Implication des gestionnaires des établissements scolaires du Pool Maluku I dans la motivation de leurs apprenants à lutter contre les antivaleurs lors de l'Examen d'État.

Auteurs :
1. **Elisabeth Masala Nzau** :
Professeure Associée à l'Université de Kinshasa/Centre de Recherche en Sciences Humaines (CRESH)/RDC.
elymasrscj@gmail.com.
+ 243 814 083 087
2. **Samuel Tshibangu Tshilombo** :
Master en pédagogie appliquée : gestion, administration des institutions scolaires et de formation/Institut Supérieur Pédagogique Catholique (ISPC) Kinshasa/RDC.
satshitshi@gmail.com.
+243 822 357 799

Résumé

Dans cette étude, les auteurs analysent comment les gestionnaires des établissements scolaires du Pool Maluku I, en République démocratique du Congo, s'impliquent dans la motivation de leurs apprenants à lutter contre les pratiques déviantes lors de la passation de l'Examen d'État. Une enquête quantitative descriptive, effectuée auprès de 98 gestionnaires de ces établissements à partir d'un questionnaire, a fait ressortir les antivaleurs suivantes: monnayage des items, favoritisme, achat des consciences des surveillants, tricherie, cotisations destinées à la corruption, corruption et harcèlement sexuel. Dès lors, les enquêtés soulignent la nécessité d'une motivation intrinsèque axée sur des principes éthiques, notamment la méritocratie, l'intégrité et le sens des responsabilités. Ils proposent donc de valoriser l'éducation éthique dès l'entrée à l'école secondaire, en sensibilisant les apprenants et en assurant leur présence effective aux cours. Les établissements scolaires et l'État congolais doivent mener un travail conjoint pour une meilleure éducation et la prévention de ces pratiques, afin

de contribuer efficacement à la formation de citoyens intègres, responsables et engagés dans la société.
Mots-clés: établissements scolaires, motivation, antivaleurs, Examen d'État.

Abstract

In this study, the authors analyse how school administrators in the Maluku I Secondary Education Pool, in the Democratic Republic of the Congo, engage in motivating their learners to combat deviant practices during the State Examination. A descriptive quantitative survey conducted among 98 school administrators using a questionnaire revealed the following unethical practices : the sale of examination items, favouritism, attempts to influence invigilators, cheating, contributions intended to facilitate corruption, corruption, and sexual harassment. The respondents therefore emphasised the need for intrinsic motivation based on ethical principles, particularly meritocracy, integrity, and a sense of responsibility. They consequently recommend promoting ethical education from the beginning of secondary school by raising learners' awareness and ensuring their effective attendance at classes. Schools and the Congolese State must work together to improve education and prevent such practices, thereby contributing effectively to the development of citizens who are honest, responsible, and actively engaged in society.
Keywords: *schools, motivation, negative values, State Examination.*

1. Introduction

L'enseignement national congolais a pour finalité la formation harmonieuse de l'homme congolais, en tant que citoyen responsable et utile à lui-même comme à la société, capable de contribuer au développement du pays et de promouvoir la culture nationale (Loi-cadre n° 14/004 du 11 février de l'enseignement national, 2014). Cette formation semble se concrétiser principalement à travers l'établissement scolaire, considéré comme l'institution centrale de socialisation et d'apprentissage. L'établissement scolaire a pour vocation de « former des citoyens producteurs, créatifs, cultivés,

consciencieux, libres et responsables, ouverts aux valeurs sociales, culturelles, esthétiques, spirituelles et républicaines » (Poncelet et al., 2010).

Vu dans ce sens, la motivation de l'apprenant prend tout son sens puisqu'il faudrait intégrer les diférentes valeurs du développement integral de la personne dans le processus de son développement afin de lutter contre des pratiques déviantes. Ainsi, la motivation de l'apprenant semble constituer un facteur essentiel dans le processus de sa formation. Il importe que l'apprenant développe l'intérêt et l'engagement de s'autoformer dans cette lutte contre les antivaleurs qui minent les établissements scolaires afin de favoriser l'épanouissement et la réussite de chacun dans sa vie personnelle et professionnelle. Lutter contre les antivaleurs dévient alors une priorité essentielle pour la présente étude.

Les observations faites dans certains établissements scolaires lors de la passation des épreuves de l'Examen d'Etat en République Démocratique du Congo révèlent plusieurs irrégularités et une certaine négligence qui fragilisent la qualité de ces épreuves. Selon des témoignages, certaines éditions de ces épreuves sont exposées à des défis d'intégrité et des risques de corruption. Il arrive que certains acteurs éducatifs soient impliqués dans ces pratiques déviantes. Cette façon de se comporter démotivent les apprenants sérieux et désorientent le sens de responsabilité de ceux qui comptent sur la fraude. Ces différentes pratiques ternissent l'image de l'Examen d'Etat et instaure chez les apprenants de la négligence, du découragement et du sabotage de ces épreuves et, de ce fait, des comportements contraires à l'éthique.

L'Examen d'État pourrait pourtant servir à évaluer les connaissances des candidats au sortir de l'école secondaire, à vérifier s'ils ont été capables d'assimiler les enseignements reçus en vue de les relier à la vie active pour leur épanouissement personnel et celui des autres. Cette évaluation, lorsqu'elle est rigoureusement conduite, leur permet d'affronter plus aisément la vie professionnelle ou la poursuite de leurs études supérieures.

Les conséquences de cette fraude et de cette corruption pourraient être particulièrement préoccupantes, car elles affaiblissent la qualité de la formation des apprenants (Fontaine et al., 2020). Elles pourraient ainsi favoriser la formation de jeunes ayant « des têtes bien pleines » (ou vides, d'ailleurs) plutôt que « des têtes bien faites », et contribuer à la baisse du niveau intellectuel observée. Ce constat apparaît préoccupant pour le système éducatif et pour la nation tout entière.

Quelques études africaines et congolaises (Mutombo & Tshibangu, 2021; Ngutu, 2022) ressortent que pour lutter contre les pratiques déviantes, il faudrait non seulement encadrer les apprenants sur le plan éthique mais aussi les motiver et privillégier un travail conjoint entre l'établissement scolaire, la famille et la communauté. C'est ce que prône l'Africaine (2017) qui insiste sur une education africaine centrée sur la responsabilité, la discipline et le mérite. C'est dans ce sens que s'inscrit la présente recherche, qui vise à examiner la lutte contre les antivaleurs lors de l'Examen d'État dans les établissements scolaires de l'inspection du Pool secondaire Maluku I. Elle cherche à renforcer la motivation des apprenants en faveur de la réussite scolaire et professionnelle, condition essentielle pour redonner à l'éducation congolaise son rôle formateur et émancipateur.

La réussite de cette formation semble également dépendre de la qualité de la gestion scolaire. En effet, l'établissement scolaire ne peut remplir convenablement sa mission que s'il est bien organisé et administré par des gestionnaires compétents, capables d'appliquer les textes légaux et réglementaires en vigueur. Or, certains établissements scolaires sont dirigés par des personnes dépourvues de formation en gestion, en administration, en management, en leadership ou en gouvernance scolaire. Une telle carence nuit au bon fonctionnement de ces établissements et compromet la méritocratie ainsi que la qualité de la formation (Mbiti, 2016).

Par ailleurs, les antivaleurs scolaires ont rarement fait l'objet d'études scientifiques approfondies en République Démocratique du Congo. Cette recherche vise donc à établir un état des lieux des comportements déviants observés dans les établissements scolaires du Pool secondaire Maluku I et des stratégies que ces établissements mettent en œuvre pour y faire face. L'étude de Ndayisaba (2011) portant sur les comportements négatifs et les antivaleurs en milieu scolaire, a montré que ces dérives éthiques peuvent empêcher l'apprenant de devenir un citoyen intégré et responsable, ce qui semble avoir renforcé l'intérêt porté à ce sujet.

Au regard de ce qui précède, et compte tenu des pratiques illicites susceptibles de contribuer à la baisse du niveau intellectuel de la jeunesse congolaise (Ampofo, 2021, p. 507), la préoccupation principale de cette étude se formule comme suit : comment les établissements scolaires de l'inspection du Pool secondaire Maluku I motivent-ils leurs apprenants à lutter contre les pratiques illicites à l'Examen d'État ?

De cette question principale découlent les interrogations subsidiaires suivantes :

— Quelles antivaleurs rencontre-t-on dans les établissements scolaires de l'inspection du Pool secondaire Maluku I lors de la passation de l'Examen d'État ?
— Quels mécanismes ces établissements scolaires mettent-ils en place pour lutter contre ces antivaleurs?

La présente recherche vise ainsi à encourager les établissements scolaires à renforcer la motivation de leurs élèves à lutter contre les antivaleurs, particulièrement celles observées lors de la passation des épreuves de l'Examen d'État, et qu'ils contribuent ainsi à la formation de citoyens compétents, honnêtes et responsables.
Pour répondre à cette problématique, l'article s'organise en quatre parties. La première partie a introduit notre étude pour aboutir aux questions de recherche. La seconde partie présente une revue de la littérature et le cadre conceptuel de l'étude, articulés autour de trois notions clés : l'établissement scolaire et ses responsabilités, la motivation des apprenants et ses principales théories, et les antivaleurs en milieu scolaire, avant de situer ces notions dans le contexte particulier de l'Examen d'État en République démocratique du Congo. La troisième partie expose la démarche méthodologique retenue, à savoir une enquête quantitative à visée descriptive menée par recensement exhaustif auprès des gestionnaires des établissements scolaires du Pool Maluku I. La quatrième partie présente puis discute les résultats obtenus à la lumière de la littérature mobilisée. L'article se referme enfin sur une conclusion générale, les limites de l'étude, ses implications pratiques et quelques perspectives de recherche.

2 . Revue de la littérature et cadre conceptuel

La présente revue s'appuie sur les principaux concepts qui structurent l'objet de l'étude.

2.1. Les établissements scolaires

Les différentes considérations retenues dans la définition d'un établissement scolaire (Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national, 2014; Mawete, 2023; Mfuna & Tshiunza, 2024; Raynal & Alain, 2014; texte, 1922) semblent indiquer qu'il s'agit d'un lieu d'enseignement-apprentissage au sein duquel sont assurées la formation, l'éducation et la socialisation, dans l'objectif de transmettre le savoir, le savoir-être et le savoir-faire, en tenant compte du système éducatif, et donc reconnu par l'État. En tant que lieu, l'établissement scolaire nécessite que l'espace de son implantation soit aménagé et assaini de façon à offrir aux jeunes de meilleures conditions physiques et psychologiques pour le travail intellectuel qu'ils doivent accomplir.

2.1.1. Responsabilités d'un établissement scolaire

Les responsabilités d'un établissement scolaire peuvent être appréhendées, selon certaines approches, à travers cinq domaines: institutionnel, pédagogique, moral et citoyen, social, et éthique.

2.1.2. Domaine institutionnel

Dans le domaine institutionnel, un établissement scolaire devrait se conformer au cadre légal et pédagogique dans une gestion efficace et transparente, afin de contribuer au développement intellectuel et citoyen des jeunes. Il est appelé à gérer l'administration de son établissement, à encadrer et former son personnel, à garantir l'équité et la qualité de

l'éducation, à entretenir des liens avec l'État et les partenaires éducatifs, à promouvoir les valeurs civiques et citoyennes, et à appliquer les programmes officiels recommandés par le (2018).

2.1.3. Domaine pédagogique

Dans le champ pédagogique, la responsabilité de l'établissement scolaire consiste à garantir la qualité, la cohérence et la pertinence de l'enseignement dispensé. À cette fin, il lui incombe d'accompagner les enseignants afin qu'ils soient en mesure de promouvoir une pédagogie inclusive, éthique et citoyenne, fondée sur la motivation, l'effort et l'évaluation équitable des apprentissages (Raynal & Rieunier, 2014.).

De manière opérationnelle, l'établissement planifie, coordonne et évalue les activités d'enseignement et d'apprentissage, encadre le personnel enseignant, encourage l'innovation par la formation continue, veille au respect de la diversité et de l'inclusion, et favorise un climat scolaire propice à l'épanouissement intellectuel et civique des jeunes.

2.1.4. Domaine moral et citoyen

L'établissement scolaire a pour mission de promouvoir les valeurs et de contribuer à la formation du futur citoyen. Selon le Ministère de l'Éducation nationale et de la Nouvelle Citoyenneté de la République démocratique du Congo (RDC), il s'agit d'« encourager la nouvelle citoyenneté et les valeurs républicaines » en vue de former les apprenants à devenir responsables et conscients de leurs devoirs et droits. Dans cette visée, les établissements scolaires doivent promouvoir des pedagogies visant à favoriser l'engagement, la responsabilité et le respect des lois. (Wolhuter et al., 2020) semble indiquer, dans son étude, que l'enseignement des savoirs, à lui seul, ne

suffit pas; l'établissement scolaire pourrait également contribuer à cultiver l'engagement civique, la moralité et l'éthique.

2.1.5. Domaine social

L'établissement scolaire constitue un lieu privilégié de socialisation, chargé d'inculquer et de promouvoir les valeurs fondamentales de la société telles que la justice, la solidarité, le respect et l'honnêteté (Geboers et al., 2012). En République Démocratique du Congo, les programmes d'éducation civique et morale concourent à la formation d'un citoyen autonome, critique et engagé, capable de se situer dans son environnement social, national et mondial.

Il apparaît dès lors pertinent que les établissements scolaires élaborent un projet éducatif qui ne tienne pas seulement compte des compétences intellectuelles, mais qui intègre également l'éthique dans les différentes activités de l'établissement, notamment les cours, les clubs, les cérémonies et les projets. La collaboration avec les familles trouve ainsi toute sa place, en les associant à la sensibilisation de leurs enfants aux valeurs. Ce partenariat devrait s'étendre aux différentes associations en vue de renforcer cette démarche; une communication concertée entre les familles et les associations pourrait ainsi contribuer au renforcement de cette éducation aux valeurs.

2.1.6. Domaine éthique

Compte tenu de l'importance de l'engagement en faveur des valeurs, l'établissement scolaire pourrait contribuer à instaurer un climat positif, stimulant et éthique où règnent le respect mutuel, la transparence, des règles justes appliquées et

l'engagement de tous les acteurs (apprenants, enseignants et administration).

En République Démocratique du Congo, la rentrée 2025-2026 a été placée « sous le signe des valeurs citoyennes, de la résilience et de l'engagement collectif ». Les établissements scolaires devraient insérer dans leurs pratiques quotidiennes des valeurs à promouvoir par un environnement susceptible favoriser l'éducation civique et morale dans leur vie scolaire quotidienne. Pour Moolman (2020), les établissements scolaires qui favorisent un climat positif et éthique engendrent chez les apprenants, des résultats meilleurs quant aux comportements prosocioémotionnels.

Ces différents domaines d'un établissement scolaire visent à assurer une formation intégrale de la personne. Dans ce contexte, le domaine pédagogique apparaît particulièrement déterminant: il consiste à motiver et à former les apprenants à l'effort. Les autres domaines pourraient se réaliser pleinement lorsque les apprenants sont effectivement motivés. Dès lors, la motivation des apprenants pourrait constituer l'un des rôles importants des établissements scolaires; elle est abordée au point suivant.

2.2. La motivation des apprenants

La motivation peut être définie comme l'ensemble des forces internes et externes qui incitent un individu à agir, à persévérer et à atteindre un but (Viau, 2009). En contexte scolaire, elle semble désigner l'engagement volontaire de l'apprenant dans les apprentissages et sa volonté de réussir par ses propres efforts.

2.2.1. Types de motivation

Les trois types de motivation exposés ici sont la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'absence de motivation (amotivation) (Deci & Ryan, 2002) .

La motivation intrinsèque peut être comprise comme une orientation dans laquelle l'action de l'apprenant est régie par l'intérêt, le plaisir ou le désir d'apprendre afin d'être utile ou d'acquérir des compétences (Mitchell et al., 2011). Dans ce cadre, l'apprenant semble apprendre afin d'accroître sa performance.

La motivation extrinsèque peut conduire l'apprenant à agir principalement afin de recevoir une récompense ou d'éviter une conséquence négative (Mitchell et al., 2011).

Lorsque l'apprenant présente une absence de motivation (amotivation), il semble ne manifester aucun intérêt ni n'attribuer de sens à ses activités (Mitchell et al., 2011). Il peut considérer que les efforts ne valent pas la peine: il abandonne ou se met à tricher, faute de vouloir fournir l'effort nécessaire pour étudier.

2.2.2. Théories de la motivation

Complexe et diversifiée, la motivation ne semble pas faire l'objet d'un consensus quant aux définitions et aux approches retenues par les auteurs. Les différentes perspectives théoriques ont donné lieu à plusieurs écoles, aucune ne permettant, à elle seule, d'expliquer la complexité du processus motivationnel. Fenouillet (2012) rappelle que ces diverses perspectives ne s'excluent pas, mais se complètent, chacune apportant un éclairage spécifique sur ce processus.

Les théories exposées dans cette recherche sont en lien direct avec l'établissement scolaire. Sept théories ont été retenues :

celles de Maslow, de Herzberg, de Skinner, de Deci et Ryan, de Vroom et Eccles, de Dweck et Ames, et enfin celle de Bandura.

La théorie des besoins de Maslow (1943), centrée sur la satisfaction des besoins selon une hiérarchie donnée (besoins physiologiques, sécurité, appartenance, estime et accomplissement de soi), suggère que les raisons pour lesquelles un apprenant n'est pas motivé peuvent provenir du non-accomplissement de ses besoins de base, notamment la sécurité, la reconnaissance et l'appartenance. Il conviendrait dès lors de sécuriser, de valoriser et de stimuler l'apprenant à participer aux activités.

La théorie des deux facteurs de Herzberg et al. (1959), distinguant les facteurs d'hygiène qui démotivent des facteurs de motivation qui stimulent la performance, suggère que l'engagement pourrait découler de la reconnaissance. Il faudrait donc valoriser les compétences et les résultats honnêtes, et non les résultats frauduleux.

La théorie du renforcement de Skinner (1953) suggère qu'une conséquence positive tend à se reproduire (Stajkovic & Luthans, 1997). Appliquée à l'apprentissage et à la motivation, elle invite à renforcer positivement les comportements intègres.

Avec Deci et Ryan (1985, 2002), la théorie de l'autodétermination postule que les environnements éducatifs favorisant les trois besoins psychologiques fondamentaux (l'autonomie, la compétence et l'affiliation) motivent durablement (Urhahne & Wijnia, 2023) : l'autonomie donne à l'apprenant le contrôle sur ses actions, la compétence produit un sentiment d'efficacité, et l'affiliation, un sentiment d'appartenance sociale. Lorsque ces trois besoins sont satisfaits, la motivation intrinsèque pourrait être consolidée. Il conviendrait donc de favoriser le goût de l'apprentissage et dévaloriser la tricherie.

La théorie des attentes et de la valeur (Eccles & Wigfield, 2002; Doménech-Betoret et al., 2019) invite à montrer aux apprenants que l'effort mène à la réussite, qu'il est possible de réussir, que chacun est concerné par cette réalité et que l'intégrité est une valeur essentielle.

La théorie de la motivation par but ((Dweck, 1986) ; Ames, 1992) suggère que la motivation durable repose sur le but de maîtrise (apprendre pour progresser) plutôt que sur le but de performance (paraître meilleur, ce qui peut conduire à la tricherie). Il s'agit d'apprendre aux élèves que les buts de maîtrise (apprendre, comprendre, s'améliorer) semblent préférables à une réussite obtenue à tout prix, et de les aider à cultiver le goût de l'effort.

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bnadura, 1997) pourrait amener l'apprenant à croire en sa capacité à réussir, la confiance en soi étant source de motivation pour une action honnête.

Toutes ces théories mettent en lumière le rôle central de l'établissement scolaire dans la motivation des apprenants (Phan et al., 2019, p. 1410). Elles suggèrent que la motivation peut naître et se maintenir dans un milieu où les besoins fondamentaux des apprenants sont respectés, leurs efforts valorisés et leur intégrité comportementale renforcée positivement, tout en accordant une importance particulière à la confiance en leurs capacités (Urhahne & Wijnia, 2023).

Pour cela, la sécurité des apprenants, leur valorisation et leur sentiment d'appartenance doivent être respectés par l'établissement scolaire, afin que l'apprenant se sente reconnu, acteur de son apprentissage et stimulé tout au long de son parcours. La satisfaction des besoins (Maslow), la reconnaissance des efforts (Herzberg), le renforcement des comportements positifs (Skinner), l'autonomie et la

compétence (Deci & Ryan), la conviction que l'effort mène à la réussite (Vroom & Eccles), la recherche de la maîtrise (Dweck & Ames) et la confiance en soi (Bandura) constituent ensemble les piliers d'une motivation authentique et durable.

L'établissement scolaire, en intégrant ces principes, devient non seulement un lieu d'acquisition de savoirs, mais aussi un espace de formation morale et civique, susceptible de contribuer à la lutte contre les antivaleurs abordées au point suivant et à la formation d'apprenants responsables, autonomes et éthiques.

2.3. Les antivaleurs en milieu scolaire

Les antivaleurs peuvent être définies comme des comportements qui s'opposent aux normes morales, civiques et éducatives reconnues par la société et promues au sein des établissements scolaires. Elles s'opposent à des valeurs telles que l'honnêteté, la responsabilité, la justice et le travail (Mbayo, 2019; Ngoma, 2017; Technique, 2020; Tshibanda, 2018; UNESCO, 2015).

Dans le milieu scolaire, on peut citer, avec (Kambale, 2019, 2020), plusieurs manifestations de ces antivaleurs : la tricherie ou la corruption lors des examens, la négligence, la paresse, l'absentéisme, l'achat des notes ou des diplômes, le manque de respect envers les enseignants, le favoritisme et l'injustice dans les évaluations.

2.4. L'éducation en République Démocratique du Congo

La système éducatif de la République Démocratique du Congo a tendance à favoriser les connaissances théoriques par mémorisation au mépris de l'esprit critique. Perrenoud (1998) parle d'une pédagogie de la restitution qui forme l'apprenant à reproduire plutôt qu'à mobiliser ses savoirs dans des contextes

nouveaux; ce qui limite la curiosité intellectuelle. L'évaluation qui ne tient compte que de la restitution ou la mémorisation compromet le processus normal de l'acquisition des compétences, des savoir-faire et être (Niyibizi et al., 2018). Pour Meirieu (1996), cette façon d'avaluer ne correspond pas à la mission formative de l'évaluation. Elle la reduit à la seule dimension chiffrée qui se limite à une pédagogie de l'échec (Meirieu, 1996).

Dans ce contexte, la tricherie peut apparaître comme une stratégie de survie scolaire. Confrontés à l'exigence d'une mémorisation mécanique, les apprenants recourent à diverses pratiques frauduleuses "kubaga, imbago, accordéon, radar," ou encore usage du téléphone portable, révélatrices d'une adaptation à un système qui valorise la note plus que la compréhension.

Les approches pédagogiques actuellement en usage ne préparent pas suffisamment les apprenants à l'autonomie intellectuelle, à la résolution de problèmes ni à la créativité (Scallon, 2004 ; Roegiers, 2010) ce qui constitue un déficit dans leurs apprentissages (Niyibizi et al., 2018). Les jeunes qui terminent leurs études dans ces conditions sont moins outillés pour créer des emplois, leur esprit d'initiative et leur aspiration à l'effort n'ayant pas été suffisamment exploités. L'utilisation de l'évaluation par certains éducateurs comme instrument de punition plutôt que de vérification des compétences paraît néanmoins problématique; or, comme le rappelle Hadji (2012), l'évaluation devrait réguler et valoriser les apprentissages.

Il ressort de ce qui précède que la manière d'enseigner et d'évaluer les apprenants en République Démocratique du Congo tend à favoriser les antivaleurs que vivent quotidiennement les établissements scolaires.

2.5. Quelques antivaleurs rencontrées dans les établissements scolaires

Dans les établissements scolaires de la République Démocratique du Congo, différentes formes d'antivaleurs peuvent être observées, dont plusieurs sont régulièrement relayées par les médias: la tricherie aux examens, parfois encouragée ou tolérée par les parents; le monnayage des points; le harcèlement sexuel impliquant des apprenants, y compris au niveau primaire; ainsi que le détournement de fonds et de matériels scolaires par les responsables d'établissements. Ces pratiques semblent violer l'éthique et les normes éducatives et nuit, de ce fait, au bon déroulement du processus scolaire, notamment à la performance scolaire (Ndayisaba, 2011; Ngoma, 2017).

L'expression populaire « Leyisa mpunda, mpunda aleyisa yo » littéralement « Nourris le cheval, lui aussi te nourrira » illustre la surévaluation d'apprenants qui rémunèrent ou séduisent un enseignant en vue de passer en classe supérieure ou de faire modifier une décision du jury; une telle pratique fragilise l'éthique scolaire et professionnelle.

Certains établissements scolaires, notamment privés, demandent, pour des raisons pécuniaires, à leurs enseignants de veiller à ne pas décourager les apprenants qui les rémunèrent, afin d'éviter qu'ils ne quittent l'établissement, autrement dit qu'ils échouent. Dans ces conditions, les enseignants attachés à l'intégrité peuvent être confrontés à des tensions, sachant qu'ils forment davantage des « têtes bien pleines » (ou vides) que des « têtes bien faites » (Altet et al., 2002).

Cette logique se répand à d'autres secteurs de l'éducation, notamment les inscriptions, les affectations, les recrutements

et les mutations, mettant en péril l'équité et la responsabilité institutionnelle (UNESCO, 2021). Ces conduites déviantes sapent les fondements mêmes de la transparence et de la gouvernance éducative, et remettent en question la finalité morale et civique de l'éducation.

Il convient de rappeler que la corruption et les fraudes aux évaluations sont réprimées par l'ordonnace-loi n° 88-092 du 7 juillet 1988 instituant l'Examen d'État . Il importe également de s'interroger sérieusement sur la qualité du produit fini issu des établissements scolaires congolais, au regard des efforts de formation consentis et de l'accompagnement offert en matière d'éducation aux valeurs.

2.6. Conséquences de la pratique des antivaleurs

Les pratiques d'antivaleurs telles que la corruption, la fraude ou le favoritisme ont des conséquences profondes sur les apprenants et sur le système éducatif congolais. Les apprenants qui ne s'adonnent pas à la tricherie peuvent en venir à croire que tout est susceptible d'être négocié ou acheté (Chapman & Lindner, 2014). Cette perception fait naître le sentiment que les efforts personnels sont vains, puisque même les apprenants les moins méritants parviennent à réussir. L'institutionnalisation de politiques systématiques de récompense des méritants pourrait être envisagée afin d'encourager ceux qui s'investissent dans le travail et, par là même, de décourager les résultats obtenus de manière médiocre ou frauduleuse.

Il peut en résulter un manque de confiance envers les enseignants et les autorités scolaires. L'image des éducateurs dévient fragilisée et celle des apprenants affaiblie. Dans une telle situation, la formation civique est hypothéquée car difficile à transmettre les valeurs pour les enseignants et à comprendre pour les apprenants. Cette situation trouble, chez

les enseignants, la distinction entre les comportements acceptables et ceux qui sont interdits, pouvant ainsi affecter leurs conduites sociales. Morrissette et al. (2021) soulignent que si ces pratiques sont généralisées (monnayage des points, harcèlement sexuel ou grossesses précoces), elles illustrent le déficit éthique et portent atteinte à l'intégrité du système éducatif. Mbayo (2019) s'inquiéte de la croissance de ces derives dans le système éducatif congolais causée par plusieurs facteurs notamment la crise de gouvernance, le manque d'encadrement moral et l'inefficacité des mécanismes de contrôle institutionnel. Quant à Ngoma (2017), il met en evidence le decalage entre les valeurs éducatives préconisées (mérite, discipline, travail) et celles observées sur le terrain (tricherie, clientélisme, fraude). (Tshibanda, 2018) fait ressortir l'importance de faire de l'établissement scolaire un espace privilégié de formation morale et civique, où le climat éthique serait consolidé et l'intégrité des enseignants préservée, la motivation des apprenants pouvant en dépendre directement.
Le cadre proposé par Technique (2020) et l'UNESCO (2015) insiste sur la nécessité de préparer des apprenants conscients de leurs responsabilités, dotés d'un jugement moral et d'un engagement civique. Il conviendrait aussi de consolider l'implication des enseignants dans la lutte contre les antivaleurs, par un accompagnement rigoureux et stimulant.
L'ensemble de ces recherches converge vers l'idée selon laquelle la promotion d'une école éthique et performante exige la restauration des valeurs morales et civiques, l'exemplarité des enseignants et la motivation des apprenants (Ekeh, 2020). Il paraît dès lors nécessaire d'agir préventivement, afin d'empêcher que des comportements inadéquats ne se généralisent durablement et ne portent atteinte à la crédibilité

du système éducatif congolais, particulièrement dans le Pool secondaire Maluku I.

2.7. Antivaleurs et responsabilités des établissements scolaires

Les établissements scolaires doivent jouer un rôle déterminant pour renforcer la motivation des apprenants à combattre les antivaleurs (Njelezi, 2023). Afin de mieux cerner ce rôle, le tableau ci-après synthétise les principaux domaines d'action, les responsabilités qui leur sont associées, ainsi que les effets attendus sur le comportement et l'engagement des apprenants.

Tableau 1 : Rôle des établissements scolaires contre les antivaleurs

Domaine d'action	Responsabilité de l'établissement	Effet attendu
Pédagogique	Organiser un enseignement de qualité, valoriser l'effort, évaluer avec justice.	Développer la motivation intrinsèque.
Morale et civique	Intégrer l'éducation aux valeurs dans les cours et les activités.	Renforcer la conscience morale et le sens du mérite.
Institutionnel	Appliquer les règlements scolaires et les sanctions contre la fraude.	Dissuader les comportements déviants.
Communication positive	Encourager, écouter et accompagner les apprenants dans leurs difficultés.	Réduire la peur de l'échec et le recours à la tricherie.
Exemplarité des adultes	Enseignants et direction devraient constituer des modèles d'intégrité.	Inspirer les apprenants à adopter un comportement éthique.

Source : élaboration personnelle inspirée de (Maslow, 1943)*, Deci et Ryan (1985),* (Herzberg et al., 1959)*, Bandura (1997),*

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique [MEPST] (2014) et UNESCO (2015).

Ce tableau met en évidence la complémentarité des actions pédagogiques, morales, institutionnelles et relationnelles menées au sein de l'établissement scolaire. Il semble indiquer que la motivation des apprenants ne dépend pas uniquement de l'enseignement, mais aussi du climat éducatif, de la communication et de l'exemplarité des adultes.

2.8. L'Examen d'État

L'Examen d'État est une épreuve nationale organisée à la fin des études secondaires en République Démocratique du Congo. Il constitue un instrument d'évaluation officiel mis en place par le ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (EPST, 2014) afin de évaluer les acquis des apprenants et de sanctionner la fin de leurs études secondaires. Selon l'EPST (2014), l'Examen d'État a pour objectifs principaux d'attester les compétences et connaissances acquises par les apprenants au terme du cycle secondaire, de garantir la crédibilité du système éducatif congolais, de permettre aux lauréats d'accéder à l'enseignement supérieur ou au monde professionnel, et de promouvoir l'équité et la transparence dans l'évaluation scolaire à l'échelle nationale.

2.8.1. Responsabilités des établissements scolaires lors de l'Examen d'État

Pour garantir la crédibilité et l'intégrité du processus de l'Examen d'État, il a été demandé aux établissements scolaires de préparer psychologiquement et moralement les apprenants, afin de les soutenir et de les aider à rester confiants ; de s'assurer qu'il n'existe aucune complicité dans la corruption ou

la fraude ; d'organiser des séances de moralisation et de sensibilisation pour soutenir l'intégrité et les valeurs civiques ; de surveiller les acteurs scolaires (enseignants, surveillants, administrateurs) ; et de collaborer avec les autorités en signalant tout abus. (RDC, 2023)

Force est de constater que ces responsabilités sont fréquemment enfreintes (Ampofo, 2021, p. 494). Cette situation semble dès lors appeler une attention accrue de la part de l'État congolais, dans la mesure où elle pourrait compromettre la crédibilité du système éducatif.

L'examen est fréquemment perçu comme un dispositif d'évaluation générateur de stress (French et al., 2023, p. 906), dans la mesure où il implique l'intervention d'un tiers le correcteur ou la correctrice dans l'appréciation d'une activité intellectuelle. Ses résultats pourraient, en outre, exercer une influence significative sur le parcours scolaire ou professionnel de l'individu.

L'examen peut néanmoins constituer un moment au cours duquel l'apprenant évalue ses acquis, prend conscience de ses progrès et de ses difficultés, et mesure sa capacité d'adaptation face aux situations d'urgence ainsi que sa capacité de réaction au stress (Chen et al., 2022).

2.8.2. Importance de l'Examen d'Etat

En République Démocratique du Congo, l'Examen d'État, communément appelé Exetat, se déroule généralement sur environ quatre jours pour les apprenants de la quatrième année des humanités (anciennement sixième année), toutes sections confondues, en fin d'année scolaire. Avant les épreuves proprement dites (quelques mois), d'autres épreuves communament appélées "jury pratique" le précèdent. Un dipôme, connu sous le nom de "diplôme d'Etat", l'équivalent

du baccalauréat, sera remis à l'apprenant courronant ainsi la fin de ses études secondaires, chacun dans son domaine de spécialisation. L'Examen d'Etat est donc un moment de contrôle des connaissances apprises Durant l'enseignement-apprentissage. Il devrait donner accès à des études supérieures ou à effectuer une fonction dans sa société de façon efficace.

2.8.2.1. Au niveau personnel ou chez l'apprenant

Les compétences ne semblent pas se transmettre exclusivement: elles se construisent néanmoins. Conformément à la perspective constructiviste de l'apprentissage, l'apprenant est considéré comme le principal acteur de la construction de ses compétences, celles-ci se développant à travers son activité, ses interactions et ses expériences d'apprentissage (Piaget, 1974; Vygotsky, 1978). C'est également par sa participation à l'évaluation de ses propres apprentissages que l'apprenant développe son autonomie, laquelle est véritablement au cœur de la compétence en construction.

Des chercheurs comme Allal (1999) suggèrent que l'apprenant devrait s'impliquer dans le processus de son évaluation, celle-ci contribuant à consolider ses acquis et à renforcer ses savoirs. L'évaluation porte sur ses connaissances et sur son aptitude à les transférer dans divers contextes. (Scallon, 2004) le souligne clairement en indiquant qu'on n'évalue pas seulement pour mesurer le savoir de l'apprenant, mais aussi pour vérifier ce qu'il est capable de faire avec ce qu'il a appris; cette approche prépare les apprenants à leur profession future. Les auteurs insistent ainsi sur la nécessité de s'évaluer et de se faire évaluer. Pour garantir l'efficacité de ce type d'évaluation, Paquay (1999) recommande un accompagnement pédagogique adapté (Annoot, 2014).

2.8.2.2. Au niveau social

Du point de vue institutionnel, l'Examen d'Etat peut constituer une garantie du fait que le candidat possède les compétences et les connaissances requises pour justifier l'obtention de son diplôme. Il peut également favoriser la reconnaissance officielle, par la société, de la qualité de la formation dispensée par l'institution, ainsi que l'attestation formelle de cette qualité. Ainsi, cet Examen remplit à la fois une fonction de validation des acquis individuels et une fonction de légitimation sociale de l'enseignement offert.

Il convient de rappeler que la présente étude vise à inciter les établissements scolaires afin qu'ils puissent encourager leurs apprenants, en particulier les finalistes de la République Démocratique du Congo en general et ceux de l'inspection du Pool secondaire Maluku I en particulier, à lutter contre les antivaleurs en général, et celles commises lors de la passation des épreuves de l'Examen d'État en particulier.

2.8.3. Organisation de l'Examen d'État

L'Examen d'État comprend des épreuves écrites, orales et pratiques, couvrant les matières vues au cours du cursus scolaire. Son organisation mobilise plusieurs instances:

— le comité national d'examen, chargé de la coordination matérielle et technique et de la définition des sujets, sous l'autorité du commissaire d'État à l'enseignement secondaire (actuellement ministre);

— les comités d'organisation locaux, établis dans chaque centre d'examen, incluant inspecteurs, chefs d'établissements et délégués de la division provinciale;

— les commissions d'examen, responsables du déroulement des épreuves et de la collecte des notes scolaires, composées

d'un président, d'un vice-président, d'un secrétaire, d'examinateurs et de surveillants.
La correction de l'Examen d'État est assurée à Kinshasa, seul lieu où sont centralisées son organization ainsi que la définition des modalités de correction, sous l'orientation de l'État réprésenté par le ministère de l'enseignement.
Cette recherche vise ainsi à déterminer dans quelle mesure les établissements scolaires considérés dans ce travail pourraient influencer la motivation de leurs apprenants par leurs pratiques de gouvernance, leur climat scolaire et leurs modalités d'enseignement et de transmission des valeurs. Cette démarche pourrait favoriser, chez les apprenants, une motivation intrinsèque susceptible de renforcer l'éthique et de réduire les antivaleurs au cours de la passation de l'Examen d'État.

3. Méthodologie

Cette recherche adopte une approche quantitative à visée descriptive. Elle cherche à analyser les perceptions des gestionnaires d'établissements scolaires concernant leur implication dans la motivation des apprenants à lutter contre les antivaleurs lors de l'Examen d'État. Ce choix méthodologique pourrait permettre de décrire les pratiques observées et les stratégies mises en œuvre dans les établissements scolaires du Pool secondaire Maluku I.
La population de l'étude comprend l'ensemble des gestionnaires des établissements scolaires de l'inspection du Pool secondaire Maluku I organisant l'Examen d'État. Nous avons travaillé sur 98 membres du personnel administratif issus de 31 établissements : 22 préfets d'établissements, 29 directeurs des études, 12 conseillers pédagogiques et 35 directeurs de disciplines.

L'échantillon est majoritairement masculin (87,3 %), diplômé (77,3 % détenteurs d'un diplôme d'État) et compte moins de 20 ans d'ancienneté. Il a été tire des établissements conventionnés (44,9), privés (35,7) et publics (19,4%). Etant donné que l'effectif de cette population soit réduit, la totalité des sujets a été retenue: il s'agit donc d'un échantillonnage exhaustif (recensement), et non d'un échantillonnage probabiliste par tirage aléatoire. L'enquête a été menée durant l'année scolaire 2023-2024. Il convient de souligner que la taille et la nature de cette population pourraient limiter la généralisation des résultats à l'ensemble des établissements scolaires de la République démocratique du Congo.

Sur le plan de la mise en œuvre méthodologique, les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire structuré, comportant à la fois des questions fermées (mesurant la fréquence des antivaleurs observées et des stratégies déclarées) et des questions ouvertes (permettant aux répondants de préciser, dans leurs propres termes, les mécanismes de lutte mis en œuvre dans leur établissement). Le questionnaire a été conçu en tenant compte des hypothèse de notre recherche ainsi que des dimesnions retenues.

Pour assurer la validité du contenu, notre questionnaire a été soumis à l'appréciation des specialists de la question en vue d'en améliorer la pertinence et la claret. Une autorisation a été dûment obtenue auprès des autorités compétentes avant tout contact avec les enquêtés. L'administration du questionnaire s'est effectuée selon une modalité autonome: chaque gestionnaire a répondu personnellement, sans l'intervention des enquêteurs, après avoir été informé des objectifs de la recherche. L'anonymat et la confidentialité des réponses ont été garantis et les données recueillies n'ont eu qu'une finalité scientifique.

Pour le traitement des données, les réponses aux questions fermées ont d'abord été codées, puis analysées à l'aide de statistiques descriptives (fréquences absolues et pourcentages). Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique, consistant à regrouper les réponses en catégories récurrentes, à les dénombrer, puis à les illustrer par les formulations les plus représentatives des répondants. C'est ce double traitement statistique et thématique qui a permis de décrire à la fois les antivaleurs rencontrées lors de l'Examen d'État et les stratégies de motivation mises en œuvre par les établissements scolaires du Pool Maluku I.

4. Résultats

Les résultats sont présentés en fonction des objectifs de la recherche, afin d'en faciliter l'interprétation.

4.1. Connaissance du terme « antivaleur »

Tableau 2: Réactions des enquêtés sur la connaissance du terme « antivaleur »

Réponse	f	%
Actes posés ou comportements contre la loi	40	40,8
Le favoritisme, la tricherie, la corruption	30	30,6
Ce qui est informel ou hors la loi	28	28,6
Total	98	100

À la question de savoir ce que signifient les antivaleurs à l'Examen d'État, les réponses des opérateurs pédagogiques contactés dans le cadre de cette investigation semblent se répartir selon l'ordre décroissant suivant : les actes ou comportements contraires à la loi (40,8 % des sujets) ; le

favoritisme, la tricherie et la corruption (30,6 % des sujets) ; et l'informel (28,6 % des sujets).

Ces résultats montrent que les répondants perçoivent les antivaleurs principalement sous l'angle de la transgression des règles éthiques et juridiques.

4.2. Principales antivaleurs identifiées lors de l'Examen d'État

Tableau 3 : Réactions des enquêtés sur les principales antivaleurs lors de l'Examen d'État

Réponse	**f**	**%**
Corruption, tricherie, favoritisme	40	40,8
Monnayage des items et de la surveillance de l'Examen d'État	29	29,6
Cotisations imposées par le personnel éducatif à des fins de corruption	21	21,4
Harcèlement sexuel envers les apprenants	8	8,2
Total	98	100

Les antivaleurs observées lors de l'Examen d'État dans les établissements du Pool Maluku I se classent, dans l'ordre décroissant, comme suit: la corruption, la tricherie et le favoritisme (40,8 % des sujets) ; le monnayage des items et de la surveillance de l'Examen d'État (29,6 % des sujets) ; les cotisations imposées aux fins de corruption des surveillants (21,4 % des sujets) ; le harcèlement sexuel (8,2 % des sujets).
Ces résultats indiquent que les antivaleurs sont réellement présentes dans ces établissements scolaires. Ils mettent en évidence la nécessité d'agir non seulement sur les dispositifs de contrôle, mais également sur les déterminants éducatifs et éthiques de ces comportements.

4.3. Perception du rôle des établissements scolaires

L'ensemble des enquêtés affirme la nécessité d'engager leurs apprenants dans la lutte contre les antivaleurs qui se manifestent dans leurs établissements avant la passation des épreuves de l'Examen d'État, notamment par la sensibilisation des apprenants, l'encadrement pédagogique, la promotion de la méritocratie et le suivi de leurs comportements. Cette conception paraît renvoyer à une mission élargie des établissements scolaires, laquelle dépasserait la seule transmission des connaissances. Les réponses recueillies semblent par ailleurs indiquer que leurs apprenants s'appliquent bien (56,1 %), que leur esprit de compétitivité est bon (29,6 %), voire excellent (12,2 %).

4.4. Stratégies de motivation des apprenants

Tableau 4: Perceptions des enquêtés concernant les stratégies de motivation de leurs apprenants

Réponse	**f**	**%**
Formation régulière et efficace dès les classes inférieures	32	32,7
Travail sur la conscience des apprenants	35	35,7
Fréquentation régulière et participation effective aux cours	31	31,6
Total	98	100

Les réponses présentées au tableau 4 montrent que les gestionnaires privilégient trois stratégies principales pour renforcer la motivation des apprenants : 35,7 % des sujets prônent le travail sur la conscience des apprenants, en leur rappelant qu'ils doivent être en mesure de défendre leur diplôme, le diplôme ne suffisant pas, à lui seul, à définir la personne ; 32,7 % estiment qu'il faut former les apprenants de manière régulière et efficace dès l'école primaire ; 31,6 %

préconisent la fréquentation régulière et la participation effective des apprenants aux cours.

En outre, les reactions aux questions ouvertes ont resorti des strategies en vue d'améliorer la motivations des apprenants: valoriser le travail personnel, prendre le temps de sensibiliser aux valeurs, accompagner individuellement les apprenants, tenir des conseils pédagogiques, collaborer avec les parents, renforcer la discipline à l'école… Ces différentes strategies renforceraient la motivation intrinsèque qui n'est pas seulement fondée sur la quête de la réussite à l'Examen.

4.5. Mécanismes de lutte contre les antivaleurs à l'Examen d'État

Tableau 5: Réactions des enquêtés sur les mécanismes de lutte contre les antivaleurs à l'Examen d'État

Réponse	**f**	**%**
Apprendre aux apprenants à éviter les frais illicites et la corruption	41	41,8
Bien préparer les apprenants à l'école avant l'Examen d'État	36	36,7
Participation de l'État à la lutte contre les antivaleurs	21	21,4
Total	98	100

La lecture du tableau 5 suggère que 41,8 % des répondants estiment qu'il faut apprendre aux apprenants à éviter les frais illicites et la corruption; 36,7 % prônent la préparation des apprenants par l'établissement scolaire avant le début de l'Examen d'État sur les conséquences des antivaleurs; et 21,4 % insistent sur la participation de l'État à cette lutte.

Nos enquêtés proposent, en plus, le renforcement de l'instruction morale des apprenants, une surveillance stricte lors des examens, l'amélioration des mécanismes de

gouvernance, la mobilisation des différents acteurs du système éducatif et le renforcement de l'intégrité de l'ensemble des intervenants.

Cette façon de voir les choses montrent que prévenir les antivaleurs devrait être une responsabilité collective entre des autorités gouvernementales, des établissements scolaires et des familles.

4.6. Synthèse, discussion et mise en perspective critique des résultats

Pris dans leur ensemble, les résultats confirment l'hypothèse principale de cette recherche: les gestionnaires des établissements scolaires du Pool Maluku I perçoivent leur établissement comme un acteur actif de la motivation des apprenants, à travers le développement de la conscience morale, la formation régulière dès l'école primaire et l'encouragement à la fréquentation et à la participation aux cours. Dans le même temps, ces gestionnaires reconnaissent l'existence, au sein de leurs établissements, de plusieurs formes d'antivaleurs lors de la passation de l'Examen d'État: corruption des surveillants, tricherie, favoritisme, monnayage des items, cotisations destinées à corrompre les correcteurs et, dans une moindre mesure, harcèlement sexuel et proposent, pour y remédier, l'apprentissage de l'intégrité, une meilleure préparation des apprenants et une implication renforcée de l'État.

Ces constats rejoignent largement les conclusions d'autres recherches africaines et congolaises portant sur la gouvernance éducative, la moralisation du système scolaire et la promotion de l'excellence (Africaine, 2017; UNESCO, 2018). Ils corroborent en particulier les travaux de recherche, présentés par le

ministère de l'EPST (2023) et Ngutu (2022), selon lesquels le système éducatif congolais est marqué par la persistance de nombreuses antivaleurs, dont les principales sources résident dans le déficit de contrôle, la corruption institutionnelle et la pression sociale. Mutombo & Tshibangu (2021) renforcent cette idée en disant que la tricherie et le favoritisme sont des signes visibles d'une crise morale plus profonde du système éducatif congolais. Ces constats amères dévalorisent l'idée originale de l'organisation de l'examen d'Etat et ont un impact négatif sur la motivation des apprenants; la réussite à l'Examen d'Etat est parfois considérée comme les résultats de la tricherie sous toutes ses forms et non comme l'aboutissement du travail accompli. Les travaux de Deci et Ryan (2000) sur la motivation intrinsèque confirment cette lecture, en montrant que le développement du sentiment de compétence, d'autonomie et de reconnaissance favorise l'engagement moral des apprenants ; Viau (1994) souligne, dans le même sens, le rôle décisif de l'enseignant et du climat scolaire dans la création d'un environnement motivationnel positif.

Ces résultats convergent également avec les travaux de (Kashindi, 2019), pour qui un cadre scolaire structurant et une éducation harmonieuse réduisent les antivaleurs et contribuent à la motivation des apprenants, ainsi qu'avec ceux de (Nsimba, 2020), qui insiste sur la nécessaire coopération entre les établissements scolaires, les familles et les communautés. Dans le même esprit, le renforcement de l'éthique, de la formation morale et de la culture de l'intégrité dans les établissements scolaires africains (Union Africaine, 2015; Hallak et Poisson, 2007). Des expériences comparables en République démocratique du Congo (RDC), au Congo-Brazzaville et au Sénégal montrent, pour leur part, que la prévention de la fraude repose sur un dialogue éducatif

constant entre enseignants, parents et institutions (Banzouzi, 2017; Ilunga, 2018; Sow, 2021).

Un regard critique sur ces résultats appelle toutefois deux nuances importantes. D'une part, les données recueillies proviennent exclusivement des gestionnaires, qui sont souvent les premiers responsables de l'organisation de l'Examen dans leur établissement ; leurs déclarations peuvent donc tendre à minorer leur propre responsabilité dans la persistance des antivaleurs, ce qui invite à interpréter avec prudence l'écart, par ailleurs relativement faible, entre les antivaleurs reconnues (tableau 3) et l'image globalement positive que les mêmes répondants donnent de leurs apprenants (section 4.3). D'autre part, si les gestionnaires du Pool Maluku I déclarent mettre en œuvre des stratégies de motivation cohérentes avec les théories mobilisées (Maslow, Herzberg, Deci & Ryan, Bandura), l'enquête ne permet pas d'établir, sur la base des seules données descriptives disponibles, dans quelle mesure ces stratégies déclarées se traduisent effectivement par une diminution mesurable des antivaleurs constatées lors de l'Examen d'État. Cette limite, qui rejoint le diagnostic de Ngoma (2017) sur la faiblesse du contrôle institutionnel et la perte de repères éthiques, invite à la prudence dans l'interprétation d'un lien de causalité entre implication déclarée des établissements et réduction des antivaleurs, et justifie les orientations méthodologiques proposées en perspective de cette étude.
En définitive, la lutte contre les antivaleurs lors de l'Examen d'État repose sur une mobilisation concertée de l'ensemble des acteurs éducatifs, notamment à travers la motivation des apprenants, l'exercice d'une gouvernance scolaire responsable ainsi que l'engagement éthique des enseignants et des gestionnaires. Une telle approche intégrée, en accord avec les

orientations de la Commission de l'Union africaine relatives à la promotion des valeurs et de l'éthique dans l'éducation en Afrique, devrait permettre à l'école de renouer pleinement avec sa mission fondamentale: former des citoyens autonomes, compétents, responsables et intègres.

Conclusion générale

Cette recherche avait pour objectif de comprendre comment les établissements scolaires s'impliquent dans la motivation des apprenants à adopter des comportements responsables et à lutter contre les antivaleurs lors de l'Examen d'État dans le Pool secondaire Maluku I, en République démocratique du Congo. Pour atteindre cet objectif, une approche quantitative à visée descriptive a été privilégiée. L'étude a concerné 98 gestionnaires provenant de 31 établissements scolaires fondés sur un recensement exhaustif. Elle a permis de recueillir leur point de vue sur leur engagement dans la lutte contre les pratiques déviantes observées pendant l'Examen d'État, ainsi que sur les différentes actions et stratégies qu'ils mettent en place pour prévenir et réduire ces comportements.

Les résultats montrent, d'une part, que les gestionnaires scolaires identifient plusieurs formes d'antivaleurs susceptibles de compromettre la crédibilité de l'Examen d'État tricherie, corruption, favoritisme, monnayage des items et de la surveillance, cotisations destinées à la corruption et, dans une moindre mesure, harcèlement sexuel qui nuisent tant à la fiabilité de l'évaluation qu'à la valeur du diplôme obtenu et à la motivation des apprenants investis dans le travail personnel. D'autre part, les mêmes gestionnaires déclarent mettre en œuvre des stratégies de motivation fondées sur le travail de la conscience morale, la formation dès l'école primaire et l'encouragement à la participation active aux cours, ce qui

traduit une reconnaissance du rôle de l'établissement scolaire dans la restauration de l'intégrité et le renforcement de la motivation des apprenants.

Au-delà de ce double constat, cette étude revêt une portée utilitaire qu'il convient de souligner. Pour l'Etat congolais, cette étude a abouti à un état des lieux au niveau des établissements scolaires du Pool Maluku I afin d'appuyer le contrôle et l'accompagnement des centres d'Examen d'Etat. Cette façon de faire pourrait s'étendre à d'autres centres qui ont des réalités similaires. Pour les gestionnaires des établissements scolaires, l'étude a propose des strategies de lute contre les pratiques déviantes telles que l'encadrement éthique, la motivation des apprenants, la valorisation de la méritocratie, … qui sont importantes pour la gestion d'un établissement scolaire. Pour les familles ou les différents environnements de l'enfant, cette étude leur rappelle l'importance de leur implication à sensibiliser leurs enfants aux valeurs notamment de l'intégrité. Elle contribue également à offrir une base des données dans le contexte congolais pour des travaux ultérieurs notamment ceux de nature longitudinale et comparative.
En fin de compte, la crédibilité de l'Examen d'État ne dépend pas seulement de la manière dont il est organisé ni de la rigueur des mécanismes de surveillance mis en place. Elle repose aussi, et surtout, sur la capacité de l'école à former des jeunes capables de construire leur avenir par le travail, la persévérance, la compétence et l'intégrité. Dans cette perspective, la lutte contre les antivaleurs ne peut être considérée comme la responsabilité d'un seul acteur. Elle interpelle à la fois l'apprenant, l'établissement scolaire, les enseignants, les gestionnaires, les parents et, plus largement, l'ensemble de la société. C'est donc par une action concertée et une véritable

volonté de chacun que l'école congolaise pourra progressivement renforcer les valeurs d'éthique, de responsabilité, d'équité et de mérite. La réussite à l'Examen d'État devrait avant tout être le reflet des connaissances réellement acquises, des compétences développées et des efforts personnels fournis par l'apprenant. Elle devrait être la récompense d'un travail honnête et persévérant, et non le résultat de la fraude, de la tricherie ou de toute autre pratique contraire à l'éthique scolaire.

Limites de l'étude

Les limites de cette recherche s'articulent autour de quatre dimensions essentielles. Premièrement, les résultats n'ayant été recueillis qu'auprès des établissements scolaires du Pool secondaire Maluku I, ne peuvent être généralisés à l'ensemble des provinces éducationnelles de la République démocratique du Congo, certaines réalités pouvant y être différentes, même si ce milieu a livré des résultats pertinents sur les pratiques liées à l'Examen d'État.

Deuxièmement, la récolte des données ayant été réalisée auprès des seuls gestionnaires des établissements scolaires constitue une limite car elle peut introduire un biais dans le sens que plusieurs d'entre eux sont parmi ceux qui organisent l'Examen d'Etat; pour cela, ils pourraient manquer d'objectivité. Nous aurions gagné si nous avions inséré les apprenants eux-mêmes, leurs parents et les inspecteurs pour une vision globale de la situation. Ceci fera l'objet de nos prochaines recherches.

Troisièmement, les réponses des enquêtés décrivent des perceptions à un moment donné, sans que les liens entre l'implication des établissements scolaires, la motivation des

apprenants et l'évolution des antivaleurs ne puissent être établis. Des recherches longitudinales ou quasi expérimentales seront nécessaires, à l'avenir, pour mesurer dans le temps l'évolution de ce processus.

Enfin, seules des statistiques descriptives ont été mobilisées dans cette étude. Il conviendra, dans la suite de cette recherche, d'introduire des analyses inférentielles ou multivariées afin d'examiner les relations entre les différentes variables considérées dans ce travail.
En dépit de ces limites, les connaissances recueillies constituent une base utile pour des recherches futures plus approfondies, sur un sujet encore peu documenté en République démocratique du Congo.

Implications pratiques et recommandations

Les résultats de cette étude dégagent des pistes d'action susceptibles d'appuyer l'intégrité scolaire et une meilleure organisation de l'Examen d'État.
Au moment de revoir leurs projets éducatifs, les établissements scolaires devraient y insérer des pratiques susceptibles de renforcer la sensibilisation des apprenants, les valeurs citoyennes et des moyens favorables à la valorisation de la méritocratie. Pour ce faire, les établissements scolaires doivent donner la priorité à la transparence, l'équité et la responsabilité.
Pour lutter contre les antivaleurs, il ne suffirait pas de recourir à des sanctions : il conviendrait d'accompagner l'éducation des apprenants en mettant l'accent sur leur engagement dans les apprentissages, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur autonomie (Wang & Zhang, 2022).

Enfin, l'élaboration d'une politique nationale reposant sur l'intégrité scolaire pourrait reposer sur plusieurs leviers des formations continues à l'éthique professionnelle, des stratégies d'alerte et d'anticipation des fraudes, une intensification du contrôle des examens, et un appui aux établissements scolaires dans la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs d'intégrité.

Perspectives de recherche

Les recherches futures autour de ce sujet pourraient se pencher sur les études comparatives de différentes provinces éducationnelles afin de mieux cerner la situation dans tout le pays et ce, sur un période suffisamment etendue pour mieux analyser l'évolution des comportements des apprenants et les moyens de lutte mis en oeuvre. Pour saisir de façon plus approfondie les enjeux de l'intégrité en milieu scolaire, il serait profitable de combiner les questionnaires, les entretiens et les observations. D'autres variables mériteraient enfin d'être prises en compte, telles que le climat scolaire, le leadership pédagogique, les compétences socioémotionnelles, le sentiment d'efficacité personnelle ou encore l'engagement parental dans la prévention durable des antivaleurs.

Références

ALTET Marc, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe, 2002. *Formateurs d'enseignants*, Perspectives en éducation et formation, pp. 7-16, De Boeck.

AMPOFO J. A., 2021. « Causes and effects of examination malpractices among junior high school students in New Edubiase », *International Journal of Management & Entrepreneurship Research*, 2(7), pp. 492-511.

ANNOOT Éric, 2014. « De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? », *Recherche & Formation*, N°77, pp. 17-28.

BANZOUZI J. P., 2017. « L'éducation morale et civique dans les établissements secondaires au Congo-Brazzaville : défis et perspectives », *Revue Africaine de Pédagogie et de Formation*, 3(2), pp. 55-70.

BANDURA Albert, 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman.

CHAPMAN David W. et LINDNER Stephen, 2014. « Degrees of integrity: The threat of corruption in higher education », *Studies in Higher Education*, 41(2), pp. 247-268.

CHEN F., CHEN J., CHEN B., MOFATTEH M., WEN C., WELLINGTON J., GONG D., YANG H., ZENG Z., MIAO X., WU S. et CHEN Y., 2022. « Mental health status of medical students during postgraduate entrance examination », *BMC Psychiatry*, 22(1), 829.

COMMISSION DE L'UNION AFRICAINE, 2017. *Cadre continental pour la promotion des valeurs et de l'éthique dans l'éducation en Afrique*, Union Africaine.

CONSEIL DE L'UNION AFRICAINE, 2016. *Cadre réglementaire pour l'éducation en Afrique*, Union Africaine.

DE KETELE Jean-Marie et ROEGIERS Xavier, 1996. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, De Boeck.

DECI Edward L. et RYAN Richard M., 2002. *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press.

DOMÉNECH-BETORET Fernando, GÓMEZ-ARTIGA Amparo et ROSELLÓ Laura A., 2019. « The Educational Situation Quality Model: A New Tool to Explain and Improve Academic

Achievement and Course Satisfaction », *Frontiers in Psychology*, 10, 1692.
DURKHEIM Émile, 1922. *Éducation et sociologie*, Félix Alcan, Paris.
DWECK Carol S., 1986. « Motivational processes affecting learning », *American Psychologist*, 41(10), pp. 1040-1048.
EKEH Godwin, 2020. « African Ontology as a Basis for African Existential Practices: Implications for African Education », *Journal of Education and Human Development*, 9(3).
FENOUILLET Fabien, 2012. *La motivation : de la théorie à la pratique*, Dunod, Paris.
FONTAINE Stéphanie, FRÉNETTE É. et HÉBERT M.-H., 2020. « Exam cheating among Quebec's preservice teachers: The influencing factors », *International Journal for Educational Integrity*, 16(1).
FRENCH Sally, DICKERSON A. L. et MULDER R. A., 2023. « A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education », *Higher Education*, 88(3), pp. 893-918.
GEBOERS Ellen, GEIJSEL Femke, ADMIRAAL Wilfried et TEN DAM Geert T. M., 2012. « Review of the effects of citizenship education », *Educational Research Review*, N°9, pp. 158-173.
HADJI Charles, 2012. *L'évaluation en éducation et en formation : mythes et réalités*, Presses Universitaires de France, Paris.
HALLAK Jacques, POISSON Muriel, 2007. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done?*, Paris, UNESCO-IIEP.
HERZBERG Frederick, MAUSNER Bernard et SNYDERMAN Barbara B., 1959. *The motivation to work*, Wiley.
INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION (IIEP), 2024. *Empowering civil society to fight against corruption in education*, UNESCO.

ILUNGA M., 2018. « La moralisation de la jeunesse congolaise à travers l'éducation scolaire », *Revue Congolaise de Philosophie et Éducation*, 5(1), pp. 90-108.

KABASELE M., 2016. *Développement professionnel des enseignants en RDC*, Éditions Éducatives.

KAMBALE L., 2019. *Éducation civique et morale dans les écoles congolaises*, Presses Universitaires.

KASHINDI L., 2019. *Rôle de l'école dans la formation morale des apprenants : étude menée dans quelques établissements de Kinshasa*, Mémoire de master, Université de Kinshasa.

LOI-CADRE N° 14/004 DU 11 FÉVRIER 2014, 2014. *Loi-cadre de l'enseignement national*, Journal Officiel de la République Démocratique du Congo.

MALE C., WODON Quentin, MONTENEGRO Claudio E. et NAYIHOUBA A., 2018. *The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa*, World Bank, Washington, DC.

MASLOW Abraham H., 1943. « A theory of human motivation », *Psychological Review*, 50(4), pp. 370-396.

MAWETE S., 2023. *Quels contenus et types de savoirs pour l'école africaine ?*, CESBC Presses.

MBAYO Jean-Pierre, 2019. *Les antivaleurs en milieu scolaire congolais : analyse et perspectives éducatives*, Presses Universitaires de Lubumbashi.

MBITI Isaac, 2016. « The Need for Accountability in Education in Developing Countries », *The Journal of Economic Perspectives*, 30(3), pp. 109-132.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (RDC), 2018. *Programme et référentiel national de l'enseignement primaire et secondaire*, MEN.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET NOUVELLE CITOYENNETÉ, 2023. *La RDC se dote, 56 ans après, d'un manuel des procédures de l'Examen d'État*, MINEDU-NC.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET NOUVELLE CITOYENNETÉ, 2025. *Validation de l'arrêté actualisé portant organisation de l'Examen d'État*, MINEDU-NC.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET NOUVELLE CITOYENNETÉ, s.d. *Vision et mission*, MINEDU-NC.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE (EPST), 2017. *Code de conduite des agents de l'EPST : intégrité, neutralité, respect de la déontologie*, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE (EPST), 2018. *Programme national d'éducation à la citoyenneté et à la morale — cycle d'orientation et secondaire*, MEPST.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE (EPST), 2020. *Guide de l'éthique et de la déontologie professionnelle des enseignants*, MEPST.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE (EPST), 2020. *Plan d'action du ministère de l'EPST contre les antivaleurs (2020-2025)*, MEPST.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE (EPST), 2021. *Instructions officielles relatives à l'organisation de l'Examen d'État en République Démocratique du Congo*, MEPST.

MITCHELL J. I., GAGNÉ Marylène, BEAUDRY Anne et DYER L., 2011. « The role of perceived organizational support, distributive justice and motivation in reactions to new information technology », *Computers in Human Behavior*, 28(2), pp. 729-738.

MORRISSETTE Joëlle, ARCAND Sylvie, DIÉHDIOU B. et SÈGUÉDA S., 2021. « Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : des interactions qui façonnent de nouvelles

représentations opératoires », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), pp. 417-438.
MUKAMANA C., 2020. « Ethical education and students' moral behavior in Rwandan secondary schools », *African Journal of Education and Ethics*, 9(1), pp. 33-47.
MUTOMBO S. et TSHIBANGU E., 2021. « Les antivaleurs dans le système éducatif congolais : analyse sociologique et perspectives de réforme », *Cahiers Africains de Pédagogie*, 6(1), pp. 22-38.
NDANDULA E., 2021. *Les attributions de l'inspecteur itinérant dans le contrôle pédagogique et administratif des établissements scolaires*, Université de Kinshasa.
NDAYISABA J., 2011. *Les comportements négatifs et les antivaleurs en milieu scolaire : cas du Burundi*, Université du Burundi.
NGALULA J., 2017. *Gestion scolaire et organisation pédagogique en RDC*, Presses Universitaires.
NGOMA D., 2017. « Valeurs et antivaleurs dans le système éducatif congolais », *Revue Africaine de l'Éducation*, 12(2), pp. 45-63.
NGUTU J. B., 2022. « Les fuites aux examens d'État en République Démocratique du Congo : causes, impacts et stratégies de lutte », *Revue Congolaise de l'Éducation et de la Formation*, 8(2), pp. 45-61.
NIYIBIZI E., SIBOMANA E., NIYOMUGABO C., YANZIGIYE B., DE DIEU A. N. J. et PERUMAL J., 2018. « Assessment in a Rwandan higher education institution: A quest for aligned assessment to promote socio-economic transformation », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), pp. 1166-1182.
NJELEZI M. T., 2023. « Education in values: An analysis of teachers' role in Mozambican military higher education », *Heliyon*, 9(6).

NSIMBA P., 2020. « La lutte contre les antivaleurs dans le milieu scolaire congolais : enjeux et perspectives », *Revue Africaine de Gouvernance Éducative*, 4(2), pp. 67-84.

ORDONNANCE-LOI N° 88-092 DU 7 JUILLET 1988, 1988. *Instituant l'Examen d'État pour l'obtention du diplôme d'État d'études secondaires en RDC*, Leganet.cd.

PÉDAGOGIE.AC-TOULOUSE, 2024. *Enseignement moral et civique (EMC) — formation de la personne et du citoyen*, pedagogie.ac-toulouse.fr.

PERRENOUD Philippe, 1998. *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, ESF, Paris.

PHAN Huy P., NGU B. H. et YEUNG A. S., 2019. « Optimization: In-Depth Examination and Proposition », *Frontiers in Psychology*, 10, 1398.

PIAGET Jean, 1974. *La prise de conscience*, Presses Universitaires de France, Paris.

PONCELET A., ANDRÉ L. et DE HARDT P., 2010. *Éducation et valeurs : former des citoyens responsables*, Presses Universitaires de France, Paris.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, 2012. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF Éditeur, Paris.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO, 2023. *Guide des responsabilités des établissements scolaires lors de l'Examen d'État*, Ministère de l'Éducation Nationale.

SCALLON Gérard, 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du Renouveau pédagogique.

SOW A., 2021. « La lutte contre la fraude aux examens scolaires au Sénégal : rôle des établissements et des familles », *Revue Ouest-Africaine d'Éducation et de Formation*, 12(3), pp. 112-129.

STAJKOVIC Alexander et LUTHANS Fred, 1997. « A meta-analysis of the effects of organizational behavior modification on task performance, 1975-95 », *Academy of Management Journal*, 40(5), pp. 1122-1149.

TCHOMBE P., 2018. *L'organisation scolaire et la qualité de l'enseignement*, Éditions Académiques.

TSHIBANDA J., 2018. *Éthique et déontologie éducative en RDC*, Presses Universitaires.

UNESCO, 2014. *Teacher professional development in Africa*, UNESCO.

UNESCO, 2015a. *Guide de mise en œuvre des curricula nationaux*, UNESCO.

UNESCO, 2015b. *L'éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du XXIe siècle*, UNESCO.

UNESCO, 2018. *Renforcer l'intégrité dans les systèmes éducatifs africains : guide de bonnes pratiques*, UNESCO.

UNICEF, 2015. *Partenariats éducatifs pour le développement local*, UNICEF.

URHAHNE Dirk et WIJNIA Lisette, 2023. « Theories of Motivation in Education: An Integrative Framework », *Educational Psychology Review*, 35(2).

UNION AFRICAINE, 2015. *Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons*, Addis-Abeba, Commission de l'Union africaine.

VIAU Rolland, 2009. *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Bruxelles.

VROOM Victor H., 1964. *Work and motivation*, Wiley.

VYGOTSKI Lev S., 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.

WANG H. et ZHANG Y., 2022. « The effects of personality traits and attitudes towards the rule on academic dishonesty among university students », *Scientific Reports*, 12(1), 14181.

WOLHUTER C. C., JANMAAT J. G., VAN DER WALT J. L. et POTGIETER F. J., 2020. « The role of the school in inculcating citizenship values in South Africa: Theoretical and international comparative perspectives », *South African Journal of Education*, 40.

WORLD BANK, 2018. *Equity in Education in Sub-Saharan Africa*, World Bank.