Revue Internationale de la Recherche Scientifique
(Revue-IRS)
ISSN: 2958-8413
Vol. 4, No. 6, Novembre 2026

Le grand écart curriculaire en RDC : quand l'importation du CECRL se heurte à la standardisation de l'Examen d'État

Dr. Norbert Mpoyi Cilo

Faculté de Pédagogie et Didactique des Disciplines – Université Pédagogique Nationale – Kinshasa/République Démocratique du Congo

Association des Didacticiens de Français (ADF)

Résumé

Cet article interroge la cohérence systémique de la réforme curriculaire en République Démocratique du Congo (RDC), caractérisée par l'adoption de l'Approche Par Compétences (APC) inspirée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et le maintien de l'Examen d'État sous forme de Questions à Choix Multiples (QCM). En confrontant les exigences actionnelles du niveau B2 attendu en fin de cycle secondaire aux impératifs de la correction automatisée par logiciel, l'étude met en lumière un hétéromorphisme docimologique majeur. Cette rupture d'isomorphisme évaluatif consacre le caractère labile de l'APC sur le terrain et pousse les enseignants au drill mécaniste « enseigner pour l'examen ». Face à cette dissonance institutionnelle, l'article théorise le « geste didactique intégrateur de régulation » comme l'unique outil de résistance pédagogique capable de restaurer la cohérence didactique au cœur de la salle de classe.

Mots-clés : APC, CECRL, Examen d'État, QCM, Geste de régulation, Labilité, RDC.

Abstract

This article examines the systemic coherence of the curricular reform in the Democratic Republic of Congo (DRC), characterized by the adoption of the Competency-Based Approach (CBA) inspired by theCommon European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the retention of the national high school exit form of (*Examen d'Etat)* in the form of Multiple-Choice Questions (MCQs). By confronting the action-oriented requirements of the B2 proficiency level expected at the end of secondary school with of the technical imperatives of automated, software-driven grading, this study highlights a major docimological heteromorphism. This breakdown of evaluative isomorphism establishes the labile nature of the CBA on the ground and drives teachers toward mechanical drill practices (*teaching to the test*). To counteract this institutional dissonance, the article theorizes the "integrating didactic gesture of regulation" as a unique tool of pedagogical resistance capable of restoring didactic coherence at the very heart of the classroom.

Keywords: CBA, CEFR, Examen d'Etat, MCQ, Gesture of regulation, Lability, DRC.

Digital Object Identifier (DOI): https://doi.org/10.5281/zenodo.**24060774**

Introduction

Depuis plusieurs décennies, les systèmes éducatifs africains, et plus particulièrement celui de la République Démocratique du Congo (RDC), traversent de profondes mutations curriculaires visant à émanciper l'école des vieux démons de l'apprentissage par cœur et du formalisme abstrait. C'est dans cette dynamique de modernisation que la RDC a formellement adopté l'Approche Par Compétences (APC), en s'adossant de manière explicite aux standards et aux niveaux de maîtrise promus par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Cette orientation postule un changement radical de paradigme : l'apprenant n'est plus un simple réceptacle de savoirs grammaticaux décontextualisés, mais un acteur social capable de mobiliser des ressources langagières et non langagières (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour accomplir des tâches complexes et authentiques en situation réelle. Dans cette perspective, la maîtrise du français se mesure à l'aune de la production, de l'interaction et de l'adaptation à l'imprévu.

Pourtant, une fracture majeure vient briser la cohérence de cette architecture pédagogique lorsque l'on examine le sommet de la pyramide scolaire : l'Examen d'État. Face aux ambitions holistiques et pragmatiques de l'APC, le dispositif de certification nationale maintient une modalité d'évaluation immuable, héritée d'une tout autre époque théorique : les Questions à Choix Multiples (QCM). Il serait toutefois réductionniste de n'y voir qu'un conservatisme pédagogique. Les tenants de ce modèle s'appuient sur des arguments gestionnaires et docimologiques de premier ordre : dans un système éducatif massifié comme celui de la RDC, le traitement optique et la correction automatisée par logiciel s'imposent comme les uniques garants de la faisabilité logistique, de la rapidité de publication des résultats et d'une stricte neutralité (l'élimination de la subjectivité des correcteurs). Le logiciel offre ici une réponse technique imparable au défi de l'équité devant la notation à grande échelle.

Néanmoins, c'est précisément là que se situe le nœud du problème : au moment précis où la machine optimise la fidélité et la vitesse de la mesure, le format qu'elle impose confine l'élève au rôle de consommateur et de trieur de propositions textuelles préformatées, où sa performance intellectuelle se résume bien souvent à discriminer des distracteurs pour cocher la bonne case.

Cette rupture flagrante de la validité curriculaire pose une problématique didactique et docimologique importante: dans quelle mesure le recours institutionnel aux QCM — d'essence behavioriste et atomistique — neutralise-t-il

les ambitions sociocognitives de l'APC inspirée du CECRL, et comment ce grand écart influence-t-il les pratiques réelles d'enseignement du français en RDC ?

Pour répondre à cette interrogation, le présent article se propose d'analyser en premier lieu le choc épistémologique qui oppose la standardisation de la mesure à l'évaluation de l'agir compétent. Ensuite, à travers l'examen critique des objectifs du niveau B2 et des items de l'Examen d'État, nous mettrons en lumière les limites intrinsèques du QCM face aux exigences de l'intégration langagière. Enfin, nous interrogerons l'effet-retour de ce dispositif sur le quotidien des salles de classe, là où la fragilité de la réforme exige l'émergence d'un geste didactique intégrateur de régulation de la part des enseignants.

I. Le cadre théorique : deux paradigmes épistémologiques en tension

Pour comprendre l'impasse méthodologique dans laquelle se trouve l'enseignement du français en RDC, il convient de déconstruire les fondements théoriques des deux modèles qui s'affrontent au sein du même système : d'un côté, l'approche actionnelle issue du CECRL ; de l'autre, la docimologie de masse par QCM.

1.1. L'ancrage sociocognitif du CECRL et de l'APC : L'agir langagier et la compétence complexe

Lorsqu'on analyse l'importation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et de l'Approche Par Compétences (APC) dans les réformes curriculaires en République Démocratique du Congo, il convient de dépasser la simple pétition de principe méthodologique pour en interroger les fondements épistémologiques profonds. Ce modèle s'inscrit en rupture radicale avec la tradition transmissive et structuraliste qui a longtemps dominé l'enseignement du français en contexte postcolonial, et qui, aujourd'hui, est *démonétisée*. Sous l'égide du constructivisme et socioconstructivisme (Piaget, Vygotsky), la langue n'est plus appréhendée comme un système clos de règles morphosyntaxiques à mémoriser, ni comme un objet d'analyse philologique abstrait. Elle est redéfinie comme un instrument d'action et d'interaction sociale. L'apprenant y devient un « acteur social », un sujet cognitif qui co-construit ses savoirs à travers la réalisation de tâches authentiques ancrées dans des contextes réels (personnel, public, professionnel, éducationnel). Le CERC/L (p.15) le proclame haut et fort:

> *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de* ***compétences générales*** *et, notamment une* ***compétence à communiquer***

> ***langagièrement.*** *Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des* ***contextes*** *et des* ***conditions*** *variés et en se pliant à différentes* ***contraintes*** *afin de réaliser des* ***activités langagières*** *permettant de traiter (en réception et en production) des* ***textes*** *portant sur des thèmes à l'intérieur de* ***domaines*** *particuliers, en mobilisant les* ***stratégies*** *qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des* ***tâches*** *à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.*

Dans cette perspective, la notion de compétence recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle. Selon Hymes cité par le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 : p. 48) la compétence communicative désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches communicative ou notionnelle-fonctionnelle par exemple (dictionnaire de didactique de français : pp. 48-49).

Il va de soi qu'évaluer l'acquisition d'une telle compétence ne peut donc pas se limiter à vérifier la maîtrise isolée de chacun de ses composants. On ne peut déduire la capacité d'un élève à naviguer dans la complexité d'une situation de communication langagière du seul fait qu'il maîtrise les règles d'accord du participe passé ou l'identification d'une figure de style. L'évaluation, dans l'esprit du CECRL, se doit d'être performative et écologique : elle doit mettre le candidat en situation de production autonome et dynamique (écrite ou orale) afin d'observer la manière dont il intègre et régule ses propres ressources pour faire émerger du sens.

1.2. L'ancrage behavioriste du QCM : de la psychologie de la contingence à la fragmentation docimologique

À l'exact opposé de cette vision holistique et actionnelle se dresse le monument docimologique de l'Examen d'État standardisé, dont la pièce maîtresse reste le questionnaire à choix multiples (QCM). Ce dispositif d'évaluation de masse trouve ses racines théoriques profondes dans la psychologie behavioriste, théorisée au cours du XXe siècle par des figures comme John B. Watson et B.F. Skinner. Le

behaviorisme postule que l'apprentissage ne peut faire l'objet d'une observation directe au niveau des structures internes de la pensée (considérée comme une "boîte noire") ; il doit être mesuré objectivement à travers des comportements externes et observables en réponse à des stimuli environnementaux précis. Pour garantir la scientificité de la mesure, le behaviorisme procède par atomisation : il décompose les savoirs complexes en une multitude d'unités comportementales minimales, indépendantes les unes des autres.

Transposée dans le domaine de la docimologie classique, cette approche transforme l'item d'examen en un stimulus calibré, conçu pour déclencher un réflexe de reconnaissance ou d'association chez le candidat. L'activité de l'élève se trouve alors drastiquement réduite : il n'est plus un producteur de discours ni un concepteur de sens ; il devient un trieur de propositions. La performance intellectuelle requise par le QCM ne réside pas dans l'architecture logique d'une pensée ou dans la créativité stylistique, mais dans l'habileté cognitive de bas niveau qui consiste à discriminer des distracteurs (les fausses réponses construites pour induire en erreur) afin de repérer l'unique vérité préformatée par les concepteurs du test. Le modèle behavioriste du QCM évacue ainsi délibérément le processus même de la réflexion, la démarche tâtonnante de la résolution de problème et la singularité de l'expression écrite pour ne sacraliser que le produit final standardisé.

1.3. La rupture d'isomorphisme et la labilité curriculaire

Ce conflit de modèles met en lumière une rupture d'isomorphisme évaluatif particulièrement dommageable. Alors que la cohérence systémique exigerait une identité de forme entre le mode d'apprentissage (l'agir complexe de l'APC) et le mode de certification (l'évaluation diplômante), l'appareil d'État consacre un hétéromorphisme radical.

Cette rupture structurelle révèle le caractère profondément labile de l'APC en contexte congolais : déconnectée de sa finalité certificative, l'approche méthodologique devient flottante, instable, et se liquéfie dès qu'elle franchit le seuil de la classe pour retourner aux vieux réflexes behavioristes. Dès lors, pour préserver l'essence de l'apprentissage et s'assurer que les élèves ont effectivement appris à agir en français, tout repose sur le geste didactique de l'enseignant au sein de la classe, notion que nous développerons plus loin.

[Isomorphisme attendu]: Apprentissage APC (complexe) →Evaluation performative (complexe) = Cohérence

[Hétéromorphisme réel]: Apprentissage APC (complexe) →Evaluation par QCM (atomisée) = labilité

Transition vers l'analyse pratique

Si le conflit épistémologique entre l'agir sociocognitif et l'atomisation behavioriste est théoriquement posé, il est indiqué désormais d'analyser comment ce grand écart se matérialise concrètement dans l'appareil d'État de la RDC. Comment la rationalité de la machine et du logiciel de correction automatique vient-elle dicter sa loi à la didactique du français ? C'est l'objet de l'examen critique des dispositifs et des items de l'Examen d'État qui suit.

II. Analyse du dispositif : L'Examen d'État face aux exigences du niveau B2

Cette section met en lumière la confrontation concrète entre les exigences internationales du CECRL et la réalité technique de la certification nationale en RDC.

2.1. La *fiction* du niveau B2 face au réductionnisme de la mesure d'État

L'adoption de l'Approche Par Compétences en République Démocratique du Congo s'accompagne d'une ambition politique et linguistique forte : garantir qu'au terme de l'enseignement secondaire, chaque diplômé d'État atteigne le niveau B2 du CECRL. Ce niveau qualifie un « utilisateur indépendant » capable de comprendre le contenu essentiel de sujets complexes, de communiquer avec spontanéité à l'oral et de rédiger un texte argumenté et détaillé. Le curriculum congolais s'aligne ici sur une vision intégrée où l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation forment un continuum indissociable. Selon le CECRL, le profil B2 exige des compétences très précises sur les 5 macro-habiletés de la langue :

Compétence	Exigence réelle du niveau B2 (CEC
Compréhension écrite	Saisir les positions particulières d'un auteur; lire des textes littéraires contemporains en prose.
Compréhension orale	Comprendre des conférences, des discours longs et des argumentations complexes.
Production écrite	Rédiger un essai ou un rapport en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée.
Production orale	Développer un point de vue sur un sujet d'actualité; expliquer les avantages et inconvénients.
Interaction orale	Communiquer avec un degré de spontanéité excluant toute tension avec un locuteur natif.

Pourtant, l'analyse docimologique de l'Examen d'État met à nu une contradiction systémique insurmontable. Le CECRL postule que l'évaluation du niveau B2 doit être elle-même actionnelle. Évaluer la production écrite d'un niveau B2 exige la rédaction d'un essai structuré ; évaluer son interaction implique une confrontation dynamique à l'oral.

Or, en confiant la majeure partie de la certification nationale à un traitement automatisé par QCM, le système opère un glissement conceptuel majeur. Le QCM, par sa nature behavioriste, est structurellement aveugle aux compétences macro-linguistiques du niveau B2. Il est incapable d'observer la cohérence d'un paragraphe, la subtilité d'une transition argumentative ou la fluidité d'un échange oral. Il en résulte un « B2 de papier », une fiction curriculaire où les objectifs officiels exigent le développement d'un esprit critique, tandis que l'instrument de validation d'État ne mesure que des micro-habiletés de reconnaissance et de décodage passif.

2.2. Analyse contrastive d'un item type : Le réductionnisme en action

Lorsqu'on analyse les épreuves de français général de l'Examen d'État, le constat est récurrent : la complexité de l'agir langagier y est systématiquement réduite à des tâches de bas niveau cognitif. L'évaluation de la production écrite est absente de l'épreuve générale, remplacée par des questions de repérage morphosyntaxique ou textuel décontextualisées. Prenons un exemple classique d'item portant sur la syntaxe :

Exemple d'item type :

Dans la phrase : « Bien qu'il ait travaillé avec acharnement, le candidat n'a pas obtenu la mention », la proposition subordonnée introduit une idée de :

A) Cause

B) Conséquence

C) Concession

D) Condition

E) Temps

D'un point de vue didactique inspiré de l'APC et du CECRL, la maîtrise de la concession langagière au niveau B2 devrait s'évaluer par la capacité de l'élève à nuancer son argumentation lors d'un débat oral ou à articuler des restrictions

logiques dans une production écrite autonome. L'élève doit produire la concession pour agir.

Or, l'item ci-dessus réduit cette compétence à un exercice de pure taxonomie. L'étudiant n'a besoin d'aucune compétence de production pour réussir cet item ; il lui suffit d'avoir mémorisé que le morphème subordonnant "bien que" est associé à l'étiquette métalinguistique "concession". L'élève entraîné par des automatismes peut cocher la case (C) sans être capable d'employer correctement la structure du subjonctif après "bien que" dans sa propre correspondance quotidienne. L'outil de mesure d'État passe à côté de l'agir compétent.

Toutefois, il serait honnête de nuancer ce constat : le système de l'Examen d'État en RDC n'ignore pas totalement l'évaluation de la performance. Si le format du QCM est la règle absolue pour la quasi-totalité des disciplines de l'examen final (mathématiques, biologie, histoire, géographie, philosophie, etc.), le français conserve un statut hybride unique. En maintenant la dissertation, le français oral (toutes options confondues) et les parties pratiques spécifiques en dehors du champ du QCM, l'institution reconnaît implicitement l'impuissance de la machine à mesurer l'agir complexe et la créativité langagière.

Cependant, cette hybridation accentue la labilité de l'approche méthodologique sur le terrain : l'élève navigue entre deux logiques d'évaluation contradictoires au sein d'une même discipline, ce qui fragilise la validité curriculaire de l'ensemble. En revanche, il suffit de s'arrêter et de s'interroger si du fait des actes ou abstentions on n'a pas dévaloriser l'isomorphisme évaluatif. De notre part, il est jouable d'avoir des items en QCM sans trahir l'esprit et la lettre de l'APC et ce, en imaginant les items de situation.

2.3. Anatomie d'un "Item de situation" et un exemple comparatif concret.

Pour bien comprendre comment transformer l'évaluation du français à l'Examen d'État, il faut changer de paradigme. Dans l'ancien système (PPO / Pédagogie Par Objectifs), on évalue des connaissances linguistiques isolées. Dans l'Approche Par Compétences (APC), on évalue la capacité de l'élève à mobiliser ces connaissances pour résoudre une situation de communication concrète.

2.3.1. L'anatomie d'un Item de situation (APC)

Un item de situation en français se compose rigoureusement de quatre éléments :

1. Le contexte (ou la Famille de situations) : on plante le décor. C'est un scénario ancré dans le réel (ex: la sensibilisation à une maladie, un conflit de voisinage, une démarche administrative, un débat citoyen).

2. Le stimulus (le support) : c'est la matière première que l'élève doit analyser. En français, il s'agit généralement d'un court texte inédit (extrait d'article, lettre, dialogue, discours), d'une affiche publicitaire ou d'un graphique informatif.

3. La Tâche : c'est l'instruction claire donnée à l'élève. Elle doit exiger un niveau taxonomique élevé (analyser l'intention de l'auteur, évaluer la cohérence d'un argument, choisir le registre de langue approprié pour répondre).

4. Les choix de réponses (avec distracteurs significatifs) : les options proposées ne sont pas des définitions de dictionnaire, mais des interprétations, des reformulations ou des actions langagières. Les mauvaises réponses ("distracteurs") correspondent à des erreurs d'analyse logique ou de compréhension fréquemment commises par les élèves.

2.3.2. Exemple comparatif : Ancien Item vs Item de situation

Pour mesurer le fossé qui sépare ces deux visions, prenons un objectif lié à la compréhension des connecteurs logiques et de l'argumentation.

L'Ancien Item (Niveau taxonomique bas : Mémorisation / Identification)

Question : Dans la phrase : "Bien que le gouvernement ait investi dans de nouvelles infrastructures scolaires, de nombreux enfants ne sont pas scolarisés", la subordonnée introduite par « bien que » exprime :

A) La cause

B) La conséquence

C) La concession

D) Le but

E) Le temps

Analyse : Ici, l'élève applique une règle apprise par cœur. Il repère "bien que", se rappelle sa liste de grammaire, et coche "concession". Il n'a même pas besoin de comprendre le sens profond de la phrase, ni l'enjeu du débat (voir 2.2 ci-dessus)

Le Nouvel "Item de Situation" (Niveau taxonomique élevé : Analyse / Évaluation)

Dans la version APC réformée compatible avec une correction automatisée, on plonge l'élève dans une vraie situation de lecture critique.

Contexte et Stimulus

Vous lisez cet extrait d'un article d'opinion publié dans un quotidien de Kinshasa concernant la gratuité de l'enseignement :

« Certes, la gratuité de l'enseignement primaire a permis à des millions d'enfants congolais de retrouver le chemin de l'école. Les salles de classe sont désormais pleines à craquer. Cependant, dans de nombreuses provinces, les enseignants se plaignent du non-paiement régulier de leurs primes, ce qui provoque des grèves à répétition et fragilise la qualité des apprentissages. Le gouvernement doit donc impérativement stabiliser le budget de l'éducation avant d'envisager l'extension de la mesure au secondaire. »

La Tâche / Question

En analysant la stratégie argumentative de l'auteur, quelle proposition résume le mieux sa position réelle (sa thèse) et le rôle du mot "Cependant" dans son texte ?

A) L'auteur est totalement opposé à la gratuité de l'enseignement ; le mot « Cependant » lui sert à introduire la seule phrase positive de son texte pour masquer son opposition.

B) L'auteur soutient la gratuité, mais il utilise « Cependant » pour introduire une condition essentielle (la situation des enseignants) sans laquelle la réforme risque d'échouer.

C) L'auteur demande la suppression immédiate de la gratuité au primaire ; le mot « Cependant » montre qu'il n'y a aucun espoir de solution pour les enseignants.

D) L'auteur veut que le gouvernement applique la gratuité au secondaire tout de suite ; le mot « Cependant » sert à prouver que le budget actuel est déjà largement suffisant.

E) L'auteur félicite les enseignants pour leur patience ; le mot « Cependant » indique un simple changement de paragraphe sans valeur logique.

Pourquoi cette structure change tout ?

On évalue la compétence de lecture en action : L'élève ne peut pas répondre en utilisant un automatisme ou une "recette". S'il ne comprend pas le sens des connecteurs (certes, cependant, donc) et la nuance de la pensée de l'auteur, il échouera.

Pas de triche par mémorisation : Le texte étant inédit, le par cœur ne sert à rien. C'est l'habileté à décoder la cohérence textuelle (le geste d'analyse) qui est mesurée.

Parfaitement calibré pour l'Exetat, cet item se présente toujours sous forme de choix multiple (A, B, C, D, E). Il se corrige à la machine en quelques une seconde, mais il a la valeur pédagogique d'une question ouverte.

C'est en généralisant ce type de structure que l'Examen d'État peut enfin s'aligner sur les exigences de l'Approche Par Compétences.

2.4. Les contraintes de masse : La rationalité de la machine contre la didactique

C'est ici que se révèle le cœur de la tension gestionnaire du système éducatif congolais. Il serait scientifiquement malhonnête de jeter l'anathème sur le recours aux QCM sans en interroger la nécessité systémique. Les partisans et concepteurs de l'Examen d'État s'appuient sur une rationalité administrative incontournable :

Le défi de la massification : face à des centaines de milliers de candidats répartis sur l'immense territoire de la RDC, l'organisation d'épreuves de production écrite classiques généralisées poserait des défis logistiques insurmontables en termes d'impression, de routage, de sécurisation et de centralisation des copies.

La correction automatisée par logiciel : l'usage du traitement optique et de logiciels spécialisés apporte une solution technique immédiate à trois impératifs d'État : la vitesse de traitement (publier les résultats en quelques semaines voire quelques jours), l'efficience budgétaire (réduire les coûts liés aux indemnités des correcteurs humains) et la réduction drastique des erreurs de report de notes.

L'équité et la neutralité docimologique : en confiant la notation à un algorithme qui scanne des grilles d'examen, le dispositif élimine définitivement la subjectivité du correcteur, les biais d'indulgence ou de sévérité. Pour les décideurs, la machine est le gage d'une stricte égalité des chances.

Cependant, cette recherche légitime de l'efficacité managériale opère un hold-up sur les finalités pédagogiques. La rationalité de l'outil technique (le logiciel) finit par dicter sa loi à la science didactique. Pour que la machine puisse corriger automatiquement, le ministère se voit contraint de standardiser les esprits et de ramener l'évaluation du français à une suite de choix binaires, anéantissant au passage l'essence même de l'APC. Que faire ?

III. Discussion : L'effet-retour et le geste de régulation en classe

Le divorce entre les ambitions du CECRL et les modalités de l'Examen d'État reconfigure en profondeur la réalité quotidienne des écoles congolaises. C'est le phénomène de l'effet-retour, qui désigne l'influence d'un examen sur les pratiques d'enseignement qui le précèdent.

3.1. Enseigner pour l'examen et cocher la bonne case

Dans un contexte sociopolitique où le taux de réussite à l'Examen d'État constitue le principal indicateur de performance d'un établissement, la pression certificative écrase la prescription pédagogique. Face à l'obligation de résultats, les enseignants développent une stratégie de survie didactique connue sous le nom de « enseigner pour l'examen ».

Dès lors, les situations-problèmes complexes et les projets d'écriture prônés par l'APC sont sacrifiés. Ils sont jugés trop chronophages et « non rentables » pour l'examen final. Les enseignants réintroduisent des pratiques d'habillage behavioriste : mémorisation de listes et exercices de repérage mécanique. Les séances de français en terminale se transforment régulièrement en séances de résolution d'items des sessions antérieures. Le summum de la compétence attendue sur le terrain devient alors la maîtrise de l'art de cocher la bonne case dans la grille d'items, transformant une compétence linguistique vivante en une habileté purement technique et spéculative.

3.2. Le geste didactique intégrateur de régulation : Concept de résistance

Face à cette labilité structurelle de l'APC, menacée de dissolution par la pression du QCM terminal, l'activité de l'enseignant dans l'espace de la classe doit être repensée sous l'angle de la résistance didactique. C'est ici que prend tout son sens le concept de geste didactique intégrateur de régulation. Nous définissons ce geste professionnel comme une intervention orchestrée, consciente et hautement stratégique par laquelle l'enseignant crée des espaces-temps cliniques au sein desquels l'élève est contraint de stabiliser l'isomorphisme d'apprentissage, en dehors des contingences de l'Examen d'État général.

Ce geste se déploie selon une triple dimension au sein de l'ingénierie pédagogique:

DIMENSION 1: L'INTEGRATION

Forcer la mobilisation de ressources complexes à travers des tâches réelles

↓

DIMENSION 2: L'OBSERVATION

Traquer les processus cognitifs profonds (et non les simples bonnes réponses)

↓

DIMENSION 3: LA REGULATION

Ajuster, étayer et corriger l'action en temps réel (évaluation formative)

Ce geste est fondamentalement intégrateur parce qu'il refuse le découpage behavioriste : il maintient l'exigence de situations-problèmes où l'élève doit écrire, argumenter et synthétiser (notamment pour honorer les épreuves de dissertation et d'oral qui échappent au QCM). Il est un geste de régulation parce qu'il s'inscrit dans la temporalité de l'évaluation formative continue.

Lorsque l'enseignant met en œuvre ce geste, il ne cherche pas à savoir si l'élève sait cocher la bonne case, mais il traque les erreurs de logique, les ruptures de cohérence textuelle et les failles de l'expression pour y apporter un étayage immédiat. Enseigner selon l'APC dans un univers de QCM exige donc de l'enseignant qu'il dédouble sa pratique : il doit armer les élèves pour les exceptions réelles de l'examen (la dissertation et l'oral) grâce au geste intégrateur, tout en leur concédant les séances de drill technique imposées par la survie face au logiciel.

Conclusion

Au terme de cette analyse, le constat est lucide : le système éducatif de la République Démocratique du Congo vit sous le régime d'un grand écart curriculaire permanent. L'importation des standards communicationnels et actionnels du CECRL, matérialisée par l'adoption de l'Approche Par Compétences, dessine le profil d'un élève idéal, acteur de sa parole et utilisateur indépendant de niveau B2. À l'inverse, la réalité technique et gestionnaire de l'Examen d'État, soumise aux impératifs de la correction automatique par logiciel, façonne un candidat réel, expert dans la discrimination de choix binaires et d'automatismes de bas niveau cognitif.

Ce conflit de paradigmes - entre le sociocognitivisme de l'action et le behaviorisme de la mesure standardisée - neutralise en grande partie les bénéfices de la réforme. Tant que l'instrument de certification nationale mesurera des connaissances atomisées plutôt que des compétences intégrées, l'APC restera un vœu pieux confiné dans les manuels scolaires, tandis que la salle de classe continuera de produire des réflexes de reconnaissance mécanique, à moins que le geste didactique intégrateur de régulation ne vienne y faire rempart. Le défi de l'école congolaise moderne n'est donc plus seulement d'écrire des programmes ambitieux, mais de concevoir une docimologie d'État capable d'articuler la rationalité logistique de la machine avec la justice didactique de l'évaluation des compétences.

Bibliographie indicative

Conseil de l'Europe. (2005). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (dir). (2003.) Dictionnaire de didactique du français, langue Etrangère et Seconde... Paris : Clé International.

Reuter, Y. (dir). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (3e édition). Paris : De Boeck.

Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le Cadre européen commun. (nouvelle édition). Paris : Clé International.