RA2LC n°19, Vol.5 – septembre 2026
Soumission | 28-06-2025
Publication | 30-09-2026

Ziglôbitha,
Revue des **A**rts, **L**inguistique,
Littérature & **C**ivilisations
Université Peleforo Gon Coulibaly - Korhogo

ANALYSE DE L'ALIGNEMENT DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DES PROGRAMMES DE SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'ÉDUCATION DU SYSTÈME LMD CONGOLAIS SELON LA TAXONOMIE RÉVISÉE DE BLOOM

Liévain LOOLA LOOLA
Université de Mbandaka, RDC
loolalievin3@gmail.com

Jonathan ENGUTA MWENZI
Université de Kinshasa, R. D. Congo
psyjonathanenguta@gmail.com

Eustache BANZA NSOMWE-A-NFUNKWA
Université de Kinshasa, RDC
nfunkwa@gmail.com

Résumé : Cette étude analyse l'alignement cognitif des objectifs pédagogiques des programmes de Sciences psychologiques et de l'Éducation du système LMD congolais à partir de la taxonomie révisée de Bloom. Une analyse documentaire de la maquette harmonisée a été réalisée, puis les données ont été traitées par statistiques descriptives et test du khi-deux sous SPSS 25. Les résultats montrent une prédominance du niveau Appliquer (45,3 %), suivi d'Évaluer (23,0 %) et de Créer (21,5 %). Les niveaux Analyser, Évaluer et Créer regroupent 51,9 % des objectifs. Aucune différence significative n'est observée selon les filières ni selon le niveau de formation. Dans l'ensemble, les programmes présentent donc un profil cognitif relativement équilibré, avec une légère prédominance des niveaux supérieurs.

Mots-clés : objectifs pédagogiques ; taxonomie révisée de Bloom ; alignement constructif ; système LMD ; approche par compétences.

ANALYSIS OF THE ALIGNMENT OF LEARNING OBJECTIVES IN PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES PROGRAMS WITHIN THE CONGOLESE LMD SYSTEM ACCORDING TO BLOOM'S REVISED TAXONOMY

Abstract : This study examines the cognitive alignment of pedagogical objectives in Psychology and Education programs within the Congolese LMD system using the revised Bloom's taxonomy. A documentary analysis of the harmonized curriculum was conducted, and data were analyzed using descriptive statistics and chi-square tests in SPSS 25. Results show that Applying is the most represented level (45.3%), followed by Evaluating (23.0%) and Creating (21.5%). Analyzing, Evaluating, and Creating together account for 51.9% of the objectives. No statistically significant differences were found across fields of study or academic levels. Overall, the programs show a relatively balanced cognitive profile, with a slight predominance of higher-order cognitive processes.

Keywords: pedagogical objectives; revised Bloom's taxonomy; constructive alignment; LMD system; competency-based approach.

Introduction

Depuis quelques décennies, plusieurs pays européens ont entrepris d'harmoniser leurs systèmes d'enseignement supérieur afin de faciliter la mobilité des étudiants, la coopération entre les établissements et la reconnaissance des diplômes. Cette volonté s'est notamment concrétisée par la Convention de Lisbonne du 11 avril 1997 relative à la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur dans la région européenne (Pitseys, 2004 ; Crochet, 2002). Elle sera suivie, le 19 juin 1999, par la Déclaration de Bologne, signée à l'origine par 29 pays européens. C'est dans cette dynamique que s'est développé le système Licence-Master-Doctorat (LMD).

Le système LMD poursuit plusieurs objectifs : organiser l'enseignement supérieur en trois cycles, mettre en place un système commun de crédits favorisant la mobilité, améliorer la qualité des formations et l'insertion professionnelle des diplômés, mais aussi faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et des périodes d'études effectuées à l'étranger (Déclaration de Bologne, 1999). Avec le temps, cette réforme a dépassé les frontières européennes pour être adoptée dans plusieurs pays africains, notamment le Cameroun, le Congo, le Sénégal, le Burkina Faso, la Tunisie, le Maroc et l'Algérie (Fraj, Desbiens & Bali, 2023).

Son application en Afrique n'a cependant pas toujours produit les résultats attendus. Dans plusieurs pays, la mise en œuvre du LMD s'est heurtée aux réalités locales ainsi qu'à des contraintes institutionnelles, matérielles et pédagogiques (Moussa, 2008). Au Maroc, par exemple, malgré l'application de cette réforme depuis 2004, les objectifs de professionnalisation des formations restent difficiles à atteindre et le chômage des diplômés demeure préoccupant (Ghouati, 2010). En Guinée, son implantation à partir de 2007 a également rencontré plusieurs difficultés qui ont limité son efficacité (Moussa, 2008). Ces expériences montrent que l'adoption formelle du système LMD ne suffit pas, à elle seule, à garantir la qualité des formations.

La République Démocratique du Congo s'est inscrite dans cette même dynamique. À partir de l'année académique 2021-2022, les établissements d'enseignement supérieur et universitaire congolais ont commencé à organiser leurs formations suivant le système LMD, marquant ainsi le passage progressif du système PADEM vers une nouvelle organisation des études. Cette réforme a été accompagnée de plusieurs textes, notamment le Cadre normatif du système LMD en RDC (MINESU, 2018), la Loi-cadre de l'enseignement national ainsi que les textes réglementant les grades académiques du système LMD.

La réforme a entraîné plusieurs changements dans l'organisation des enseignements. Les cours sont désormais regroupés en unités d'enseignement (UE), elles-mêmes constituées d'éléments constitutifs (EC). La notion de crédit occupe une place centrale et les activités académiques sont organisées en semestres. Les filières sont également réparties en différents domaines de formation, parmi lesquels figure celui des Sciences psychologiques et de l'éducation.

Malgré ces transformations, l'appréciation du système LMD en RDC reste partagée. Certains acteurs y voient une possibilité d'améliorer la reconnaissance des diplômes, l'employabilité des diplômés et la formation à l'entrepreneuriat (Ngoy, 2024). D'autres, par contre, estiment que les conditions dans lesquelles il est appliqué ne correspondent pas toujours aux exigences de cette réforme, notamment en raison de l'insuffisance des moyens matériels, financiers et pédagogiques ainsi que de son adaptation parfois difficile aux réalités locales (Tshinyama Kadima, 2014).

Quelques recherches menées en RDC font d'ailleurs état d'une appréciation plutôt critique du système. Risasi et al. (2024) ont observé une prédominance des perceptions négatives chez les acteurs éducatifs interrogés. Dans leur étude, 68,6 % des personnels académique et administratif considèrent que le système LMD n'est pas bénéfique aux étudiants, tandis que les appréciations portées sur la qualité de l'enseignement restent, dans l'ensemble, peu favorables. Butuna et Kavira (2023) montrent également que des étudiants de l'Institut Supérieur des Arts et Métiers de Goma évoquent, parmi les difficultés rencontrées, le manque de connectivité, l'insuffisance des ordinateurs ainsi que la faible préparation de certains enseignants aux exigences du système. Dans le même sens, Enguta Mwenzi, Banza Nsomwe-A-Nfunkwa et Bokelo Gole (2025) rapportent une perception négative de la qualité de l'enseignement et de la didactique du système LMD chez des enseignants de l'Université de Kinshasa, même si le système d'évaluation est davantage apprécié.

Ces résultats renseignent sur la manière dont la réforme est vécue par les acteurs, mais ils ne suffisent pas pour conclure, à eux seuls, à la qualité ou à l'inefficacité du système LMD. Une perception défavorable peut, en effet, être liée aux conditions de mise en œuvre, aux difficultés d'adaptation ou encore à la résistance au changement. L'évaluation d'un système éducatif est plus large et suppose la prise en compte de plusieurs dimensions, notamment les politiques éducatives, les processus d'enseignement, les résultats des apprenants et la qualité des programmes (OCDE, 2013).

C'est justement à ce niveau que l'évaluation des programmes prend toute son importance. Un programme constitue le lien entre les orientations générales d'un système éducatif et les apprentissages que l'on attend concrètement des

étudiants. Sa qualité dépend notamment de la cohérence entre les objectifs pédagogiques, les contenus enseignés, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Biggs (1996) désigne cette cohérence par le concept d'alignement constructif. Dans cette perspective, les différentes composantes d'une formation doivent être orientées vers les mêmes compétences afin de garantir une certaine continuité entre ce qui est prévu, ce qui est enseigné et ce qui est évalué (Biggs & Tang, 2011).

Parmi les différentes composantes d'un programme, notre étude s'intéresse particulièrement aux objectifs pédagogiques formulés dans les maquettes LMD. Ce choix s'explique par les critiques formulées à leur sujet dans le contexte congolais. Certaines observations laissent entendre que plusieurs objectifs seraient formulés sans tenir suffisamment compte des niveaux de complexité cognitive attendus dans l'enseignement universitaire (Musenge, 2025). Or, dans une formation fondée sur les compétences, les objectifs ne devraient pas se limiter à la mémorisation ou à la compréhension. Ils doivent également amener les étudiants à appliquer les connaissances acquises, à analyser des situations, à porter des jugements et à produire des réponses nouvelles.

La taxonomie de Bloom offre, à cet effet, un cadre pertinent pour apprécier la nature cognitive des objectifs pédagogiques. Dans sa version révisée par Anderson et Krathwohl (2001), elle distingue six niveaux : mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer. Elle permet ainsi de situer les objectifs d'apprentissage selon le type de processus cognitif qu'ils sollicitent et d'apprécier la place accordée aux apprentissages plus complexes dans un programme de formation.

L'intérêt d'une telle analyse se justifie davantage dans le contexte congolais où les travaux consacrés au système LMD se sont surtout intéressés, jusqu'ici, aux perceptions des acteurs et aux difficultés liées à sa mise en œuvre. Les analyses portant directement sur le contenu des maquettes et, plus précisément, sur la formulation de leurs objectifs pédagogiques restent encore peu nombreuses. Pourtant, une appréciation plus objective de ces objectifs pourrait fournir des éléments utiles pour juger de la cohérence pédagogique des programmes et, éventuellement, orienter leur amélioration.

Le choix du domaine des Sciences psychologiques et de l'éducation n'est pas non plus anodin. Ce domaine regroupe plusieurs disciplines directement liées à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'évaluation et à la conception des dispositifs de formation. On peut donc raisonnablement s'attendre à ce que les objectifs qui y sont formulés tiennent compte des exigences pédagogiques et des différents niveaux de complexité cognitive.

La présente étude analyse ainsi le degré d'alignement cognitif des objectifs pédagogiques des programmes de Sciences psychologiques et de l'Éducation du système LMD congolais à la lumière de la taxonomie révisée de Bloom. Plus précisément, elle vise à : (1) décrire la répartition des objectifs selon les six niveaux cognitifs ; (2) examiner les variations éventuelles entre les filières ; et (3) comparer les programmes selon le niveau de formation. L'hypothèse retenue est que la distribution des niveaux cognitifs varie selon les filières et selon le niveau de formation.

1. Méthodologie

1.1. Milieu d'investigation de l'étude

Cette étude a été menée en République Démocratique du Congo à partir de la maquette harmonisée du domaine des Sciences psychologiques et de l'Éducation du système LMD. Ce document, élaboré sous la coordination du Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, sert de référence pour l'organisation des formations de ce domaine.

1.2. Corpus de l'étude

La population documentaire de l'étude est constituée de l'ensemble des maquettes harmonisées des offres de formation du système LMD en République Démocratique du Congo. Celles-ci sont regroupées en huit domaines de formation, parmi lesquels celui des Sciences psychologiques et de l'Éducation.

L'échantillon a été constitué de manière raisonnée et porte exclusivement sur la maquette harmonisée des Sciences psychologiques et de l'Éducation. Le choix de cette maquette est lié à l'objet même de la recherche, qui consiste à apprécier la nature cognitive des objectifs pédagogiques formulés dans les programmes de formation.

Le corpus analysé comprend les programmes de Sciences psychologiques, Sciences de l'éducation, Enseignement des sciences et technologies, Informatique de gestion, Sciences agro-vétérinaires, Sciences humaines, Enseignement maternel et primaire ainsi que Tourisme, hôtellerie, restauration et protocole. Les programmes considérés couvrent les différents niveaux de formation repris dans la maquette. L'unité d'analyse retenue est constituée de chaque compétence visée, considérée dans cette étude comme un objectif pédagogique. Au total, 256 objectifs pédagogiques ont été soumis à l'analyse.

1.3. Techniques de récolte et de traitement des données

Les données ont été recueillies par analyse documentaire à l'aide d'une grille construite sur la base de la taxonomie révisée de Bloom d'Anderson et

Krathwohl (2001). Chaque objectif a été classé dans l'un des six niveaux cognitifs : mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer.

Le classement a tenu compte du verbe d'action utilisé, mais aussi du sens général de l'objectif, afin d'éviter un codage purement mécanique.

Les données ont ensuite été traitées avec IBM SPSS Statistics 25. Les effectifs et les pourcentages ont servi à décrire la répartition des objectifs, tandis que le test du khi-deux (χ^2) a été utilisé pour vérifier les différences selon les filières et le niveau de formation. Le seuil de signification a été fixé à 5 %.

2. Résultats

Les résultats sont présentés suivant les trois objectifs retenus dans cette étude. Ils portent sur la répartition globale des objectifs pédagogiques selon la taxonomie révisée de Bloom, puis sur les variations observées selon les filières et le niveau de formation.

2.1. Répartition globale des objectifs selon la taxonomie de Bloom

Tableau n°1. Répartition globale des objectifs pédagogiques selon les niveaux de la taxonomie révisée de Bloom

Niveaux cognitifs	Indices statistiques	
	Effectif (n)	**Pourcentage (%)**
Mémoriser	4	1,6
Comprendre	3	1,2
Appliquer	116	45,3
Analyser	19	7,4
Évaluer	59	23,0
Créer	55	21,5
Total	**256**	**100,0**

Le tableau n°1 indique que le niveau *Appliquer* est le plus représenté avec 45,3 % des objectifs. Il est suivi des niveaux *Évaluer* (23,0 %) et *Créer* (21,5 %). Le niveau *Analyser* représente 7,4 %, tandis que *Mémoriser* (1,6 %) et *Comprendre* (1,2 %) sont très faiblement représentés. Dans l'ensemble, les niveaux *Analyser*, *Évaluer* et *Créer* regroupent 51,9 % des objectifs.

2.2. Variation des niveaux cognitifs selon les filières

Tableau n°2. Répartition des objectifs pédagogiques selon les filières de formation

Filières	**Mémoriser**	**Comprendre**	**Appliquer**	**Analyser**	**Évaluer**	**Créer**	**Total**
Sciences psychologiques	4	3	27	9	15	12	70
Sciences de l'Éducation	0	0	31	6	16	20	73
Sciences et technologies	0	0	4	2	3	4	13
Informatique de gestion	0	0	10	1	5	5	21
Sciences agro-vétérinaires	0	0	2	1	0	2	5
Sciences humaines	0	0	17	0	8	2	27
Enseignement maternel et primaire	0	0	11	0	4	2	17
Tourisme et hôtellerie	0	0	14	0	8	8	30
Total	**4**	**3**	**116**	**19**	**59**	**55**	**256**

Le tableau n°2 révèle que le niveau *Appliquer* occupe une place importante dans l'ensemble des filières. Les niveaux *Évaluer* et *Créer* sont également bien représentés, avec quelques variations d'une filière à l'autre. En revanche, les niveaux *Mémoriser* et *Comprendre* n'apparaissent que dans la filière des Sciences psychologiques.

Le test du khi-deux montre que les différences observées entre les filières ne sont pas statistiquement significatives ($\chi^2 = 42{,}837$; ddl = 35 ; $p = 0{,}170$). Ainsi, la répartition des niveaux cognitifs ne varie pas significativement selon les filières de formation. L'hypothèse formulée à ce sujet n'est donc pas confirmée.

2.3. Variation des niveaux cognitifs selon le niveau de formation

Tableau n°3. Répartition des objectifs pédagogiques selon le niveau de formation

Niveau de formation	**Mémoriser**	**Comprendre**	**Appliquer**	**Analyser**	**Évaluer**	**Créer**	**Total**
Licence	0	0	59	10	27	25	121
Maîtrise/Master	5	3	67	14	34	31	154
Total	5	3	126	24	61	56	275

Le tableau n°3 fait ressortir que le niveau *Appliquer* reste le plus représenté aussi bien en Licence qu'en Maîtrise/Master. Les niveaux *Évaluer* et *Créer* occupent également une place importante dans les deux niveaux de formation. À l'inverse, *Mémoriser* et *Comprendre* restent faiblement représentés.

Le test du khi-deux indique que les différences relevées entre les niveaux de formation ne sont pas statistiquement significatives ($\chi^2 = 6{,}758$; ddl = 5 ; $p = 0{,}239$). Il en ressort que la répartition des niveaux cognitifs ne varie pas significativement entre les programmes de Licence et ceux de Maîtrise/Master. L'hypothèse correspondante n'est donc pas confirmée.

3. Discussion des résultats

Les résultats obtenus montrent d'abord que les objectifs pédagogiques des programmes de Sciences psychologiques et de l'Éducation ne sont pas principalement orientés vers les niveaux cognitifs les plus élémentaires. Le niveau *Appliquer* arrive largement en tête avec 45,3 %, suivi d'*Évaluer* (23,0 %) et de *Créer* (21,5 %). À l'inverse, *Mémoriser* et *Comprendre* ne représentent ensemble que 2,8 % des objectifs. Lorsque les niveaux *Analyser*, *Évaluer* et *Créer* sont regroupés, ils couvrent 51,9 % de l'ensemble des objectifs analysés.

Cette configuration donne une image assez différente de celle que pouvaient laisser supposer certaines critiques formulées à l'égard des maquettes LMD. Les objectifs ne reposent donc pas essentiellement sur la restitution des connaissances. Ils accordent une place importante à la mobilisation des acquis, au jugement et à la production. Ce résultat rejoint la logique de la taxonomie révisée d'Anderson et Krathwohl (2001), dans laquelle les apprentissages universitaires ne devraient pas s'arrêter à la mémorisation et à la compréhension, mais conduire progressivement l'étudiant vers des opérations cognitives plus complexes.

La forte présence du niveau *Appliquer* mérite cependant d'être relevée. À lui seul, il représente presque la moitié des objectifs. Cette situation semble cohérente avec l'orientation professionnalisante du système LMD et, plus

largement, avec l'approche par compétences. Pour Perrenoud (1997), la compétence suppose justement la capacité à mobiliser des ressources acquises afin d'agir dans des situations concrètes. Roegiers (2010) insiste également sur cette mobilisation des acquis face à des situations complexes. Les résultats obtenus suggèrent donc que les programmes étudiés accordent une place importante à l'utilisation pratique des connaissances.

Il faut toutefois rester prudent dans l'interprétation de ces résultats. La présence d'objectifs relevant d'*Appliquer*, d'*Analyser*, d'*Évaluer* ou de *Créer* ne suffit pas, à elle seule, pour conclure à un alignement constructif complet des programmes. Au sens de Biggs (1996) et de Biggs et Tang (2011), celui-ci suppose une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités effectivement proposées aux étudiants et les modalités utilisées pour les évaluer. Or, notre étude a porté uniquement sur les objectifs formulés dans les maquettes. Elle renseigne donc avant tout sur leur profil cognitif.

Le deuxième résultat concerne les filières de formation. Malgré les différences que l'on peut observer dans les effectifs, le test du khi-deux ne révèle aucune variation statistiquement significative dans la répartition des niveaux cognitifs d'une filière à l'autre ($\chi^2 = 42{,}837$; ddl = 35 ; $p = 0{,}170$). Autrement dit, aucune filière ne présente un profil taxonomique suffisamment différent des autres pour que l'écart observé puisse être considéré comme statistiquement établi.

Cette relative homogénéité peut être comprise à partir du contexte dans lequel les maquettes ont été élaborées. Elles relèvent d'un même cadre de réforme et répondent à des orientations communes du système LMD congolais. Il n'est donc pas étonnant que, malgré la diversité des disciplines, on retrouve dans plusieurs filières une forte présence des objectifs d'application, d'évaluation ou de création. L'approche par compétences constitue ici un référentiel commun qui semble avoir influencé la manière de formuler les objectifs. L'hypothèse selon laquelle la distribution des niveaux cognitifs varierait selon les filières n'est, par conséquent, pas confirmée.

Enfin, les résultats ne montrent pas non plus de différence statistiquement significative selon le niveau de formation ($\chi^2 = 6{,}758$; ddl = 5 ; $p = 0{,}239$). Les programmes de Licence et ceux de Maîtrise/Master présentent donc des profils cognitifs assez proches. Dans les deux cas, *Appliquer* reste fortement représenté, accompagné notamment des niveaux *Évaluer* et *Créer*.

Ce résultat mérite une attention particulière. On aurait pu s'attendre à ce que les formations de Maîtrise ou de Master accordent nettement plus de place aux processus cognitifs complexes que les programmes de Licence. La taxonomie révisée de Bloom suppose, en principe, une progression de la complexité des apprentissages (Anderson & Krathwohl, 2001). Or, cette progression n'apparaît

pas clairement dans les données analysées. Une explication possible est que les programmes de Licence sont eux-mêmes conçus dès le départ dans une logique de compétences et comportent déjà plusieurs objectifs relevant des niveaux cognitifs complexes. Le passage vers les cycles supérieurs ne se traduit donc pas nécessairement par un changement marqué dans la nature taxonomique des objectifs.

Dans l'ensemble, les résultats montrent ainsi que les programmes analysés présentent un profil davantage orienté vers l'application des connaissances et les processus cognitifs complexes que vers la simple mémorisation. Les différences attendues entre filières et entre niveaux de formation ne sont cependant pas observées. L'hypothèse retenue au départ, selon laquelle la distribution des niveaux cognitifs varierait selon ces deux caractéristiques, n'est donc pas confirmée.

Conclusion

Au terme de cette étude, il ressort que les objectifs pédagogiques des programmes de Sciences psychologiques et de l'Éducation du système LMD congolais sont surtout orientés vers l'application, l'évaluation et la création, tandis que les niveaux de mémorisation et de compréhension occupent une place très réduite. Les analyses montrent également que cette répartition ne varie pas de manière significative selon les filières ni selon le niveau de formation. Ces résultats suggèrent que les maquettes étudiées accordent une place réelle aux processus cognitifs complexes, mais qu'elles présentent en même temps une certaine homogénéité dans la formulation des objectifs entre les différents parcours et cycles. Ils invitent ainsi à porter davantage d'attention à la progression cognitive entre les niveaux de formation et, au-delà de la formulation des objectifs, à vérifier leur cohérence avec les contenus, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation effectivement mises en œuvre.

Bibliographie

ANDERSON Lorin W. et KRATHWOHL David R. (dir.), 2001, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York.

BIGGS John, 1996, « Enhancing teaching through constructive alignment », *Higher Education*, n° 3, vol. 32, pp. 347-364.

BIGGS John et TANG Catherine, 2011, *Teaching for quality learning at university*, 4e éd., Open University Press, Maidenhead.

BUTUNA BAUNELI Etienne et KAVIRA ZAWADI Kavira, 2023, « Opinion des étudiants sur la mise en place du système LMD à l'Institut Supérieur des

Arts et Métiers de Goma », *Cahiers des Sciences Psychologiques et de l'Éducation des Grands Lacs*, n° 1, vol. 1, pp. 33-50.

CROCHET Marcel, 2002, « Sur la route de Bologne », *Louvain*, n° 128, pp. 12-14.

DÉCLARATION DE BOLOGNE, 1999, *L'espace européen de l'enseignement supérieur. Déclaration commune des ministres européens de l'Éducation*, Bologne, 19 juin 1999.

DIAOUNÉ Thierno Moussa, MILLIMONO Tamba Nicolas, CISSÉ Sangban et CONTÉ Salématou, 2008, *Le LMD en Guinée et la problématique de la construction des compétences par les étudiants*, Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE), Conakry.

ENGUTA MWENZI Jonathan, BANZA NSOMWE-A-NFUNKWA Eustache et BOKELO GOLE Béni, 2025, « Perception de l'efficacité du système LMD par les enseignants de l'Université de Kinshasa », *Revue Hybrides (RALSH)*, numéro spécial 1, pp. 89-100.

FRAJ Houssemedine, DESBIENS Jean-François et BALI Naila, 2023, « Implantation du modèle LMD en Afrique : la mise en œuvre du nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens », *eJRIEPS*, n° 53, pp. 96-132.

GHOUATI Ahmed, 2010, « L'enseignement supérieur au Maroc : de l'autonomie à la dépendance ? », *Journal of Higher Education in Africa*, n° 1, vol. 8, pp. 23-47.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE, 2018, *Cadre normatif du système Licence-Master-Doctorat (LMD) en République Démocratique du Congo*, Éditions du MINESU, Kinshasa.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE, COMMISSION PERMANENTE DES ÉTUDES, 2021, *Maquettes de Licence et de Maîtrise : Domaine des Sciences psychologiques et de l'Éducation*, MINESU, Kinshasa.

MUSENGE KALIANDA Kis, 2025, « Étude critique du système LMD depuis son adoption en RDC : cas de l'ISP-Kindu », *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, n° 1, vol. 51, pp. 347-356.

NGOY NDALA Valery, 2024, *Système LMD dans l'enseignement supérieur et universitaire en RD Congo : entre politisation, réalités pratiques et perspectives d'avenir*, Éditions Lumumba–Afriscience Publishing, Kinshasa.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, 2013, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*, OECD Publishing, Paris.

PERRENOUD Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, ESF Éditeur, Paris.

PITSEYS John, 2004, « Le processus de Bologne », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, n° 1, vol. 52, pp. 143-189.

RISASI ETUTU LIPASO Richard, OTSHUDI MPOYI Antoine, RISASI ETUTU Junior Richard, BASILA Bernadette et SELENGE Huguette, 2024, *Évaluation du système LMD en République Démocratique du Congo*, Rapport du sondage, 1re édition, Kinshasa.

ROEGIERS Xavier, 2010, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.

TSHINYAMA KADIMA Ildephonse, 2024, *Le système LMD en RD Congo : un pari manqué ?*, prépublication, Université de Lubumbashi, Lubumbashi.