence au degré d'atteinte des objectifs, pour l'économiste, il est difficile d'envisager la question de l'efficacité sans faire référence au niveau des ressources mobilisées.

2.2.1. L'efficacité interne

L'efficacité interne de l'éducation s'intéresse aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires, à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble ou pour une partie de l'institution. Dans cette optique, Paul (2007, p. 57), affirme que « l'efficacité interne s'intéresse à évaluer la valeur ajoutée d'une formation, entendue comme l'écart entre le niveau d'acquisition en début de formation et le niveau d'acquisition en fin de période de formation ». Toute mesure tendant à établir l'adéquation entre les résultats obtenus par les formés et les objectifs pédagogiques exprimés en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, peut contribuer à évaluer l'efficacité interne, puisqu'alors, celle-ci s'intéresserait aux effets internes du système.

Deketele (2001) cité par Adiobo (2022, p. 4) définit l'efficacité interne comme étant « le rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées qui comprennent les effectifs et les objectifs déclarés. » Allant un peu plus loin, l'OCDE (2014 : 15) définit l'efficacité interne comme étant « la capacité d'un établissement scolaire ou d'un système éducatif à remplir les objectifs formulés en matière d'éducation. » Adiobo (2022, p. 4-5) relève que l'étude de l'efficacité interne peut porter tant sur un système éducatif de manière plus large ou sur un dispositif bien précis, le cas par exemple d'un programme éducatif. Pourtant, dans un cas comme dans l'autre, l'analyse se résume à voir comment les finalités et objectifs préalablement définis, ainsi que les différentes mesures concrètement appliquées se reflètent sur les résultats obtenus.

OCDE (1992) précise donc que les études d'efficacité interne prennent généralement en compte :

- le nombre de formés achevant le programme de formation (par rapport aux inscrits, aux abandons et aux redoublements) ;
- le nombre de formés obtenant le diplôme offert par le programme de formation ;
- la nature ou la qualité des compétences réellement démontrées ;
- la nature ou la qualité des résultats obtenus en fin de formation ;
- la cohérence des mesures prises avec les effets observés (voir aussi Adiobo, 2022, p. 5).

Un ensemble d'indicateurs qui prennent en compte les objectifs visés par le système éducatif doivent donc être définis en vue de guider l'aspect quantitatif de l'analyse de l'efficacité interne. On retiendra donc les formules suivantes :

$$\text{Taux d'efficacité interne (TEI)} : = \frac{\text{Résultats obtenus}}{\text{Objectifs fixés}} = \text{TEI} = \frac{\text{IPR-IDSS}}{\text{IPV-IDSS}} \times 100$$

Si l'indice de situation n'est pas connu d'avance, alors : $\text{TEI} = \frac{\text{IPR}}{\text{IPV}} \times 100$, avec

IDSS : Indice de situation à l'année d'étude

IPV : Indice de performance visé à l'année d'étude

IPR : Indice de performance réalisée à l'année d'étude

Étant donné que notre indicateur de performance est le taux de réussite à l'examen d'État (TR), et que les objectifs visés par le système de formation de l'EPSP ne sont pas spécifiés avec précision, nous supposons que les objectifs fixés sont ceux de l'idéal (sans échec ou cent pour cent de réussite). Nous obtenons donc ceci :

$$\text{TEI} = \frac{\text{TRR}}{\text{TRV}} \times 100 = \frac{\text{EA}}{\text{EI}} \times 100, \text{ avec}$$

TRR : Taux de réussite à l'examen d'État à l'année d'étude

TRV : Taux de réussite visé à l'examen d'État à l'année d'étude

EA : Effectif des admis à l'examen d'État d'un cycle donné à l'année

EI : Effectif des inscrits à cet examen à l'année.

2.2.2. L'efficacité externe

L'efficacité externe, à l'inverse de la précédente, porte directement sur le rapport que l'organisation éducative entretient avec la société mandataire de l'entreprise éducative. Elle s'intéresse donc aux missions que la société attribue à l'école dans le cadre de l'accomplissement de son projet d'homme à former. C'est ainsi qu'Adiobo (2022, p. 6) relève que l'efficacité externe ne mesure pas les flux du système éducatifs et les qualités et quantités des compétences fixées. Elle s'intéresse, pour sa part, à l'aptitude du dispositif éducatif mis en place à favoriser ou non l'insertion sociale des individus. Cette insertion est généralement perçue du point de vue de l'accès au monde de l'emploi, mais peut aussi toucher le volet socioculturel.

Toutefois, il est clair qu'autant que la précédente, ses analyses se fondent sur une évaluation à la fois quantitative et qualitative qui se réfère tant aux finalités et objectifs qu'aux moyens mis en œuvre pour réaliser les résultats analysés.

Étant donné que notre étude s'intéresse à l'efficacité interne de l'examen d'État dans la province du Nord-Kivu, les indicateurs de taux d'efficacité interne sus-spécifiés seront employés. En outre, en référence à la spécification des éléments de l'analyse de l'efficacité interne précisés par OCDE (*op. cit.*) et Adiobo (*op. cit.*), nous nous emploierons à identifier les éléments qui influencent la réussite ou l'échec des apprenants finalistes du secondaire, notamment les dispositions prises par le management stratégique au niveau du MEPSP tant sur les plans infrastructurel, financier et de la gestion des ressources humaines.

La capacité diplômante des établissements du Sud-Kivu (comprendre ici la quantité des réussites obtenues par les écoles de la province éducationnelle du Sud-Kivu) sera déduite par précision de l'aptitude à diplômer, soit la totalité des participants à l'examen (100%), soit quelques participants, ou aucun participant (Néant). L'indicateur de cette capacité sera fonction du nombre d'écoles enregistrées pour chaque mention.

2.3. La théorie Wébérienne de la bureaucratie

Aux deux théories précédentes, nous associons la théorie sociologique de Weber sur les organisations. Il s'agit de ce qu'il lui est convenu de nommer : théorie de la bureaucratie.

2.3.1. Spécification de la notion de bureaucratie

Selon Tchaffa (2014, p, 49) une organisation est un organisme social vivant, où coexistent des individus qui, tout en ayant des statuts différents, agissent en coopération dans la poursuite des objectifs communs qu'ils se sont fixé. Le MEPSP est, de ce point de vue, une organisation qui est sous la tutelle d'un ministre national (pour le niveau central) et de plusieurs ministres provinciaux. Les autres acteurs qui composent cette organisation sont les autorités administratives qui assistent les ministres, celles qui gèrent les structures déconcentrées du ministère, les personnels enseignants, voire même les parents d'élèves. Ces différents acteurs sont appelés à avoir les mêmes attentes et aspirations, à vivre les mêmes contraintes matérielles, relationnelles, mais surtout à fédérer leurs connaissances, savoir-faire et compétences pour faire face aux réalités structurelles de l'organisation et en favoriser l'atteinte des objectifs.

Étymologiquement, le mot 'organisation' vient du grec '*organon*' qui signifie 'harmonie'. Dans le contexte managérial, le verbe 'organiser' dont dérive le terme 'organisation' signifie créer des relations efficaces entre les personnes et les structures de manière à ce qu'elles puissent travailler ensemble pour atteindre des objectifs préalablement déterminés dans un plan.

À partir de cette définition générale, nous pouvons souligner avec Kabeya (2014) que :

Le terme organisation peut être vu sous deux aspects : d'une part, l'organisation peut être considérée comme une action de créer des relations efficaces entre les personnes et entre les structures ; d'autre part, l'organisation peut être également considérée comme une entité préalablement déterminée.

On observe donc deux tendances complémentaires de gestion qui ressortent de cette définition de l'organisation. La première projette la collaboration dans l'action humaine, alors que la seconde met en avant celle des structures qui interagissent pour attendre des buts communs. De ce fait, s'il est possible d'entrevoir une action organisationnelle qui vise les personnes au sein d'une même structure, il faudrait en outre voir la possibilité de faire collaborer les activités menées par différentes structures dans l'atteinte des mêmes buts. Deux tendances qui rejoignent notre analyse du fonctionnement du MEPSP qui se veut à la fois une structure

regroupant des agents qui travaillent à l'atteinte des mêmes objectifs, et un ensemble de structures relativement autonomes qui doivent se coordonner pour arriver aux mêmes fins.

Il convient d'ajouter qu'une organisation se définit par sa capacité à déterminer les meilleures méthodes, les conditions de travail et le meilleur mode de fonctionnement en vue d'une entreprise. Les gens ne décident de mettre leurs moyens en commun et de travailler ensemble que lorsqu'ils sont confrontés à un problème commun pour lequel ils sont convaincus de devoir agir ensemble, en conjuguant leurs efforts. C'est ici tout le sens de l'organisation qui s'établit comme le moyen par excellence de faire collaborer les individus. Dans ce cas, il faudrait souligner que le terme 'organisation' est utilisé comme synonyme d'institution. Autrement dit, une entité constituée des personnes qui utilisent les ressources déterminées dans une structure donnée en vue d'atteindre des objectifs prédéterminés. Ainsi, une organisation est à la fois une structure et l'ensemble des règles régissant l'activité de ses membres en vue d'obtenir un résultat déterminé, à l'aide d'un ensemble de moyens. Relevons que l'entreprise éducative n'échappe pas à cette appréhension de l'organisation.

En effet, dans cette partie, il nous est important de signaler le lien entre la théorie des organisations que nous avons choisie pour éclairer notre hypothèse et l'efficacité interne de l'examen d'État. De ce point de vue, il convient de noter que l'examen d'État étant le sommet des certifications de l'EPSP, son efficacité interne marque l'une des finalités majeures de l'organisation que représente le MEPSP. Or, pour garantir ladite efficacité, le management stratégique en tant que sommet de décision doit mobiliser et motiver ses acteurs, du sommet à la base. Sinon, son travail d'organisation du système éducatif ne se réduirait qu'à un tâtonnement préjudiciable à la pédagogie, et donc à l'efficacité de l'examen d'État qui reste emblématique de celle du système de l'enseignement primaire et secondaire tout entier.

Ceci implique qu'au niveau national, le ministre de l'éducation doit bien définir et communiquer des objectifs à atteindre, coordonner la conception et la mise en application des programmes éducatifs (ainsi qu'un plan stratégique et un chronogramme des activités), puis, effectuer le suivi de l'application du programme éducatif et de chaque étape du plan à partir du chronogramme. Par ailleurs, il lui est nécessaire, en lien avec le suivi, de procéder régulièrement à l'évaluation des objectifs spécifiés dans sa feuille de route, ainsi qu'à des ajustements

conséquents. Un autre aspect à prendre en compte est la mobilisation des ressources qui reste la responsabilité première du MEPSP national.

À la suite de ce qui vient d'être dit, il ressort que toute organisation, pour son fonctionnement, adopte un modèle managérial qui s'adapte le mieux aux réalités de son contexte et aux fins poursuivies. En lien avec ce fait, il nous convient, pour notre analyse de l'action du MEPSP en vue d'assurer de meilleurs résultats à l'examen d'État, de convoquer deux théories des organisations que nous passons en revue ici. Ici s'agit de celles de Weber, puis de Crozier et Erhard (1970).

2.3.2. Présentation de la théorie Wébérienne de la bureaucratie

D'après le Petit Robert (2010) la bureaucratie désigne un gouvernement constitué de fonctionnaires nommés et non élus, organisés hiérarchiquement et dépendant d'une autorité. C'est un pouvoir qui implique le règne de l'ordre et la loi. Ainsi, la bureaucratie est conçue comme un type nouveau et plus efficace d'organisation qui tend à s'imposer partout. Selon Fontaine (2004), la bureaucratie se définit comme étant un système pyramidal hiérarchisé permettant à la population de développer des compétences propres à différentes capacités.

La thèse de Weber sur la bureaucratie pose que le fonctionnement bureaucratique des organisations opère sur quatre principes en vue d'atteindre des objectifs. Il s'agit des principes suivants :

- le pouvoir est fondé sur la compétence ;
- les relations y sont impersonnelles (pas de risque de favoritisme) ;
- les tâches sont spécialisées et clairement définies ;
- l'avancement est soumis à des critères objectifs.

À travers sa théorie, Weber prône la rationalisation des organisations, caractérisée par une logique obéissant au calcul, à la prévision, à l'évaluation et à la volonté d'efficacité. Ainsi, il propose les règles suivantes qui visent à éliminer toute source d'inefficacité organisationnelle.

- La division du travail : pour lui, il faut bien définir et distinguer les postes, les tâches et les responsabilités au sein de l'organisation pour éviter des conflits d'intérêts et rationaliser la gestion des ressources.
- La mise sur pied d'une structure hiérarchique : les relations interindividuelles au sein de l'entreprise doivent être fondées sur un modèle vertical. Il faut à différents niveaux, établir une direction qui entretient un rapport d'autorité avec des subalternes. Cette relation doit être maintenue du sommet à la base.
- L'objectivité dans la sélection du personnel : la sélection du personnel doit être basée sur leurs connaissances techniques. Celles-ci sont vérifiées au préalable.
- La réglementation : l'organisation doit se doter d'une réglementation qui vise à normaliser les rapports interindividuels et l'activité du personnel.
- Le caractère impersonnel des relations entre les différents membres de l'organisation.
- Enfin, l'avancement selon leur compétence et ancienneté.

L'avantage que présente l'organisation bureaucratique est qu'elle fait appel à la rationalité caractérisée par une adéquation entre les fins et les moyens. L'application de ce principe demeure encore très répandue dans les organisations comme l'école, car leur succès repose en grande partie sur la réalisation efficace et rapide d'une énorme quantité de travail, ce qui n'est possible que si les employés respectent certaines règles et instructions.

Dans notre travail, nous définissons la bureaucratie comme un système d'organisation qui se caractérise par la division du travail qui permette d'atteindre l'objectif fixé. Il s'agit de la responsabilité collégiale entre différents partenaires éducatifs pour promouvoir l'efficacité des apprenants finalistes aux examens d'État.

Il faudrait, cependant, relever que pour le sociologue suisse, Perrenoud (1999, p.16), la particularité des entreprises éducatives requiert un aménagement conséquent dans l'application de la bureaucratie. À cet effet, il propose trois principes pour rendre le système éducatif plus efficace, notamment :

- Mettre sur pied des politiques de l'éducation plus durables, systématiques et négociées ;
- Avoir des professionnels compétents, réflexibles, engagés dans une amélioration continue et coopérative des pratiques et des dispositifs ;

- Désigner des cadres exerçant plus un *leadership* professionnel qu'un contrôle bureaucratique.

Ainsi, il indique que loin d'être un bureaucrate comme on en trouve dans d'autres organisations, celui de l'éducation est censé être avant tout un technocrate maîtrisant l'activité pédagogique, un leader du domaine ; ce qui lui conférerait tous les atouts pour fixer des objectifs clairs et atteignables se rapportant effectivement aux réalités éducatives, mais aussi de gérer convenablement un personnel dont la tâche première est la conduite des activités pédagogiques. D'où l'idée que le simple management ne suffit pas à la gestion des structures éducatives ; il faut en outre une bonne dose de maîtrise de l'activité éducative elle-même en vue d'organiser l'œuvre qui concourt à son fonctionnement.

À la suite de ces précisions apportées par la pensée de Perrenoud sur l'entreprise pédagogique, la bureaucratie de Weber pose comme apporte majeur à notre travail, l'idée que pour une meilleure efficacité de l'examen d'État en RDC, une meilleure gestion des ressources humaines est impérative. Pour précision, celle-ci doit être hiérarchisée et fondée sur la sélection et la promotion objective des personnels qui doivent faire preuve d'une bonne maîtrise de l'activité pédagogique pour remplir efficacement leurs missions.

2.4. L'école de l'analyse stratégique des organisations

La dernière théorie que nous convoquons pour les besoins de ce travail est la théorie de l'analyse stratégique des organisations. Fidèle à notre démarche, nous allons commencer par définir quelques termes liés à ladite théorie en vue d'en favoriser l'appréhension.

2.4.1. Spécification de l'analyse stratégique des organisations

D'après le Petit Robert, le terme 'stratégie' désigne une théorie, une idée ou un plan d'action conçu pour la réalisation d'un objectif en gardant à l'esprit les revers et les possibilités qui seront rencontrés dans le processus de mise en place. Un stratège efficace garde à l'esprit ses propres capacités et ressources pour les intégrer dans sa stratégie. Du point de vue de l'organisation, les stratégies sont des dispositions qui guident les organisations vers leurs objectifs organisationnels ultimes. Elles misent sur la planification des ressources (main-

d'œuvre, finances, matériels ...) et ne peuvent ni être conçues, ni réalisées sans information préalable sur les pratiques actuelles ou anticipation sur les pratiques futures. C'est là qu'intervient l'analyse stratégique des organisations.

L'analyse stratégique est une théorie des organisations issue des travaux de Crozier et Erhard (1970). Elle s'intéresse aux relations de pouvoir entre les acteurs de l'organisation et les règles implicites qui gouvernent leurs interactions. En effet, de par sa nature, toute organisation tend à créer un système complexe de relations entre les acteurs impliqués qui, mis en interaction, vont chercher à tenir le rôle le mieux à même de répondre à leurs intérêts. Mais ces actions ne peuvent se faire en dehors d'une démarche d'action collective qui met concrètement les acteurs en interrelation. Ces derniers doivent aussi tenir compte des ressources et contraintes existantes, afin d'étudier les éléments qui sont favorables ou défavorables à l'organisation par rapport aux objectifs de cette dernière.

L'analyse stratégique est un processus d'organisation. Elle consiste en l'étude évaluative des organisations et leur environnement afin de tirer des conclusions utiles à la planification et à l'élaboration des stratégies à mettre en place dans la gestion des organisations. Elle permet aux organisations de prévenir des dommages éventuels en préparant un plan d'action défensif. Dans un effort d'atteinte des objectifs, les organisations doivent rester à jour et s'adapter en fonction des circonstances changeantes pour survivre et se développer à long terme. D'où la nécessité d'évaluations périodiques.

Pour Crozier et Friedberg (1977), la connaissance sociologique doit être utile. Elle doit produire une connaissance pratique, une connaissance qui puisse être un outil du changement, en permettant aux intéressés de mieux comprendre leur situation, et donc d'être mieux à même de changer. L'analyse stratégique consiste à identifier tous les éléments qui ont une influence sur l'activité de l'organisation. Il s'agit donc de pointer les facteurs internes et externes qui pourraient être favorables, ou au contraire désavantageux pour le développement de l'organisation. L'approche de Crozier ne cherche pas à dégager des règles d'émergence ou de gestion du changement. Il souligne son caractère contingent, tant sa programmation mènerait à sa suppression par les différents intérêts en jeu dans la démarche.

Selon Crozier et Friedberg (1977) les rapports dans l'entreprise sont marqués par un ensemble de présupposés ou principes. Le premier stipule que les agents sont libres et sont motivés par leurs propres buts qui ne cadrent pas toujours avec ceux de l'organisation. Aussi n'hésiteraient-ils pas d'employer de manière judicieuse tous les moyens, toutes les ressources à leur disposition pour arriver auxdites fins. De ce fait, leurs comportements ne sont pas aussi prévisibles ou conditionnés par la réglementation de l'entreprise que l'on puisse le supposer. Lesdits comportements s'adaptent, par ailleurs, aux conditions changeantes du contexte. Pareillement, le fonctionnement de l'entreprise n'est pas toujours aussi rationnel que l'on pourrait le croire. C'est d'un tel fait que découle le deuxième principe qui est celui de la rationalité limitée.

D'après ce deuxième principe de rationalité limitée, Crozier et Friedberg (1977) insistent sur le fait que les entreprises, bien qu'étant conçues comme des machines devant avoir un fonctionnement rationnel, donc automatique, fondé sur des règles strictes de fonctionnement, ne sont pas, cependant, soumises à un fonctionnement aussi stéréotype. Elles subissent des aléas dues à l'action des agents et aux conditions de l'environnement au sein duquel elles évoluent. Pour résumer cet aspect, Chanlat (1992, pp. 98-99) explique :

l'analyse stratégique postule, comme le rappelle fort justement Bernoux (1985), qu'il n'existe pas une rationalité mais des rationalités propres à chaque acteur, que celui-ci possède une liberté relative à l'intérieur du cadre organisationnel et qu'enfin la régulation de ces libertés individuelles ou collectives se fait au moyen du pouvoir.

On note ainsi que d'après ce principe, il n'existe pas un seul meilleur moyen, une méthode unique pour atteindre les buts de l'entreprise. L'organisation autant que les agents ont à leur disposition plus d'un moyen d'arriver aux mêmes fins. Aussi, la rationalité limitée voudrait-elle que la direction de l'entreprise mette sur pied une administration qui accorde une chance à toutes ces voies de résolutions en vue d'approcher un fonctionnement optimal de l'entreprise. Ce mode de gouvernance n'épouse pas la conception du pouvoir comme étant celle de la prise d'autorité absolue sur le prochain. Plutôt, elle perçoit le pouvoir comme étant l'ensemble des atouts individuels qui distinguent chaque agent ou groupe d'agent des autres et leur confèrent un avantage sur les autres dans un domaine précis. La direction de l'organisation doit alors s'activer à étudier les agents, outre leurs points de vue, en vue d'arriver à accorder à chacun la meilleure

place possible en fonction de ses qualités personnelles. D'où l'intervention du troisième principe de négociation.

Suivant le principe de négociation, l'organisation, en vue d'un bon fonctionnement, doit pouvoir bénéficier d'un partage d'opinions et de la volonté des différents acteurs de faire des concessions. C'est ici qu'intervient la place de l'analyse. Crozier et Friedberg (1977) recommandent donc, que la direction de l'organisation, au lieu de jouir d'un pouvoir d'imposition, fasse plutôt preuve de rationalité limitée pour procéder à une recension des points de vue des différents agents, puis à l'analyse de ces apports différentiels en vue d'arriver à des décisions plus rationnelles sur le fonctionnement de l'organisation. Par ailleurs, la valorisation des atouts individuels doit favoriser l'affectation des ressources humaines aux différents postes de responsabilité.

2.4.2. Avantages de l'analyse stratégique

L'analyse stratégique pourrait apporter un ensemble de bénéfices à l'entreprise. On pourrait citer ce qui suit.

- L'analyse stratégique évite aux entreprises de prendre du retard par manque de sensibilisation. Sa régularité empêche les organisations de stagner dans leurs pratiques et de les mettre à niveau avec le temps.
- L'analyse stratégique rend les organisations conscientes d'elles-mêmes en soulignant leurs forces ainsi que leurs lacunes. Cela permet aux organisations d'identifier leurs meilleures pratiques, ainsi que leurs faiblesses, lesquelles pointent les domaines qui nécessitent des améliorations.
- Une évaluation de chacun des aspects peut s'avérer utile pour une connaissance approfondie de l'organisation. L'analyse examine également les erreurs passées pour s'assurer que l'organisation soit en mesure d'identifier ce qui a mal fonctionné et d'éviter de les répéter à l'avenir.
- L'analyse fournit des informations précieuses pour permettre aux organisations de prendre des décisions éclairées.
- L'analyse stratégique favorise une gestion rationnelle du personnel fondée sur les atouts et compétences de chacun, lesquels sont mis en rapport avec les objectifs de l'organisation.

- Enfin, elle crée un cadre approprié pour une gestion participative susceptible d'accroître le potentiel de l'entreprise.

Toutefois, l'analyse stratégique des organisations présente aussi des faiblesses qu'il convient de souligner.

2.4.3. Faiblesse de l'analyse stratégique

Au titre des faiblesses, il faudrait noter que parfois l'analyse stratégique conduit à trop d'informations qui peuvent causer des confusions dans l'organisation. Par ailleurs, le processus de collecte des données prend beaucoup de temps.

Il faudrait noter, en fin de compte, que l'analyse stratégique fonde, outre la notion de l'affectation rationnelle des ressources humaines aux différentes tâches de l'entreprise, celle d'un modèle de gestion de bas en haut. Celle-ci régit le fonctionnement de l'entreprise à la faveur d'une prise de décision basée sur le renseignement, la recension des avis et contributions venant de la base. Elle tient compte des réalités de la base, donc des contraintes environnementales qui influencent l'action des agents du terrain pour motiver les décisions prises. Autant d'aspects que nous emprunterons à cette théorie en vue de l'analyse du fonctionnement du MEPSP par rapport à l'examen d'État, puis de la suggestion d'amendements dans son mode de gestion.

Ce chapitre avait pour objectif la spécification des concepts phares de notre étude. Il s'agissait, en gros, de favoriser l'orientation de l'étude, en précisant les contours du problème à travers une organisation des choix méthodologiques. La question que nous nous posions ici était celle de savoir : quelles sont les théories qui sous-tendent le problème posé par l'étude et quelles en sont les concepts-clés ? Pour répondre à cette question, nous avons passé en revue un ensemble de quatre thèses qui constituent l'arrière-plan-théorique de la recherche. Il s'agit, notamment, du management stratégique et de l'efficacité interne, ainsi que deux théories des organisations, en l'occurrence la bureaucratie de Weber et l'école de l'analyse stratégique des organisations.

À la suite de ce qui vient d'être fait, il serait convenable de préciser la démarche méthodologique à travers laquelle nous entendons résoudre le problème. C'est l'objet du chapitre qui va suivre.

CHAPITRE III :

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

À la suite de la construction du cadre théorique qui a fait l'objet du chapitre précédent, cet autre chapitre se propose de préciser les choix méthodologiques qui orientent le traitement de l'objet de l'étude. Autrement dit, le chapitre vise à répondre à la question de savoir quels sont les choix de méthodologie générale retenus pour cette étude.

Pour répondre à cette question, l'étude s'appuiera sur un ensemble d'éléments issus de la littérature existante en matière de recherche. Il s'agira donc, sur la base de ces éléments, de préciser le type de recherche, les paramètres de la conception et de l'exploitation des outils de collecte des données, le lieu de l'étude, l'administration des outils, ainsi que les variables, indicateurs et modalités qui opérationnalisent nos hypothèses en vue de guider l'analyse des données qui seront recueillis.

3.1. Type de recherche

Dans cette section, nous présentons le type de recherche retenu dans le cadre de cette étude. Pour accéder aux connaissances scientifiques de l'objet de notre recherche, nous nous sommes appuyée sur des instruments méthodologiques pour mieux comprendre la réalité du terrain. Mendras (1967) affirme que toute méthode doit être congruente à la réalité sociale qu'elle tente d'étudier. C'est pourquoi, le type de recherche dans lequel s'inscrit le phénomène étudié doit obéir aux spécificités de la nature du problème en étude, tout en ayant à l'esprit que la stratégie peut aussi être en rapport avec le cadre théorique.

Pour ce qui est de notre étude, nous gardons à l'esprit un ensemble de faits qu'il convient de rappeler. Notamment, l'étude étant portée à mesurer l'efficacité interne de l'examen d'État, le cas de la province éducative du Sud-Kivu, deux types de données sont à manipuler ou retrouver ici. Il s'agit d'une part de données documentées touchant les flux (les réussites) que permet ledit examen, puis d'autre part, d'avis sur les différents facteurs pouvant expliquer lesdites réussites. La nature de ces données place donc la recherche sous le prisme d'un devis qualitatif.

Selon Mays et Pope (1995, p. 43), « le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui permettent de comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points

de vue de tous les participants. » Grawitz (2001, p. 644) présente la recherche qualitative comme étant un procédé de recherche qui utilise la « *communication verbale pour recueillir les informations* » en rapport avec les objectifs fixés au préalable, à l'inverse du devis quantitatif qui procède d'informations chiffrées. Notre recherche étant qualitative, elle fera appel aux deux formes d'informations décrites *supra* : les taux de réussite et d'échec documentées et les avis sur le rapport des décisions managériales auxdites données. Aussi convient-il de spécifier la délimitation de l'étude.

3.2. Délimitation de l'étude

Le présent travail se limite à analyser l'efficacité de l'examen d'État en province du Sud-Kivu durant les années scolaires 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022. Cette fourchette tient compte des changements survenus à la tête du pays, notamment la transition de Joseph Kabila à Félix Tshisekedi. Celle-ci revêt une importance quant à l'explicitation des facteurs du taux d'efficacité, dans la mesure où sous chaque président, les décisions managériales ont été orientées vers des priorités différentes, avec sans doute des conséquences pour la performance du système éducatif.

3.3. Population d'étude

Pour Tsala (2006, p 204), la population est « l'ensemble des individus auxquels le chercheur veut appliquer les résultats qu'il obtiendra. » La population est donc le groupe d'individus appartenant à une même entité et soumis aux mêmes réalités que l'étude doit sonder en vue d'arriver à recueillir les données conduisant à la vérité. Dans une recherche, celle-ci est généralement décrite d'abord en termes de population parente, puis cible et accessible. C'est cette distinction qui conduit à l'échantillon retenu pour l'étude. Précisons enfin que la description de la population cible concerne surtout le volet de l'enquête par entretiens.

3.3.1. La population parente

Encore appelée population totale, elle désigne l'ensemble des individus ou une collection de personnes sur laquelle le chercheur veut mener des investigations, ceci en vue de généraliser les résultats de sa recherche. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de l'ensemble des personnels de l'équipe managériale du MEPSP, tant au niveau central que provincial de la RDC. C'est de cette population qu'est définie une population cible que nous présentons ci-dessous.

3.3.2. Population cible

On entend par population cible, une collection d'individus appartenant à une institution commune sur laquelle le chercheur voudrait appliquer les résultats de sa recherche. Elle est semblable à la population mère, mais la seule différence réside au niveau de sa taille, par rapport à la population mère. La population cible de cette étude est constituée de personnels administratifs au niveau de la province du Sud-Kivu (Proved, Sous-Proved, IPPs, Inspecteurs chefs de pools, Inspecteurs itinérants, directeurs d'établissements de l'enseignement secondaire. Il s'agit surtout de ceux qui, recevant et travaillant sur la base des décisions managériales communiquées par le management stratégique du MEPSP, sont impliqués dans la gestion de l'examen d'État au niveau de la province du Sud-Kivu. Ceux-ci nous ont semblé le plus en même de fournir des renseignements suffisamment fiables sur le fonctionnement de l'enseignement secondaire et de l'examen d'État dans le Sud-Kivu, ainsi que sur la politique du management stratégique et ses effets sur la pratique dudit examen dans cette province.

3.3.3. Population accessible

Il s'agit de la tranche de la population cible qui est disponible, et qui est à la portée du chercheur. Elle diffère de la population cible par sa taille qui est très réduite, bien qu'elle détienne les mêmes caractéristiques. La population accessible de ce travail comprend l'Inspecteur principal provincial, les inspecteurs chefs de pool, les inspecteurs itinérants, le chef de division, les Sous-Proved de la province du Sud Kivu, puis quelques chefs d'établissements scolaires de l'enseignement secondaire et professionnel. Il s'agit en tout de 150 individus.

3.4. Échantillon de l'étude et échantillonnage

De la population accessible décrite ci-dessus, nous avons déduit un échantillon. Il s'agit de ceux qui ont effectivement accepté de se soumettre à nos entretiens.

3.4.1. Échantillon

Pour De Landsheer (1982, p. 382), « échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. » Ainsi, l'échantillon apparaît comme une quantité réduite de la population, qui est calculée ou choisie

par méthode, de telle sorte qu'il soit représentatif de l'ensemble ou au moins avec un écart calculable. Cette représentativité contribue à la fiabilité des résultats qui doivent être généralisés.

L'échantillon de cette étude est fait de quatorze (14) répondants, dont 1 Proved, 1 IPP, 4 Sous-Proved, 4 inspecteurs chefs de pools, 4 inspecteurs itinérants de la province du Sud-Kivu en RDC. Cet échantillon a été sélectionné grâce à une technique d'échantillonnage qu'il convient également de décrire.

3.4.2. Échantillonnage

L'échantillonnage utilisé dans le cadre de cette recherche est l'échantillonnage aléatoire simple. Cette technique donne une possibilité égale à chaque membre de la population d'étude de faire partie de l'échantillon.

1.4.3. Délimitation géographique

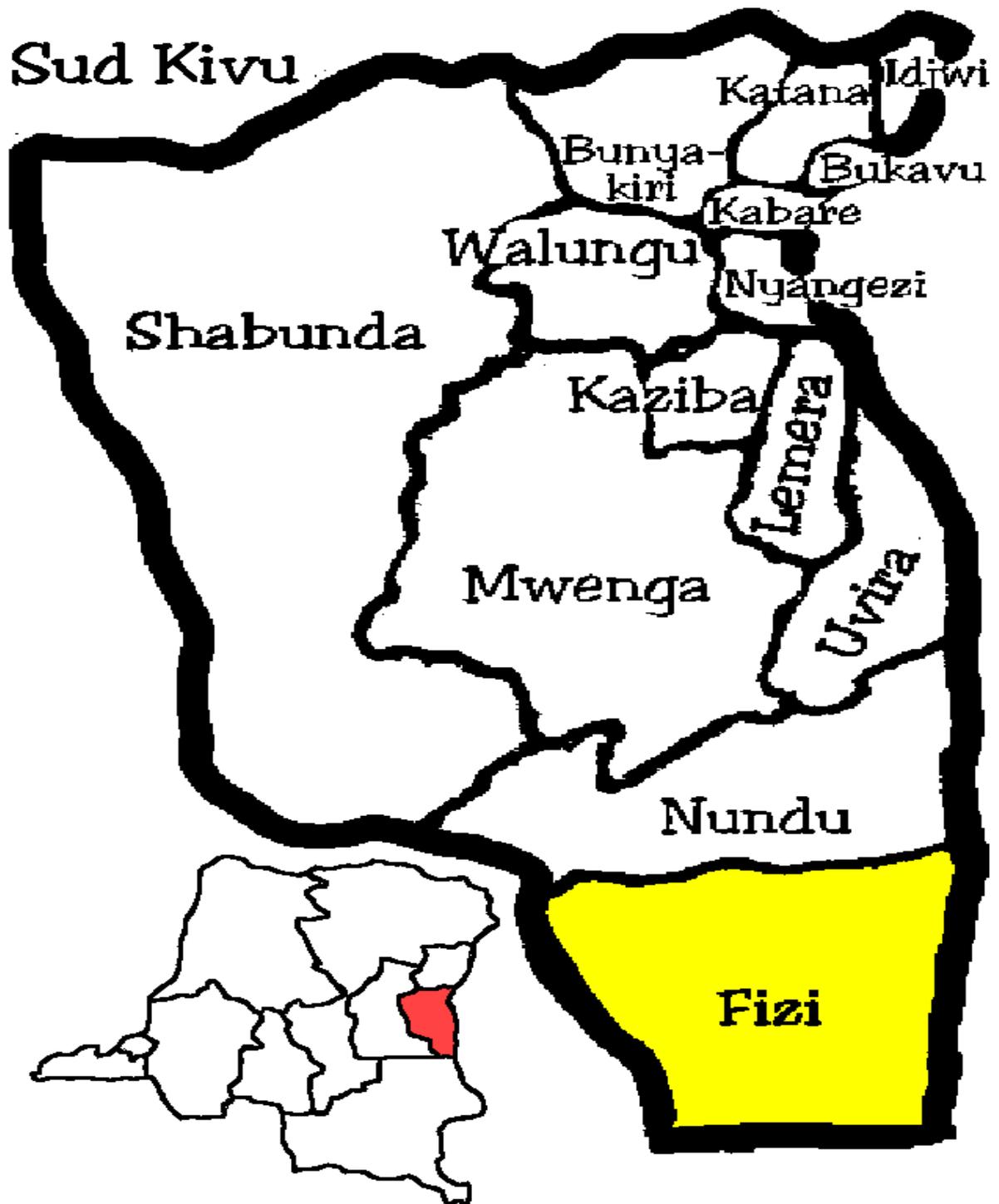
L'étude s'est déroulée dans la province du Sud-Kivu. Il s'agit de l'une des 26 provinces que compte la RDC.

Carte 1: Carte de la RDC



Source : <https://googlemaps.com>.

Carte 2: Carte de la province du Sud-Kivu



Source : <https://googlemaps.com>.

Le tableau qui suit reprend la répartition des écoles par régime de gestion dans la province du Sud-Kivu pour la période entre l'année scolaire 2017-2021, niveau secondaire.

Tableau 2: Nombre d'écoles secondaire au Sud-Kivu

	RÉGIME DE GESTION							
ANNÉE SCOLAIRE	NIVEAU SECONDAIRE							
	ENC	ECC	ECP	ECK	ECI	ECF	EPR	TOTAL
2017-2018	148	237	533	42	0	1	50	1011
2018-2019	149	241	538	44	0	2	52	1028
2019-2020	149	241	542	44	1	3	53	1033
2020-2021	149	245	542	44	2	4	53	1039

Source : RDC (2021)

Nous remarquons que le régime le plus dominant est celui des écoles conventionnées protestantes pour l'année 2020-2021 (542 sur un total de 1039 écoles, soit un pourcentage de 52,2%). Le régime catholique vient en deuxième position (avec 245 écoles secondaires), suivi du régime officiel avec 149 écoles secondaires. Le régime privé a 53 écoles secondaires. Les écoles Kimbanguistes, Islamiques et de Fraternité sont moins nombreuses, étant donné que ces confessions ne sont pas répandues sur toute l'étendue de la province du Sud-Kivu. On remarque par ailleurs que le nombre d'écoles ouvertes dans la province va croissant, de 1011 en 2017 à 1039 en 2021. Cette offre éducative est l'une des meilleures du pays, bien que les défis de l'éducation dans la province soient loin d'être relevés.

En effet, le Sud-Kivu, comme l'ensemble de l'Est de la RDC, subit le climat d'instabilité qui souffle dans le pays depuis la chute du régime du Président Mobutu. La région subit l'action de groupes armés et l'influence négative des pays voisins, le cas du Rwanda dont le soutien aux rebelles du Mouvement du 23-mars en abrégé (M23) est aujourd'hui reconnu et décrié, y compris par la communauté internationale.

Outre cette influence étrangère et des rebelles, on note aussi récemment des tensions inter-ethniques qui opposent régulièrement des tribus majeures de la province. C'est sans compter l'impact des catastrophes naturelles et sanitaires, le cas de l'éruption du Mont Nyiragongo qui a causé le déplacement de nombreuses populations de la province voisine du Nord-Kivu vers le Sud-Kivu. Les épidémies fréquentes (choléra, peste...), avec une mauvaise couverture médicale, accroissent le tableau de la perturbation du cycle scolaire au Sud-Kivu, au moins pour une forte tranche de la population en majorité rurale.

Ces différents facteurs aboutissent à un ensemble de perturbations de l'action gouvernementale. L'État central est, par bien de cas, obligé de tolérer un fonctionnement différentiel de la province. Les multiples difficultés mettent au premier plan les actions des Associations de parents d'élèves (ANAPECO). Il note aussi l'apport momentané des organismes internationaux tels l'UNICEF, ainsi que des organisations non-gouvernementales.

3.5. Les instruments de collecte de données

En rappel, le devis qualitatif fait appel à des techniques de collecte de données telles l'entretien, qui consiste, pour le chercheur, à interroger une personne sur ses opinions, ses expériences et ses perceptions. C'est un dialogue, un tête-à-tête oral entre deux personnes ou entre le chercheur et un groupe d'individus. N'da (2006, p. 86) relève que l'entretien est généralement orienté par l'enquêteur qui se sert d'une grille pour diligenter la conversation dans le sens des objectifs de la recherche. Les entretiens peuvent être structurés, non-structurés, des entretiens individuels ou sous forme de groupes de discussion.

D'autres outils de collecte de données qualitatives peuvent être les récits, l'analyse de contenus/documentaire, l'observation participante ou non-participante, la recherche archivistique... C'est à l'opposé de la recherche quantitative qui se sert plus d'outils tels le questionnaire et les mesures.

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'exploitation de données empiriques de nature documentaire, liées aux réussites enregistrées à l'issue des sessions 2017 à 2022 de l'examen d'État en province du Sud-Kivu. Celles-ci sont doublées d'entretiens semi-directifs impliquant des inspecteurs provinciaux, ainsi que des directeurs d'établissements de l'enseignement secondaire du Sud-Kivu.

Si le choix des données documentaires relève principalement des exigences du calcul du taux d'efficacité interne de l'examen d'État, notre choix de l'entretien semi-directif est motivé par sa nature suffisamment flexible qui favorise son administration en terrain difficile, comme c'est le cas dans la province du Sud-Kivu. Ce type d'entretien permet, notamment, de mettre le chercheur et le répondant dans une situation de confiance. L'ordre des thèmes abordés est peu important. Par ailleurs, le chercheur peut reformuler, repréciser, voire ajouter ou retrancher des questions, selon le cas, en vue de favoriser une meilleure compréhension des répondants ou leur permettre d'apporter des précisions, voire d'éclairer des aspects non initialement prévus dans la grille, mais qui, sur le cours de l'entretien, se sont avérés d'importance (Cohen-Scali, 2013). Par ailleurs, ce type d'entretien se prête bien à la conversation téléphonique ou *via* d'autres moyens multimédias. Ce caractère était très important pour nous permettre d'accéder aux répondants se trouvant dans des zones inaccessibles. La grille d'entretien que nous mettons en annexe récapitule les grands thèmes qui ont été abordés.

3.6. Validation de la grille d'entretiens

Pour la validation de notre grille d'entretien, nous avons opté pour la validité apparente. Par cette technique de validation, nous avons soumis notre grille à des enseignants-chercheurs, directeurs de travaux de recherche en leur exposant le thème de la recherche, ses objectifs, les questions de recherche et hypothèses. Ceux-ci ont procédé à une analyse faciale des centres d'intérêts de la grille en se référant aux variables, leurs indicateurs et modalités en vue d'en vérifier la congruence. Les observations de ces derniers ont donné droit à la modification de certains items, à la suppression ou encore à l'ajout d'autres. Lesdites modifications ont permis d'arriver à l'outil que nous présentons *infra* en guise d'annexe 1.

3.7. Procédure de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée du 12 avril au 12 mai 2023, soit, au total, un mois. Celle-ci avait deux volets, l'un porté sur les performances à l'examen d'État et l'autre sur les avis des autorités scolaires provinciales sur le rapport entre les performances observées et les décisions du management stratégique de l'éducation.

3.7.1. Collecte des données liées aux performances à l'examen d'État

La collecte des données de la première étude concernait essentiellement les statistiques obtenues à l'examen d'État, sessions de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 et 2022. Pour cet exercice, nous avons travaillé avec l'inspection provinciale du MEPSP du Sud-Kivu. Nous avons adressé une demande spécifiant en objet le besoin d'entrer en possession desdites statistiques. À la suite du traitement de notre demande que nous avons appuyée par nos documents d'étudiante, lesdites données nous ont été envoyées par courrier électronique.

3.7.2. Collecte des données par voie d'entretiens

Pour ce qui concerne l'enquête par entretiens, nous avons procédé à la collecte des données par voie électronique. Nous avons recherché et contacté les différents acteurs qui ont bien voulu répondre à nos questions par courriers électroniques. Nous leur avons demandé de nous accorder leur temps pour des entretiens. Ainsi, des rendez-vous ont été fixés pour chacun des répondants. Suite à ces arrangements, nous avons pu, aux horaires spécifiées, pu converser avec les répondants par messagerie instantanée. Nous avons enregistré, puis transcrit au fur et à mesure les conversations que nous avons exploitées.

3.8. Précautions déontologiques

Pour effectuer notre descente sur le terrain, nous nous sommes d'abord rendue auprès des autorités académiques de la Faculté des sciences de l'éducation pour obtenir d'eux une autorisation de recherche. C'est grâce à celle-ci que nous avons procédé à l'élaboration du projet, la collecte et le traitement des données et la publication des résultats recueillis auprès des chefs d'établissements. Par ailleurs, notre recherche qui porte sur le management stratégique de l'enseignement secondaire en RDC et l'efficacité interne de l'examen d'État a dû respecter plusieurs règles spécifiques au contexte socioculturel et environnemental de la RDC.

De plus, afin de nous conformer aux règles de déontologie, un certain nombre de précautions éthiques ont été prises. Nous avons pris le soin de mettre, au niveau de la partie introductive de notre grille d'entretiens (qu'il nous a fallu envoyer à l'avance aux intervenants), une demande de consentement éclairé de chaque répondant. Ainsi, tous les Proved, Sous-Proved, IPP, Inspool, Itinérants et chefs d'établissements secondaires qui ont accepté de répondre à nos

entretiens ont été informés que toutes les informations qu'ils fourniraient seraient traitées dans la plus stricte confidentialité possible et utilisées uniquement à des fins de recherche. En outre, pour les besoins de confidentialité, les données recueillies lors des différentes entrevues ont été codifiées par des nombres, remplaçant ainsi l'identité des répondants.

3.9. Méthode d'analyse des données

Au même titre que la collecte des données, le traitement et l'analyse des données collectées a pris différentes formes en fonction du protocole ayant permis leur collecte. Les données relatives aux résultats enregistrés à l'examen d'État ont bénéficié d'un traitement différent de celles issues des entretiens. Nous l'expliquons ci-dessous.

3.9.1. Analyse des données relatives aux résultats enregistrés à l'examen d'État

Le traitement de données liées aux performances à l'examen d'État a consisté à déterminer les flux du système éducatifs à travers les taux de réussite audit examen dans la province du Sud-Kivu entre 2017 et 2022. Ainsi, nous avons appliqué la formule déclinée au chapitre deux pour calculer les taux d'efficacité interne annuels, puis celui représentant la fourchette retenue. Pour rappel, il s'agissait de la formule :

$$TEI = \frac{TRR}{TRV} \times 100 = \frac{EA}{EI} \times 100, \text{ avec}$$

TRR : Taux de réussite à l'examen d'État à l'année d'étude

TRV : Taux de réussite visé à l'examen d'État à l'année d'étude

EA : Effectif des admis à l'examen d'État d'un cycle donné à l'année

EI : Effectif des inscrits à cet examen à l'année.

Par la suite, nous avons travaillé sur la base des chiffres différentiels par séries, en vue de voir les spécificités liées aux différentes filières, mais aussi le fonctionnement du dispositif de formation. Le tableau suivant montre les filières ainsi retenues.

Tableau 3: Filières de l'enseignement secondaire retenues pour l'analyse

Enseignement général	Enseignement technique et professionnel
Latin-Philosophie	Secrétariat
Mathématique-Physique	Secrétariat informatique
	Commerciale informatique
	Mécanique générale
	Mécanique Machines-outils
	Électricité
	Menuiserie
	Construction
	Électronique
	Mécanique automobile
	Pêche et navigation
	Hôtesse d'accueil
	Coupe couture

Il s'agit de 13 filières de l'enseignement technique et professionnel, et de 02 filières de l'enseignement général.

3.9.2. Analyse des données issues des entretiens

Pour ce qui concerne l'analyse des données issues des entretiens, nous avons procédé par l'analyse de contenu. Après avoir transcrit lesdites conversations, nous avons exploité les verbatims obtenus. Les informations ont été catégorisées suivant les variables indiquées dans la grille d'entretien.

3.10. Forces méthodologiques de la recherche

Les forces de notre recherche se situent au niveau des instruments de collecte de données. En effet, pour des analyses qualitatives nous avons développé un guide d'entretiens. La

structuration des questions de recherche en thèmes a permis aux Proved, IPP et Sous-Proved de ressortir leurs perceptions dans un champ plus large. Pour cela, l'outil laissait une grande marge de manœuvre en vue de reformuler des questions. Lorsque leurs réponses étaient trop brèves, nous pouvions relancer le débat pour approfondir les réponses. À cet effet, Boudreault (2004) et Savoie-Zajc (2004) soulignent que les données qualitatives permettent un meilleur éclairage dans la perspective d'une compréhension plus complète et globale du phénomène étudié.

3.11. Variables, indicateurs et modalités

Notre sujet est intitulé « Management stratégique de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo et efficacité interne de l'examen d'État. » Ce thème met en relief deux variables que sont le management stratégique de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo et l'efficacité interne de l'examen d'État. Celles-ci se déclinent en retour en variables opérationnelles que nous représentons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4: Synopsis des variables

Centres d'intérêt	Indicateurs	Modalités
Les ratés du management stratégique	Politique de construction, de réfection et d'équipement des infrastructures éducatives	Politique interventionniste de l'État dans la construction, la réfection et l'équipement des infrastructures (ateliers de travaux pratiques, bibliothèques, salles de classe, centres multimédias)
	Traitement financier des agents	<ul style="list-style-type: none"> - Lenteur dans la mécanisation des enseignants - Mauvais traitement salarial - Précarité financière des enseignants - Contrainte des enseignants à mener des activités économiques parallèles et distrayantes - Abandon de l'enseignement par nombre d'enseignants pour mener d'autres activités
	Malversations financières du management stratégique	<ul style="list-style-type: none"> - Grande importance des engagements financiers de l'État pour l'éducation - Trop grands financements de l'État à l'éducation - Corruption des agents - Détournements de fonds destinés à l'éducation ou issus du fonctionnement des établissements - Très faible pratique des audits de structures éducatives
	Absence de politique de promotion des œuvres scolaires	Absence de provisions budgétaires allouées au financement de l'excellence et de la créativité scolaire

	<ul style="list-style-type: none"> - Politique de formation, recrutement, utilisation et promotion des agents 	<ul style="list-style-type: none"> - Personnels très peu qualifiés - Absence ou rareté des formations continue - Absence de suivi des enseignants par les inspecteurs - Recrutements des enseignants et examinateurs par affinités et non par compétences - Recrutements insuffisants des enseignants - Promotions par affinités et non sur le mérite - Affectation disproportionnelle des enseignants - Affectation irrationnelle des enseignants - Affectation disproportionnelle des inspecteurs sur le terrain
	<p>Le manque de mesures palliatives dans le cadre d'une pédagogie en situation de crise</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de programmes d'apprentissage à distance
<p>Analyse du dispositif de formation</p>	<p>fonctionnement des centres d'examens</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminution du nombre de centres - Fermeture de nombreuses filières
	<p>Qualité de l'offre de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Carence des filières de l'enseignement technique - Réduction constante des centres d'examen touchant l'enseignement technique - Carence des matériels de travaux pratiques

		- Carence de matériel informatique
Analyse des flux favorisés par le système éducatif à travers l'examen d'État	Qualité des résultats à l'examen d'État	<ul style="list-style-type: none"> - Faibles taux de réussite - Baisse continue des taux de réussite - Taux de réussite irréguliers - Taux d'échecs élevés - Importance des 'centres néants'
	Diversification des compétences professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Supériorité écrasante du nombre de candidats généraliste par rapport aux techniciens - Carence des centres d'examen liés aux filières de l'enseignement technique
	Quantité des connaissances acquises	Inachèvement des programmes de formation

Ce chapitre visait à préciser les choix méthodologiques qui orientent le traitement du problème que pose l'étude. Autrement dit, le chapitre avait pour but de répondre à la question de savoir quels sont les choix de méthodologie générale retenus pour l'évaluation de nos hypothèses.

Pour répondre à cette question, l'étude s'est appuyée sur un ensemble d'éléments issus de la littérature existant sur la question de la recherche. À travers ces éléments, nous avons pu préciser le type de recherche, les paramètres de la conception et de l'exploitation des outils de collecte des données, le lieu de l'étude, l'administration des outils, ainsi que les variables, indicateurs et modalités qui opérationnalisent nos hypothèses en vue de guider l'analyse des données recueillies.

Pour être plus clair, la démarche qui est la nôtre repose sur un devis qualitatif concrétisé en deux études. La première consiste à exploiter les chiffres liés aux résultats de l'examen d'État au Sud-Kivu, sessions 2017 à 2022. La seconde, elle, est une enquête par voie d'entretiens pour laquelle une grille d'entretiens a été élaborée. À la suite de la description de l'administration de ces deux tests, il est utile de passer à la présentation des données recueillies. C'est l'enjeu du chapitre qui va suivre.

CHAPITRE IV :

ETUDE DE L'EFFICACITE INTERNE DU SYSTEME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU SUD-KIVU

Les chapitres précédents ont été l'occasion de poser les bases de l'analyse de l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu, le cas de la province du Sud-Kivu. À la suite donc du rappel des éléments du contexte historique, sociopolitique et environnemental de l'enseignement secondaire en RDC, le présent chapitre procède au bilan de l'efficacité du système de l'enseignement secondaire des six dernières années. La question à laquelle il s'agit de répondre ici est celle de savoir : quel est le bilan de l'efficacité interne de l'examen d'État au Sud-Kivu au cours des six dernières années ? Plus précisément, quel serait l'état des flux favorisés par le système éducatif à travers l'examen d'État ? Puis, quel serait la qualité des compétences développées par le dispositif de formation et évaluation ? Ensuite, quels seraient les facteurs à l'origine de la situation de l'enseignement secondaire que révélerait cet état des lieux ? Enfin, quelles pistes de résolution envisager ?

D'entrée de jeu, nous disons que le bilan que dresse l'analyse des résultats obtenus à l'examen d'État pour les sessions de 2017 à 2022 au Sud-Kivu est négatif. Bien qu'il révèle un taux de réussite quelques fois acceptable, cette situation des réussites cache de nombreuses anomalies qui entachent la qualité des compétences fixées. Aussi en découle-t-il la raison même d'élucider ces manquements imputables au management stratégique, ainsi que les pistes de résolution à envisager.

L'objectif de ce chapitre sera donc d'élucider tous ces aspects du bilan de l'efficacité interne de l'examen d'État au Sud-Kivu. Les données sur lesquelles il prend appui sont les chiffres décrivant la situation des réussites enregistrées pour les filières retenues à l'analyse, ainsi que les informations recueillies par voie des entretiens.

4.1. Analyse des flux du système éducatif à travers l'examen d'État au Sud-Kivu

Ce pan de l'analyse vise à répondre aux deux premières questions spécifiques posées ci-dessus, notamment celles de savoir la nature des flux et la qualité des compétences construites. Pour procéder à l'élucidation de ces aspects, l'étude s'est appuyée sur les taux de réussite

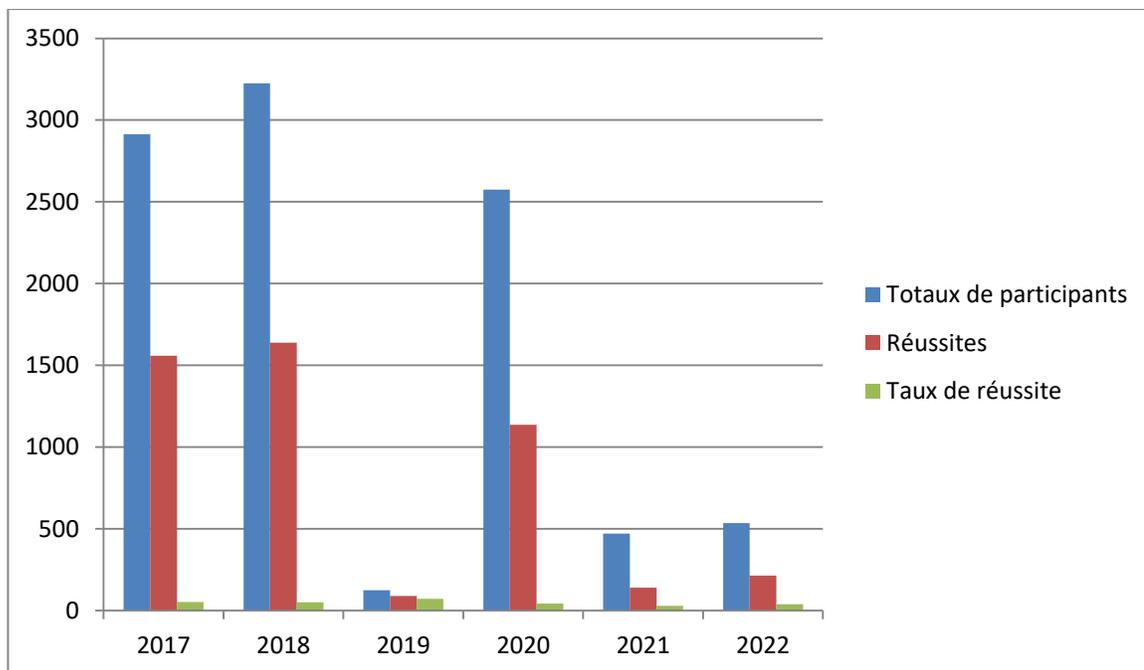
enregistrés, l'examen du nombre de participants, l'examen du nombre de filières ouvertes, celui des centres d'examen et puis, des centres déclarés néants. Qu'en est-il donc du premier aspect touchant aux taux de réussite ?

4.1.1. Analyse des taux de réussite

De manière générale, l'étude des taux de réussite sur la période allant de 2017 à 2022 révèle les chiffres tabulés ainsi qu'il suit.

Tableau 5: Comparaison du taux de réussite par années

Années	Total participants	Réussites	Taux de réussite
2017	2 913	1 560	53,55
2018	3 224	1 638	50,80
2019	125	90	72
2020	2 574	1 137	44,17
2021	472	141	29,87
2022	535	214	40
Moyenne	9 843	4 780	48,56



À partir de ce qui précède, on remarque que le taux de réussite, de manière générale, se situe en deçà de la moyenne attendue, en l'occurrence, 100 % de réussites. Pour les six années retenues à l'étude, il n'atteint pas la moyenne de 50 %, toute chose qui démontre que le système éducatif présente des faiblesses qui influencent les taux de réussite enregistrés.

En effet, même si dans les détails, on le voit très bien que les taux de réussite annuels vont parfois jusqu'à 72 %, il faudrait remarquer que si l'on s'en tient uniquement aux taux de réussite, l'élément le plus frappant est la nature fortement irrégulière des chiffres enregistrés pour les différentes années. De 2017 à 2019, bien que les résultats soient, en général, au-dessus de la moyenne, on note une baisse de près de trois points de 2017 à 2018, puis une remontée à partir de 2018 à 2019. Les trois années suivantes sont celles d'une chute drastique avec des taux de réussite généralement faibles, avec une chute de près de 30 points de 2019 à 2020, puis une seconde chute de près de 25 points en 2021, avant que survienne une petite remontée, malheureusement insuffisante, en 2022.

Outre la nature crantée de ces réussites, un second point frappant est celui de la différence entre le taux le plus élevé et celui le plus, notamment la différence de près de 45 points entre les 72 % de 2019 et les 29,87 % de 2021. Des différences en majorité similaires se dessinent entre les différentes années, souvent jusqu'à 25, voir 30 points de moins d'une année à une autre. Ce

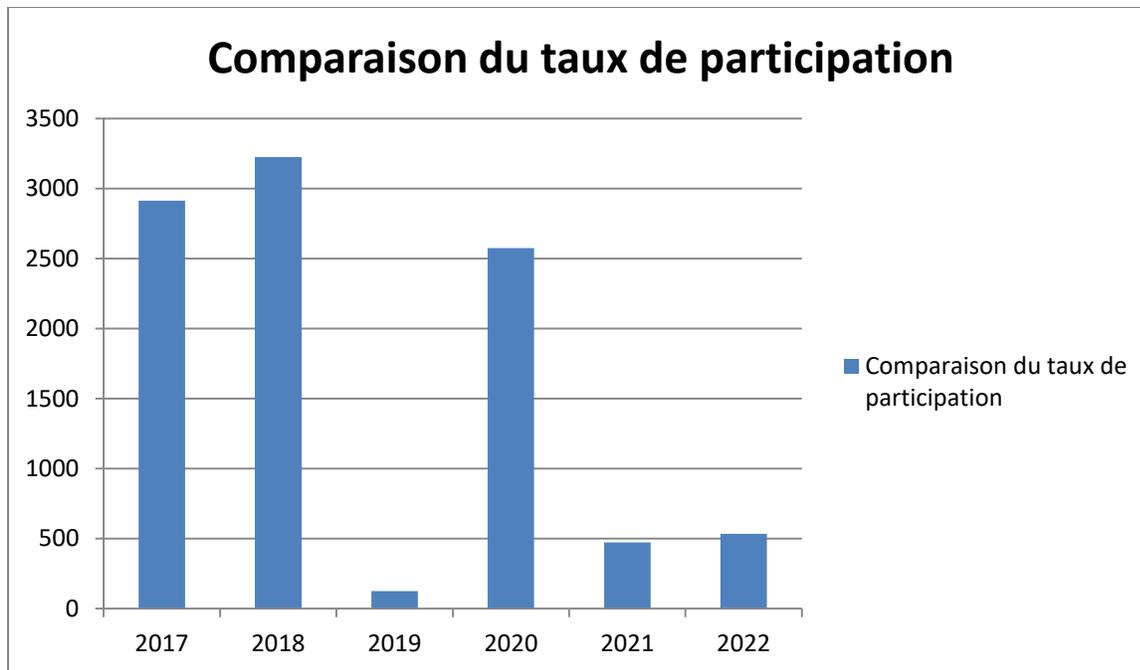
fait est le signe que le système éducatif au Sud-Kivu en général, puis l'examen d'État, à titre spécifique, subit des aléas qui rendent son efficacité particulièrement instable, et par ricochet, mauvaise. Les flux, loin de donner une satisfaction mitigée, dessinent plutôt un tableau sombre que l'on peut apercevoir à travers les données tabulées ci-dessus.

Pour le confirmer, il apparaît utile de se pencher de plus près sur les 72 % de l'année 2019. Car, si en effet ils montrent une hausse plutôt satisfaisante des réussites pour cette année en question, la lecture des taux de participation, quant à elle, remet en cause cette satisfaction. C'est la raison pour laquelle nous avons tenu à jeter un regard sur les chiffres des participations.

4.1.2. Examen du nombre de participants

Tableau 6: Comparaison du taux de participation

Années	Total participants	Évolution
2017	2 913	
2018	3 224	+ 311
2019	125	- 3 099
2020	2 574	+ 2 449
2021	472	- 2 102
2022	535	+ 63



Au même titre que les taux de réussite, les chiffres de participation révèlent le mauvais état de l'efficacité interne de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu. Tout d'abord, à l'examen des totaux de participants, on peut voir que le constat général fait état d'une baisse persistante, notamment à partir des participations de 2018. On remarque d'ailleurs trois années pendant lesquelles les participants n'atteignent pas la barre de mille (1000), toute chose qui révèle, par rapport aux chiffres enregistrés en 2017 et 2018, de sérieuses perturbations du système éducatif. L'année 2019 apparaît principalement comme la plus mauvaise en termes de participation, avec le nombre de participants de loin moins élevé que les autres années.

L'instabilité des taux de participation, et donc des flux du système ou mieux de l'efficacité interne se révèle aussi à travers la forte fluctuation que démontrent les différences de hausse ou de baisse des participants années par année. On remarque que pour les mêmes filières, en dépit des taux de réussite faibles, le nombre de participants varie fortement, frôlant quelque fois le seuil des -2 000. Un fait qui, tout en ajoutant au tableau sombre de l'efficacité interne du système éducatif, suscite des interrogations quant aux origines d'un tel état de choses.

Pour un regard plus approfondi des dites participations, nous avons, pour les 15 séries retenues dans notre analyse, voulu démontrer que d'une année à l'autre, celles-ci enregistrent de

sérieuses fluctuations. Pour le remarquer, le tableau suivant montre les participations enregistrées par filière de 2017 à 2022.

Tableau 7: Synopsis des participations par filières de 2017 à 2022

Année académique et filières	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Latin-Philosophie	1.121	1.105	62	1.042	193	91
Mathématique-Physique	521	592	24	609	46	79
Secrétariat	48	72		54		
Secrétariat informatique	49	34				
Commerciale informatique	840	917				
Mécanique générale	55	75	04	140	27	09
Mécanique Machines-outils	19	13		17		26
Électricité	102	161	09	217	10	14
Menuiserie	02	05		05	11	06
Construction	54	88	23	208	160	67
Électronique	09	19		62		105
Mécanique automobile	35	51		128		27
Pêche et navigation	14	34		43	07	23
Hôtesse d'accueil	02	09		28		14
Coupe couture	42	49	03	21	18	74

Comme faits frappants du tableau, observons d'abord la confirmation de l'idée que pour les mêmes filières, le nombre de participants varie fortement d'une année à l'autre. On note pour certaines années de forts chiffres qui approchent des capacités réelles d'accueil du système éducatif, puis d'autres années brillent par des chutes d'enrôlements.

L'autre fait marquant est le nombre de vides qu'enregistrent bien de filières pour certaines années. Ici, on s'aperçoit que malgré le fonctionnement du système éducatif, les filières ne fonctionnent pas toujours de manière normale sur l'ensemble du territoire provincial. D'où les interrogations naissantes quant à ces dysfonctionnements à l'origine de la chute drastique des enregistrements d'une part, puis d'autres part pour le non-fonctionnement de certaines filières plusieurs années, parfois consécutives.

Les chiffres du tableau esquissent, outre un autre aspect du mauvais bilan de l'efficacité interne lié à l'offre éducative, des explications de la nature même des facteurs explicatifs d'un tel état de choses. On voit très clairement que les enregistrements sont de loin plus faibles pour les séries de l'enseignement technique et professionnel comme secrétariat informatique, mécanique, électricité... Une réalité qui laisse à désirer, tant on sait que la formation technique et professionnelle se veut le poumon de l'insertion professionnelle que prône le système éducatif congolais.

Les faibles enrôlements jettent des soupçons sur un ensemble de faits allant de la mauvaise politique managériale qui ne valorise pas assez ces filières pour susciter des vocations, à celle qui ne facilite pas toujours la mise en place des dites filières. Ces dernières sont, faut-il le rappeler, très demandeuses en ressources, tant pour l'administration que pour les apprenants et leurs familles. Des ressources financières, matérielles et intellectuelles qui manquent généralement, vu le contexte socio-environnement précaire. On peut donc croire que dans un contexte de rareté de ressources, les établissements arrivent à fermer nombre de filières. Dans d'autres cas, en dépit des moyens mis en place par l'administration des établissements, on n'enregistre aucun enrôlement à cause du manque de moyens personnels dont font montre les apprenants et leurs familles. Ce fait nous conduit de fait à l'examen de l'efficacité du système éducatif au Sud-Kivu à travers l'analyse des filières ouvertes ou non-ouvertes sur la période de notre analyse.

4.1.3. Examen du nombre de filières ouvertes

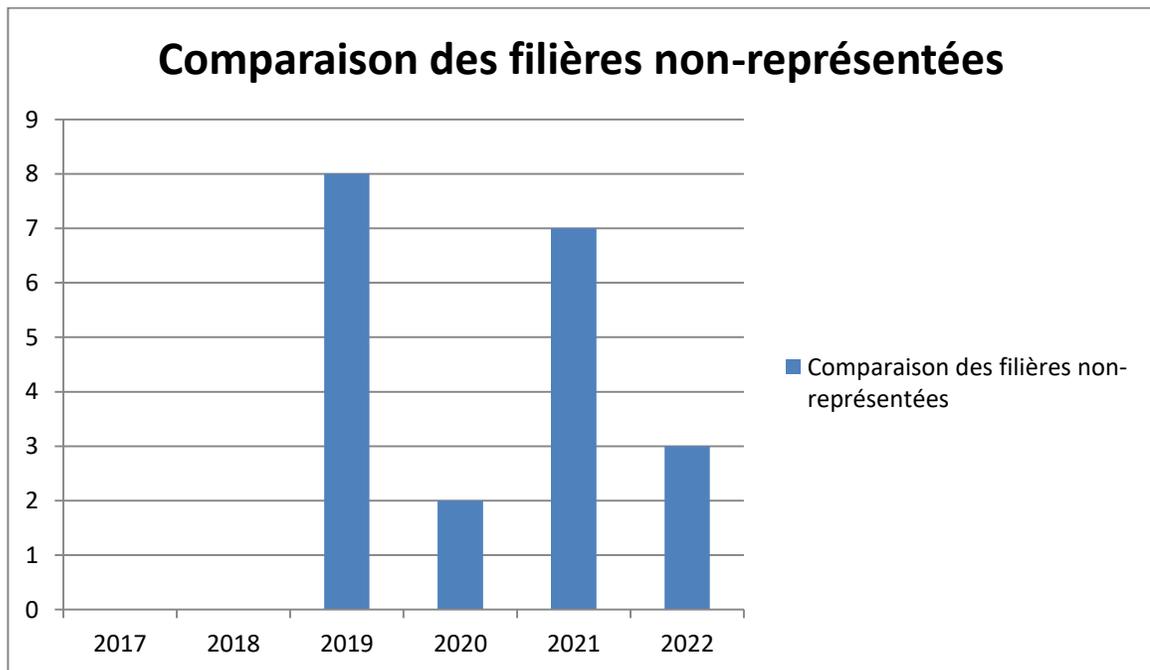
Cet aspect de l'analyse s'appuie sur les quinze (15) filières retenues pour notre analyse différentielle. Il s'agit de deux (02) filières de l'enseignement général et de treize (13) de l'enseignement technique et professionnel tabulées au chapitre 3 ci-dessus (voir, le tableau 2).

Pour ces différentes filières, nous avons voulu savoir lesquelles sont restées ouvertes tout au long de notre intervalle et celles qui se sont trouvées fermées. Les résultats obtenus sont ceux que montre le tableau suivant.

Tableau 8: Comparaison du nombre de filières non-représentées sur les 15 retenues pour l'analyse

Années	Filières absentes	Nombre de filières non-représentées/15
2017		00
2018		00
2019	Secrétariat	08
	Secrétariat informatique	
	Commerciale informatique	
	Mécanique Machines-outils	
	Électronique	
	Mécanique automobile	
	Pêche et navigation	
	Hôtesse d'accueil	
2020	Secrétariat	02
	Secrétariat informatique	
2021	Secrétariat	07
	Secrétariat informatique	

	Commerciale informatique	
	Mécanique Machines-outils	
	Électronique	
	Mécanique automobile	
	Hôtesse d'accueil	
2022	Secrétariat	03
	Secrétariat informatique	
	Commerciale informatique	



On s'aperçoit qu'à partir de la session 2019, un ensemble de séries, généralement les mêmes, ne sont pas représentées. Il s'agit surtout de séries relevant de l'enseignement technique et professionnel. Trois d'entre elles sont particulièrement absentes dès la session 2019,

notamment, les séries Secrétariat, secrétariat informatique et commerciale informatique. Il s'agit de séries directement liées à l'enseignement par l'outil informatique, voire à l'usage des outils informatiques. Or, nous l'avons signalé dès les premiers chapitres, le manque d'équipement en centres multimédias reste l'un des problèmes dont fait face le système éducatif congolais de manière générale, et celui du Sud-Kivu en particulier. Du coup, l'on pourrait conclure que cette non représentation desdites filières plusieurs années consécutives relève de ce problème crucial qui touche le management stratégique infrastructurel.

Dans le même sillage, on pourrait lire l'effet du mauvais management infrastructurel comme lié à la non représentativité des autres filières qui, toutes, relèvent de la technique industrielle. Lesdites filières présentent le trait commun de nécessiter, pour leur mise en place, des moyens infrastructurels conséquents, le cas des ateliers de travaux pratiques et de machines en bon état de fonctionnement. Or, compte tenu des défaillances du management infrastructurel et financier, l'on pourrait voir derrière le non-fonctionnement desdites filières de manière répétitive un rapport direct avec la mauvaise politique financière et infrastructurelle du management stratégique de l'éducation en RDC. Nous y revenons plus loin. Mais avant, le décryptage de l'état de l'efficacité interne de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu à travers l'analyse de l'examen d'État nécessite de marquer un arrêt pour analyser les centres d'examens qui, par leur fonctionnement, peuvent aussi contribuer au portrait que nous souhaitons dresser de l'efficacité interne du système éducatif congolais.

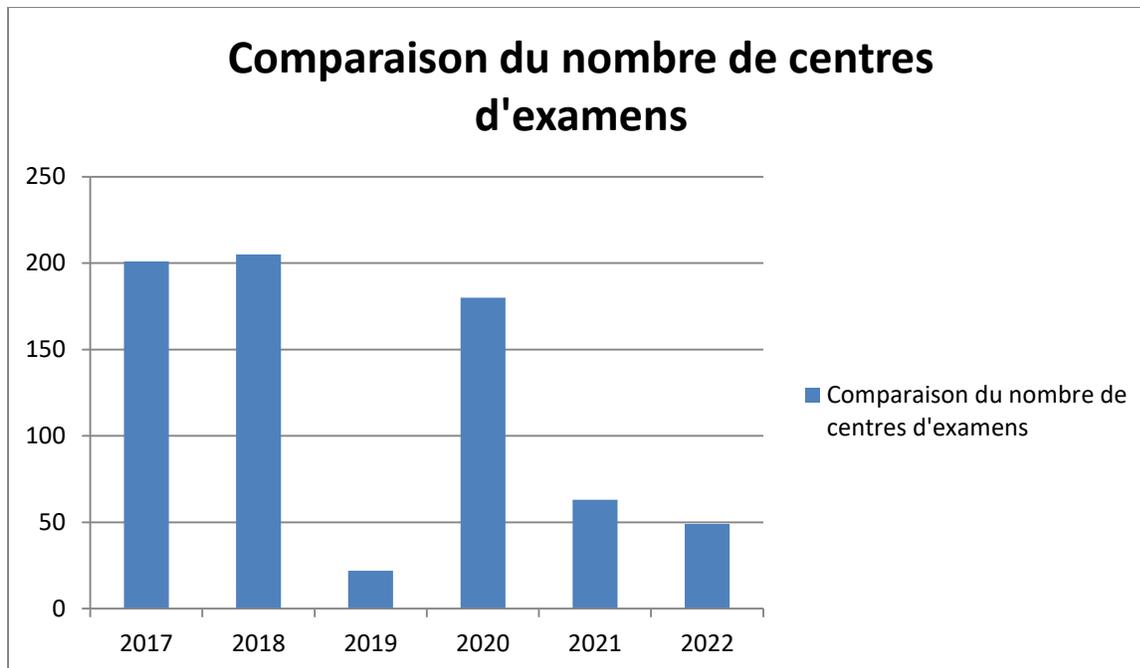
4.1.4. Analyse des centres d'examen

En vue de compléter l'étude de l'efficacité interne du système éducatif, nous avons jeté un regard sur le nombre de centres d'examens représentés à l'examen d'État pour chacune des années de notre intervalle. D'où le tableau ci-après.

Tableau 9: Comparaison du nombre de centres d'examens

Filières	2017	2018	2019	2020	2021	2022

Latin-Philosophie	72	69	10	70	31	11
Mathématique-Physique	34	35	05	40	10	16
Secrétariat	03	05		04		
Secrétariat informatique	06	05				
Commerciale informatique	48	56				
Mécanique générale	09	07	02	12	04	02
Mécanique Machines-outils	01	01		02		01
Électricité	08	10	02	13	02	01
Menuiserie	01	01		01	01	01
Construction	06	09	02	16	10	01
Électronique	02	02		03		05
Mécanique automobile	03	05		09		02
Pêche et navigation	02	03		04	03	03
Hôtesse d'accueil	01	02		03		01
Coupe couture	05	05	01	03	02	05
TOTAUX	201	205	22	180	63	49



Le constat qui s'établit à travers le tableau est d'abord relatif, comme dans le cas de l'analyse des filières, au nombre fortement variable, puis généralement décroissant des centres d'examen opérationnels par filières. On relève, par ailleurs, pour certaines filières, des vides qui traduisent l'absence ou le non fonctionnement des centres, par comparaison aux deux premières années de notre intervalle. Cet état de chose se répercute sur les totaux de la dernière ligne qui montrent qu'outre les deux premières années de l'intervalle, le nombre de centres opérationnels est allé fortement décroissant, avec une légère hausse en 2020, puis une chute persistante pour les deux années suivantes.

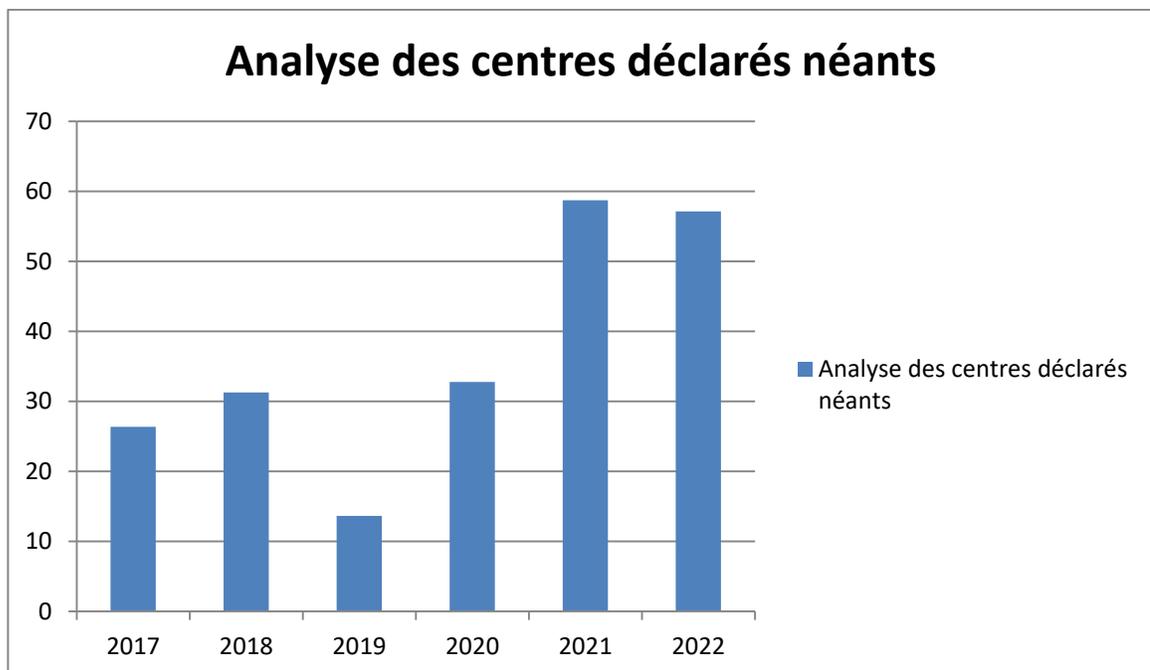
Si le fait est imputable à la politique managériale au niveau stratégique qui ne garantit pas toujours les moyens financiers, infrastructurels et humains pour faire fonctionner les centres d'examen, l'on ne saurait ne pas faire la lecture que le nombre drastiquement décroissant de centres d'examen est révélateur du mauvais environnement dans lequel l'éducation en général et l'examen d'État en particulier se pratiquent. Ils montrent qu'en raison d'un tel environnement politique et social, le système éducatif au Sud-Kivu en pâtit, d'où la mauvaise performance qu'il enregistre.

La seconde partie de ce chapitre permettra de d'identifier les facteurs à l'origine d'un tel mauvais fonctionnement du système d'enseignement au Sud-Kivu, comme en témoignent les

performances à l'examen d'État. Mais avant, nous avons voulu pousser un peu plus loin l'analyse des chiffres de centres d'examens en analysant la proportion de ceux déclarés néants, donc avec une performance de zéro (00) admis. Pour renseigner cet aspect, il convient d'observer le tableau ci-dessous.

Tableau 10: Analyse des centres déclarés néants

Années	Nombre de centre d'examen	Nombre de centres néants	%
2017	201	53	26,37
2018	205	64	31,29
2019	22	03	13,64
2020	180	59	32,78
2021	63	37	58,73
2022	49	28	57,14



Si, en majorité, la proportion des centres déclarés néants reste inférieure à la moyenne de 50 %, il n'en demeure pas moins que ses proportions demeurent inquiétantes, puisqu'elles varient entre 30 % et presque 60 %. Par ailleurs, on remarque que lesdites proportions vont croissantes, avec, pour des années au cours desquelles on enregistre de faibles niveaux de fonctionnement des centres d'examen, des proportions de centres néants de plus en plus fortes qui se situent, d'ailleurs, au-dessus de la moyenne.

Cet état de choses remet en question l'équité du système éducatif au Sud-Kivu. On s'aperçoit qu'il ne garantit pas les mêmes chances de réussite pour tous les individus, et que par ailleurs, une très forte portion de ceux-ci reste dans une marge qui ne permet pas leur passage à travers les mailles du système que dresse l'examen d'État.

Ceci étant, l'on pourrait se poser un ensemble de questions. Tout d'abord, quels sont, de manière plus concrète, les facteurs qui rendent compte de l'origine d'un tel état des lieux de l'efficacité interne du système éducatif en RDC de manière générale, et plus précisément au Sud-Kivu ? D'autre part, on se demande quelles pistes de solution l'on pourrait envisager. Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes penchées sur les données du sondage que nous avons mené par voie d'entretiens. Les informations qui en découlent sont celles qui sont à la base de la construction des deux parties qui vont suivre.

4.2. Des causes du mauvais état de l'efficacité interne de l'Examen d'État au Sud-Kivu

Les éléments précédents ont permis de montrer, sous divers angles, le mauvais état de l'efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu, à la faveur des performances de l'examen d'État. Pourtant, pour une meilleure analyse d'un tel niveau de performance, il faudrait en plus déceler les responsabilités qui se dégagent. C'est l'objectif que nous avons voulu atteindre à travers le sondage par entretiens que nous avons mené. Mais pour en arriver là, nous avons voulu avoir l'appréciation de l'état des performances enregistrées à l'examen d'État au Sud-Kivu, des acteurs des deux derniers niveaux de management que nous avons pu interviewer. Question de corroborer le bilan que nous avons pu dresser ci-dessus.

4.2.1. Appréciation des résultats obtenus à l'examen d'État au Sud-Kivu

Le bilan de l'efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu à l'analyse des performances à l'examen d'État suscite une appréciation généralement négative. C'est ce qui ressort, de manière générale, des propos des différents intervenants aux entretiens que nous avons menés avec les autorités éducatives de la province. Autrement dit, unanimement, ces derniers dressent un bilan sombre des performances à l'examen d'état. Ils indiquent aussi que cet état de choses suscite un sentiment d'insatisfaction générale, puisqu'il rend compte du discrédit dont souffre l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo.

Parlant du bilan sombre de l'enseignement secondaire en RDC de manière générale et au Sud-Kivu plus particulièrement, un chef d'établissement d'enseignement secondaire témoigne : « L'appréciation des résultats à l'examen d'État de ces cinq dernières d'années est négative. Car il y a eu beaucoup d'échecs, ainsi qu'une forte baisse du niveau des élèves. » Un autre intervenant confirme ce rapport lorsqu'il affirme :

Les résultats de ces dernières années ont été particulièrement décevants. On espérait que la session 2022 serait différente, mais elle n'a eu rien de spécial. On a enregistré beaucoup d'échecs et bien de centres néants à l'examen d'État. Il n'y a que quelques écoles qui se sont montrées sérieuses qui ont eu de bons résultats.

Il transparaît de ces propos qu'effectivement, les résultats à l'examen d'État des dernières années, donc de notre intervalle sont restés très insatisfaisants. On déplore, d'une part, le faible niveau des flux qui sont de loin en dessous du seuil satisfaisant. En fait, tout système éducatif équitable se fixe le seuil des 100 % de réussite. C'est l'idéal recherché, puisqu'on se donne pour base l'idée selon laquelle tout individu a droit aux services de l'école et tous ceux qui entrent dans le système scolaire doivent y réussir leur insertion sociale. Les performances scolaires sont alors traducteurs de cette réussite et conditionnent, d'ailleurs, le passage à travers le système jusqu'à l'entrée dans le monde du travail. L'école doit donc mettre en place le dispositif nécessaire pour assurer cette fonction d'insertion pour tous les individus, raison pour laquelle aucun d'eux ne doit échouer ; le cas échéant, l'école devient un facteur de reproduction des inégalités sociales et les individus recalés, des dangers pour la communauté. C'est ici tout l'enjeu d'un système scolaire équitable que l'État se doit de garantir.

Or, le propos que nous venons de développer montre tout le problème des échecs, au point où il en découle que si dans un système éducatif, un seul individu arrivait à échouer, la

question mériterait de se poser quant à l'efficacité dudit système. Pourtant, dans le cas du système scolaire congolais de manière générale et celui du Sud-Kivu en particulier, l'état dressé montre non pas l'échec d'une poignée d'individus, mais bien de fortes tranches de la population, pour ne citer que ceux qui se sont inscrits dans le cursus scolaire. Pour renchérir ce point, un troisième intervenant remarque : « Les résultats sont tellement médiocres, car de nombreuses écoles échouent. » Relevons ici qu'il rejoint la note précédente sur les centres néants qui ne laissent de marquer négativement tout lecteur des performances affichées au palmarès de la province et de la RDC de manière générale.

L'autre angle de ce tableau pose le problème de la qualité des compétences qui, pour les intervenants ci-dessus, sont généralement mauvaises. Un fait qui ne touche pas uniquement ceux qui ont échoué, mais aussi ceux qui ont été promus à l'issue de l'examen d'État. Pour l'un des intervenants, un fait qui démontre ce caractère de la compétence est le lien qu'on pourrait faire avec la survenue de la covid-19 et les autres facteurs environnementaux qui ont rendu l'achèvement des programmes impossible. Cet inspecteur relève à ce propos :

Mon appréciation des résultats à l'examen d'État de ces six dernières années est négative. Concernant la quantité des réussites et même la qualité des compétences de nos enfants, je dois dire qu'elles suscitent beaucoup d'inquiétude depuis qu'à la suite de la covid-19, les cours ne se sont plus bien déroulés.

Il est rejoint dans l'indexation de l'inachèvement des programmes, la manière même de les dispenser et même l'entrave à leur assimilation normale par les apprenants par cet autre inspecteur provincial qui note :

La correction a été très objective. Pour cette raison, ceux qui ont mérité ont réussi et les écoles qui se sont amusées à ne pas achever le programme ou qui ont brillé par leur manque de sérieux ont échoué. Je pointe là deux sources de ces échecs qui mettent en cause les établissements scolaires et leurs personnels, mais il faudrait aussi reconnaître que les échecs liés à l'inachèvement des programmes seraient en partie dus à plusieurs facteurs, surtout ici chez nous, à l'Est de la RDC. On peut citer l'effet des rebellions du M23, de CODECO et autres... qui ne cessent de semer la terreur, de manière que les bâtiments scolaires deviennent leurs camps ou des camps des déplacés.

Ici, on peut constater qu'alors que la gestion de l'examen d'État essaye de miser sur l'objectivité pour garantir la qualité des compétences validées par le système éducatif, les résultats révèlent que le niveau des compétences reste faible, car les performances trahissent bien l'effet des connaissances incomplètes des apprenants qui n'ont pas eu l'occasion de couvrir l'ensemble des programmes soit en raison de la pandémie ou des épidémies récentes, ou à cause des perturbations du processus enseignement-apprentissage par des conflits liés à l'action des groupes rebelles opérant à l'Est de la RDC.

Cet autre chef d'établissement, lui, montre, dans le même sillage, l'influence d'une autre forme de conflits. Il s'agit des grèves et mouvements d'humeurs fréquents dans la province pour diverses raisons : « Ceci est dû aux grèves à répétition des enseignants qui réclamaient leurs droits... » Ici, l'on note que la qualité des compétences mises en place à travers le système éducatif fait en général problème, précisément du fait que la qualité de l'enseignement est détérioré par le climat d'instabilité et de violence, voire par les catastrophes sanitaires qui impactent régulièrement la tenue des cours en présentiel.

Un autre intervenant, toujours dans un effort de décrire le mauvais état des compétences fixées, montre que tant la valeur même de ceux qui sont promus que les échecs posent problème, d'autant plus que le système est miné par les mauvaises conditions de travail qui trahissent donc d'office la mauvaise qualité des compétences validées par l'examen d'État qui favoriserait de ce fait des cas de réussite paradoxale. L'intervenant déclare :

Les sections pédagogiques et scientifiques de bien d'établissements qui n'ont pas de laboratoires se trouvent en difficulté. Pour les établissements de l'enseignement technique qui fonctionnent sans pratique professionnelle par manque d'ateliers ou d'outils, c'était aussi évident qu'on en arrive à de tels résultats.

Il paraît donc évident, à la lecture de ces interventions, que d'entrée de jeu, de nombreux facteurs imputables à différents degrés au management stratégique de l'éducation, soient décelables en vue d'éclairer les origines d'un état défavorable de l'efficacité interne du système éducatif de la RDC. Ces facteurs qu'il faudrait analyser de manière structurée, peuvent s'appréhender à différents niveaux du management, notamment les aspects infrastructurels, financiers et de la gestion des ressources humaines.

4.2.2. Effet des manquements du management stratégique infrastructurel

Le premier ordre de facteurs qui rendent compte de la mauvaise qualité de l'efficacité interne du système éducatif en RDC de manière générale et dans le Sud-Kivu en particulier est lié à la gestion de la politique infrastructurelle du MEPSP. Ici, les interventions ont pu pointer du doigt un ensemble de faits, dont la trop forte implication de l'État et son attitude protectrice et politicienne.

Dès l'entame de ce travail, nous avons pu soulever, à l'étape de la reconstitution du contexte historique, que l'éducation en RDC porte, dès l'indépendance, les stigmates de la trop forte implication de l'État qui s'est toujours prévalu d'un pouvoir extrêmement protecteur exercé sur l'école. L'État a toujours vu l'école comme un potentiel instrument de déstabilisation, raison pour laquelle dès le règne de Mobutu, l'école est demeurée la chasse gardée de l'État, avec une volonté ferme exprimée de contrôler entièrement son fonctionnement. Cette attitude explique pourquoi le Président Mobutu a procédé à la nationalisation de tous les établissements scolaires du Zaïre, avant d'accorder, un peu plus tard, une liberté relative aux établissements confessionnels et privés. Pour maintenir son pouvoir sur l'éducation dans son ensemble, le président a signé avec les établissements confessionnels une convention qui lui octroie l'appartenance de tous leurs établissements et œuvres scolaires, en foi de quoi l'État se positionne comme le seul employeur et principal investisseur pour ce qui est de la construction des infrastructures et la fourniture en matériels. Cet état de choses demeure, puisqu'il s'est perpétué d'un président à l'autre.

Puis, progressivement, la perception de l'école a changé, celle-ci étant de plus en plus vue comme un instrument de pouvoir. Les pouvoirs politiques se sont aperçus qu'on pouvait façonner et contrôler l'opinion à travers l'école. Cela a été le départ d'une politique d'instrumentalisation de l'éducation à des fins de propagande politique qui a été très forte sous le Président Mobutu et qui s'est perpétué avec les autres qui l'ont suivi. La somme de ces différentes attitudes est la trop forte implication de l'État dans les affaires de l'éducation. Pourtant, l'éducation est un secteur extrêmement coûteux dont la charge, même dans les économies les plus performantes et avancées, ne saurait reposer uniquement, encore moins principalement sur le dos de l'État. Un ensemble de partenaires sont d'habitude sollicités, avec

en bonne place l'initiative privée. L'État garde tout simplement son droit de contrôle et de régulation de l'activité. L'on comprend donc qu'en choisissant de garder une très forte main mise sur l'école, de se classer comme l'acteur principal de son fonctionnement (sans avoir les moyens conséquents pour assumer cette posture), l'État et sa politique sont devenus l'un des facteurs les plus gênants qui expliquent tous les problèmes que rencontre l'éducation en RDC.

Cette posture est d'ailleurs rappelée par quelques-uns de nos intervenants, chefs d'établissements, dont l'un rappelle :

Effectivement, depuis le règne du Président Mobutu, l'école est restée la propriété absolue de l'État. Je parle de l'école dans son ensemble, y compris les établissements confessionnels, puisqu'à l'époque, il n'y avait pas encore d'établissements privés. Les établissements privés ne sont venus que plus tard.

Il est rejoint par cet autre qui affirme :

Effectivement, la politique de l'État reste celle d'une très forte présence et implication dans l'organisation et le fonctionnement de l'éducation congolaise. On peut le comprendre, puisque l'éducation de la population est la responsabilité de tout État normal et responsable. Seuls les États voyous abandonneraient l'école aux mains des privés ou de n'importe qui. Cela comporterait des risques que l'on n'évoque plus. Cependant, une telle posture devient un problème dès lors que l'État lui-même fait ombre à toute autre initiative que la sienne, tend à empêcher des démarches personnelles des établissements publics de rechercher des moyens de fonctionnement sous forme de dons, et même que parallèlement, l'État faillit à son devoir de construire les établissements scolaires et de les équiper comme il s'est lui-même chargé de faire. C'est là le problème.

Si ce propos résume assez bien la politique éducative de l'État congolais depuis le président Mobutu, il ajoute à cette description l'idée que l'application d'une politique protectionniste et interventionniste par l'État n'est pas un problème en soi. C'est, pour cet intervenant, légitime pour tout État de garder le contrôle de toute activité, plus encore d'un secteur aussi déterminant que l'éducation. Il y va de la protection de son image, voire de sa survie, ainsi que de la préservation même des intérêts de sa population.

Mais, le problème lié à une telle posture est celui de l'abandon des responsabilités dont fait montre le gouvernement. Alors que d'après les textes légaux l'État s'est fait garant de la création, de la construction et de la fourniture en matériels des différents établissements scolaires, on constate que depuis de nombreuses années, lesdits établissements, surtout ceux dits publics, souffrent de nombreux manquements en raison de la mauvaise politique gouvernementale par laquelle l'État ne laisse pas l'occasion aux chefs d'établissements de chercher eux-mêmes des volontaires pour financer leurs constructions ou équiper leurs écoles. Il place ces établissements dans une situation de dépendance où ils attendent que le gouvernement pourvoie à leurs manquements, ce qui ne suit pas. C'est bien le côté pervers de la politique interventionniste de l'État dans la gestion de l'éducation, qu'il vaut bien la peine de souligner.

Mais cet aspect n'est pas le seul à relever. Un autre chef d'établissement souligne en l'effet :

On remarque que depuis Mobutu, la politique éducative est instrumentalisée au profit de l'État qui veut assumer sa survie à travers l'école. Ainsi, de nombreuses déclarations de la politique gouvernementale en matière d'éducation restent de simples slogans. Aussi, je dois déjà dire que chaque président qui arrive définit ses propres lignes, ou devrais-je mieux le dire, ses propres slogans, qui ne sont que des moyens de manipuler la population et de gagner leur confiance. Et rien de bon ne suit dans les faits, ce qui fait que la politique interventionniste de l'État devienne un problème. Si l'État intervenait tout en assurant le bon fonctionnement des établissements, ce serait une bonne chose. Mais faire des promesses qu'on ne tient pas juste parce qu'on veut se faire aimer et accepter par la population, c'est assez mal de le faire.

Cet autre intervenant évoque de fait le poids de la politique interventionniste et protectionniste de l'État comme relevant d'un effet pervers que l'action gouvernementale exerce sur le fonctionnement des écoles, surtout celles qui sont directement du ressort de l'État. Et pour dénoncer ces effets du point de vue de la politique infrastructurelle, un autre chef d'établissement privé relève :

Si la politique interventionniste de l'État était réellement appliquée, elle garantirait le développement de l'éducation. Par exemple, la loi-cadre de l'éducation nationale stipule que l'État est garant de la création, de la construction et de l'équipement des

établissements scolaires, de leur fourniture en matériels pédagogiques et en manuels scolaires. Si le gouvernement appliquait réellement cette politique, l'impact serait satisfaisant sur le développement infrastructurel des établissements. Et dire que la négligence de cet aspect pèse lourdement sur le système éducatif ! La preuve de ce que je dis est que les écoles qui ont tous les matériels nécessaires font de bons résultats à l'examen d'État, pourtant celles qui sont non-équipées sont celles qui connaissent beaucoup d'échecs, et qui ressortent même néants à l'examen d'État. Vous n'avez qu'à aller voir le palmarès pour le confirmer.

Il est rejoint dans son propos par cet inspecteur provincial qui note :

La politique de l'État aurait garanti le développement infrastructurel de l'éducation s'il y avait assez de pragmatisme dans son action. Mais, entre le dire et le faire, on aperçoit un grand faussé qui explique pourquoi nos établissements sont les plus délabrés et mal faits qui soient. Un tel déséquilibre est de nature à accélérer les inégalités sociales et à rendre notre système éducatif inéquitable. Tenez, par exemple : pendant que les enfants de ceux qui supposément ont les moyens vont dans les établissements bien construits et fournis, ceux des pauvres se retrouvent dans des écoles délabrées où ils manquent de bibliothèques, de centres multimédias, d'ateliers, voire même des équipements qui vont avec. Et c'est dans ces centres-là qu'on observe les pires résultats. Et dire qu'ils sont les plus nombreux ! Comment n'aurions-nous pas une performance aussi catastrophique ? C'est, en pratique, une forme de système ségrégationniste que l'État met en place à cause de ses intérêts égoïstes.

Et cet autre chef d'établissement d'affirmer :

Moi, je suis Proviseur d'un établissement confessionnel. Je vais vous montrer la différence et certainement, quand j'aurai fini, vous verrez bien le désastre de la politique éducative de l'État congolais au plan infrastructurel. Les établissements les mieux construits et équipés sont ceux des structures religieuses. Vous savez pourquoi ? Parce que nous n'attendons pas l'intervention de l'État pour construire ou pour nous équiper. Chaque établissement prend des dispositions pour ses investissements en sollicitant l'apport des parents, souvent à travers le paiement des frais de pension qui sont bien gérés, puis en lançant des appels à dons qui, très souvent, s'avèrent fructueux. Tenez par exemple, j'ai un grand bâtiment ici que j'ai pu réfectionner grâce à de telles mobilisation. Et notre haut commandement veille à nous organiser dans cette manière de fonctionner.

Le résultat est que nous faisons de très belles performances à l'examen d'État, ce qui n'est pas le cas pour les établissements publics où toutes ces initiatives dont j'ai parlé n'existent pas. Non pas qu'elles ne pouvaient pas se faire, mais que l'État, par les termes de sa politique, barre la voie à des initiatives telles celles que nous prenons. Vous voyez donc en quoi la trop forte intervention de l'État devient un problème !

Il apparaît évident, à travers ces discours, que la politique de l'État revêt un effet désastreux pour l'éducation au plan infrastructurel. L'État empêche des initiatives qui auraient été fructueuses pour le fonctionnement des écoles et la réussite des apprenants. Ce qui n'aurait pas été le cas si les termes selon lesquels le management stratégique de l'éducation opère étaient beaucoup plus réalistes et de nature à favoriser l'action de la base, au lieu de pousser les chefs d'établissement à ne dépendre que du budget de l'État qui n'arrive pas très souvent, pour de nombreuses raisons.

Mais, l'aspect infrastructurel n'est pas seul à subir les désastres de la politique mise en place par le management stratégique de l'éducation. Il y a aussi l'aspect financier qui témoigne des erreurs de cette politique managériale.

4.2.3. Effet des manquements du management stratégique financier sur l'éducation

Au même titre que le management stratégique infrastructurel, celui orienté vers l'aspect financier revêt un caractère polémique qui serait de nature à influencer négativement les performances du système éducatif. Ici, plusieurs facteurs sont à indexer, notamment la politique salariale, le financement des administrations scolaires.

4.2.3.1. La mauvaise politique salariale

Les acteurs du management interrogés sont unanimes que les conditions salariales, de vie et de travail des enseignants sont mauvaises. Ils s'accordent pour dire que ces conditions de vie ne favorisent pas une bonne pédagogie, et par conséquent, des résultats scolaires ne serait-ce qu'acceptables à l'issue des sessions de l'examen d'État. C'est le cas de ce proviseur qui note :

La condition salariale au Congo est déplorable. Elle ne favorise pas la survie de l'enseignant, qui reste démotivé. C'est l'origine des grèves à répétition qui

rendent inefficace l'action enseignante dans la formation des élèves. La condition salariale et les conséquentes conditions de vie des enseignants ne favorisent pas la réussite des élèves à l'examen d'État. Les salaires que verse l'État sont modiques et même dérisoires, pendant qu'il y a à côté beaucoup d'employés qui ne perçoivent pas de salaire et qui dépendent des compensations insignifiantes que leur versent les établissements scolaires, prélevés des frais exigibles.

D'après ce dernier, la politique de l'État dans la rémunération des agents de l'éducation favorise la survenue des mouvements d'humeur au sein du corps enseignant. Toute chose qui finit par détériorer la qualité de la formation dispensée. Car, ajoute-t-il, « Qui voudrait bien travailler ou continuer de travailler sans être payé ? Le bénévolat n'existe pas, même chez les humanitaires. Tout le monde le sait. »

Ce proviseur est rejoint par cet autre qui explique :

Les enseignants ne jouissent pas de bonnes conditions salariales, car le salaire de l'enseignant ne lui garantit pas la survie, ou devrais-je le dire, des conditions de vie décentes. Par exemple, le taux de change qui galope du jour au lendemain et qui crée l'inflation des prix de denrées alimentaires et autres produits, rend le salaire versé aux enseignants dérisoire. Du coup, le coût de la vie est très élevé pour les enseignants, en contradiction avec ce qu'ils gagent.

Et cet autre de renchérir en associant les conditions de travail de l'enseignant aux facteurs qui aggravent sa condition de vie précaire, tout en annulant la possibilité d'une conscience professionnelle qui garantirait une meilleure performance scolaire. Il remarque, en l'effet, ce qui suit :

Pour ce qui est des conditions de travail, l'État ne fournit pas à l'enseignant tout le matériel nécessaire pour un bon exercice du métier. Et je dois dire que c'est ce qui précarise encore plus la condition de vie des enseignants qui sont obligés, par conscience professionnelle, de crever leur budget pour assurer la provision en matériels didactiques que l'État devrait normalement leur donner.

Et cet autre d'ajouter :

De telles conditions ne sauraient favoriser la réussite des élèves, car se retrouvant dans de telles conditions de vie, un enseignant non-soucieux et sans conscience professionnelle ne donnerait pas l'essentiel aux apprenants. Toute chose qui peut se répercuter négativement sur la réussite des apprenants.

On retrouve le même son de cloche chez cet autre, inspecteur provincial, qui dépeint un tableau particulièrement sombre mais un peu plus détaillé de la condition des enseignants et de l'impact ressenti sur l'efficacité du système éducatif.

Les salaires que l'État de la RDC paie aux enseignants sont inégalement répartis. Dans cette répartition, l'enseignant occupe la dernière position, d'où ses conditions de vie mauvaises qu'il endure. Avec un tel traitement, je connais de nombreux collègues qui ont quitté l'enseignement pour exercer d'autres domaines d'activité comme le commerce. Certains voyagent à l'étranger, pourtant d'autres se reconvertissent tout simplement sous d'autres administrations. Il y en a aussi, c'est d'ailleurs la grande majorité, qui exercent des activités parallèles. Dans le premier cas, l'éducation prend un coup, car on perd de valeureux intellectuels qui auraient relevé le niveau des apprenants. Dans le second, on voit que l'attention divisée des enseignants ne permet pas leur rendement optimal. Au contraire, les cours sont mal préparés et dispensés, les programmes sont souvent inachevés parce que les enseignants sont absentéistes, voire instables et les compétences attendues ne sont pas toujours au rendez-vous. C'est désastreux

Son tableau est complété par la note que tire ce chef d'établissement en ces termes :

L'État dans sa politique éducative se réserve le rôle d'employer et donc de rémunérer tous les employés du secteur éducatif. Pour un pays aussi vaste que la RDC, cela relève d'une tâche énorme de l'État, puisque cette masse salariale s'ajoute aux autres charges du fonctionnement dont nous avons déjà parlé en évoquant la politique infrastructurelle. Là où le bât blesse, c'est que réalisant qu'il n'en a pas les moyens, l'État, au lieu de changer de politique gouvernementale de financement de l'éducation, persiste et donne espoir aux enseignants qui s'engagent dans l'enseignement. Entre temps, le gouvernement crée des lenteurs administratives intentionnelles pour ralentir le plus possible la mécanisation des nouvelles recrues. En conséquence, on a de milliers d'enseignants qui travaillent ainsi en espérant que leur situation sera régularisée. Et quand ce n'est pas le cas,

ils sont obligés de se constituer en mouvements de grève pour revendiquer leurs droits. Et nous connaissons tous l'impact sur les performances scolaires, le cas de l'examen d'État.

En définitive, le constat que dressent les enseignants est plutôt glaçant. On y voit un second effet pervers de la politique interventionniste, protectionniste et politicienne de l'État qui s'encombre de charges insupportables et qui, pour se tirer d'affaire, se trouve contraint de recourir aux lenteurs administratives qui retardent la prise en charge financière des enseignants. Un mauvais traitement qui s'ajoute aux salaires minables et aux conséquentes mauvaises conditions de vie et de travail des enseignants.

Mais, ce n'est pas tout sur l'aspect financier. Il faudrait observer un second facteur qui est le poids des changements de politique, surtout financière, sur la qualité de l'éducation.

4.2.3.2. L'impact des changements d'orientation de politique éducative

À l'étape du constat, nous avons pu observer que de Mobutu à Tshisékédi, autant il y a l'invariant de la trop grande mainmise de l'État sur le fonctionnement de l'éducation pour des raisons politiciennes, autant on peut observer des changements et revirements de politique éducative souvent au gré des humeurs des autorités. C'est le cas, pour ce qui nous concerne, des revirements observés du règne de Joseph Kabila à celui de Félix Tchisékédi. Pour clarifier cet aspect, quelques-uns de nos répondants ont pu observer que le changement de priorité dans le domaine de l'éducation, du premier au second dirigeant ci-dessus, explique la nette différence que l'on peut observer dans la nature des résultats à l'examen d'État, entre les sessions 2017 et 2018, et celles qui ont suivies. Cet intervenant explique :

Le Président Joseph Kabila avait, vers le milieu de son règne, choisi d'axer sa politique éducative en priorité sur le financement de l'action enseignante. Ainsi, au MEPSP, on travaillait dans le sens de favoriser la mécanisation des enseignants, rendre leur traitement salarial régulier, veillé à ce que les subsides de ceux qui ne sont pas encore mécanisés soient versés, et même, le président avait voté un plan de dotation en véhicules pour tous les enseignants. Bien qu'il était très ambitieux, ce plan a fortement motivé les enseignants au point où nous avons eu un relèvement des résultats à l'examen d'État. Vous pouvez le voir au niveau

du palmarès. Mais, quand il est parti, Tshisekedi en accédant au pouvoir a redirigé la politique éducative vers la gratuité de l'éducation, sans prendre des dispositions de poursuivre la politique précédente, ou d'atténuer les effets de sa cessation. Le résultat est celui que nous voyons, tant dans le comportement des enseignants que dans les performances des apprenants.

Son propos est quelque peu complété par cet autre intervenant qui note :

le revirement de la politique avec en priorité la gratuité était un projet déjà adopté par Joseph Kabila à la fin de son règne. Tshisekedi n'a fait qu'hériter de ce projet qui, ma foi, est tellement maladroit. Je me demande comment avec un tel projet, ils n'ont pas pu voir que les chefs d'établissements auraient des difficultés à subvenir aux charges salariales des nouvelles unités et à celles liées à leur fonctionnement.

Le même son de cloche retentit du propos de cet inspecteur qui souligne :

Il y a effectivement eu ce revirement de politique. J'ai moi-même pensé que c'était maladroit, alors même qu'on n'avait pas pu mettre sur pied totalement le plan de financement de l'action enseignante, de changer de politique éducative. J'ai le sentiment qu'à cause de la politique politicienne, dès qu'au MEPSP, on avait eu le sentiment que le sentiment des enseignants était passé en faveur du président et que les effets étaient visibles sur les résultats scolaires, ils ont songé, en second ressort, à contenter les parents d'élèves et les avoir dans leur électorat ou en leur faveur. Personne n'a pensé aux dégâts que cela causerait au fonctionnement des établissements.

Pour comprendre le caractère hasardeux de ladite politique de gratuité alors même que pesait fortement celle de la promotion de l'action enseignante, il faut jeter un coup d'œil sur l'allègement qui a pu être fait au coût du fonctionnement des établissements, et qui, soudain, s'est trouvé réimputé aux chefs d'établissements sans que pour autant ils aient les moyens nécessaires pour assumer lesdites charges. Ce proviseur explique, en l'effet :

La situation avec la promotion de l'action enseignante était bien meilleure. Même si l'on pouvait dire qu'il s'agissait d'un slogan politique, elle a au moins pu booster le moral des enseignants et améliorer les conditions de vie et de travail de

plusieurs d'entre eux qui se sont retrouvés pris en charge ou auxquels on a versé des rappels de salaires. Chez les chefs d'établissements, cela a permis de fortement réduire les dépenses sur les nouvelles unités et de se concentrer sur certains investissements infrastructurels. Les résultats qui en ont découlé étaient bien meilleurs. Avec la gratuité de l'éducation, les frais exigibles ont été drastiquement réduits à un montant dérisoire au secondaire. Inversement, avec la cessation officieuse de la politique de promotion de l'action enseignante, les effectifs d'enseignants non-mécanisés ont augmenté, ce qui constitue un grand poids que les proviseurs ne peuvent plus supporter, vu les moyens fortement limités dont ils disposent désormais.

C'est donc un constat amer qui se dégage de l'analyse de cet autre facteur qui est d'influence sur la situation financière des enseignants. L'instabilité et les changements irrationnels de politique de l'éducation au niveau stratégique sont à l'origine de nombreux dégâts qui sont patents au niveau des performances des apprenants à l'examen d'État. Pour faire le rapport avec les disparités des taux de réussite sus-évoqués, on peut dire que le passage d'une politique à l'autre a pour conséquence la baisse des performances scolaires, le cas des trois dernières années de l'examen d'État.

Mais, les désastres de la politique financière ne se limitent pas à ce stade. Un autre facteur qui montre l'effet des ratés du management stratégique financier est à évoquer. Celui-ci touche, cette fois-ci, le financement de l'activité des structures éducatives.

4.2.3.3. L'impact des mauvaises décisions au plan du financement des établissements scolaires

Tout comme le traitement salarial et les revirements de politique financière de l'éducation, le financement des établissements scolaires serait un réel problème. C'est ce qu'en témoigne le propos de cet inspecteur de provincial :

Il faudrait reconnaître que l'État alloue beaucoup d'argent au financement de l'activité des structures scolaires. Malheureusement, cet argent est toujours détourné, soit depuis le haut ou au sein desdits établissements. Du coup, les écoles qui existent n'en bénéficient pas. Lesdits fonds vont dans les poches des dirigeants véreux du MEPS et ceux du SECOPE qui ont, pour certains, la stratégie de créer des établissements fictifs.

Il est rejoint par ce proviseur d'établissement public qui explique :

Ce que l'État alloue sur le papier, est largement insignifiant. Et même, ce n'est pas ressenti dans le quotidien de l'enseignant. Car, lorsque ces fonds arrivent, s'il arrive qu'ils parviennent aux chefs d'établissements... ce n'est pas souvent le cas..., ils sont consacrés à l'achat du petit matériel de bureau, à l'achat du matériel didactique légers comme la craie et le papier destiné aux enseignants. C'est dire combien cet argent est insignifiant. Il ne couvre en rien les subsides versés aux enseignants non-mécanisés. Ces derniers dépendent plutôt des frais d'inscription qui s'avèrent largement insuffisants, maintenant qu'on a réduit les frais d'inscription à un montant dérisoire. Les chefs d'établissements confessionnels sont mieux organisés d'abord par ce qu'ils sont plus libres de recourir à l'intervention de leurs congrégations, voire à se dérober de la contrainte des textes ministériels imposant la gratuité. Pour nous qui dépendons de l'État, ce serait s'exposer aux sanctions disciplinaires que de déroger aux instructions.

Les propos ainsi rapportés relèvent l'idée que le financement de l'État est bien existant, mais peine à avoir des répercussions sur le terrain gangréné par la corruption. Les détournements sont fréquents et touchent, d'ailleurs, tant les chefs d'établissements eux-mêmes que les autorités du MEPSP. Ces derniers ne tarissent pas de moyens de diversion des fonds, faisant peser de lourdes dépenses d'abord sur l'État qui se trouve submergé, puis sur les établissements qui ne reçoivent rien. Les élèves aussi en pâtissent, puisque la qualité des enseignements qui leur sont dispensés est mauvaise et les conduit à de mauvais résultats.

Ces faits remettent en cause le management stratégique dans son rôle régalién de suivi de l'action administrative et pédagogique. On peut voir clairement que le manque de contrôle ou mieux, l'absence de mécanisme de contrôle en dépit des visites des inspecteurs sur le terrain crée des fissures qui favorisent l'état de chose ainsi décrié.

Les facteurs financiers et infrastructurels ne sauraient être les seuls à peser sur la performance du système éducatif. Il existe d'autres facteurs qui agissent sur le système éducatif, entraînant de fait les mauvaises performances qu'on observe à l'examen d'État. Pour élucider cet autre aspect, il faudrait examiner les mesures prises par le management stratégique pour gérer les ressources humaines.

4.2.4. L'Effet des manquements du management stratégique financier sur l'éducation

Quatre facteurs sont d'intérêt ici. L'exploitation des conversations a permis de mettre en cause la politique de formation et de recrutement des agents, le recours aux enseignants non formés ou n'appartenant pas au domaine disciplinaire enseigné, le mauvais fonctionnement de l'inspection et l'absence de mesures palliatives en cas de violence et autre forme de perturbation du climat sécuritaire nécessaire à la bonne conduite des activités éducatives. De quoi s'agit-il de manière plus détaillée ?

4.2.4.1. La mauvaise politique de formation et de recrutement des enseignants

Le premier facteur relevé par les intervenants est le caractère défaillant de la politique de formation et de recrutement des enseignants qui est appliquée par les autorités du MEPSP.

Le défi du recrutement des enseignants formés est bien réel et fort actuel. Car, on estime le ratio enseignant formé-élèves à 1 enseignant pour une masse d'entre 90 à 120. Ce qui serait bien désastreux et qui expliquerait les problèmes que nous avons aujourd'hui. Or, l'État, dans sa politique de formation, ne tient pas compte de ces besoins. Aussi, elle laisse cours au recrutement de nombreux amateurs qui, par besoin de mécanisation, viennent s'aventurer dans le champ et nous causent beaucoup de problèmes.

D'après cet intervenant, il existe un fort déficit de formation initiale qui fait que le nombre d'enseignants formés au secondaire est très faible. Ainsi, mis à part les enseignants non-formés, ceux qui sont jugés comme étant qualifiés sont en nombre très faible. Pour résorber le problème des effectifs pléthoriques, l'État ouvre les portes des écoles et de la mécanisation à tous les individus, pourvu qu'ils soient recrutés au niveau d'un établissement scolaire. Cet autre intervenant revient plus en détail sur la politique de formation de l'État pour en révéler les failles :

L'État a une très mauvaise politique de formation qui ne prend aucune vraie disposition pour assurer la qualification des enseignants du secondaire. Je dois dire que c'est vrai qu'au secondaire, il existe une série « pédagogie générale » d'où est issue la plupart des enseignants des écoles primaires. Pour le secondaire,

il faut au moins un niveau universitaire de « gradué ». Or, à l'université, on n'a pas de département de pédagogie générale pour former des gradués, voire des licenciés de domaines particuliers qui doivent venir occuper les postes d'enseignement. On dépend, pour l'enseignement, de licenciés qui n'ont pas toujours une formation en pédagogie. Aussi, pour pallier à ce manquement, aurait-il fallu avoir des formations continues dispensées par des inspecteurs. Ça aussi, ce n'est pas au rendez-vous.

On s'aperçoit, dans ce propos, que la formation initiale à l'enseignement n'existe vraiment pas au niveau du secondaire, contrairement au primaire qui peut bénéficier des produits de la série « pédagogie générale ». L'État donne la place à tous les individus, y compris pour les recrutements. Cette politique de recrutement non-sélective est de conséquence très négative pour l'enseignement secondaire, puisque cela aurait un effet négatif sur l'enseignement.

De ces débats autour des manquements qui touchent la politique de formation et de recrutement, on peut déceler un autre facteur, celui de l'emploi d'enseignants non-formés ou non-spécialistes du domaine disciplinaire.

4.2.4.2. Le recours aux enseignants non-formés ou non-spécialistes dans le domaine disciplinaire

En rapport étroit avec la politique de formation et de recrutement sus-déroulée, l'autre facteur relevant de la politique managériale de l'éducation qui mine la qualité des résultats de l'examen d'État est l'affectation d'enseignants sans qualification pour le domaine disciplinaire dispensé. C'est ce que décrit cet inspecteur qui souligne :

Le système laisse cours à l'utilisation massive d'enseignants qui ne sont pas formés en pédagogie, mais aussi à de nombreux individus qui ne sont pas du domaine d'études pour lequel ils sont employés. Ce phénomène touche beaucoup les zones rurales. Mais aussi, les villes en souffrent, à cause de la forte densité de la population et du besoin qui en émerge. Or, je dois reconnaître que le manque de compétence dans des domaines disciplinaires aussi spécialisés que ceux de l'enseignement secondaire, constituent un réel problème, tant pour le cours de la pédagogie que pour l'organisation et de l'examen d'État. Je ne veux pas parler des nombreux incidents qui entachent bien souvent le déroulement et la qualité de cet examen.

Si le problème est réel, ses effets sur les résultats l'efficacité interne du système éducatif est avéré. On le voit dans l'intervention de cet autre inspecteur qui montre le poids des manquements constatables dans la politique de l'État sur le fonctionnement et les résultats de l'examen d'État :

Plus l'enseignant est qualifié, plus il enrichit ses leçons en faisant des recherches. Il connaît l'usage de la bibliothèque, il renouvelle ses préparations et est capable de mettre les élèves à la page. Avec un tel enseignant, l'élève peut réussir à l'examen d'État, parce qu'il est encadré par un enseignant qualifié. Avec ça, je crois que l'État a grand besoin de revoir sa politique de recrutement et d'affectation aux différents postes d'enseignement. Seuls les spécialistes des domaines disciplinaires doivent trouver leur voie dans les salles de classe.

La lecture des deux facteurs ci-dessus pousse à remettre en cause l'activité de l'inspection. D'où le facteur suivant qu'il convient d'analyser.

4.2.4.3. La mauvaise organisation de l'inspection

On sait que tant pour le suivi financier que pour celui pédagogique, le MEPSP place les services de l'inspection en première ligne. Or, nous avons pu le remarquer, les lacunes du fonctionnement de l'inspection font que l'État perde des fonds importants destinés au fonctionnement des établissements publics. Par ailleurs, la formation continue des enseignants subit, elle aussi, le coup du mauvais fonctionnement de ce service. On peut le constater dans le propos de ce chef d'établissement confessionnel qui souligne :

Les manquements du service d'inspection sont nombreux. Ces manquements pèsent sur divers aspects du processus de formation et d'évaluation. En l'occurrence, on peut citer le fait que les tournées des inspecteurs sont rares. Quand il arrive que l'un d'entre eux descende sur le terrain, c'est pour remarquer les manquements de gestion financière des chefs d'établissements qu'il ne manque d'exploiter. Ils exigent par exemple des pourboires pour couvrir les bavures. Cela ne rend qu'un très mauvais service aux établissements publics et à notre système éducatif de manière générale.

Une autre intervenante, proviseure d'un établissement public, fait un constat similaire de l'activité des inspecteurs :

Ils doivent normalement s'occuper du niveau de la pédagogie de façon prioritaire, aller dans les salles de classes pour voir la qualité de l'enseignement, faire des remarques aux enseignants, voire même organiser et conduire des séminaires de pédagogie pour mettre les enseignants à jours. Plusieurs de ces enseignants ont des lacunes au plan pédagogique parce qu'ils ont été recrutés avec un background hors du domaine de la pédagogie générale. Ils ont donc plus que besoin d'être mis à la page, ce qui relève des fonctions de l'inspection. Malheureusement, les inspecteurs sont rares. Si ici en zone péri-urbaine nous ne les voyons pas beaucoup, qu'en est-il des zones rurales ? Je suppose que c'est encore pire là-bas.

Pour jeter plus de lumière sur ces manquements de l'inspection, l'un des inspecteurs, le seul qui a accepté de répondre à cette question, explique :

Comment veut-on que les inspecteurs se déplacent facilement dans les zones rurales avec un état des routes qui effraie ? C'est sans compter l'insécurité de certaines zones du pays, le cas de l'ensemble de l'Est qui est miné par l'activité des groupes rebelles. Cette insécurité restreint fortement l'activité des inspecteurs. C'est sans compter le poids de travail. Nous sommes en infériorité numérique, vu l'étendue du territoire à inspecter. Il devient alors difficile pour nous de nous déployer convenablement.

Le propos de cet inspecteur laisse ressortir, autant que ceux des intervenants précédents, de sérieux manquements imputables au management stratégique. D'abord, on note la mauvaise organisation des services de l'inspection, avec des charges multiples pour les mêmes individus. C'est par exemple le cas de la jonction des missions de contrôles financiers et pédagogiques. Il faut par ailleurs souligner le fait que le management stratégique ne prend aucune disposition pour résorber l'infériorité numérique du corps des inspecteurs, malgré la pluralité des fonctions à eux assignées et l'étendue du territoire.

Il y a aussi le manquement aux tâches pédagogiques telles celles de la formation continue. Ici, le management stratégique ne prend aucune disposition pour suivre et évaluer

l'action des inspecteurs, d'où ces manquements et bien d'autres qui touchent les malversations financières. D'où la conclusion que tire une autre intervenante :

On peut comprendre que le haut commandement du MEPSP est complice des crimes commis à la base, raison pour laquelle n'exerce aucune pression sur l'inspection. Elle a, de toute évidence, toutes les raisons pour que les services de l'inspection fonctionnent mal. Sauf que ceci a des conséquences négatives sur la qualité des services qu'offrent les établissements scolaires et les résultats que nous réalisons.

Le propos de l'inspecteur précédent sur les freins qui minent l'activité de l'inspection met en cause le management opérationnel à un dernier niveau de la gestion du personnel qu'il faudrait creuser. Il s'agit du poids des groupes rebelles et des autres formes de crises qui entravent permanemment le fonctionnement des établissements scolaires.

4.2.4.4. Le manque de dispositions palliatives en cas de perturbation du climat sanitaire

Il est évident que pour des zones telles le Sud-Kivu, la violence ambiante et les crises sanitaires constituent des facteurs de perturbation permanente. Or, le caractère permanent desdits troubles explique de fait la faiblesse du management stratégique qui aurait dû trouver des mesures palliatives visant à permettre la poursuite de l'activité éducative en dépit des perturbations. C'est ce que pointe ce proviseur à la tête d'un établissement confessionnel :

En ma qualité d'homme d'église, je puis vous dire que les perturbations du cycle éducatif ici au Sud-Kivu sont réelles et ont des effets vraiment désastreux sur la qualité de l'éducation. Déjà, il y a quelques jours, en plein déroulement de l'examen d'État, un groupe de candidats s'est évanoui en pleine salle à cause du traumatisme que leurs parents restés en zone rurale ont eu. Certains avaient perdu des membres de familles lors d'une attaque des rebelles de M23. La douleur de l'annonce ne leur a pas permis de tenir. Et je puis vous assurer que des cas pareils sont très nombreux. Ce qui est plus inquiétant est la posture de l'État qui ne prend aucune disposition pour ce genre de cas ou pour que ce genre de chose n'affecte plus le déroulement de l'enseignement et des évaluations.

Et cet autre chef d'établissement d'ajouter :

Il arrive même parfois que des écoles soient occupées par des rebelles ou attaquées, et qu'on perde des enseignants, voire même des élèves. Et puis, dites-moi : quel enseignant peut bien préparer ou dispenser son cours quand il sait que sa vie est menacée ? Ou bien quel apprenant peut se concentrer dans un tel environnement, ou bien quand il a perdu ses parents lors d'une attaque et qu'il est désormais sans soutien ? Ou encore, comment peut-on fréquenter quand on a faim ou qu'on a des cas de maladie ? Comment achever les programmes quand les écoles sont occupées par les rebelles ou qu'on doit interrompre les cours parce que les populations se déplacent ? La récurrence de ces problèmes fait que l'État devait prendre des mesures pour que cela n'empêche plus le bon fonctionnement de l'éducation... Par exemple des programmes de formation à distance... Mais, il n'en est rien. De nombreux enseignants qualifiés partent à cause de ce climat. Nous sommes obligés de prendre n'importe qui pour enseigner. On se débrouille comme on peut.

Ce témoignage résume donc tout le laxisme du management stratégique qui n'arrive pas, ne serait-ce que du point de vue pédagogique, à prendre des mesures permettant d'achever les programmes et de satisfaire la demande éducative. Jointe à la note sur les implications du management stratégique dans la mauvaise qualité de l'éducation et les mauvaises performances du système éducatif présentés plus avant, ces propos nous conduisent à questionner les pistes de solutions envisageables. C'est tout l'intérêt de la dernière partie de ce chapitre.

4.3. Des pistes de résolution envisageables

Le tableau dépeint tout au long des analyses précédentes est plus qu'alarmant. Il décrit une situation de crise visible à travers les chiffres de l'examen d'État, mais aussi les réalités qui entourent et causent lesdits chiffres. À la question de savoir comment ces problèmes pourraient être résolus de manière à aboutir à de meilleurs chiffres du système éducatif, les intervenants ont émis des avis qui épousent l'idée d'un management de bas-en-haut qui donne plus de valeur à l'action du terrain, tient compte des réalités de la base et valorise l'excellence scolaire.

4.3.1. L'autonomisation relative des structures de la base

Le premier aspect souligné est celui de l'autonomisation et de la responsabilisation des structures de la base. Pour nos intervenants, en se dégageant des responsabilités encombrantes qu'il s'est arrogées à cause de sa volonté d'instrumentalisation de l'éducation, l'État pourrait rendre son action plus efficace. C'est ce qu'exprime cet intervenant en ces mots :

Bien sûr que l'État gagnerait à responsabiliser les structures de la base. Si les établissements confessionnels s'en sortent très bien, le plus souvent sans compter sur les moyens de l'État, à plus forte raison les établissements publics ? Il faut juste que l'état crée le climat favorable à cette responsabilisation. Qu'il évite de continuer de faire croire aux proviseurs qu'ils doivent tout attendre de lui, alors qu'à la fin ils n'ont rien de bon, pour ne pas dire rien du tout.

Les participants, à l'unanimité, expriment un sentiment favorable à une telle politique qui, selon eux, pourrait bien fonctionner si la volonté de l'État se manifestait et que ce dernier créait des conditions favorables à une telle politique. Cet autre chef d'établissement relève en l'effet que :

L'État pourrait, par exemple, accroître son contrôle en créant des structures spéciales chargées de l'audit des établissements secondaires. Celles-ci pourraient contrôler l'exécution des projets au sein des établissements secondaires, et donc leurs entrées et l'utilisation des fonds. Il pourrait s'agir d'un organe indépendant, pourquoi pas ?

Un autre point qui a retenu l'attention des intervenants est celui de promotion des œuvres issues de l'excellence scolaire.

4.3.2. La promotion de l'excellence scolaire

Pour les intervenants, les écoles pourraient être des entreprises rentables à part entière grâce à une politique de promotion des œuvres scolaires. Un intervenant explique à cet effet :

Si par exemple, dans les établissements, on donnait l'occasion aux apprenants de produire diverses choses selon l'orientation de leurs études, et que ces biens étaient commercialisés, cela ajouterait au budget de fonctionnement des écoles tout en allégeant la tâche de l'État. Certains élèves pourraient d'ailleurs y trouver un intérêt, de quoi financer leurs études. L'État n'aurait alors qu'à contrôler ce

que les chefs d'établissements font de ces fonds. Et je crois qu'avec un contrôle rigoureux, on ferait des merveilles.

Et cet autre de relever :

En dehors de l'aspect pécuniaire, on peut parler des répercussions qu'une telle politique pourrait avoir sur les performances à l'examen d'État, le cas des filières dont le cursus implique une phase pratique et des productions matérielles. Je n'ose pas parler de l'aspect de la qualité des compétences mise en place, qui serait d'office rehaussée.

Les éléments ainsi suggérés côtoient d'autres solutions qui touchent le problème de l'interruption des cours en raison des violences, des mouvements d'humeur et des catastrophes sanitaires. Ici, l'un des intervenants dont le propos est repris *supra* suggère l'exploitation des dispositifs de formation à distance. Ceux-ci, selon lui, pourraient bien représenter une piste prometteuse pour éviter la mauvaise qualité des enseignements, ainsi que leurs interruptions et inachèvement

L'objectif de ce chapitre était d'établir le bilan de l'efficacité interne du système éducatif du Sud-Kivu à lumière des performances réalisées à l'examen d'État au cours de la période 2017-2022. La question principale à laquelle il s'agissait de répondre était celle de savoir quel est le bilan de l'efficacité interne de l'examen d'État au Sud-Kivu au cours des cinq dernières années ? Plus précisément, quel serait l'état des flux favorisé par le système éducatif à travers l'examen d'État ? Puis, quel serait la qualité des compétences développées par le dispositif de formation et évaluation ? Ensuite, quels seraient les facteurs à l'origine de la situation de l'enseignement secondaire que révélerait cet état des lieux ? Enfin, quelles pistes de résolution envisager ?

L'analyse des chiffres obtenus à l'issue de l'examen d'État 2017-2022 et le décryptage des réponses aux entretiens ont mis en lumière un ensemble de faits. D'abord, le fait que l'efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu est négative, au regard de la qualité des réussites et de leur quantité. Les chiffres sont alarmants, mais aussi l'état des compétences fixées. Les causes à l'origine d'un tel état de choses impliquent le management stratégique de l'éducation en RDC à divers titres : au niveau infrastructurel, financier et des ressources

humaines. Les décisions fâcheuses prises dans ces différents cadres ou encore, le laxisme avéré, sont de nature à influencer fort négativement les performances du système éducatif. Les facteurs ainsi explorés expliquent l'état des chiffres présentés pour les six années de notre intervalle.

Le tableau ainsi dépeint réalise une brèche en direction de pistes de réflexions pouvant permettre de résorber les manquements du management stratégique ainsi décelés. Jusque-là, celles-ci se résument en une politique d'autonomisation des établissements scolaire supervisée par une structure chargée du contrôle, ou mieux du suivi et évaluation des projets de développement des structures éducatives de base. Le chapitre suivant devrait donc donner plus de détails sur cette politique. Mais avant, il serait utile de procéder à la validation de nos hypothèses de départ.

CHAPITRE V :

DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS

Le chapitre précédent a permis de faire le bilan de l'efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu à la lumière des résultats de l'examen d'État. Il a été l'occasion de faire parler les chiffres quant à la qualité des performances du système. Il en a découlé des conclusions plutôt intéressantes qui touchent l'état du système en général et de l'examen d'État en particulier. L'étude a notamment pu dégager les responsabilités du management stratégique à trois différents niveaux : la gestion des infrastructures, les finances et les ressources humaines.

À la suite des conclusions de ce chapitre, il serait utile, en dernier ressort, de jeter un regard analytique sur ces résultats, question de tirer des notes conclusives. C'est tout l'enjeu de ce chapitre. Il vise également à faire des suggestions. Celles-ci devraient alors s'appuyer à la fois sur les facteurs décelés comme étant à l'origine des performances négatives du système éducatif au Sud-Kivu et sur les résultats saillants relatifs aux solutions possibles évoquées par les intervenants des entretiens.

Autrement dit, la question à laquelle nous répondons ici est celle de savoir : quelle est l'influence du management stratégique de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo sur l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ? Plus précisément, quelle influence la politique infrastructurelle du management stratégique a-t-elle sur l'efficacité interne de l'examen d'État, voire du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu en général ? Quelle serait l'influence du management stratégique financier sur l'efficacité interne de l'examen d'État, et par là, du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ? Quelle influence le management stratégique des ressources humaines aurait-il sur l'efficacité interne de l'examen d'État et par ricochet du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ? Et enfin, comment améliorer l'efficacité

interne de l'examen d'État, et plus globalement, du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu en agissant sur les décisions prises dans le cadre du management stratégique de l'enseignement secondaire en RDC ?

Pour répondre à ces questions, les éléments repris dans ce chapitre concourront à clarifier la relation projetée par notre sujet entre le management stratégique de l'éducation en RDC et l'efficacité interne de l'examen d'État et par là, du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu. Le chapitre s'articulera alors en deux grandes parties. La première discutera les trouvailles des deux études précédentes dans le sens de mettre en lumière la manière par laquelle le management stratégique cause l'inefficacité de l'examen d'État et donc du système éducatif. Dans la seconde articulation, il s'agira de développer la suggestion d'un système managérial qui responsabilise les structures de base du MEPSP.

5.1. Du rapport de la politique infrastructurel du management stratégique à l'inefficacité de l'examen d'État et du système éducatif

En rappel, l'une des trouvailles émanant des études ci-dessus stipulait que le management stratégique de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo a une influence négative sur l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu, et plus particulièrement sur celle de l'examen d'État. Telle que rappelée la trouvaille met en lumière une influence négative des erreurs du management stratégique infrastructurel sur l'efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu lu par l'entremise des performances à l'examen d'État. Aussi, les données des entretiens ont-elles pu démontrer la validité de cette relation, indiquant notamment que les erreurs de la politique infrastructurelle du MEPSP en RDC sont à l'origine des mauvaises performances qui placent le niveau d'efficacité de l'examen d'État et du système éducatif au Sud-Kivu au plus bas. Qu'en est-il dans les détails ?

Dans un premier temps, les éléments de l'étude des chiffres liés à l'examen d'État et ceux de la première partie des entretiens ont pu démontrer que le bilan de l'efficacité interne de l'examen d'État, voire du système éducatif au Sud-Kivu, est plutôt négatif. Suivant les indicateurs du tableau synoptique des variables et les modalités rattachées à la variable 'efficacité interne', nous avons pu observer un ensemble de faits.

- La mauvaise qualité des résultats

À ce stade, nous avons pu remarquer que la qualité des résultats enregistrés à l'examen d'État entre 2017 et 2022 a été mauvaise dans l'ensemble. On y a pu remarquer la forte irrégularité des taux de réussite, avec plus de faibles taux de réussite et, plus notoire encore, une baisse continue du taux de réussite à partir de 2017, avec seulement une année de remontée très insatisfaisante (2019), puisque le taux de réussite de (72 %) est accompagné d'une chute drastique du nombre de candidats. Dans l'ensemble, le taux d'échecs est donc resté plus élevé, avec en toile de fond une importance des 'centres néants'. Un fait qui s'accompagne de la seconde anomalie qui a pu transparaître des données chiffrées et que nous évoquons *infra*.

- **Le mauvais fonctionnement des centres d'examens**

La mauvaise qualité des résultats est accompagnée d'indices qui trahissent le mauvais fonctionnement des centres d'examen. C'est le cas, outre la diminution constante du nombre de candidats qui ne cadre pas avec la densité reconnue de la population en âge scolaire, de la diminution du nombre de centres d'examen et de la fermeture de nombreuses filières. Des faits qui sont révélateurs de la mauvaise santé des centres d'examen d'État, et plus loin, des mauvaises performances du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu de manière générale.

Ainsi, les deux indicateurs que nous venons de rappeler témoignent, vu la vérification des modalités ainsi rappelées, de la qualité insatisfaisante de l'efficacité du système éducatif du Sud-Kivu. Ce fait perceptible à travers la lecture des chiffres du palmarès a été confirmé par les avis des intervenants aux entretiens. Ces derniers ont, à l'unanimité, déploré la qualité de résultats réalisés à l'examen d'État, mais surtout, donné des indications qui ont permis de retracer l'origine de tels résultats. Et pour ce qui est de notre première hypothèse, ces éléments de discours ont permis de démontrer le premier rapport qui existe entre la mauvaise efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu et les erreurs du management stratégique dans le cadre de sa politique infrastructurelle.

Ici, les discours ont permis d'établir que le système éducatif congolais dans son ensemble et celui du Sud-Kivu en particulier souffre des décisions managériales liées à la politique de l'État congolais qui, dans l'ensemble, reste trop interventionniste. Les ratés qui en découlent

minent la politique infrastructurelle dans ses aspects de la construction, réfection et équipement des infrastructures de la base, comprendre ici les établissements scolaires.

L'enquête a permis de prouver que la carence en infrastructures telles les bibliothèques, les salles de classe en nombre suffisant, les ateliers de travaux pratiques, les centres multimédias et autres infrastructures éducatives qui ne sont pas construites mine le fonctionnement des établissements secondaires. Ces facteurs sont aggravés par le mauvais état des infrastructures existantes qui restent délabrées sans qu'aucun effort significatif soit fourni pour les réfectionner. En plus, il y a une carence des équipements qui sont censés faciliter l'activité des filières ou des disciplines engageant la pratique et l'usage des machines ou des technologies numériques.

Si ces manquements frappent par leur absence, ce qui est plus frappant dans les discours des intervenants est le rapport qu'ils ont avec la politique interventionniste de l'État menée depuis le Président Mobutu. Malgré les revers que celle-ci a pu engendrer. Pour le dire donc clairement, cet ensemble de faits témoigne de ce que la mauvaise décision que le management stratégique de l'éducation en RDC a prise de s'arroger la responsabilité de la construction, de la réfection et de l'équipement des infrastructures scolaires qui, toutes, lui appartiennent selon sa constitution, constitue un facteur qui explique pourquoi de nombreux centres d'examen d'État fonctionnent mal, ferment plusieurs filières ou réalisent des résultats très peu satisfaisants.

5.1.1. Du rapport de la politique financière du management stratégique à l'inefficacité de l'examen d'État et du système éducatif

Il n'est plus à démontrer le mauvais état de l'efficacité interne du système éducatif au Sud-Kivu. Celle-ci s'établit, comme rappelé *supra*, à la mauvaise qualité des résultats enregistrés à l'examen d'État au cours des six dernières sessions, mais aussi à travers le mauvais fonctionnement des centres d'examen d'État. Si la responsabilité du management stratégique a été engagée de par sa mauvaise politique infrastructurelle, d'autres faits observés à travers les entretiens ont permis de pointer une fois de plus la responsabilité de ce même niveau managérial. Cette fois-ci, les faits se rapportent à sa politique financière. Qu'en est-il en détail ?

L'exploitation des entretiens a pu révéler que le domaine de l'enseignement secondaire est miné par un ensemble de méfaits qui engagent directement la responsabilité de l'État, et donc

du management stratégique du MEPSP dans sa politique du financement de l'éducation. Il s'agit, notamment, de ce qui suit.

- **Le mauvais traitement financier des agents**

Les enseignants font face à de mauvaises conditions salariales. Les mauvaises conditions de travail aggravent leur paupérisation, puisqu'ils doivent très souvent crever leur budget pour pallier au manquement de matériel qui devrait en principe leur être fourni par le MEPSP. Avec les mauvaises conditions salariales émergentes la précarité financière qui caractérise leurs conditions de vie. Tout cela, parce que lorsqu'ils ne sont tout simplement pas pris en charge par l'État qui s'est arrogé le monopole de l'emploi des agents de l'éducation, ils sont mal payés. Les subsides qui sont versées aux nouvelles recrues en attendant leurs intégration et prise en charge financière sont très insignifiantes et irrégulières.

Par ailleurs, les enseignants sont contraints à mener des activités économiques parallèles et distrayantes, alors même qu'ils ont besoin de concentration pour fournir un rendement maximal. On observe même, en raison de la précarité de la vie, l'abandon de l'enseignement par nombre d'enseignants pour mener d'autres activités ou pour aller à l'étranger.

- **La politique interventionniste de l'État dans le financement des établissements scolaires**

Comme dans le cas de la politique financière, la nature fort interventionniste du gouvernement congolais est patente, à en juger par la grande importance des engagements financiers de l'État pour l'éducation. L'État déresponsabilise les structures de la base, alors même qu'elles font des entrées multiformes qu'on pouvait capitaliser si l'État les responsabilisait et les accompagnait.

- **Les lacunes dans l'audit des structures du MEPSP**

Entre temps, les fonds générés à la base et ceux injectés par l'État depuis le haut sont généralement l'objet de détournements en raison de la corruption des agents. Pendant que les

chefs d'établissements pillent les fonds qu'ils perçoivent, ceux du haut-management se rendent, eux aussi, coupables de bien de faits de diversion de fonds importants, souvent en créant des établissements et des salariés fictifs. Cette coaction tient le management stratégique pieds et poings liés, l'obligeant de fait à adopter une attitude de laxisme qui met à mal le fonctionnement des structures de la base et donc, la qualité de l'activité pédagogique et évaluative.

- **L'absence de politique de promotion des œuvres scolaires**

La sollicitation des intervenants pour une politique de promotion des œuvres scolaires a aussi prouvé qu'un tel dispositif n'existe pas. Pourtant, il s'agit d'une mesure qui pourrait diversifier les financements alloués à l'éducation dès la base, tout en encourageant l'excellence académique et la fixation de compétences de qualité en vue de l'intégration à la vie sociale et professionnelle.

Ces différents éléments démontrent notamment qu'outre la mauvaise politique infrastructurelle, la responsabilité du management stratégique est établie à un second niveau, celui de sa politique financière qui est très peu affinée pour répondre aux nombreux besoins de l'éducation en RDC de manière générale et au Sud-Kivu en particulier. Cet état de choses mine l'enseignement et détériore la qualité des performances enregistrées à l'examen d'État, voire pour l'ensemble du système éducatif.

5.1.2. Validation de l'hypothèse 3

Pour ce qui est de la troisième relation, l'étude a pu démontrer un rapport entre le mauvais état de l'efficacité interne sus-évoqué et les erreurs de la politique managériale du MEPSP au niveau de la gestion des ressources humaines. Un ensemble de constats permettent d'asserter cette relation en s'appuyant sur l'exploitation des verbatim issus des entretiens.

- **La mauvaise politique de formation des agents**

Il a été démontré que l'État congolais applique une mauvaise politique de formation des agents de l'enseignement. Celle-ci ne fait aucune provision pour la formation initiale des

enseignants du secondaire, à l'inverse de l'enseignement primaire qui jouit des fruits de l'ouverture d'une filière du secondaire dénommée 'pédagogie générale'.

Au niveau de la formation continue, des lacunes se font aussi ressentir. Ici, la formation continue qui est confiée à l'inspection est très loin d'être effective. Les inspecteurs se défendent en accusant l'État de ne pas les doter de moyens suffisants ou adéquats pour remplir leurs missions, voire aussi d'être freinés par le mauvais environnement sécuritaire de l'Est de la RDC où est situé le Sud-Kivu et par l'enclavement de bien de zones. Les surcharges du travail à accomplir sont également citées comme un facteur qui mine la conduite des formations continues. Des faits qui affectent négativement la qualité de l'éducation et la performance du système éducatif.

- **La mauvaise politique de recrutement des agents**

Par ailleurs, il a été démontré que la formation initiale n'étant pas au beau-fixe, la politique de recrutement des enseignants appliquée en RDC crée une ouverture à l'entrée d'individus très peu qualifiés dans le corps. Elle est donc très peu sélective, puisqu'elle n'est pas fondée sur les qualifications qui devraient permettre aux diplômés ayant un bon background pédagogique et jouissant d'une spécialisation dans le domaine d'étude d'exercer. On a aussi noté le fait que les recrutements se font à la base sous recommandation des chefs d'établissements et quelques fois par affinité.

- **La mauvaise utilisation des agents**

Aux faits précédents se joignent la mauvaise utilisation des agents. On a pu remarquer qu'il existe de nombreux cas d'enseignants non-spécialistes de domaines disciplinaires qui sont pourtant employés pour dispenser des cours pour lesquels ils n'ont aucun sérieux bagage. Il en émane la mauvaise qualité des enseignements dispensés et des piètres performances de l'ordre de celles déroulées au chapitre précédent.

Dans le même sillage, on a pu remarquer l'affectation disproportionnelle des inspecteurs qui, déjà, sont en sous-effectifs. Le territoire congolais étant vaste, un besoin d'effectifs supplétifs se fait ressentir sans que l'État prenne les mesures appropriées. Lesdits inspecteurs effectuent, par ailleurs, des rôles multifonctionnels qui ne permettent pas toujours leur efficacité

au plan pédagogique. Ils sont notamment chargés, en plus de la pédagogie, du contrôle financier qui semble, très souvent, retenir leur attention plus que ne le fait l'aspect pédagogique.

Enfin, on a pu remarquer que les agents de l'enseignement secondaire travaillent dans un environnement de crise. Leur activité est minée par les actions des groupes rebelles, par la survenue des conflits intertribaux, par les crises sanitaires qui rendent difficile la progression des enseignements, du moins en présentiel. Ce qui est plus frappant est qu'en dépit de la durée dans le temps d'un tel climat social délétère, les autorités du MEPSP n'ont pu élaborer de plan d'enseignement en situation de crise, le cas par exemple de cursus à distance et en ligne.

Cet ensemble de faits démontre qu'en réalité, le management stratégique de l'enseignement secondaire en RDC, et plus précisément au Sud-Kivu, est tout aussi défaillant dans son volet de gestion des ressources humaines. Il en découle des conséquences négatives pour l'état de l'efficacité interne, autant de l'examen d'État que du système éducatif au cours de la période 2017 à 2022 au Sud-Kivu.

5.1.3. Du point de résultat saillant de la recherche

Les informations issues des entretiens ont établi l'idée qu'un management de bas-en-haut pourrait remédier à plusieurs des manquements ci-dessus et relever la qualité de l'enseignement. Ils ont notamment pu établir que ce management devrait responsabiliser les gestionnaires des structures de la base, tant au niveau financier que qu'infrastructurel et suivre leur action à travers une structure indépendante de l'inspection. Celle-ci serait alors chargée du suivi évaluation des projets éducatifs et de l'audit des comptes des structures de la base.

Cette gestion devrait, par ailleurs, s'inspirer des réalités du terrain pour penser des démarches et techniques d'enseignement adaptées, notamment qui tiendraient en compte le cas des zones de crise comme le Sud-Kivu et l'ensemble de l'Est de la RDC. L'enseignement à distance en est un cas de figure.

5.2. Vers un modèle de gestion de bas-en-haut en RDC

À la lumière des éléments ci-dessus, il convient à présent de faire des suggestions. De manière générale, celles-ci se résument en la modification du mode de gestion des établissements

scolaires. De manière générale les études ont montré la faiblesse du mode de gestion de l'enseignement secondaire qu'applique le MEPSP. Celui-ci se distingue par son procédé de haut-en-bas, avec force implication et protectionnisme du gouvernement. Les faiblesses décelées dans ce canevas de gestion poussent donc à proposer une modification du choix de procédure managériale, en axant désormais l'action du management stratégique sur une focalisation sur la base. Quel serait donc l'objectif d'un tel procédé.

5.2.1. Objectif du mode de gestion de bas-en-haut

De manière générale, l'objectif serait d'améliorer la qualité du management de l'éducation et par ricochet, de l'efficacité du système éducatif. Cette efficacité visée serait visible à travers des indicateurs de performances tels :

- ✚ la hausse continue des taux de réussite
- ✚ la diminution continue des taux d'échec
- ✚ la stabilisation des résultats à des taux supérieurs à la moyenne
- ✚ l'absence de 'centres néants'
- ✚ l'accroissement des centres d'examens fonctionnels
- ✚ l'accroissement du nombre de candidats, y compris dans les séries à forte activité pratique
- ✚ la création de nouvelles séries porteuses et la diversification de celles existantes (le cas de la série pédagogique)
- ✚ et enfin, l'atténuation des méfaits du climat social délétère sur l'éducation.

Pour atteindre de tels objectifs, le modèle de gestion de bas-en-haut s'exercerait sur plusieurs plans avec en toile de fond la garantie d'une prise de décisions fondées sur la prise en compte des réalités et des potentialités de la base.

5.2.2. Axes de déploiement de la politique de gestion de bas-en-haut dans le cadre de l'enseignement secondaire en RDC

Plusieurs axes sont concernés par le déploiement de cette politique. Il s'agit de l'autonomisation relative des structures de la base, de la rentabilisation desdites structures, du renforcement des mécanismes d'accompagnement et d'évaluation de l'action éducative, puis de

l'adoption d'une démarche pédagogique fondée sur la prise en compte des réalités des situations de crises telles le Sud-Kivu et, de manière générale, l'Est de la RDC.

5.2.2.1. L'autonomisation des structures de la base

La première démarche à adopter serait de déconcentrer la gestion des structures de la base. Ceci implique un désengagement relatif de l'État dans le financement et la politique infrastructurelle. Sur ce plan, on pourrait s'inspirer du modèle des établissements confessionnels qui, sur le plan financier, un fonctionnement assez performant fondé sur l'apport des frais d'inscription, les dotations bénévoles et autres sources de financement.

Dans ce cas, l'État pourrait simplement appuyer des projets de construction, réfection et équipement des infrastructures, en laissant une forte marge de manœuvre qui responsabilise les chefs d'établissements et les pousse à des initiatives. Dans ce cas, l'État devrait faire machine arrière sur la diminution des frais d'inscription en relevant leur plafond à un montant qui pourrait servir de base au financement des projets infrastructurels. La masse financière issues de cette source constituerait ainsi un vivier entièrement dédié au financement de l'action éducative, priorité donnée aux infrastructures scolaires.

Une telle initiative allègerait de fait la charge de l'État qui fait des dotations annuelles aux établissements. Ce serait un moyen idoine résorber les pertes subies en raison des détournements de fonds destinés aux établissements scolaires.

5.2.2.2. La rentabilisation des établissements scolaires

L'État pourrait rentabiliser les établissements scolaires en diversifiant leurs sources de financement *via* la conduite d'une politique de promotion des œuvres scolaires. Ceci implique l'adoption d'une réelle pédagogie des compétences pour les filières généralistes, avec en toile de fond la promotion de la créativité chez les apprenants.

Ainsi, dans les filières généralistes comme dans celles techniques et professionnelles, il s'agirait, en lien avec les apprentissages disciplinaires, d'encourager les apprenants à mener des projets et faire des créations ou produire des biens et services, fruits de leurs apprentissages scolaires. Les filières agricoles, à titre d'exemple, pourrait tenir des fermes expérimentales dans

lesquelles les établissements devraient investir tout en bénéficiant de la production. Les produits des fermes pourraient être commercialisés, et les revenus générés employés par les établissements pour financer les constructions, équiper les laboratoires et ateliers, voire, financer des bourses pour étudiants méritants.

L'État pourrait participer à ladite politique d'abord en créant un cadre pour assurer la recension desdits projets, la détection des meilleurs, puis en accordant des appuis qui peuvent être technique ou financiers au besoin. Il pourrait d'ailleurs primer les meilleurs projets ou les généraliser de manière à créer des liens durables avec l'environnement économique. Au niveau des établissements scolaires, ceci permettrait aux établissements de bénéficier des partenariats avec les entreprises. Les apprenants pourraient, à leur tour, profiter desdits liens pour leur formation et éventuelle intégration au monde de l'emploi.

5.2.2.3. Le renforcement des mécanismes de suivi et évaluation de l'action pédagogique

L'État pourrait créer une structure indépendante chargée de l'accompagnement des établissements scolaires dans l'élaboration et la conduite des projets éducationnels. Celle-ci serait alors chargée de superviser la politique infrastructurelle des établissements scolaire. Elle pourrait aussi être utile dans la supervision de la politique de promotion des œuvres scolaires, en servant de cadre de recension et d'accompagnement des projets élaborés par les apprenants.

Cette structure pourrait aussi se charger de l'audit des comptes des établissements scolaires, indépendamment de l'activité de l'inspection. Les rapports, conclusions et suggestions de cette structure seraient alors adressées directement à la plus haute hiérarchie du MEPSP au niveau national. Au plan de la pédagogie, la structure pourrait coordonner des études annuelles de l'efficacité du système éducatif en assistant les différents niveaux du management dans la préparation des éléments devant favoriser lesdites études.

5.2.2.4. L'application de démarches utiles en situation de crise

Le management stratégique de bas-en-haut devrait s'inspirer des réalités telles celle des provinces de l'Est de la RDC pour développer des cursus différentiels. Ainsi, on appliquerait alors des plans de formation à distance pour les zones de crise. Différentes possibilités s'offrent

ici. L'apprentissage à distance avec périodes de déplacement pour des séminaires en présentiel dans des zones stables. Ou encore le téléapprentissage *via* les technologies de l'information et de la communication.

Le premier type de formation serait intéressant pour les individus vivant dans des zones ne bénéficiant pas de couverture réseau internet. Le second, pour sa part, serait d'importance pour ceux des régions bénéficiant d'une couverture réseau internet.

L'objectif de ce chapitre était de procéder à la discussion des données et à la suggestion d'un mode de management pouvant permettre de rehausser le niveau des performances managériales du MEPSP. Les éléments sur lesquels le chapitre s'est construit sont ceux issus des deux études que nous avons menées, la première touchant les chiffres liés à l'examen d'État, sessions 2017 à 2022, et la seconde étant liée aux entretiens que nous avons menés avec les inspecteurs et les chefs d'établissements de l'enseignement secondaire.

À la question de savoir quelle est l'influence du management stratégique de l'enseignement secondaire sur l'efficacité interne de l'examen d'État et par là, du système éducatif, les éléments sus-évoqués ont permis de dire que de manière générale, le management stratégique de l'éducation exerce une influence négative sur l'efficacité interne de l'examen d'État et du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu de manière générale.

Ceci étant, les suggestions qui ont émané des trouvailles se sont axées autour d'un modèle managérial de bas-en-haut, en remplacement du système de haut-en-bas qui caractérise la gestion actuelle du MEPSP. Cette gestion s'inspire des réalités et des potentialités des structures de la base pour aménager un cadre déconcentré qui favorise la responsabilisation des chefs d'établissements, la rentabilisation des structures scolaires, le suivi et évaluation des projets et comptes scolaires, ainsi que l'adoption d'un système différentiel qui établit deux formes de cursus, avec un cursus de formation à distance pour les zones en crise.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche qui se referme avait pour objectif général de proposer des solutions en vue de l'amélioration de l'efficacité interne du système éducatif en RDC de manière générale, et au Sud-Kivu en particulier. Plus précisément, elle se proposait de :

- de faire un bilan de l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu en RDC ;
- de montrer l'influence des manquements observables au niveau du management stratégique de l'éducation en RDC sur l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ;
- et enfin, de suggérer un modèle de management de bas-en-haut ('bottom-up'), en guise de moyen d'amélioration de l'efficacité interne du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu.

La question principale qu'elle se proposait de traiter est la suivante : quel est le bilan de l'efficacité interne de l'examen d'État au Sud-Kivu au cours des six dernières années ? Pour plus d'opérationnalité, les questions secondaires qui découlaient de la précédente sont celles qui suivent.

- Quel serait l'état des flux favorisés par le système éducatif à travers l'examen d'État ?
- Quel serait la qualité des compétences développées par le dispositif de formation et d'évaluation ?

- Enfin, quels seraient les facteurs à l'origine de la situation de l'enseignement secondaire que révélerait cet état des lieux ?

La démarche méthodologique que nous avons appliquée à l'étude reposait sur un cadre théorique qui convoquait deux approches et deux théories. Les approches étaient celles du management stratégique et de l'efficacité interne. Pour ce qui est des théories, il s'agissait de celles liées à l'analyse des organisations, notamment la bureaucratie de Weber et l'école de l'analyse stratégique des organisations.

Pour tester les hypothèses, nous avons opté pour deux études situées dans le giron d'une approche qualitative. Nous avons mené une analyse des résultats obtenus à l'issue des sessions 2017 à 2022 de l'examen d'État au Sud-Kivu. Quinze séries dont deux de l'enseignement secondaire général et 13 de l'enseignement technique et professionnel ont fait l'objet de focus pour certains aspects de l'analyse. Nous avons également exploité une grille d'entretiens adressée aux inspecteurs provinciaux et certains chefs d'établissements de l'enseignement secondaire.

Les résultats obtenus à travers ces études ont permis de prouver que l'efficacité interne de l'examen d'État, voire du système de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu subit l'influence négative du management stratégique de l'éducation de la RDC, notamment à cause des erreurs de la politique éducative sur les plans infrastructurel, financier et de gestion des ressources humaines. Eu égard à ces conclusions, nous avons suggéré l'application d'une démarche managériale de bas-en-haut. Celle-ci mise sur la prise en compte des réalités de la base, donc du terrain, ainsi que de ses potentialités.

Pour un contexte tel celui du Sud-Kivu qui est en crise prolongée, les axes d'une telle stratégie pourraient être d'un effet bénéfique pour l'efficacité du système éducatif, voir même atténuateur des méfaits de l'environnement délétère. Cette démarche consisterait donc à déconcentrer l'action managériale en accordant une autonomie relative aux structures de la base et en responsabilisant les chefs d'établissements scolaires. Il s'agirait en outre de rentabiliser les établissements scolaires en réhaussant les frais exigibles et en promettant les œuvres scolaires. En troisième ressort, il serait question de créer une structure dépendant directement du MEPSP national pour assurer l'audit des comptes et le suivi et évaluation des projets scolaires. Enfin,

cette démarche, au plan purement pédagogique, consisterait à créer des cursus d'apprentissage et évaluation à distance en vue de répondre aux besoins des apprenants localisés dans les zones de crise où le cursus scolaire reste fortement perturbé.

BIBLIOGRAPHIE

- Adiobo, M. R. (2022). *Approche par les compétences et enseignement-apprentissage du français en troisième : bilan de l'efficacité interne et perspectives*. Thèse de doctorat inédite, Université de Yaoundé 1.
- Alopka, M. (2009). *Analyse de l'efficacité de l'éducation non formelle dans la ville de Kinshasa : une contribution à la politique de l'éducation en République Démocratique du Congo*. Thèse de doctorat inédite, Université de Kinshasa.
- Bachi, Y. et Lem, S. (2009), *Diplôme d'État à votre portée, secrets, stratégies de réussite*. Kinshasa : Éditions de Kinshasa.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). « Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire » in *Recherches féministes*, vol. 19, n° 1. Pp. 168-170.
- Boyer, L. et Equilbey, N. (2003). *Organisation : Théories et applications*. Paris : Éditions d'organisation.
- Calmé, I., Hameline, J., Lafontaine, J.-Ph., Ducroux, S. et Gerbaud, F. (2003). *Introduction à la gestion*. Paris : Dunod.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Camus, P. (2000). *Le contrôle de gestion pour améliorer la performance de l'entreprise*. Éditions d'organisation.
- Cayla, J.-C. (2006). « Management et éducation » in *Empan*, vol. 1, n° 61. Pp. 20-23.
- Chandler, A. (1969). *Stratégie et structure : chapitres de l'histoire de l'entreprise industrielle américaine*. Paris : Presse du Mit.

- Chanlat, J.-F. (1992). « L'analyse des organisations : un regard sur la production de langue française contemporaine (1950-1990) » in *Cahiers de recherche sociologique*, n° 18-19. Pp. 93-138.
- Crozier, M. « Bureaucratie » in *Encyclopaedia universalis*, <https://www.universalis.fr/encyclopedie/bureaucratie>, Consulté le 14 avril 2023
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- De Landsheer, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Demers, S. (2016). « L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? » in *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 51, n° 2. Pp. 961-971.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M., Nicaise, J. et Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dictionnaire le petit Robert* (2023). [https:// : www.dictionnaire robert.fr](https://www.dictionnaire robert.fr). Consulté le 09/04/2023.
- Ekwa, B. I. M. (2004) *École trahie*. Kinshasa : Éditions de Kinshasa.
- Enaohwo, J. O. (1985). « Éducation et économie nationale au Nigéria » in *Les sciences sociales de l'éducation 104, Revue trimestrielle publiée par l'Unesco*, vol. 37, n° 2. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 257-267.
- Enguta, M. J. (2020). « Le système éducatif de la République Démocratique du Congo et ses principaux défis » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 85. Pp. 1-8.
- Fontaine, D. (2004). *Les fichiers Vuibert, sciences économiques et sociales*. Paris : Vuibert.
- Gather, T. M. (1994). « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit » in *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck. 203-224.
- Gather, T. M. (1998). « Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école » in *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*. Montréal : Éditions de l'AFLDES. Pp. 83-99.
- Gauthier, B. (1984). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- IGE-EPSP (2010). *Examen d'État de 1967 à 2010*. Kinshasa : Éditions du gouvernement.

- Kabeya, K. M. (1014). *Notes de cours de Gestion des Ressources Humaines*. Kinshasa : Université de Kinshasa.
- Ketele, J.M. de (2001). « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation ». In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 24, n°2-3. Pp. 53-77.
- Larousse (2008). *Dictionnaire Larousse*. Paris : Larousse.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2017). *Palmarès de l'examen d'État, Sud-Kivu*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2018). *Palmarès de l'examen d'État, Sud-Kivu*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2019). *Palmarès de l'examen d'État, Sud-Kivu*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2020). *Palmarès de l'examen d'État, Sud-Kivu*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2021). *Palmarès de l'examen d'État, Sud-Kivu*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2022). *Palmarès de l'examen d'État, Sud-Kivu*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2016). *Annuaire, examens d'états, 2014-2016*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2016). *Circulaire n° DEPS/CEE/001/01464/85*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2016). *Arrêté n°MINEPSP/CABMIN/0310/2008 du 24/09/2008 portant création de comité des élèves*. Kinshasa : MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2004). *Arrêté ministériel n°MINEPSP/CABMIN/0040/2004 du 20 avril 2004*. Kinshasa : MEPSP.
- Mintzberg, H. (2014). « Un Management Efficace. L'essence même du management » in *Manager, l'essentiel*. Paris: Vuibert.

- Mubuy-Mubay, M. F.-X. (2014). *Comment diriger une école ?*. Kinshasa : Éditions de Kinshasa.
- Muzadi, K. Ch. (2009) *Profil des études secondaires en République Démocratique du Congo*. Kinshasa : Éditions de Kinshasa.
- N'da, P. (2002). *Méthodologie de la recherche : de la problématique à la discussion des résultats*. Paris : EDUCI.
- Ngub'usim, M.-N. R, Enguta, M. J. et Kakenza, K. G. (2017). « L'examen d'Etat en question. Synthèse nationale : résultats et qualité des réussites à l'examen d'Etat (édition 2013) » in *Congo-Afrique*, n° 513. Pp. 258-277.
- OCDE (1992). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE (2014). *L'Examen de l'OCDE des politiques pour un usage plus efficace des ressources scolaires (Examen des ressources scolaires) Plan de conception et de mise en œuvre de l'examen*. Paris : OCDE.
- Perrenoud, Ph. (1999). « L'établissement, principal garant du renouveau pédagogique. Le point en administration scolaire » in *Cahier central. Point de réflexion*, vol. 2, n°1. P. 16.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L.-V. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- RDC (1988). *Loi n°92/88 du 07 juillet 1988*. Kinshasa : Éditions du gouvernement.
- RDC (2010). *Stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel 2011-2016*. Kinshasa : Éditions du gouvernement.
- RDC (2014). *Loi-cadre de l'enseignement national n°14-004 du 11/02/ 2014*. Kinshasa : Éditions du gouvernement.
- RDC (2015). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025*. Kinshasa : Éditions du gouvernement.
- Tchaffa, C. (2014). *Piloter un établissement d'enseignement secondaire, contexte, stratégies et champs professionnels*
- Timene, T. P. (2009). *Réalisation d'un système d'information pour le management d'un établissement d'enseignement secondaire*. Mémoire de DiPES 2 inédit, École normale supérieure de Yaoundé.
- Wako, T. N. (2003). *Educational Management Information System (EMIS), an Overview*. Harare: NESIS/UNESCO.
- Yawidi, M. (2013). *Pourquoi mon enfant a-t-il échoué ?* Kinshasa : Éditions de Kinshasa.

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET CARTES	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1. Contexte de l'étude	5
1.1.1. Contexte Historique de l'évolution de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo	5
1.1.2. Contexte socio-environnemental de l'enseignement secondaire en RDC	10
1.1.3. Des difficultés de la stratégie de l'éducation en RDC	12
1.1.4. Contexte administratif de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo	17
1.1.4.1. Système d'administration de l'éducation primaire et secondaire.....	18
1.1.4.2. Organisation du système éducatif au niveau provincial.....	21
1.1.4.3. L'inspection et ses missions.....	22
1.1.4.4. Description du cursus scolaire du MEPSP.....	24
1.2.Revue de la littérature	27
1.3.Formulation du problème	32
1.4. Questions de recherche	34
1.5. Hypothèses de recherche.....	Erreur ! Signet non défini.

1.6. Objectifs de la recherche	34
CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	36
2.1. Le management stratégique	36
2.1.1. Le management	36
2.1.2. La stratégie	37
2.1.3. Les niveaux de management	38
2.1.4. Les outils de chaque niveau de management	40
2.1.5. Le management stratégique de l'éducation en RDC	41
2.2. L'efficacité	42
2.2.1. L'efficacité interne	44
2.2.2. L'efficacité externe	46
2.3. La théorie Wébérienne de la bureaucratie	46
2.3.1. Spécification de la notion de bureaucratie	47
2.3.2. Présentation de la théorie Wébérienne de la bureaucratie	49
2.4. L'école de l'analyse stratégique des organisations	51
2.4.1. Spécification de l'analyse stratégique des organisations	51
2.4.2. Avantages de l'analyse stratégique	54
2.4.3. Faiblesse de l'analyse stratégique	55
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	56
3.1. Type de recherche	56
3.2. Délimitation de l'étude	57
3.3. Population d'étude	57
3.3.1. La population parente	57
3.3.2. Population cible	58
3.3.3. Population accessible	58
3.4. Échantillon de l'étude et échantillonnage	58
3.4.1. Échantillon	58
3.4.2. Échantillonnage	59
3.4.3. Délimitation géographique	59
3.5. Les instruments de collecte de données	63
3.6. Validation de la grille d'entretiens	64
3.7. Procédure de collecte des données	64

3.7.1. Collecte des données liées aux performances à l'examen d'État.....	65
3.7.2. Collecte des données par voie d'entretiens	65
3.8. Précautions déontologiques.....	65
3.9. Méthode d'analyse des données.....	66
3.9.1. Analyse des données relatives aux résultats enregistrés à l'examen d'État	66
3.9.2. Analyse des données issues des entretiens	67
3.10. Forces méthodologiques de la recherche	67
3.11. Variables, indicateurs et modalités	68
CHAPITRE IV : ETUDE DE L'EFFICACITE INTERNE DU SYSTEME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU SUD-KIVU	73
4.1. Analyse des flux du système éducatif à travers l'examen d'État au Sud-Kivu.....	73
4.1.1. Analyse des taux de réussite	74
4.1.2. Examen du nombre de participants.....	76
4.1.3. Examen du nombre de filières ouvertes.....	80
4.1.4. Analyse des centres d'examen	82
4.2. Des causes du mauvais état de l'efficacité interne de l'Examen d'État au Sud-Kivu.....	86
4.2.1. Appréciation des résultats obtenus à l'examen d'État au Sud-Kivu	86
4.2.2. Effet des manquements du management stratégique infrastructurel.....	90
4.2.3. Effet des manquements du management stratégique financier sur l'éducation	94
4.2.3.1. La mauvaise politique salariale.....	94
4.2.3.2. L'impact des changements d'orientation de politique éducative	97
4.2.3.3. L'impact des mauvaises décisions au plan du financement des établissements scolaires	99
4.2.4. L'Effet des manquements du management stratégique financier sur l'éducation.....	101
4.2.4.1. La mauvaise politique de formation et de recrutement des enseignants	101
4.2.4.2. Le recours aux enseignants non-formés ou non-spécialistes dans le domaine disciplinaire	102
4.2.4.3. La mauvaise organisation de l'inspection	103
4.2.4.4. Le manque de dispositions palliatives en cas de perturbation du climat sanito-sécuritaire .	105
4.3. Des pistes de résolution envisageables	106
4.3.1. L'autonomisation relative des structures de la base.....	106
4.3.2. La promotion de l'excellence scolaire	107
CHAPITRE V : DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS	110

5.1. Du rapport de la politique infrastructurel du management stratégique à l’inefficacité de l’examen d’État et du système éducatif	111
5.1.1. Du rapport de la politique financière du management stratégique à l’inefficacité de l’examen d’État et du système éducatif	113
5.1.2. Validation de l’hypothèse 3	115
5.1.3. Du point de résultat saillant de la recherche	117
5.2. Vers un modèle de gestion de bas-en-haut en RDC.....	117
5.2.1. Objectif du mode de gestion de bas-en-haut	118
5.2.2. Axes de déploiement de la politique de gestion de bas-en-haut dans le cadre de l’enseignement secondaire en RDC	118
5.2.2.1. L’autonomisation des structures de la base.....	119
5.2.2.2. La rentabilisation des établissements scolaires	119
5.2.2.3. Le renforcement des mécanismes de suivi et évaluation de l’action pédagogique	120
5.2.2.4. L’application de démarches utiles en situation de crise.....	120
CONCLUSION GÉNÉRALE	122
BIBLIOGRAPHIE.....	124
TABLE DES MATIÈRES.....	128
ANNEXES	132

ANNEXES
ANNEXES 1

GRILLE D'ENTRETIEN

A. Variable efficacité interne de l'examen d'État

1. Quelle est votre appréciation des résultats à l'examen d'État de ces cinq dernières années ?

B. Variable manquements du management stratégique infrastructurel

2. La politique de l'État stipule que le gouvernement central est responsable de la construction, de la réfection et de l'équipement des infrastructures scolaires (salles de classe, laboratoires, ateliers de travaux pratiques, centres multimédias, matériels didactiques et matériels des travaux) :

3. Pensez-vous que cette politique puisse garantir le développement infrastructurel des établissements scolaires ?

4. Quel serait l'impact de cette politique sur les résultats à l'examen d'État ?

C. Variable manquements du management stratégique financier

5. Quelle est votre appréciation des conditions salariales, des conditions de travail et des conditions de vie des enseignants ?

6. Pensez-vous que ces conditions de vie et salariales soient favorables à la réussite des élèves à l'examen d'État ?

7. Outre les recettes des établissements scolaires, l'État alloue beaucoup d'argent au financement des établissements scolaires. Cette politique vous paraît-elle réaliste ?

8. Y aurait-il un lien entre ce mode de financement des établissements scolaires et les échecs enregistrés en l'examen d'État ?

Le président Tshisekedi a placé sa politique éducative sous le prisme de la gratuité de l'éducation. Ce n'était pas le cas de Joseph Kabila qui s'est principalement intéressé à l'amélioration des conditions de travail des enseignants.

9. Pensez-vous que cette différence d'orientation soit justifiée ? Ne fallait-il pas qu'il y ait une sorte de cohérence ou de continuité dans l'action managériale d'un président à l'autre ?

10. Comment appréciez-vous l'impact de cette instabilité d'orientation politique sur les résultats à l'examen d'État ?

D. Variable Pratique d'un mode de management de bas-en-haut

9. Pensez-vous que les établissements scolaires peuvent efficacement autofinancer leur fonctionnement ?

10. La pratique d'une telle politique serait-elle à même d'améliorer les résultats à l'examen d'État ?

11. Quel serait, selon vous, l'impact d'une politique de promotion des œuvres scolaires sur les résultats à l'examen d'État ?

E. Variable management stratégique des ressources humaines

12. Avez-vous le sentiment que le nombre d'enseignants qualifiés serait suffisant pour assurer une offre éducative de qualité ?

13. Quel serait l'impact du ratio enseignants qualifiés-nombre d'élèves par classe sur les résultats à l'examen d'État ?

14. Pensez-vous que l'État ait besoin de recruter plus d'enseignants qualifiés ?

15. Quel serait l'impact des politiques de formation initiale et continue des enseignants sur les résultats à l'examen d'État ?

16. Quel serait l'impact de l'utilisation d'enseignants sans tenir compte de leurs domaines de formation ou de leurs compétences tant dans l'enseignement que dans l'administration de l'examen d'État ?

