

## **Entre mémoire académique et projet tutoré : enjeux épistémologiques, pédagogiques et contextuels de la mise en œuvre du LMD en République Démocratique du Congo**

*Par Kiula Kimakengo Bénédic<sup>1</sup> et Bisa Kibul Michel<sup>2</sup>*

### **Résumé**

*La mise en œuvre du système LMD en République Démocratique du Congo (RDC) s'est opérée dans un contexte de fortes discontinuités institutionnelles, pédagogiques et infrastructurelles. À travers une enquête multisite menée dans plusieurs établissements universitaires congolais (Lubumbashi, Kinshasa, Kindu, Goma, Kwango), cet article interroge les modalités concrètes d'application du LMD, avec un focus sur les travaux de fin de cycle. Il met en lumière la coexistence, souvent confuse, entre deux formes principales : le mémoire académique et le projet tutoré. En analysant les logiques d'encadrement, les dispositifs d'évaluation, les représentations des enseignants et des étudiants, cette étude révèle des disparités majeures dans la compréhension et la mise en œuvre de ces pratiques. Loin d'une simple dichotomie, il s'agit d'une tension structurante entre exigences académiques, contraintes contextuelles et injonctions à la professionnalisation. L'article*

---

<sup>1</sup> Assistant de recherche à l'Observatoire de la Gouvernance et doctorant en science politique à l'Université de Kinshasa. Benedic Kiula étudie les questions de la réforme du système éducatif du supérieur.

<sup>2</sup> Enseignant-chercheur sénior. Professeur de science politique à l'Université de Kinshasa

*plaide pour une approche différenciée, contextuellement située, et épistémologiquement rigoureuse, permettant de reconfigurer la réforme à partir des pratiques locales et des dynamiques institutionnelles africaines.*

**Mots-clés :** LMD – mémoire – projet tutoré – enseignement supérieur – réforme – contextualisation – épistémologie – pratiques pédagogiques

### **Abstract**

*The implementation of the Bachelor-Master-Doctorate (BMD) system in the Democratic Republic of Congo has unfolded in a context marked by institutional, pedagogical, and infrastructural discontinuities. Based on a multisite ethnographic investigation in several Congolese universities (Lubumbashi, Kindu, Goma, Kwango), this article critically examines the practical modalities of LMD application, focusing on end-of-cycle student work. It highlights the often-confused coexistence between two formats: the academic thesis and the tutored project. By analyzing supervision dynamics, evaluation mechanisms, and the perceptions of faculty and students, the study reveals significant disparities in the understanding and application of these practices. Rather than a binary opposition, the situation reflects a structural tension between academic standards, contextual constraints, and demands for professionalization. The article advocates for a differentiated and context-sensitive approach, grounded in epistemological rigor and local academic practices, to enable a meaningful reconfiguration of the LMD system in African higher education.*

---

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

**Keywords:** BMD system – thesis – tutored project – higher education – reform – contextualization – epistemology – pedagogical practices

## 1. Introduction

La réforme de l'Enseignement Supérieur, Universitaire, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (ESURSI) en RDC, amorcée depuis le début des années 2010, s'inscrit dans le prolongement du processus de Bologne et de l'harmonisation des systèmes universitaires africains à travers le modèle Licence-Master-Doctorat (LMD). Cette réforme visait, entre autres, à améliorer la qualité de la formation, à favoriser la mobilité académique et à renforcer l'employabilité des diplômés (*Antoine Tshimpi et Michel Bisa – Dir. 2025 ; UNESCO, 2015*). Toutefois, la RDC a voulu donner à ce modèle une orientation contextuelle spécifique : celle de sa « congolisation », c'est-à-dire son adaptation aux réalités culturelles, institutionnelles et naturelles du pays.

Dès les premières expérimentations, menées notamment entre 2012 et 2020 ainsi qu'après les états généraux de l'ESU tenus dans la Ville de Lubumbashi en 2021, les autorités éducatives et les experts mobilisés ont insisté sur la nécessité de contextualiser le LMD pour éviter un simple mimétisme institutionnel. Il s'agissait, en théorie, d'intégrer les savoirs endogènes, de tenir compte des infrastructures locales et de construire des parcours académiques capables de répondre aux besoins réels des communautés et du tissu socio-économique congolais. Cependant, les résolutions issues de ces assises (*Antoine Tshimpi et Michel Bisa, 2025*) n'ont jamais été appliquées de manière systématique. L'expérience pilote

---

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

conduite à l'Université de Kinshasa entre 2021 et 2022, bien qu'ambitieuse, n'a produit qu'un cadre référentiel opérationnel unifié au niveau institutionnel mais n'a pas pu aboutir à un cadre réglementaire stable pour une mise en œuvre effective de la réforme à l'échelle nationale.

Ce déficit de pilotage stratégique a laissé place, à partir de 2021, à une généralisation précipitée du LMD dans l'ensemble des établissements de l'ESU, sans harmonisation préalable des curricula, sans plan de formation des enseignants, et sans dispositifs d'assurance-qualité robustes. Ce que l'on observe aujourd'hui est, selon plusieurs analyses, une anarchie sans boussole, marquée par la coexistence de pratiques disparates, l'improvisation institutionnelle et l'absence de suivi scientifique de la réforme (Directive 001- CAMES).

Dans ce contexte de confusion structurelle, la question de la validation des cycles, notamment à travers les travaux de fin d'études, prend une importance particulière. Le débat entre la pertinence du mémoire académique traditionnel et celle du projet tutoré, à visée plus professionnalisante, illustre les tensions entre deux modèles pédagogiques : l'un centré sur la recherche fondamentale, l'autre sur l'insertion socio-professionnelle et la résolution de problèmes concrets. Cette tension, loin d'être spécifique à la RDC, se retrouve dans de nombreux systèmes éducatifs africains en transformation (Tshinyama,2024), mais elle prend ici une acuité particulière du fait de l'absence de ligne directrice claire, et d'une confusion entre les finalités du LMD.

L'introduction des projets tutorés dans le modèle congolais se veut une réponse à ces enjeux : rendre les

formations plus concrètes, relier les universités à leur environnement socio-économique, et diversifier les formes de production et de valorisation des savoirs. Cependant, en l'absence de balises méthodologiques précises, cette innovation se heurte à une série d'obstacles épistémologiques, pédagogiques et administratifs. L'opposition entre mémoire et projet tutoré ne peut dès lors être pensée en termes purement techniques, mais doit être analysée à l'aune des rapports de pouvoir, des traditions académiques et des stratégies de légitimation des savoirs.

Cet article se propose donc d'examiner, de manière critique, les enjeux liés à cette mutation en cours dans l'ESU congolais. Dans un premier temps, il retrace le processus historique de mise en place du LMD en RDC, en insistant sur les tensions entre standardisation internationale et adaptation locale. Dans un second temps, il analyse les mécanismes de certification et d'évaluation des acquis, à la lumière des textes officiels et des pratiques institutionnelles. Enfin, la troisième partie propose une lecture comparative et analytique des mémoires et projets tutorés, en interrogeant leurs finalités, leurs logiques pédagogiques et leur place dans l'architecture du LMD congolais.

## **I. Processus historique de la réforme LMD en RDC et exigences d'une chaîne de valorisation des résultats de recherche**

### *1.1. Genèse et étapes clés de la réforme LMD en RDC*

L'adoption du système Licence-Master-Doctorat (LMD) en RDC a suivi un long processus

d'institutionnalisation, marqué par des séminaires, des textes réglementaires et des expérimentations pilotes. Entre 2010 et 2012, des activités telles que le séminaire introductif au Processus de Bologne à Kisangani (juin 2010), le séminaire-atelier de Kinshasa sur la gouvernance universitaire en juin 2011, et l'atelier de Lubumbashi sur assurance-qualité en août 2011, ont jeté les premières pierres d'un projet de réforme. Les autorités ont institué des cellules LMD et d'assurance qualité, élaboré des instructions académiques (n° 012 à 023 entre 2010 et 2022), et promulgué des arrêtés ministériels portant nomination des organes de pilotage ou de coordination nationale. La Loi-cadre de l'Enseignement National promulguée le 11 février 2014, les stratégies sectorielles 2016-2025, ainsi que le cadre normatif de 2018, sont venus formaliser les engagements de l'État.

La généralisation du LMD à l'ensemble des Établissements de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU) est officiellement lancée pour l'année académique 2021-2022, avec trois phases prévues : préparation, démarrage et consolidation.

## *1.2. L'impératif de congolisation : promesses et réalités*

Dès les débuts des états généraux, les experts participants aux travaux avaient revendiqué l'adaptation contextuelle du modèle importé : ce que l'on appelle la congolisation du LMD. Il s'agit, notamment, de tenir compte des réalités culturelles, institutionnelles, naturelles et pédagogiques locales, afin que le système ne soit pas un simple copier-coller des modèles étrangers mais qu'il réponde aux besoins spécifiques du pays. Par exemple, il fallait éviter la

coexistence, dans le même Pays et durant la même période, de deux diplômes de Licence (l'un de trois ans –LMD et l'autre de 5 ans, ancien système) ayant des valeurs professionnelles différentes.

Cependant, sur le terrain, cette congolisation souffre de divergences notables. L'Université de Kinshasa et celle de Lubumbashi, souvent présentées comme un pilote, ont mené des formations (par exemple, la formation ARES/P4 en 2018 sur la conception et la rédaction de projets de recherche) pour renforcer les capacités de la recherche, améliorer la compétition internationale, et ancrer la réforme dans les pratiques universitaires locales. De même, le microprojet étudiant ULB-UNILU sur la rénovation durable des Cliniques universitaires de Lubumbashi (2023) illustre une tentative de projet tutoré en lien avec le contexte urbain, social et sanitaire local, en cherchant à résoudre des problèmes concrets hérités du passé colonial et des défis actuels, comme l'inadéquation des infrastructures hospitalières face à l'augmentation du nombre de patients.

Par contraste, dans beaucoup d'autres universités, les textes, les expérimentations ou les résolutions formulées à Lubumbashi ou dans d'autres lieux ne se traduisent pas en pratiques homogènes. Il n'existe pas, pour la plupart, de guide pédagogique national prescriptif appliqué dans toutes les filières, ni de dotation uniforme en infrastructures ou en formateurs. On observe des disparités importantes entre institutions, entre disciplines, et entre provinces éducationnelles du Pays.

### ***1.3. Exemples ethnographiques et pratiques concrètes de terrains***

Pour saisir la dynamique concrète de cette réforme, il est utile de penser « de l'intérieur » : quels sont les vécus, les perceptions, les résistances, les stratégies des acteurs de terrain (enseignants, étudiants, administrateurs) ?

#### **Étude à l'ISTM-Kinshasa : les étudiants en passerelle**

Une enquête menée auprès de 123 étudiants inscrits dans des programmes de passerelle vers le système LMD à l'Institut Supérieur des Techniques Médicales (ISTM) de Kinshasa révèle que 63 % des participants éprouvent des difficultés de résilience. Les obstacles rapportés sont variés : charge de travail accrue, coûts, méfiance envers les nouvelles exigences, mais surtout manque d'accompagnement (tuteurs) et d'orientation pédagogique. (Revue Congolaise des Sciences). Cet exemple illustre que les transitions formelles ne suffisent pas si les structures d'accompagnement concret (tutorat, soutien émotionnel, financement) ne sont pas en place.

#### **Perception des enseignants à l'Université de Kinshasa (UNIKIN)**

Une étude menée en 2025 auprès de 288 enseignants (professeurs, maîtres, assistants) de l'UNIKIN examine leur perception de l'efficacité du système LMD. Résultats : une perception négative de la qualité de l'enseignement et de la méthodologie (didactique), mais une perception positive de l'évaluation, estimée meilleure qu'auparavant (sous le système PADÉM). Aucune variable sociodémographique (âge, statut, département) ne semble avoir influencé significativement cette

perception. Cela montre une tension : les enseignants reconnaissent certains progrès, mais jugent que les moyens et les méthodes ne sont pas toujours à la hauteur.

### Formation des enseignants à ISTM-Kisangani

À l'ISTM de Kisangani, une session de formation de six jours (septembre 2022) organisée par le Directeur Général, a permis de renforcer les compétences du personnel enseignant sur plusieurs dimensions : confection des grilles de délibération, critères de délibération, publication des résultats en ligne. Cette initiative locale témoigne d'une volonté d'adaptation, mais aussi de l'importance d'initiatives de terrain pour pallier les manques de formation initiale.

Université des Sciences de l'Information et de la Communication (UNISIC),

À l'UNISIC, une journée pédagogique organisée en avril 2025 a porté sur la rédaction de projet tutoré et sur le plagiat dans le système LMD. Le recteur a souligné que le projet tutoré répond aux exigences de compétences pratiques, tandis que les travaux de fin d'études (TFE) restent centrés sur la production de connaissances. Il a insisté sur la nécessité de trouver un équilibre, car tous les établissements ne sont pas prêts à imposer le projet tutoré comme seul mode de sanction finale.

Université du Kwango, discours d'un professeur visiteur

Un professeur visiteur de l'Université du Kwango à Kenge a explicitement défendu le projet tutoré comme instrument de professionnalisation : « ne plus former de

théoriciens, mais des personnes capables de résoudre, à travers le projet tutoré, des problèmes qui se posent dans leur environnement ». Ce discours reflète une attente forte dans les régions : que l'enseignement supérieur réponde plus directement aux besoins locaux, en rapprochant les étudiants du monde réel.

#### *1.4. Analyse croisée : convergences, divergences, et lacunes*

L'analyse comparative de ces terrains met en lumière plusieurs motifs saillants :

1. Convergence sur la reconnaissance des déficits : tous les terrains pointent des lacunes dans les ressources, dans l'encadrement, dans la formation des enseignants ou portions pratiques (projets, stages). L'initiative locale de formation (ISTM-Kisangani) ou de microprojets (UNILU-ULB) montre que certains acteurs anti-réforme s'emparent des instances de gestion des établissements et bloquent la réforme ;
2. Divergences selon les filières et les localisations : les filières techniques ou pratiques (architecture, santé, techniques médicales) semblent avoir plus d'initiatives de projets tutorés ou de composantes pratiques. Par contre, dans les filières plus théoriques ou massifiées, la tradition du mémoire reste forte. De plus, les universités en milieu urbain ou de capitaux provinciaux (Lubumbashi, Kinshasa) disposent davantage de ressources et de partenariats internationaux, ce qui facilite les expérimentations ;

### 3. Dimension ethnographique : stratégies, résistances, adaptations

Sur le plan des stratégies individuelles, certains étudiants développent des formes d'organisation informelle de tutorat entre pairs, cherchent à s'entraider pour compenser le manque de moyens ou d'orientation. Par ailleurs, des résistances visibles s'observent au niveau des enseignants dénonçant la charge supplémentaire, étudiants frustrés de devoir produire des projets dans des conditions peu propices (manque de matériel, de budget, d'espace, ou d'accès à des terrains/stages), parfois des réticences à abandonner totalement le mémoire traditionnel.

S'agissant des adaptations locales, dans certains cas, les enseignants adaptent le projet tutoré pour qu'il soit hybride : mélange de composante pratique et composante recherche, ou bien conservent une structure de mémoire mais avec un volet projet ou appliqué.

### 4. Lacunes structurelles persistantes :

S'agissant des lacunes structurelles, on peut noter :

- ✓ L'absence de normes nationales claires quant à ce que doit être un projet tutoré dans chaque filière ou cycle,
- ✓ Le manque de ressources matérielles et financières dans les universités hors capitale ;
- ✓ La formation des enseignants souvent ponctuelle, sans suivi long terme et ;
- ✓ La faible harmonisation des maquettes et des pratiques d'évaluation entre établissements.

### 1.5. Bilan d'une réforme congolisée ?

En somme, la première partie révèle que, si la réforme LMD en RDC porte des promesses institutionnelles fortes (harmonisation, professionnalisation, assurance-qualité, valorisation scientifique), sa mise en œuvre sur le terrain demeure partiellement réalisée, fragmentée, parfois contradictoire. L'impératif de congolisation est souvent invoqué mais reste dépendant des capacités locales : formation, moyens, organisation institutionnelle. Les terrains ethnographiques indiquent que les acteurs s'adaptent, résistent, inventent des stratégies, mais aussi que sans boussole normative claire, il y a un risque de dérive vers une anarchie de fait.

## II. Présentation des grilles de délibération, relevés des côtes et critères de passage dans le LMD congolais : entre normes prescrites et pratiques effectives

### 2.1. Architecture normative des grilles de délibération dans le système LMD congolais

Le système LMD en RDC a cherché à instituer, à travers les textes ministériels, des « grilles de délibération » normalisées, articulant crédits, points, compensations, dettes et mentions. Ces grilles visent à garantir l'équité, la transparence et la comparabilité des résultats entre établissements.

Ces principes se traduisent par les règles suivantes :

- ✓ Chaque promotion (classe) doit couvrir au minimum 30 crédits par semestre, soit 60 crédits par année ;

- ✓ Aucune Unité d'Enseignement (UE) ne peut être créditée de moins de 2 crédits ;
- ✓ Les stages et les mémoires (ou TFC) sont crédités selon les mêmes principes ;
- ✓ Pour passer à la promotion supérieure, l'étudiant doit avoir validé au moins 75 % des crédits et 50 % des points ;
- ✓ Les cours non validés constituent des dettes qu'on reporte dans l'année suivante (sans traverser de cycle) ;
- ✓ Les mentions usuelles (Ajourné, Satisfaction, Distinction, Grande Distinction, etc.) restent inchangées selon le Vade-mecum de l'ESU ;
- ✓ Le calcul du pourcentage de réussite est donné par la formule :  $(\text{total des crédits validés} \div \text{total des crédits annuel}) \times 100$  et aussi  $(\text{total des points obtenus} \div \text{total des points annuel}) \times 100$ .

Ce système hybride des crédits/points, ainsi que les mécanismes de compensation intra et inter-semestres, sont typiques des approches modernes du LMD (cartographie des ECTS, compatibilité entre semestres, capitalisation progressive).

Par ailleurs, un atelier de renforcement des capacités organisé à l'Université de Bunia en juillet 2025 a justement réuni les membres des jurys, les personnels scientifiques et les cellules d'orientation pour uniformiser les pratiques de notation, de compensation, de capitalisation et de validation des résultats selon l'arrêté ministériel n° 401/MINESU/CABMIN/MML/2023. L'atelier a souligné l'impératif d'harmoniser les grilles de délibération pour les finalistes et de promouvoir l'usage d'outils numériques pour la gestion des cotes (UNIBU, 2025).

Mais au-delà de la norme officielle, l'essentiel du travail consiste à vérifier dans quelle mesure ces principes sont respectés dans les pratiques internes des établissements, ce que nous abordons maintenant.

## 2.2. Pratiques effectives : écarts, adaptations et défis

→ Vers une homogénéisation partielle

Nos observations au sein des Facultés de l'Université de Kinshasa montrent qu'il y a urgence de corriger les écarts de pratique entre jurys et facultés. Nos enquêtes ont mis en évidence des divergences récurrentes dans les grilles utilisées par différentes facultés (notation non homogène, seuils de compensation mal compris, absence de logiciel de gestion). L'usage d'un canevas unifié de procès-verbaux de délibération doit être promu pour améliorer la traçabilité des décisions.

A ce jour, l'harmonisation reste incomplète : certains enseignants recourent encore à des grilles personnalisées ou non actualisées, ou pratiquent des ajustements de barème au moment du jury, en fonction des effectifs ou des résultats globaux. Ces écarts de pratique illustrent la difficulté de faire converger les normes avec les habitudes institutionnelles

→ Note circulaire ministérielle de 2024 : projet tutoré comme modalité de sanction

En 2023-2024, la note circulaire Note circulaire n°003/MINESU.CAB.MIN du 17 Août 2024 publiée par le Ministère de l'ESU introduit une option plus radicale : imposer le projet tutoré comme modalité principale de sanction de fin

---

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

d'année académique, tout en laissant aux étudiants en difficulté la possibilité d'opter pour un mémoire ou TFE. Cette disposition suscite des critiques parce que d'abord, (i) les maquettes de formation disponibles n'ont prévu que la formation à la recherche. En principe, dans un système dit LMD, l'ont devrait prévoir deux types des Licences et des Masters, l'un à la recherche (qui se sanctionnerait par un mémoire) et, l'autre, professionnel (qui se sanctionnerait par un projet tutoré). Ensuite, (ii) toutes les universités ne disposent pas des structures d'encadrement nécessaires, et certaines filières (sciences fondamentales, médecine, droit) estiment que le mémoire reste l'instrument le plus légitime pour évaluer la recherche.

La note réglementaire n°003 précitée ci-haut s'ajoute à la perception, dans plusieurs milieux universitaires, d'une rupture normative brusque : les jurys doivent s'adapter à de nouvelles modalités (projets tutorés) sans disposer ni de guides unifiés au niveau national sur la manière de rédiger et de présenter ces travaux, ni des modèles des grilles d'évaluation correspondantes (aussi bien pour les travaux pratiques et de recherche que pour les cours théoriques). La coexistence des deux formats (mémoire ou projet) dans certains établissements génère des conflits de barème, d'équité, voire de légitimité entre étudiants.

### *2.3. Discontinuités entre établissements et filières*

Les pratiques de délibération varient fortement selon l'université, la faculté ou la filière. Dans certaines facultés techniques (architecture, ingénierie, urbanisme et même les sciences sociales et humaines), les étudiants soutiennent des projets tutorés combinés à un volet mémoire pratique. Le jury

évalue à la fois la dimension technique (maquette, prototype) et la rigueur méthodologique.

À l'UNIKIN, plusieurs enseignants rapportent qu'ils continuent d'appliquer des barèmes hérités de l'ancien programme (PADEM), mélangeant notations sur 20, sur 30, 40 ou sur 100, puis les convertissent en crédits, ce qui crée des incohérences dans les relevés de cotes.

Dans des universités de province moins dotées, des jurys omettent parfois la compensation inter-semester ou ne reportent pas les dettes dans les relevés annuels, affectant la capitalisation des crédits. Tout ceci n'est pas encore règlementé au niveau de la tutelle ministérielle. Ces pratiques illustrent que les jurys n'ont pas toujours les outils ou la formation pour rendre compte strictement du modèle LMD ou BMD. À l'échelle locale, les professeurs peuvent ajuster les barèmes pour éviter d'ajourner un grand nombre d'étudiants, ou pour maintenir une certaine cohésion sociale parmi les promotions.

#### *2.4. Dimension ethnographique : récits de jurys et d'étudiants*

Lors d'un entretien informel à l'Université de Lubumbashi en 2025, un professeur membre de jury a confié ceci « nous devons souvent recalibrer les barèmes au cours de la nuit du jury ; la grille officielle est idéale, mais les résultats montrent parfois des écarts trop grands si on l'applique à la lettre ». Ce constat informel reflète la tension entre la norme réglementaire et la réalité des promotions. De même, un étudiant finaliste de Polytechnique rapporte : « nous avons préparé un projet tutoré avec maquette et rapport, mais le jury nous a demandé d'intégrer une partie méthodologie et bibliographie

*très élaborée, comme si c'était un mémoire. Le barème n'était pas publié à l'avance* ». Cette contradiction entre attentes implicites et pratique du jury rend opaque l'évaluation.

Ces récits montrent que les jurys opèrent souvent dans une zone de jugement professionnel, où l'adaptation locale, les équilibres internes (nombre d'admis, réputation de la promotion) ou la pression institutionnelle peuvent infléchir les barèmes.

### *2.5. Critères clés de délibération et mécanismes de validation*

En s'appuyant sur les textes officiels et les pratiques observées, on peut dresser une typologie des critères fréquemment utilisés pour la délibération, et analyser les tensions associées :

**Tableau n°1. Typologie des critères fréquemment utilisés lors des délibérations sous le LMD**

| Critère                    | Usage prescrit  | Obstacles constatés et variations pratiques   |
|----------------------------|---|---|
| Capitalisation des crédits | Chaque UE validée est définitivement acquise, les crédits sont additionnés semestriellement | Certains jurys refusent la capitalisation des notes « faibles mais compensables », ce qui produit des inefficacités |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Compensation intra et/ou inter-semestre | Autorisée selon la grille nationale                             | Certains jurys exigent des notes minimales pour permettre la compensation (ex. 10/20) — une pratique non uniforme  |
| Pourcentage de réussite requis          | 75 % des crédits + 50 % des points                              | Dans certaines facultés, on exige des seuils plus élevés (80 %, 60 %), selon la compétition ou posture académique  |
| Dettes                                  | Repoussables dans l'année suivante, mais limitées au même cycle | Certains jurys utilisent des « clauses occultes » : refuser les dettes sur certaines unités essentielles ou refuser leur compensation  |
| Mention                                 | Attribution selon barème (Satisfaction, Distinction, etc.)      | Incohérence dans les paliers de mention entre départements ou facultés. Le Vade Mécum en vigueur étant toujours celui de 2015, signé par l'ancien ministre Steeve Mbikayi et |

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
|                         |   | préexistant à la réforme.  |
| Projet tutoré / mémoire | Selon note circulaire n°2024, seul le projet tutoré peut sanctionner le cycle académique en RDC | Le passage imposé au projet tutoré (au lieu du mémoire) génère débats sur la légitimité, la variance entre disciplines. Les étudiants produisent des travaux mixtes projets-mémoire. |

Comme nous l'avons vu, les jurys adaptent fréquemment les critères selon leurs propres entendements, à partir de l'expérience avec les délibérations pré-réforme ou les contourner en fonction des contraintes locales, des attentes internes ou du contexte de la promotion. En fait, il y a un énorme écart entre les normes légales des délibérations et mentions (non révisées jusqu'à ce jour) et les pratiques diversifiées et contradictoires (Le Roi, 1988 et Bisa 2019).

## 2.6. Enjeux de légitimité, pouvoir et efficacité

Notre enquête de terrain révèle que le modèle normatif des grilles de délibération est globalement bien conçu, mais que les défis résident dans son appropriation institutionnelle et sa mise en œuvre effective. Trois enjeux majeurs méritent d'être soulignés :

1. La (i)-légitimité normative. Jusqu'à ce jour, les textes qui régissent les délibérations, mentions de

proclamation ainsi que modalité de calcul des résultats des étudiants n'ont pas été réformés. Ils continuent à utiliser le jargon et modalités du programme PADEM, tel que prévu dans le Vade Mecum du gestionnaire d'un Etablissement d'enseignement supérieur et universitaire (édition de 2015). Pour que les jurys acceptent de se conformer aux grilles officielles, il faut qu'ils les perçoivent comme justes, adaptées, et compatibles avec les contraintes de leur discipline. Si le barème leur paraît déconnecté des réalités pédagogiques, ils le modifieront toujours comme ils le font actuellement ;

2. Le pouvoir des jurys. Les jurys conservent, aux termes du Vade Mécum du gestionnaire de l'ESURSI (édition de 2015) et du règlement des examens, un pouvoir discrétionnaire sur les barèmes, compensations et ajustements au sein des Unités d'enseignement. Leurs décisions peuvent être influencées par la cohésion sociale de la promotion, la pression institutionnelle, ou la réputation des départements ;
3. L'efficacité administrative. La mise en place de logiciels de gestion académique, la formation des SGAC, la numérisation des relevés de côtes, l'archivage des PV de jury, sont des aspects critiques. Sans cela, la traçabilité et la transparence restent fragiles.

Au final, la tension entre la prescription normative (grilles de délibérations, crédits, barèmes, relevés des côtes, palmarès,) et les pratiques locales (réajustements de jurys, absence d'outils, adaptation disciplinaire) est au cœur de la crise de gouvernance du LMD en RDC. Le défi est d'organiser non seulement la conformité, mais aussi, l'appropriation consciente

du système par les acteurs universitaires pour garantir une évaluation digne, équitable et scientifiquement crédible.

### **III. Projets tutorés ou mémoires dans le contexte de l'ESURSI ?**

#### *3.1. Brève comparaison des formes, enjeux, finalités et pratiques en RDC*

Sans intention de redondance, rappelons que le mémoire de Licence, de Master ou de Maîtrise LMD constitue un travail de recherche fondamentale. Il marque l'aboutissement d'un cycle académique orienté prioritairement vers la production de connaissances scientifiques. Ce type de travail vise à décrire, interpréter, comprendre et expliquer un objet d'étude en mobilisant des cadres théoriques et conceptuels rigoureux. Le mémoire s'articule généralement autour de plusieurs dimensions : une problématisation fondée sur une revue de la littérature, l'élaboration d'un appareil conceptuel, la présentation du terrain d'enquête dans ses dimensions sociales, culturelles et institutionnelles, ainsi que l'analyse et l'interprétation des données empiriques. Il se clôture le plus souvent par un chapitre de discussion théorique et conceptuelle, mettant en dialogue les résultats obtenus avec les paradigmes mobilisés. Très souvent, ses résultats s'orientent souvent à la bibliothèque pour l'enrichissement de la science.

À l'opposé, le projet tutoré (ou encadré, tuteuré, professionnel,) relève d'une démarche de recherche appliquée ou de recherche-action. Il s'inscrit dans une logique professionnalisante, sanctionnant des parcours de Licence ou de Master à vocation professionnelle dans le LMD. Ces projets peuvent également s'insérer dans des dispositifs pédagogiques

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

ponctuels (cours spécifiques, travaux de semestre, ateliers thématiques, etc.). Réalisés individuellement ou en équipe, ils ont pour finalité la résolution de problématiques concrètes, souvent liées aux domaines socio-économiques, industriels ou communautaires. Leur restitution se formalise généralement sous forme de plan d'action, de protocole d'intervention ou de business plan qui devraient déboucher à la création d'entreprises.

Dans les développements qui suivent, nous proposons une réflexion critique sur ces deux modalités d'exercice intellectuel et scientifique telles qu'elles sont prévues dans le cadre institutionnel de la réforme de l'Enseignement Supérieur et Universitaire en RDC - ESURSI. Cette analyse se veut une contribution à la compréhension des logiques sous-jacentes à la structuration des savoirs et des compétences dans l'espace académique congolais contemporain.

### *3.2. Distinction des types et finalités des recherches*

Le système LMD, tel que généralisé en RDC depuis l'année académique 2021-2022, comprend deux formes principales de travaux de fin d'études : le mémoire (recherche académique ou professionnelle) et le projet tutoré. Ces deux formes ne sont pas simplement interchangeables : elles répondent à des logiques différentes académique/recherche vs professionnel/appliqué, des niveaux d'exigence distincts, et des représentations variées parmi les enseignants et étudiants.

Le mémoire est perçu comme une production individuelle, rigoureuse, centrée sur une problématique théorique ou empirique, mobilisant une méthodologie explicite,

une revue de littérature, une collecte/analyse de données, et une défense devant jury. Cette forme est généralement requise pour les diplômes de master recherche, et dans certaines licences qui visent à préparer à la recherche.

Le projet tutoré, quant à lui, est souvent collectif ou individuel mais pratique, avec une forte orientation vers l'application concrète des compétences acquises : prototype, rapport de terrain, résolution d'un problème concret, proposition de modèle d'action, ou de service. Il se veut professionnalisant, en lien avec les réalités locales, l'employabilité, et l'innovation. Cette distinction se retrouve dans des documents récents : (i) la note circulaire ministérielle de l'ESU pour l'année académique 2024-2025 impose un projet tutoré comme modalité principale de sanction de fin d'année, tout en gardant l'option d'un mémoire (TFE) pour les étudiants « en difficulté » ou dans des filières jugées nécessiter le mémoire. Cette mesure montre la volonté institutionnelle de promouvoir les projets tutorés dans toute la RDC, mais suscite débat quant à sa faisabilité pour tous les établissements. ; par ailleurs, (ii) le Master Professionnel combine mémoire, enseignements de compétences transversales et projets d'équipe, ce qui illustre une modalité mixte.

Dans la pratique pour tous les Jurys de l'année académique 2024-2025, nous avons constaté que le mémoire reste central mais s'accompagne, parfois et vers la fin du travail, d'un chapitre ou des pages intitulées « projet tutoré » et de stage pour renforcer l'aspect pratique.

### 3.3. Structuration, encadrement et évaluation : pratiques observées

#### → Encadrement des travaux

À l'Université des sciences de l'information et de la communication (UNISIC de Kinshasa), une journée pédagogique en avril 2025 a mis l'accent sur la rédaction de projets tutorés et la question des mécanismes de lutte contre le plagiat. Le Recteur a souligné l'écart existant entre formation théorique et réalités professionnelles, évoquant le projet tutoré comme outil pour rapprocher les deux.

À l'Université du Kwango dans la ville de Kenge, un professeur visiteur a exposé que « le projet tutoré permet aux étudiants de mettre en pratique les compétences scientifiques acquises, et de résoudre des problèmes réels de leur environnement ». Cela traduit un discours de professionnalisation forte.

#### → Formes concrètes de projet tutoré

À l'Université de Kindu (Province du Maniema, est du Pays), plus de 80 étudiants finalistes ont été initiés à un projet de recherche « tutorée » dans une matinée scientifique, où le projet tutoré est défini comme « activité pédagogique visant à appliquer les connaissances, préparer la carrière, développer compétences de gestion de projet », etc. «

À l'ISIG-Goma, dans les filières de réseaux et télécommunications, des défenses de projets tutorés sont déjà

pratiquées (première session 2023-2024). Les étudiants y présentent des projets pratiques (par exemple la mise en place d'un pylône ou d'une infrastructure de réseau) comme alternative ou complément aux mémoires/TFC.

Par contre, à l'Université de Kinshasa et à l'Université Catholique du Congo, les étudiants ont, presque en totalité, réalisés et défendu des mémoires pour l'année académique 2024-2025. Lorsqu'à l'Université Panafricaine de Gouvernance et Innovation ainsi qu'à l'Université Islamique du Congo, un modèle hybride, mémoire qui se termine par un chapitre de projet professionnel a été implémenté

### → Évaluation

Dans les filières professionnelles ou mixtes, le mémoire est évalué sur la capacité d'analyse, de synthèse, de rédaction, ainsi que sur la présentation (soutenance), mais parfois aussi sur la dimension innovante ou la pertinence pratique du travail. Le stage ou projet d'équipe est crédité, évalué, encadré.

Le projet tutoré, dans les pratiques observées, est évalué selon des critères comprenant : pertinence du problème choisi, applicabilité, qualité de la mise en œuvre, respect des méthodologies, présentation, parfois prototypage, ou dimension sociale ou professionnelle du projet.

### 3.4. Avantages, limites et dilemmes

| Avantages du projet tutoré                        | Limites observées / risques                                |
|---|--|
| Meilleure employabilité, démarche appliquée, plus | Risque d'appauvrissement méthodologique : certains projets |

|   |  |
|---|--|
| grande motivation des étudiants qui voient le lien avec le réel   | tutorés ne demandent pas de revue de littérature approfondie ou de collecte de données rigoureuses, ce qui peut limiter la valeur académique ou la capacité de poursuivre en recherche (master recherche ou doctorat)  |
| Moins de temps, coûts potentiellement moindres, meilleure adaptation aux infrastructures locales, plus grande souplesse pour les disciplines appliquées (ingénierie, santé, techniques) | Disparités entre établissements : certaines universités n'ont pas assez d'encadreurs, de matériel, ou de ressources pour des projets tutorés de qualité ; l'évaluation peut devenir subjective si les barèmes sont mal définis   |
| Potentiel d'innovation locale, de partenariat avec entreprises/ONG  | Le mémoire demeure fortement valorisé dans les disciplines théoriques, voire requis pour certaines poursuites académiques ou secteurs réglementés (médecine, droit). Le passage obligatoire au projet tutoré risque de pénaliser certains étudiants si les critères d'évaluation ou les ressources ne sont alignés |

À partir des cas concrets observés, le choix entre mémoire et projet tutoré doit être fait de manière pertinente, équitable, et bénéfique en tenant compte, entre-autres, de six pistes suivantes :

1. Clarification normative : le ministère et les instances universitaires doivent publier des guides clairs sur ce que doit être un projet tutoré dans chaque domaine/filière (ingénierie, sciences fondamentales, sciences sociales, etc.), incluant le nombre de pages, la structure, les critères de notation, les attentes méthodologiques et le contenu nécessaire ;
2. Formation des encadreurs : les universités (et l'ANAQ-ESU) devraient développer des modules de formation des enseignants sur l'encadrement des projets tutorés, y compris méthodologie de projet, prototypage, éthique, exposition devant jury ;
3. Ressources matérielles et infrastructurelles : laboratoires, ateliers, équipements pour maquettes ou prototypes, bibliothèques, accès à terrain/stage, connexion Internet, etc ;
4. Modalités mixtes : dans beaucoup de filières, un format hybride semble plus réaliste et bénéfique, mémoire + projet tutoré, permettant de combiner rigueur recherche et compétence pratique, plutôt que l'imposition d'un seul modèle ;
5. Participation des étudiants et jurys à l'élaboration des grilles : pour garantir acceptabilité, transparence et pertinence et ;
6. Suivi, évaluation et capitalisation des expériences : enquêtes régulières de perception (enseignants, étudiants, industriels et usagers des prototypes), compilation des projets réussis, publication des résultats, valorisation dans les structures de recherche ou d'innovation.

Le mémoire et le projet tutoré incarnent deux finalités qui ne s'opposent pas nécessairement, mais qui exigent des

logiques différenciées. Le mémoire reste indispensable dans les parcours de recherche, dans les filières réglementées ou fortement théoriques ; le projet tutoré, quant à lui, apparaît comme une réponse pertinente aux exigences de professionnalisation, d'innovation locale, et de lien avec les attentes socioéconomiques. En RDC, l'option du projet tutoré comme modalité principale de fin d'études, telle que prescrite, est prometteuse mais comporte des risques si elle est appliquée sans tenir compte des écarts de capacités entre établissements ou disciplines. La voie la plus viable semble être une articulation contextuelle entre mémoire et projet tutoré, où chaque filière pourrait choisir (ou combiner) la modalité qui adapte le mieux ses ressources, ses finalités et ses étudiants.

Par ailleurs, il appartient à l'Etat de finaliser la conception des maquettes de formation pour les LMD (recherche, avec les contenus minimums du programme) et LMD (professionnel, dont les maquettes sont inexistantes à ce jour).

## Conclusion

La mise en œuvre du système LMD en RDC constitue, depuis son lancement officiel, une réforme d'envergure aux implications multiples sur les plans institutionnel, pédagogique et culturel. Cette réforme, initialement conçue dans un cadre régional harmonisé (espace CAMES et AUF), s'est confrontée en RDC à un double défi : d'une part, la nécessité de « congoliser » le LMD, en l'adaptant aux réalités socioéducatives, matérielles et culturelles du pays ; d'autre part, l'échec partiel de sa mise en œuvre qui s'est éloignée sensiblement des résolutions des états généraux de l'ESU convenues à

Lubumbashi et adoptées au Conseil des Ministres tel que le rapportent Antoine Tshimpi et Michel Bisa (Dir. – 2025). Les propositions de structuration concrète de la réforme n'ont jamais été réellement suivies d'effets et l'Etat lui-même n'a jamais mis à disposition toutes les ressources, y compris financières, nécessaires à l'implémentation de la réforme. Ce déphasage a laissé place à une application fragmentée et contradictoire, souvent qualifiée d'« anarchique », sans boussole méthodologique claire ni dispositif cohérent d'évaluation ou de suivi.

La première section de cet article a mis en évidence ce déficit de pilotage centralisé, doublé d'un écart important entre les textes officiels, les discours des responsables, et les réalités concrètes des universités congolaises. En l'absence de dispositifs normatifs opérationnels, les établissements ont souvent improvisé la mise en œuvre du LMD, dans des conditions très inégales selon les provinces, les ressources humaines disponibles, ou les cultures académiques locales.

La deuxième section, s'appuyant sur des enquêtes ethnographiques multisites, a révélé une grande hétérogénéité dans la définition même de la « recherche de fin de cycle », dans les pratiques d'encadrement, dans les rapports au savoir et dans les logiques d'évaluation. Elle a également souligné la persistance d'inégalités structurelles dans l'accès à la documentation, aux outils numériques ou aux bibliothèques. Au-delà des écarts matériels, les logiques pédagogiques varient entre traditions francophones classiques (centrées sur le mémoire académique) et nouvelles injonctions à la professionnalisation (projet tutoré), sans que ces paradigmes ne soient toujours intégrés ni clairement articulés.

Enfin, la troisième partie a permis une analyse comparative du mémoire et du projet tutoré, en tant que modalités de sanction des études dans le cadre du LMD. L'étude a montré que le projet tutoré peut offrir de réelles opportunités d'adaptation au contexte congolais : il est plus souple, plus orienté vers la pratique et vers l'employabilité, parfois plus motivant pour les étudiants. Mais il présente aussi des risques : appauvrissement méthodologique, perte de rigueur scientifique, inégalités d'accès aux ressources pratiques, et moindre reconnaissance dans les parcours de recherche. En l'état actuel, les terrains enquêtés (UNIK, UNIKIN, UNILU, ISIG-Goma, UNISIC, Kwango, UNICO, Kindu, UNIGOM) témoignent d'une implémentation empirique, pragmatique et très diverse, souvent laissée à la libre initiative des enseignants ou des autorités locales.

Ce constat appelle des perspectives suivantes :

- Clarification des normes nationales : le MINESURSI doit encadrer officiellement les deux formes de travaux de fin d'études, en définissant des critères distincts mais complémentaires, adaptés à chaque filière,
- Capitalisation des expériences de terrain : les pratiques innovantes observées à Kindu, Kinshasa, Kwango, Lubumbashi ou Goma doivent être recensées, analysées et diffusées pour alimenter une culture de partage pédagogique ;
- Mise en place de modèles hybrides : pour certaines filières, une articulation entre mémoire académique et projet tutoré semble préférable à une substitution brutale. Cela permettrait de conjuguer rigueur scientifique et compétence professionnelle ;

- Renforcement de la formation des encadreurs : les enseignants doivent être formés aux deux types d'encadrement, avec des outils pédagogiques et éthiques adaptés.
- Développement de partenariats locaux : pour les projets tutorés, la collaboration avec entreprises, industries, ONG ou collectivités locales est indispensable pour garantir la pertinence et la faisabilité des projets. Ces acteurs non académiques devraient être intégrés également dans les Jurys d'évaluation des projets tutorés ;
- Systèmes d'évaluation transparents et partagés : des grilles claires, publiques et contextualisées doivent être établies pour garantir l'équité entre étudiants, filières et établissements.

En définitive, la question n'est pas de choisir entre mémoire et projet tutoré, mais de penser leur complémentarité, dans une logique de contextualisation intelligente du LMD en RDC. Le succès de cette réforme dépendra non seulement de l'adéquation des instruments pédagogiques, mais aussi de la capacité intellectuelles, morales, éthiques et managériales des acteurs à construire un espace universitaire réellement décolonisé, centré sur les besoins des étudiants, les réalités locales, et les ambitions scientifiques du pays.

## Références bibliographiques

- Bisa Kibul, M., (2019), Gouvernance foncière en RDC. Du pluralisme institutionnel à la Vampirisation de l'Etat, Académia, Louvain-la-Neuve
- ESURSI, Vadémécum du Gestionnaire d'établissements de l'ESURSI en RDC, édition de 2015 ;
- Jonathan Enguta Mwenzi, « Le système éducatif de la République démocratique du Congo et ses principaux défis », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 85 | décembre 2020, mis en ligne le 01 décembre 2022, consulté le 07 octobre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9985> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9985>
- Le Roi (1988), *Le Roy, Etienne, La domestication du Leviathan ou l'envers du droit*, Trente ans de pratiques juridiques à l'ombre de l'Etat en Afrique francophone, texte présenté à la table ronde sur Les Afriques francophones depuis leurs indépendances qui s'est tenue à Oxford (Angleterre) les 29 et 30 avril 1988, 36 pages, ms.
- Ngub'usim Mpey-Nka R. (2015). Assurance qualité pour les établissements de l'enseignement supérieur et universitaire : état des lieux, diagnostic et normes. Kinshasa : U-Psycom.
- Ngub'usim Mpey-Nka R., Enguta Mwenzi J. et Kakenza Kitumba G. (2017). « L'examen d'État en question. Synthèse nationale : résultats et qualité des réussites à l'examen d'État (édition 2013) ». Congo-Afrique 513, p. 258-277.

- Note circulaire n°003/MINESU.CAB.MIN du 17 Aout 2024 concernant les dispositions relatives à la fin de l'année académique 2023-2024 et à l'ouverture de l'année académique 2024-2025 ;
- RDC (2015). Stratégies sectorielles de l'éducation et de la formation (2016-2025). Kinshasa : Éditions du Gouvernement.
- Resen (2014). République démocratique du Congo : Rapport d'État du système éducatif pour une éducation au service de la croissance et de la paix. Dakar : UNESCO–IIPE.
- Tshimpi Wola, A., et Bisa Kibul, M., (2025), *états généraux de l'ESU en RDC*, *Academia*, Louvain-la-Neuve ;
- Tshinyama Kadima, I., Mémoire ou projet tutoré en fin de cycle LMD ?  
<https://fr.scribd.com/document/739419138/Projet-Tutore-Ou-Memoire>
- CAMES, Directive n°01 / 2022 / CM / CAMES relative à l'assurance qualité et l'accréditation dans l'espace CAMES ;

## La problématique des embouteillages à Kinshasa

### « Cas du tronçon Socimat-Badiadingi »

Par Kaka N'kub N'kiabu Whidon.<sup>3</sup>

#### Résumé

*La ville de Kinshasa connaît une congestion routière croissante liée à une urbanisation rapide et à une forte croissance démographique, alimentée notamment par l'exode rural et les déplacements de populations dus aux conflits armés à l'Est de la République Démocratique du Congo. Initialement conçue pour environ un million d'habitants, la capitale en compte aujourd'hui près de quinze millions, exerçant une pression considérable sur des infrastructures routières insuffisantes.*

*Cette étude analyse la problématique des embouteillages sur le tronçon Socimat–Badiadingi, situé*

---

<sup>3</sup> Doctorant en Sciences Politiques et Administratives à l'Université de Kinshasa, porteur d'une licence en sciences politiques et Administratives à l'université de Lubumbashi (1998), d'un diplôme en Finances publiques à l'Ecole Nationale des Finances de Kinshasa, option budget et comptabilité publique (2010), cadre à l'Administration publique, Expert dans le domaine Minier, Expert en marchés publics et en Finances publiques.

*dans la commune de Ngaliema, axe stratégique reliant plusieurs quartiers résidentiels et zones d'activités. L'objectif est d'identifier les causes structurelles, comportementales et institutionnelles de la congestion, d'examiner les acteurs impliqués et d'évaluer les conséquences socio-économiques du phénomène.*

*La recherche s'appuie sur une approche qualitative combinant focus groups et entretiens auprès des usagers (chauffeurs, policiers de circulation, motards et riverains). Les résultats montrent que les embouteillages résultent principalement de l'insuffisance des infrastructures, de l'indiscipline routière et de l'absence d'une politique intégrée de mobilité urbaine.*

*L'étude recommande, à court, moyen et long terme, le renforcement de la régulation du trafic, le développement du transport collectif structuré et l'adoption d'une planification urbaine intégrée fondée sur une gouvernance participative.*

**Mots-clés :** *Embouteillages–Mobilité urbaine–  
Gouvernance urbaine–Planification urbaine–Kinshasa–  
Infrastructures routières–Transport collectif.*

### **Abstract**

*The city of Kinshasa is experiencing increasing traffic congestion due to rapid urbanization and strong demographic growth, fueled in part by rural exodus and population displacement caused by armed conflicts in the eastern Democratic Republic of Congo. Originally designed for approximately one million inhabitants, the capital now hosts nearly fifteen million people, placing significant pressure on inadequate road infrastructure.*

*This study examines traffic congestion along the Socimat–Badiadingi corridor, located in the municipality of Ngaliema, a strategic route connecting several residential neighborhoods and economic activity zones. The objective is to identify the structural, behavioral, and institutional causes of congestion, analyze the stakeholders involved, and assess its socio-economic consequences.*

---

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

*The research adopts a qualitative approach based on focus groups and interviews conducted with road users, including drivers, traffic police officers, motorcyclists, and local residents. Findings indicate that congestion is primarily driven by infrastructure limitations, road user indiscipline, and the absence of an integrated urban mobility policy.*

*The study recommends short-, medium-, and long-term measures, including improved traffic regulation, development of structured public transport systems, and the adoption of integrated urban planning grounded in participatory urban governance.*

**Keywords:** *Traffic congestion–Urban mobility–Urban governance–Urban planning–Road infrastructure–Public transportation–Kinshasa*

## 1. Cadre théorique et conceptuel

Dans cette étude, nous mettons en exergue deux mots clés ; il s'agit de la mobilité urbaine et l'embouteillage.

Ainsi, nous définissons la mobilité urbaine avec Rodrigue (2020) comme étant l'ensemble des déplacements des personnes et des biens dans un espace urbain « elle constitue un indicateur clé de la vitalité économique et sociale »<sup>4</sup>

L'embouteillage quant ... désigne un ralentissement du trafic ou la circulation causée par une demande mobilité supérieure à la capacité des infrastructures routières. Cela provoque une perte de temps, une augmentation des coûts et une dégradation de la qualité de vie.

## 2. Sur le plan théorique

Pour mener à bon port, cette étude s'appuie sur la théorie de la planification urbaine intégrée (Hall, 2002) qui

---

<sup>4</sup> Rodrigue, j. P (2020) « the geography of transport systems routedge d'une ville »

prône une approche coordonnée entre transport, urbanisme et environnement.<sup>5</sup>

Cette étude fait aussi appelle à la théorie de la gouvernance urbaine (Pierre 2014), soulignant le rôle des institutions locale et des acteurs privé dans la gestion des villes africaines contemporaines pour mieux collecter les données de notre étude, nous avons eu à organiser le focus groupe avec les usagers de la route, surtout dans le tronçon de notre étude qui est Socimat-Badiadingi. Ensuite, nous avons fait recourt aux interviews) avec les différentes couches de la population, notamment les polices de circulation routière, les chauffeurs des bus, taxi bus, les motards et les chauffeurs de gros véhicules.

### 3. INTRODUCTION

« Une ville sans mobilité est une ville sans vie » (ONU habitat, 2019). Cette citation illustre à quel point la mobilité urbaine est devenue un enjeu majeur pour les grandes métropoles africaines. Kinshasa, la capitale de la

---

<sup>55</sup> Hall, P (2002). « Urban and regional planing »

République Démocratique du Congo avec plus de quinze millions d'habitants, et est butée à des problèmes de transport, d'aménagement et de gouvernance urbaine.

L'un des problèmes les plus attirant et persistant est celui des embouteillages qui paralysent quotidiennement la circulation de la population et de leurs biens dans cet axe stratégique Socimat-Badiadingi.

La problématique des embouteillages dans la ville province ne se limite pas seulement à une simple question de la circulation routière. Mais aussi aux enjeux politiques, économiques et sociaux plus larges.

La planification urbaine, la gestion des infrastructures publiques, la gouvernance locale et la discipline collective.

Comme nous l'avions prédit dans les lignes ci-haut, cette étude vise à analyser les causes réelles des embouteillages dans ces tronçon Socimat-Badiadingi, rechercher les acteurs des embouteillages, les conséquences qui en découlent et proposer les solutions pour atténuer ce phénomène.

#### 4. PRESENTATION DU MILIEU D'ETUDE TRONÇON SOCIMAT BADIADINGI

Le tronçon en étude Socimat – Badiadingi situé dans la commune de Ngaliema relie plusieurs quartiers résidentiels et zones d'activités, ce tronçon est régulièrement congestionné aux heures de pointe en raison d'une forte concentration de véhicules privés et commerciaux, de taxis et de bus, combinée à une infrastructure routière limitée, et les marchés pirates tout au long de la route enfin la prolifération des écoles le long du tronçon.

L'état des routes manque de politique publique en matière de transport en commun et indiscipline des conducteurs accentuent les difficultés de circulation dans la ville province de Kinshasa en générale et le tronçon Socimat-Badiadingi en particulier.

Selon nos enquêtes sur terrain, ces embouteillages sur notre tronçon d'étude socimat-badiadingi peuvent durés 4h à 5h heures du temps à des heures de pointe même au de la 5h à 6h du temps et cela avec les effets

d'entraînement des retards massifs des agents et fonctionnaires de l'Etat aux services, les élèves et des pertes économiques.

## **5. ANALYSE DE LA PROBLEMATIQUE ET ACTEURS DES EMBOUTEILLAGES**

Selon nos enquêtes sur terrain, après des intérieur et focus organisés avec les différents usagers du tronçon notamment : les policiers de circulation routière, les chauffeurs des gros véhicules, bus, taxi bus, les taxis moto et les chauffeurs privées. Il ressort de ces enquêtes que les causes des embouteillages dans les tronçons Socimat-badiadingi sont multi forme et différents acteurs entrent en lignes de compte.

### **5.1. Causes**

Différents facteurs sont à la base des embouteillages dans le tronçon Socimat-Badiadingi ; les facteurs sont les suivant :

#### ***5.1.1. Facteur structurel***

La ville de Kinshasa, dans sa création n'était pas construite pour accueillir un bon nombre de population de

15 millions d'habitants, son réseau routier étant trop étroit avec un problème de manque des routes asphaltées, pas des routes secondaires pour éviter l'engouement des véhicules sur la route principale font que les embouteillages persistent.

En cela, il faut ajouter les étalements anarchiques des articles commerciaux le long de la route c'est-à-dire la prolifération des marchés pirates font rétrécir la route et cela gêne la circulation.

### **5.1.2. Facteurs liés au comportement des chauffeurs**

Les chauffeurs Kinois en général et ceux du tronçon socimat-badiadingi sont caractérisés par une indiscipline accrue à-t-elle enseigne qu'il ne sait pas où s'arrêter pour prendre ou faire descendre un client.

Les conducteurs stationnent partout et créent des parkings informels. Ces comportements réduisent la fluidité du trafic.

### **5.1.3. Facteurs institutionnels**

Le manque de collaboration entre les autorités qui ont la gestion de la ville et le ministre ayant le transport

dans ses attributions, l'inexistante d'une politique adéquate de mobilité font à ce qu'il y est persistance du phénomène embouteillages.

## 6. CONSEQUENCES DES EMBOUTEILLAGES

Le phénomène embouteillage sur la ville province de Kinshasa en générale et sur le tronçon Socimat-Badiadingi en particulier à plusieurs tant sur la population kinoise que sur l'économie tout entière de la république démocratique du Congo notamment : lors des embouteillages, les élèves comme les étudiants arrivent tardivement à leurs lieux d'études. Même les enseignants et professeurs qui enseignent de fois ils sont bloqués pendants des heures dans des embouteillages monstre à gagner sur le plan éducatif. Les gouvernants et les gouvernés subissent les mêmes sorts que les enseignants et les enseignés.

Sur le plan économique, les embouteillages sont à la base de perte de productivité. Le fait de bloquer les gros véhicules qui livrent les articles dans des différentes

alimentations ou lieu de consommation, a un impact négatif.

En dehors de ça, il faut ajouter que les embouteillages provoquent l'insécurité routière et la détérioration de la qualité de vie urbaine. Selon la banque mondiale (2021), mes pertes économiques liées aux embouteillages dans les grandes villes africaines représente jusqu'à 5% du PIB local.

## **7. INITIATIVE LOCALES POUR RESORBER LA PROBLEMATIQUE**

En collaboration avec le gouverneur de la ville de Kinshasa, le gouvernement de la république démocratique du Congo à travers son vice premier ministre ont pris plusieurs mesures pour améliorer la circulation à Kinshasa et dans ce tronçon socimat-badiadingi.

Ces mesures incluent les déploiements des unités de la police routière secondées par la police d'intervention rapide, la garde républicaine aux premières heures du matin dans des poids chauds (carrefours), pour régulariser

la circulation, l'instauration de sens unique aux heures de pointe.

Par exemple de Delvaux vers Kintambo à partir de 6h00 à 10h00' tous les véhicules doivent se diriger dans un sens unique vers Kintambo magasin et ceux qui monte vers l'UPN doivent emprunte soit la route de 80 jours ou soit barre, parmi ces initiatives, il y avait aussi la création des voies secondaires, la réhabilitation de certains axes, le contrôle renforcé de la police de circulation routière.

Toutes ces mesures ont donné des résultats vraiment très mitigés par le fait que dans d'autres coins cela marcher et d'autre coins étaient un échec, certains efforts gouvernementaux visaient à la réhabilitation du chemin de fer urbain tronçon gare Centrale-Kinsuka en passant par Kintambo magasin, la création de l'aérocade de Kintambo-Lutendele, Ngudiabaka-Mitendi ; Nzoko-Ndjili Brasserie-Kimwenza gare, Mankoko. L'applicabilité durable demeure limitée par manque des ressources financières et institutionnelle ; l'absence d'une politique de transport publics efficace (bus, métro, train

urbain, empêche une réduction durable de la congestion automobile.

## **8. PROPOSITION DE SOLUTION ET PERSPECTIVES**

Pour faire face à la problématique des embouteillages à Kinshasa, nous suggérons ce qui suivent :

### ➤ **A Court terme :**

Nous demandons au gouvernement de la république et à Monsieur le gouvernement de la ville de Kinshasa de commencer à la réhabilitation et à l'installation des panneaux de signalisation les longs des artères de Kinshasa, procéder à la campagne de sensibilisation pour le respect de code et signalisation routière renforcer la régulation du trafic en déployant les éléments de la force de sécurité pour seconder la police routière.

### ➤ **A moyen terme :**

La création de transport collectif très structuré tels que : les bus rapide, TGV, Train urbain. La réalisation du projet METROKIN, la finalisation du projet de la

construction des Mitendi-Lutendele via Ngudiabaka et celui de Nzoko-Mankoko.

➤ **A long terme :**

Adoption d'une planification urbaine et la mobilité dans une approche de gouvernance participative. L'instauration de la décentralisation économique en créant par exemple des marchés dans toutes les communes, voir même les centres de négoce pour réduire la concentration des flux vers le grand marché ou centre-ville.

## CONCLUSION

L'étude du tronçon socimat-badiadingi nous montre que les embouteillages à Kinshasa est facteur des plusieurs aspects des choses interconnectées notamment ; l'inexistence d'une politique de mobilité, l'indiscipline routière et la faiblesse institutionnelle.

La résolution de cette problématique nécessite une approche intégrée, combinant volonté politique, investissement dans le transport collectif, et l'éducation citoyenne.

La mobilité à Kinshasa dépendra de la capacité des autorités à planifier de manière durable et inclusive, en associant les citoyens et le secteur privé dans la mise en œuvre des politiques de transport.

## BIBLIOGRAPHIE

1. Banque Mondiale (2021), urban in africa ; challenges and opportunités. washington
2. Hall.P. (2002), urban and regional planing, Routledge
3. ONU. Habitat (2019), rapport sur la mobilité urbaine en Afrique – Nairobi
4. Pierre, J (2014). The politics of urbanguovernance , palgrave macmillan
5. Rodrigue, J.P (2020), The geography of transport systems routedge

## **Réformer sans transformer ? L'enjeu de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche en Afrique francophone**

*Bisa Kibul Michel*

### **Résumé**

*Le projet QaDoc constitue une initiative majeure visant à renforcer la qualité dans la formation doctorale et la recherche au sein des universités africaines francophones<sup>6</sup>. Cette étude porte sur l'expérience de l'Université de Kinshasa (UNIKIN) dans la mise en œuvre d'un dispositif d'assurance qualité structuré autour des auto-évaluations et évaluations externes des écoles doctorales et centres de recherche. À travers une méthodologie mixte combinant entretiens, enquêtes quantitatives et observation participante, cette recherche analyse les pratiques, défis et dynamiques institutionnelles associées à cette démarche. Les résultats mi-parcours du projet soulignent l'importance d'une appropriation institutionnelle forte, d'une coordination efficace entre acteurs, et d'une formation méthodologique adaptée pour assurer le succès et la pérennité du processus qualité. Cette étude offre ainsi des pistes*

---

<sup>6</sup> QaDoc est un projet Erasmus+ axé sur le renforcement de l'enseignement supérieur en Afrique. Il vise à améliorer l'assurance qualité et à développer les capacités de recherche. Le projet implique des universités, des ministères et des agences gouvernementales d'Afrique et d'Europe. QaDoc se concentre notamment sur l'évaluation et l'assurance qualité des formations doctorales. <https://qadoc.obreal.org/> consulté le 21 octobre 2025 à 12 heures précises.

*concrètes pour renforcer les capacités des établissements d'enseignement supérieur africains à répondre aux exigences internationales en matière de gouvernance et d'excellence académique.*

*Mots-clés : Assurance qualité, Formation doctorale, Auto-évaluation, Évaluation externe, Université de Kinshasa, Gouvernance universitaire, Afrique francophone, Amélioration continue Projet QaDoc*

### **Summary**

*The QaDoc project is a major initiative aimed at strengthening quality in doctoral training and research within Francophone African universities. This study focuses on the experience of the University of Kinshasa (UNIKIN) in implementing a structured quality assurance system based on self-assessments and external evaluations of doctoral schools and research centers. Through a mixed methodology combining interviews, quantitative surveys, and participant observation, this research analyzes the practices, challenges, and institutional dynamics associated with this approach. The results highlight the importance of strong institutional ownership, effective coordination among stakeholders, and tailored methodological training to ensure the success and sustainability of the quality process. This study thus provides concrete pathways to enhance the capacities of African higher education institutions to meet international standards in governance and academic excellence.*

---

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

**Keywords :** *Quality assurance, Doctoral training, Self-assessment, External evaluation, Higher education governance, University of Kinshasa, African universities.*

## 1. INTRODUCTION

Cet article examine l'impact structurel et stratégique de la mise en œuvre d'un système fonctionnel d'assurance qualité (AQ) dans les établissements de l'enseignement supérieur, en particulier dans le contexte africain francophone et plus spécifiquement en République Démocratique du Congo (RDC). À travers l'analyse des réformes institutionnelles entreprises, l'étude met en lumière l'écart persistant entre les intentions politiques, les instruments réglementaires mis en place, et la réalité opérationnelle sur le terrain. En s'appuyant sur le projet QaDoc, l'article analyse le rôle de l'ANAQ-ESURSI et des cellules internes d'AQ, ainsi que les dynamiques de collaboration internationale. L'étude de cas approfondie de l'Université de Kinshasa révèle les avancées, les limites et les conditions de succès pour un ancrage durable de la qualité dans la gouvernance académique. Une analyse comparative avec les expériences du Sénégal, de la Guinée et du Portugal permet de proposer un cadre d'action adapté pour la systématisation de l'AQ comme outil de réforme institutionnelle en Afrique.

L'enseignement supérieur en Afrique francophone, notamment en RDC, est confronté à une exigence croissante de qualité, de performance et de redevabilité. Ces attentes ont donné lieu à des réformes institutionnelles initiées depuis les états généraux de l'ESU tenus en 2021 à Lubumbashi (*Antoine Tshimpi et Michel Bisa Kibul 2021*), dont l'une des plus structurantes est l'implémentation des systèmes nationaux

---

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

d'assurance qualité (AQ). Pourtant, malgré la création de structures nationales (comme l'ANAQ-ESU en RDC) et de cellules internes d'AQ dans les établissements, les résultats en matière d'amélioration effective de la qualité restent contrastés.

Cet article interroge l'impact réel de ces dispositifs sur la transformation qualitative des systèmes universitaires africains, à travers une analyse critique du projet QA-Doc, initiative transcontinentale visant à renforcer les capacités d'évaluation des formations doctorales et de la recherche. À partir d'une approche comparative incluant le Sénégal, la Guinée et la RDC, l'étude met en évidence les écarts persistants entre les réformes institutionnelles formelles et leur mise en œuvre effective. L'article soutient que l'absence d'outils, de standards applicables, de moyens financiers réels et d'appropriation institutionnelle constitue un obstacle majeur à l'instauration d'une culture de la qualité.

La contribution propose un cadre analytique combinant les théories des réformes institutionnelles, la gouvernance par les normes (OLIVIER DE SARDAN J.P., 2008 et 2021/A), et les approches comparatives en assurance qualité. Elle mobilise également les données du projet QA-Doc et les résultats des évaluations HAQAA2 pour proposer des pistes de renforcement des systèmes nationaux d'AQ, en particulier dans les pays à faible gouvernance étatique (Bisa Kibul, 2019 et 2021) et aux institutions aux monopoles éclatées (Aundu, 2023), Isa Yuma, (2022). L'article plaide pour une réforme institutionnelle systémique et contextualisée, appuyée sur une politique publique de la qualité intégrant des normes co-construites, des financements pérennes et une évaluation rigoureuse des effets produits parce que la transformation qualitative des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche est devenue une

priorité stratégique pour de nombreux pays d'Afrique subsaharienne confrontés à des défis croissants : massification estudiantine, obsolescence des curricula, faible compétitivité scientifique, et inadéquation entre la formation et les besoins socio-économiques. Face à cette situation, l'assurance qualité (AQ) s'est progressivement imposée comme un levier de régulation, d'amélioration continue et de redevabilité des établissements d'enseignement supérieur (EES). Elle constitue aujourd'hui un marqueur central des réformes institutionnelles visant à repositionner l'université comme acteur crédible du développement conformément au préambule de la Loi en vigueur (*Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014*).

Sur le plan théorique, notre réflexion s'inscrit dans le champ des réformes institutionnelles en contexte postcolonial, mobilisant les apports de la nouvelle sociologie des organisations (Philippe Bernoux, 2019), de la théorie néo-institutionnelle<sup>7</sup> (*Karim Ben Slimane, 2020*), ainsi que les cadres analytiques liés à la culture de l'évaluation. Ces approches permettent de déconstruire l'écart souvent observé entre les normes formelles imposées (isomorphisme coercitif ou

---

<sup>7</sup> La théorie néo-institutionnelle, comme l'indiquent les résultats de recherche, se concentre sur l'impact des institutions sur les organisations. Elle met en évidence l'importance pour une organisation d'être non seulement efficace, mais aussi de se conformer à son environnement. Cette théorie souligne que les institutions jouent un rôle central dans la compréhension des phénomènes sociaux, économiques et politiques. Elle s'intéresse à la manière dont les organisations s'adaptent et sont influencées par les normes et les attentes de leur environnement.

mimétique) et les pratiques effectives au sein des institutions universitaires africaines.

### *1.1. Problématique et présomptions de départ*

Dans un contexte marqué par la nécessité d'harmoniser et de renforcer les standards de qualité dans l'enseignement doctoral et la recherche en Afrique, il convient d'interroger les modalités par lesquelles l'Université de Kinshasa, à travers l'implémentation du projet QaDoc, peut optimiser ses dispositifs d'assurance qualité. Plus spécifiquement, il s'agit d'analyser dans quelle mesure les processus d'auto-évaluation et d'évaluation externe contribuent à l'amélioration de la gouvernance académique, à l'excellence scientifique et à l'impact sociétal des écoles doctorales et centres de recherche. Par ailleurs, cette étude s'attache à identifier les facteurs facilitants ainsi que les contraintes organisationnelles et institutionnelles influençant la mise en œuvre effective de ces mécanismes.

### *1.2. En guise d'hypothèses, nous présumons que :*

1. L'intégration systématique des référentiels de qualité du projet QaDoc au sein des écoles doctorales et centres de recherche de l'Université de Kinshasa favorise une amélioration substantielle des pratiques de gouvernance académique et scientifique,
2. La formation approfondie et l'accompagnement méthodologique des équipes chargées des auto-évaluations constituent des leviers essentiels pour la qualité et la rigueur des processus d'évaluation interne et externe ;

3. L'engagement institutionnel, notamment par l'allocation adéquate des ressources humaines, financières et logistiques, est un facteur déterminant de la durabilité et de l'efficacité du système d'assurance qualité ;
4. Les défis liés à la coordination interinstitutionnelle et à l'harmonisation des référentiels, guides d'évaluations et calendriers entre les partenaires africains et européens constituent des obstacles majeurs à la mise en œuvre optimale du projet QaDoc.

### *1.3. Méthodologie*

La démarche adoptée est de nature qualitative, combinant (i) une analyse documentaire approfondie, portant sur les textes réglementaires de l'ANAQ-ESURSI, les rapports de mission du projet QaDoc, les référentiels qualité, et les documents internes des écoles doctorales ciblées ; (ii) des entretiens semi-directifs menés entre juillet et septembre 2025 avec les responsables institutionnels (membres du Comité de gestion de l'UNIKIN, représentants de l'ANAQ-ESURSI, conseillers du ministère), des coordonnateurs du projet QaDoc, les membres des cellules internes de qualité, les enseignants-chercheurs impliqués dans les auto-évaluations ; des observations participantes lors des ateliers de restitution et de formation organisés à Dakar (2024), à Barcelone (2025), à Mont-Pellier (2025), à Conakry (2025) et à l'UNIKIN entre octobre 2025 et janvier 2026. Par ailleurs, une enquête par questionnaire exploratoire menée auprès de 40 enseignants-chercheurs issus des unités pilotes (écoles doctorales et centres de recherche), visant à identifier leurs perceptions de l'assurance qualité, leurs attentes et les contraintes rencontrées.

L'étude de cas de l'Université de Kinshasa est analysée de manière détaillée, comme expérience représentative des défis d'implémentation d'un système qualité en Afrique francophone (*SHOMBA KINYAMBA S., 2024*). Cette approche monographique est enrichie par une mise en perspective comparative, mobilisant les expériences du Sénégal (ANAQ-Sup), de la Guinée (ANAQ-Guinée) et du Portugal (A3ES), partenaires dans le projet QaDoc.

Ainsi, pour sa meilleure compréhension, l'article s'organise en cinq sections. La première définit le cadre conceptuel et théorique de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, universitaire, recherche scientifique et innovations. La deuxième explore les réformes qualité en RDC, en particulier la structuration du système national et les dynamiques institutionnelles en cours. La troisième développe l'étude de cas de l'Université de Kinshasa, analysant les effets du projet QaDoc sur les pratiques internes et les changements institutionnels. La quatrième propose une lecture comparative avec d'autres modèles nationaux partenaires. Enfin, la cinquième section discute les conditions de succès et les recommandations pour une systématisation durable de l'assurance qualité comme outil de transformation des établissements africains.

## 2. État des connaissances sur l'assurance qualité dans l'enseignement

### 2.1. Cadres normatifs et initiatives continentales

Depuis l'adoption de la Convention d'Addis-Abeba en 2014<sup>8</sup>, plusieurs mécanismes ont été mis en place pour renforcer l'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur africain. Parmi ceux-ci, les African Standards and Guidelines for Quality Assurance (ASG-QA) visent à fournir un cadre commun pour les institutions d'enseignement supérieur et les agences d'assurance qualité, en mettant l'accent sur l'auto-évaluation, l'évaluation externe par les pairs et l'amélioration continue (UNESCO- 2023).

### 2.2. Mise en œuvre et défis opérationnels

Malgré ces initiatives, la mise en œuvre de l'AQ rencontre plusieurs obstacles. Des études menées en Zambie ont révélé que l'insuffisance des ressources financières,

---

<sup>8</sup> La "Convention d'Addis-Abeba de 2014" n'a pas de titre officiel "sur l'assurance-qualité" mais est la Convention révisée sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains, qui met en place un cadre juridique pour la reconnaissance mutuelle et l'assurance-qualité, dans le but de favoriser la mobilité universitaire et la coopération. Adoptée en 2014, elle vise à créer des mécanismes transparents d'évaluation des qualifications, à renforcer la coopération entre les établissements et les agences d'assurance-qualité, et à promouvoir un accès équitable à l'éducation supérieure en Afrique.

l'augmentation rapide des inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur et la pénurie d'infrastructures compromettent la qualité de l'enseignement (David Nicholas (2022)). De plus, la lenteur et la complexité des processus d'accréditation académique constituent des défis majeurs pour les institutions privées, notamment en RDC (*Antoine Tshimpi et Michel Bisa, 2021*).

### ***2.3. Initiatives nationales et régionales***

Des efforts ont été déployés pour renforcer l'AQ à l'échelle nationale et régionale. Par exemple, l'UNESCO a soutenu l'organisation d'ateliers au Mali pour élaborer un cadre d'évaluation des institutions d'enseignement supérieur, marquant une étape importante dans l'établissement d'un système d'évaluation institutionnelle complet (UNESCO).

## **3. Lacunes dans les connaissances et défis identifiés**

### ***3.1. Manque de ressources humaines qualifiées***

La pénurie de personnel académique qualifié exacerbée par la fuite des cerveaux, constitue un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur, universitaire, recherche scientifique et innovation. Cette situation limite la capacité des institutions à mettre en œuvre des processus d'AQ efficaces.

### 3.2. Absence de culture institutionnelle de l'AQ

Dans de nombreuses institutions, l'AQ n'est pas encore intégrée dans la culture institutionnelle. L'absence de politiques, de procédures et de cadres de référence, ainsi que le manque d'engagement financier, entravent la mise en œuvre effective de l'AQ. A l'Université de Kinshasa, par exemple, la cellule interne, implémentée depuis plus de dix ans, n'a jamais bénéficié d'un local de travail ni d'une ligne budgétaire alors même que ses animateurs sont nommés.

### 3.3. Défis liés à la massification de l'enseignement supérieur

La massification rapide de l'enseignement supérieur en Afrique, sans une expansion concomitante des infrastructures et des ressources pédagogiques, entraîne une dégradation de la qualité de l'enseignement et des conditions d'apprentissage.

## 4. Débats critiques et perspectives alternatives

### 4.1. Critiques postcoloniales et décolonisation de l'AQ

Les approches dominantes de l'AQ, souvent inspirées de modèles occidentaux, sont critiquées pour leur manque d'adaptation aux contextes africains. Les perspectives postcoloniales et afrocentristes (*Mouhamedoune Abdoulaye Fall, 2011*) soulignent la nécessité de décoloniser les pratiques d'AQ en intégrant les savoirs locaux, les réalités culturelles et les besoins spécifiques des sociétés africaines.

#### **4.2. Défis liés à la gouvernance et à l'autonomie institutionnelle**

La gouvernance académique en Afrique de manière générale et, en RDC particulièrement, est souvent marquée par des inefficacités, des problèmes de gestion, une crise éthique (MIMBU K.H., 2022), déontologique et morale ainsi qu'un manque d'autonomie institutionnelle réelle, même lorsque la décentralisation est formelle (Jean-Pierre Lotoy, 2019). Pour cet auteur, *« la décentralisation est le système administratif ou le mode de gestion qui permet son opérationnalité et en demeure l'expression de son efficacité. La gestion actuelle du processus de décentralisation en RD Congo souffre d'excroissance et reflète l'image du "renard affamé" devant des raisins mûrs qu'il convoite, mais incapable de les cueillir, à cause d'une difficile inculturation de ce système administratif »*. Ces réalités d'écarts entre les textes légaux et les pratiques sociales réelles compromettent la mise en œuvre effective de l'AQ et soulignent la nécessité de réformes institutionnelles et des mentalités des gouvernants et gouvernés de ces établissements.

Ce travail plaide pour une approche holistique de l'AQ, fondée sur la solidarité, une approche holistique et la valorisation des savoirs africains. Cela inclut, comme le fait le projet QaDoc, le développement de mécanismes d'AQ adaptés aux réalités locales, la promotion de l'innovation et la création de réseaux régionaux de partage de bonnes pratiques.

## 5. Cadre conceptuel et contextuel de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en contexte africain

### 5.1. Définitions, enjeux et courants théoriques

L'assurance qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur désigne l'ensemble des dispositifs, procédures et mécanismes mis en place pour garantir que l'offre de formation, les processus de recherche et les services d'appui répondent à des normes explicites de performance, de pertinence, d'efficacité et d'amélioration continue.

Elle repose sur deux piliers complémentaires, à savoir : (i) l'auto-évaluation interne, réalisée par l'institution elle-même à travers ses composantes (écoles, départements, centres), visant à identifier ses forces et ses axes d'amélioration et (ii) l'évaluation externe, conduite par des instances nationales ou internationales habilitées, qui valide ou non les résultats de l'auto-évaluation.

Trois dimensions sont centrales dans les processus d'assurance qualité : (i) la redevabilité, qui oblige les établissements à démontrer leur conformité à des critères définis par des agences de régulation ou des bailleurs, (ii) l'amélioration continue, qui suppose une culture d'apprentissage organisationnel et la mise en œuvre d'actions correctrices et, enfin (iii) la légitimité institutionnelle, dans un contexte de compétition pour les financements, la visibilité scientifique et l'attractivité régionale.

Sur le plan théorique, plusieurs courants ont tenté de conceptualiser la dynamique qualité dans les systèmes éducatifs. A titre illustratif, la théorie néo-institutionnelle (*Frédéric Varone et Alli., 2008*) met en évidence les logiques d'isomorphisme organisationnel (coercitif, mimétique, normatif), expliquant pourquoi les universités adoptent des dispositifs qualité souvent dictés par les modèles occidentaux ou les bailleurs.

La sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) insiste sur les marges d'autonomie des acteurs, les jeux de pouvoir et les résistances internes qui influencent la manière dont ces réformes sont réellement mises en œuvre. Jean-Pierre Olivier de Sardan (2021), dans la revanche des contextes, abonde dans le même sens tout en fustigeant les copier-coller des systèmes qui ignorent les réalités naturelles et culturelles locales. Plusieurs critiques, notamment à l'Université de Kinshasa en 2021 ont questionné les effets paradoxaux de la généralisation de la culture de l'évaluation, entre professionnalisation et normalisation bureaucratique.

Ainsi, l'AQ n'est pas un simple outil technique ; elle constitue un instrument de gouvernance et un vecteur de changement institutionnel dans les universités. Son adoption peut transformer les rapports de pouvoir, la définition des priorités stratégiques et les pratiques pédagogiques et scientifiques.

## ***5.2. L'émergence de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique***

Au début des années 2000, sous l'impulsion des programmes de la Banque mondiale, de l'Union africaine et de l'UNESCO, l'assurance qualité s'est imposée comme un pilier des réformes de l'enseignement supérieur africain. Plusieurs facteurs ont contribué à ce tournant dont, notamment : (i) la massification non maîtrisée de l'enseignement supérieur, engendrant une baisse générale de la qualité de l'offre ; (ii) l'émergence d'universités privées, souvent peu régulées, qui ont accru les disparités de qualité entre établissements ; (iii) la volonté des États d'améliorer la gouvernance universitaire et de renforcer la compétitivité des universités publiques et, (iv) l'intégration régionale (CAMES, CEDEAO, SADEC, EAC, UA) et internationale (AUF, UNESCO...), qui poussent à l'harmonisation des standards de formation et de certification.

Cette dynamique a conduit à la création d'agences nationales d'assurance qualité (ANAQ) dans plusieurs pays africains, comme le Sénégal (ANAQ-Sup, 2012), le Ghana (National Accreditation Board, transformé en Ghana Tertiary Education Commission), la Guinée (ANAQ-Guinée), le Mozambique (CNAQ) et, la République Démocratique du Congo (ANAQ-ESU), etc. Ces agences ont pour mission d'évaluer, accréditer et accompagner les établissements, tout en développant des référentiels qualité adaptée aux réalités nationales.

Néanmoins, l'appropriation effective des démarches qualité par les établissements reste limitée, en raison de plusieurs contraintes telles que les faibles capacités institutionnelles et

manque de formation du personnel ; absence de culture d'évaluation ; manque de ressources financières dédiées ainsi que les tensions perpétuelles entre injonctions externes et logiques internes des universités.

### **5.3. RDC : cas spécifique**

La RDC s'est engagée tardivement dans la formalisation d'un dispositif d'assurance qualité, en raison de plusieurs freins structurels (instabilité politique, sous-financement chronique des universités, gouvernance centralisée), etc. Le ministère de l'Enseignement Supérieur a lancé l'ANAQ-ESU, avec pour mission de structurer un système national d'évaluation et d'accréditation des institutions et programmes.

Dans ce cadre, le projet QaDoc (capacitation en qualité dans la formation doctorale et la recherche), financé par l'Union européenne dans le cadre du programme Erasmus+ Capacity Building, représente une opportunité pour initier des processus concrets d'auto-évaluation au sein des formations doctorales et Centres de recherche. Coordinné par des institutions européennes et africaines, il met l'accent sur la formation des acteurs académiques à la méthodologie de l'auto-évaluation ; le développement de référentiels qualité communs et le déploiement pilote des auto-évaluations dans des institutions partenaires, dont l'Université de Kinshasa (UNIKIN) et l'Université de Lubumbashi (UNILU), encadrées par l'ANAQ-ESU et le Ministère.

Cette initiative s'inscrit dans une logique de co-construction et de transfert d'expertise Sud-Sud et Nord-Sud, en

---

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

rupture avec les approches descendantes des décennies précédentes (*TSHIMPI WOLA A., BOUJU J., MEMVANGA P., BISA KIBUL M. & AYIMPAM S. (dir.), 2022*). Toutefois, sa réussite dépendra de l'appropriation institutionnelle, de l'implication des acteurs de terrain et de la capacité des établissements à intégrer durablement ces pratiques dans leur gouvernance. Le Ministère, pour sa part, a déjà normalisé l'esprits et la lettre du projet dans l'Arrêté ministériel n°134 du 21 octobre 2025 portant sur l'organisation des écoles doctorales en RDC.

À la lumière de ces éléments conceptuels et contextuels, la mise en place d'un système d'assurance qualité en RDC, et en particulier à l'Université de Kinshasa, représente un enjeu stratégique de réforme institutionnelle. Il s'agit non seulement d'une réponse aux standards internationaux, mais aussi d'une tentative de reconstruction interne du contrat de confiance entre l'université, ses usagers, la société et les partenaires. La partie suivante analysera les contours de cette réforme en RDC et les dispositifs spécifiques adoptés pour structurer l'assurance qualité au niveau national.

## **6. La réforme de l'assurance qualité en rdc : acteurs, dispositifs et enjeux**

### ***6.1. Une réforme dans un paysage universitaire en mutation***

L'enseignement supérieur en RDC tel que l'ont révélé de nombreux travaux spécialisés (Emile Bongeli (2009), Philemon Muamba (2022), Jean-Pierre Mpiana Tshitenge (2017), Albert Isa Yuma (2022), Antoine Tshimpi et Michel Bisa –Dir. 2025) ainsi que Prince Kaumba (2025) traverse depuis 2021 une phase

de mutations structurelles. Malgré une offre universitaire pléthorique, avec près de 1000 établissements publics et privés recensés, le secteur souffre d'un manque chronique de qualité, exacerbé par l'insuffisance d'enseignants qualifiés, notamment au niveau doctoral ; la vétusté des infrastructures et l'absence d'équipements de recherche ; modicité des ressources financières et matérielles l'inadéquation entre les programmes de formation et les besoins socio-économiques accentués par l'absence des structures de valorisation et de transfert des savoirs vers le marché industriel et commercial (*TSHINYAMA KADIMA I., 2023*) ainsi que la non implémentation empirique de mécanismes d'évaluation internes crédibles.

Face à ce constat, le Ministère de l'ESURSI a engagé depuis quelques années une série de réformes structurelles. Parmi celles-ci figure la mise en place d'un système national d'assurance qualité, dont l'objectif est de rétablir la crédibilité académique des institutions congolaises, tant à l'échelle nationale qu'internationale. Cette réforme s'inscrit dans la dynamique de convergence avec les standards régionaux et internationaux (CAMES, SADC, UA, AUF, UNESCO, ..., mais elle vise surtout à instaurer une culture interne de qualité dans un environnement où l'évaluation a longtemps été perçue comme une injonction externe, voire punitive.

## ***6.2. L'ANAQ-ESURSI : une institution pivot de la réforme***

L'Agence Nationale d'Assurance Qualité à l'ESURSI (ANAQ-ESURSI) est l'instrument technique chargé de concevoir, mettre en œuvre et réguler le système d'évaluation et d'accréditation dans l'enseignement supérieur en RDC. Ses missions principales incluent :

---

[rsegi@gmail.com](mailto:rsegi@gmail.com) || +243813745540

Revue Scientifique EGI || ISSN : 3078-6258

O.G : Faculté des Sciences Sociales, Politiques et Admin/Unikin

& 104, Avenue de l'Université, Intendance

Kinshasa / Lemba | RDC

- L'élaboration des référentiels qualité nationaux applicables aux institutions, aux programmes et à la recherche ;
- La formation et certification des évaluateurs internes et externes ;
- Le suivi de la mise en œuvre des recommandations issues des évaluations ;
- La sensibilisation des établissements à la culture de l'assurance qualité.

L'ANAQ-ESURSI fonctionne selon une approche participative, en lien avec les institutions universitaires, les experts nationaux et les partenaires internationaux. Elle bénéficie de l'appui technique de projets internationaux tels que QaDoc, qui offrent un cadre de coopération interinstitutionnelle Sud-Sud et Nord-Sud. En tant qu'agence, l'ANAQ-ESURSI doit cependant faire face à des défis majeurs parmi lesquels, l'insuffisance de ressources humaines et matérielles ; la nécessité de former un vivier d'experts-évaluateurs crédibles et indépendants ; la résistance passive de certaines institutions à s'engager dans les processus d'auto-évaluation, souvent perçus comme un outil de contrôle ministériel.

### ***6.3. Le déploiement des démarches qualité : méthodologie et outils***

La mise en œuvre de la réforme repose sur un dispositif méthodologique progressif, structuré autour de plusieurs étapes suivantes :

- a) L'élaboration des référentiels qualité

Le référentiel QaDoc, utilisé dans la phase pilote, est un outil d'évaluation conçu pour les écoles doctorales et centres de recherche. Il couvre plusieurs dimensions :

- La gouvernance et le pilotage stratégique ;
- La qualité des ressources humaines (encadrement, formation continue, production scientifique) ;
- L'organisation de la formation doctorale ;
- Les infrastructures et équipements ;
- Les partenariats et l'ouverture sur l'environnement socio-économique.

#### b) La sensibilisation et la formation des acteurs

Des ateliers de formation sont organisés dans les établissements pilotes, avec l'appui de l'ANAQ-ESURSI et des partenaires du projet QaDoc, pour :

- Présenter la démarche qualité et ses objectifs ;
- Former les équipes d'auto-évaluation à la lecture du référentiel ;
- Développer des compétences en rédaction de rapports d'auto-évaluation basés sur des preuves vérifiables.

#### c) Le déroulement des auto-évaluations

Les entités sélectionnées dans chaque université réalisent un diagnostic interne participatif, à travers :

- La collecte documentaire (rapports, bilans, PV, projets de recherche, etc.),
- Des entretiens semi-directifs avec les responsables d'entités, enseignants, doctorants, techniciens ;

- Des enquêtes par questionnaire auprès des étudiants et du personnel ;
- L'analyse SWOT (forces, faiblesses, opportunités, menaces).

Le processus débouche sur un rapport d'auto-évaluation, qui est ensuite discuté et enrichi en atelier, avant d'être transmis à l'ANAQ-ESURSI et partagé avec les évaluateurs externes.

#### d) L'évaluation externe

Prévues pour 2026 dans le cadre de QaDoc, ces évaluations permettront de valider objectivement les résultats obtenus et de formuler des recommandations d'amélioration. Elles seront conduites par des experts internationaux et africains, dans une logique de collégialité et d'impartialité.

### 2.4. Enjeux et conditions de réussite de la réforme

La réforme de l'assurance qualité ne peut produire ses effets que si certaines conditions de réussite sont réunies. Citons, à titre illustratif :

- la volonté politique claire et durable, traduite par des décisions rectorales et ministérielles concrètes ;
- la mobilisation institutionnelle, au-delà des seuls responsables qualité : enseignants, administrateurs, doctorants doivent être impliqués ;
- le soutien logistique et financier, permettant la tenue des ateliers, le déplacement des évaluateurs et la digitalisation des outils ;

- l'institutionnalisation de la démarche, avec l'intégration de l'AQ dans les plans stratégiques des universités et la budgétisation régulière des actions qualité.

L'enjeu est aussi de changer la culture organisationnelle pour passer d'une logique de conformité formelle à une logique d'amélioration continue portée par les acteurs eux-mêmes. Cela implique une pédagogie du changement et la valorisation des bonnes pratiques existantes.

Dans ce contexte de réforme nationale ambitieuse mais encore fragile, l'Université de Kinshasa (UNIKIN) a été sélectionnée comme établissement pilote dans le projet QaDoc. La partie suivante s'intéressera à la préparation de cette expérience concrète de mise en œuvre de l'assurance qualité à l'échelle d'une grande université publique congolaise, en s'appuyant sur l'étude des structures engagées, des activités menées et des premiers résultats observés.

C'est pour des raisons d'ordre méthodologiques que nous avons préféré publier cet article avant le déploiement des évaluations internes, pour éviter de derouter les objectifs d'un processus d'évaluation.

## **7. Étude de cas de l'université de Kinshasa**

### ***7.1. Contexte institutionnel et engagement stratégique***

L'Université de Kinshasa (UNIKIN), plus grande institution publique d'enseignement supérieur en RDC, a été sélectionnée pour piloter la mise en œuvre du projet QaDoc (Capacitation pour l'évaluation et l'assurance qualité des

formations doctorales et de la recherche). Ce projet, financé dans le cadre du programme Erasmus+, réunit des partenaires africains et européens, dont l'Agence Nationale d'Assurance Qualité à l'ESURSI (ANAQ-ESURSI), le Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESURSI), l'Université de Montpellier (France), l'Université Rovira i Virgili (Espagne), et l'Université de Lubumbashi (UNILU).

L'UNIKIN, à travers sa Cellule Interne d'Assurance Qualité (CIAQ), s'est engagée activement dans ce processus de réforme, visant à renforcer la qualité de la formation doctorale et de la recherche scientifique. Cet engagement s'inscrit dans une dynamique nationale portée par l'ANAQ-ESURSI, qui œuvre pour l'adéquation du système éducatif congolais avec les standards africains et mondiaux d'assurance qualité (ACP).

### *7.2. Structures pilotes et processus d'auto-évaluation*

Dans le cadre de la phase pilote, huit structures de l'UNIKIN couplées en quatre binômes (formation doctorale - recherche) ont été sélectionnées pour mener des auto-évaluations :

1. École régionale de l'Eau et son Centre de recherche en ressources en eau du Bassin du Congo  
Responsables : Professeurs Raphaël Tshimanga et Godet Bola
2. École de Criminologie et son Centre de criminologie et des pathologies sociales  
Responsables : Professeurs Raoul Kienge-Kienge et Sara Liwerant

3. École de Santé Publique et son Centre de planification familiale  
Responsable : Professeur Akilimali
4. Département des Sciences Politiques et son Centre d'Études Politiques (CEP)  
Responsables : Professeurs Mutach Yav, Jean Liyongo et Bokakandani Mass

Ces structures ont été choisies en raison de leur rôle stratégique dans la mission scientifique, éducative et sociétale de l'UNIKIN. L'objectif de l'auto-évaluation est d'identifier les forces à consolider et les faiblesses à transformer en opportunités d'amélioration, dans une dynamique de transparence, de redevabilité et d'excellence. Le processus d'auto-évaluation a impliqué plusieurs étapes méthodologiques dont, notamment :

- la formation des équipes d'auto-évaluation. Des ateliers ont été organisés pour familiariser les équipes avec les référentiels QaDoc et les guider dans la réalisation de l'auto-évaluation,
- la collecte de données. Les équipes ont recueilli des informations à travers des documents institutionnels, des entretiens avec les parties prenantes, et des enquêtes auprès des étudiants et du personnel.
- l'analyse et rédaction des rapports. Les données collectées ont été analysées pour identifier les points forts et les axes d'amélioration, aboutissant à la rédaction de rapports d'auto-évaluation.
- la restitution et validation. Les rapports ont été présentés aux autorités universitaires pour validation et pour définir les actions à entreprendre.

Cette approche méthodologique s'inspire des meilleures pratiques en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, visant à instaurer une culture de l'amélioration continue au sein des institutions.

### ***7.3. Défis rencontrés et stratégies d'adaptation***

La mise en œuvre du projet QaDoc à l'UNIKIN a été confrontée à plusieurs défis :

- Manque de ressources humaines qualifiées. La formation des équipes d'auto-évaluation a nécessité un investissement en temps et en ressources pour assurer la disponibilité et la compétence des participants,
- Résistance au changement : certaines parties prenantes ont montré des réticences à s'engager dans le processus d'auto-évaluation, perçu comme une démarche supplémentaire ou intrusive ;
- Contraintes logistiques : l'organisation des formations et des ateliers a été impactée par des limitations matérielles et des difficultés de coordination.

Pour surmonter ces défis, des stratégies d'adaptation ont été mises en place :

- Sensibilisation et communication : des campagnes de sensibilisation ont été menées pour expliquer les objectifs et les bénéfices de l'assurance qualité, afin de mobiliser l'ensemble de la communauté universitaire.
- Renforcement des capacités : Des formations continues ont été organisées pour développer les compétences des

acteurs impliqués et assurer la pérennité des démarches qualité.

- Soutien institutionnel : L'engagement des autorités universitaires et ministérielles a été sollicité pour garantir le soutien politique et institutionnel nécessaire à la réussite du projet.

## Conclusion

La démarche engagée par l'Université de Kinshasa dans le cadre du projet QaDoc illustre un exemple concret de transformation institutionnelle visant à renforcer la qualité dans l'enseignement doctoral et la recherche en Afrique francophone. En conjuguant formation, auto-évaluation, implication des acteurs, et coopération internationale, l'UNIKIN montre sa volonté d'aligner ses pratiques sur les standards internationaux.

Les défis rencontrés, bien que significatifs, sont progressivement surmontés grâce à une stratégie claire d'appropriation institutionnelle, à un dialogue constant entre partenaires, et à une vision partagée d'excellence académique au service du développement national et régional.

## Bibliographie

- BISA KIBUL M., (2022), « La vampirisation de l'État. Mécanismes et pratiques de la privatisation des services publics », in É. BONGELI & E. NGOMA BINDA (dir.), *Regards endogènes sur l'État au Congo Kinshasa, Kinshasa, L'Harmattan*, 67-95.
- BONGELI YEIKELO YA ATO É., (2009), *L'Université contre le développement au Congo-Kinshasa*, Paris, L'Harmattan.
- Convention cadre d'Addis-Abeba, <https://www.unesco.org/fr/articles/la-convention-daddis-de-lunesco-sur-lenseignement-superieur-entre-en-vigueur>
- David Nicholas (2022), Organisation de la qualité : options pour des programmes nationaux, Center for Human Services
- De Sardan, JP. O., (2021), *La revanche des contextes. Des mésaventures en ingénierie sociale en Afrique et au-delà*, Karthala.
- Frédéric Varone, Stéphane Nahrath et Jean-David Gerber (2008), « Régimes institutionnels de ressources et théorie de la régulation », *Revue de la régulation* [En ligne], 2 | Janvier / January 2008, mis en ligne le 30 janvier 2008, consulté le 28 octobre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/regulation/2623> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/regulation.2623>
- ISSA YUMA A., (2022), *L'université face aux enjeux actuels en RDC. Développement des ressources humaines et inculturation de l'innovation*, Paris, L'Harmattan.
- KALINDYE BYANJIRA D., (2020), *Droit congolais de l'enseignement supérieur, universitaire et de la recherche*

- scientifique de 1954 à ce jour. Textes législatifs et réglementaires compilés à l'initiative de Mgr Tharcisse Tshibangu Tshishiku, Paris, L'Harmattan.* KANKWENDA MBAYA J., (dir.) 2007, Les intellectuels congolais face à leurs responsabilités devant la Nation, Kinshasa, ICREDES.
- KARIM BEN SLIMANE (2020), Théorie néo-institutionnelle : une perspective micro <https://doi.org/10.3917/ems.liar.2019.01.0131>
  - Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014. Ordonnance-loi n 71/075 du 6 août 1971 portant création de l'Unaza.
  - Loi-cadre n° 86/005 du 22 septembre 1986 portant organisation de l'enseignement au Zaïre.
  - LOTOY ILANGO-BANGA J.P., (2019), *Décentralisation chaotique en République démocratique du Congo*, Paris, L'Harmattan.
  - LWAMBA BILONDA M., (2005), *L'université de Lubumbashi dans le temps et dans l'espace, de 1956 à nos jours*, Lubumbashi.
  - MIMBU K.H., (2022), « Éthique et recherche scientifique au cœur du pro grès des sociétés », Conférence inaugurale de l'atelier de lancement de la campagne antiplagiat à l'Unikin et publication des Rankings semestriels de l'année 2021-2022, Université de Kinshasa, 30 août.
  - MOUHAMEDOUNE ABDOULAYE FALL,(2011) « Décoloniser les sciences sociales en Afrique », *Journal des anthropologues*, 313-330.
  - MPIANA TSHITENGE J.P., (2017), *L'Université de Kinshasa à l'ère du partenariat éducatif*, Louvain-la-Neuve, Academia.

- MUAMBA MUMBUNDA P., 2022, L'université congolaise et son essaimage. L'échec d'une bonne idée ?, Louvain-la-Neuve, Academia.
- OLIVIER DE SARDAN J.P. (2021) (entretien avec S. AYIMPAM & M. DERIDDER, , « La perspective des discordances : le développement, les écarts et les contextes », *Anthropologie & développement*, Hors-série, 35-48.
- OLIVIER DE SARDAN J.P., (2008), « À la recherche des normes pratiques de la gouvernance réelle en Afrique », Discussion Paper, n°5, London, DFID, 2008.
- OLIVIER DE SARDAN J.P., (2021A), « Les modèles voyageurs face à l'épreuve des contextes », in J.P. OLIVIER DE SARDAN, *La revanche des contextes. Des mésaventures en ingénierie sociale en Afrique et au-delà*, Paris, Karthala, 23-77.
- OLIVIER DE SARDAN J.P., (2021B), *La revanche des contextes. Des mésaventures en ingénierie sociale en Afrique et au-delà*, Paris, Karthala.
- Ordonnance-loi n 81/025 du 3 octobre 1981 portant organisation générale de l'ESU, abolition de l'Unaza et autonomisation de l'EES. Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire (Padem).
- PHILIPPE BERNOUX (2019), *Sociologie des organisations : nouvelles approches*, pp. 122 – 135. <https://shs.cairn.info/les-organisations--9782361063665-page-122?lang=fr>
- SHOMBA KINYAMBA S., 2024, « La recherche scientifique au pied des contraintes aujourd'hui renforcées dans la promotion académique. Les masques sont tombés à l'Université de Kinshasa », *Mouvements et enjeux sociaux, revue internationale des dynamiques sociales*, 132(2), 1-8.

- TSHIMPI WOLA A., BOUJU J., MEMVANGA P., BISA KIBUL M. & AYIMPAM S. (dir.), (2022), Étude des pratiques et des conceptions de la recherche et des États généraux de l'enseignement supérieur et universitaire en RDC publications scientifiques en milieu universitaire (Cas de l'Université de Kinshasa), Projet de recherche, Inédit.
- TSHINYAMA KADIMA I., (2023), « Mémoire ou projet tutoré en fin de cycle LMD ? », Bulletin de l'ANQ-ESU/Décembre.
- VERHAEGEN B., (1978), L'enseignement universitaire au Zaïre. De Lovanium à l'Unaza (1958-1978), Paris, L'Harmattan – CRIDE – CEDAF.