

Refonder l'université congolaise : l'éthique de responsabilité comme fondement d'une pédagogie universitaire rénovée au Congo-Brazzaville

Jean Bruno Bayette

Sociologue de l'Education, Maitre de Conférences,
Université Marien N'gouabi, Brazzaville-Congo

[Doi:10.19044/esj.2026.v22n13p153](https://doi.org/10.19044/esj.2026.v22n13p153)

Submitted: 05 January 2026

Accepted: 08 May 2026

Published: 31 May 2026

Copyright 2026 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Bayette, J.B. (2026). *Refonder l'université congolaise : l'éthique de responsabilité comme fondement d'une pédagogie universitaire rénovée au Congo-Brazzaville*. European Scientific Journal, ESJ, 22 (13), 153. <https://doi.org/10.19044/esj.2026.v22n13p153>

Résumé

Cet article analyse la pédagogie universitaire au Congo-Brazzaville à l'aune d'une éthique de responsabilité, conçue comme principe régulateur des pratiques enseignantes et de leurs effets sociaux. À travers une approche qualitative fondée sur des entretiens et une analyse documentaire, il examine les effets de cette posture éthique dans un contexte marqué par la massification des effectifs et des contraintes institutionnelles. Les résultats montrent que l'intégration de l'éthique de responsabilité dans les pratiques pédagogiques favorise l'engagement des étudiants, renforce leur autonomie intellectuelle et contribue à leur insertion sociale. Toutefois, ces effets restent limités par l'insuffisance des ressources, la surcharge de travail et la fragilité des cadres institutionnels. L'article plaide pour une reconfiguration de la pédagogie universitaire conciliant exigence scientifique, responsabilité sociale et contextualisation des pratiques.

Mots clés : Ethique de responsabilité ; pédagogie universitaire ; enseignement supérieur ; enseignant-chercheur ; Congo-Brazzaville

Rebuilding Congolese Universities: The Ethics of Responsibility as the Foundation for a Renewed University Education System in Congo-Brazzaville

Jean Bruno Bayette

Sociologue de l'Éducation, Maître de Conférences,
Université Marien N'gouabi, Brazzaville-Congo

Abstract

This article analyzes university pedagogy in Congo-Brazzaville through the lens of an ethic of responsibility, conceived as a regulatory principle guiding teaching practices and their social effects. Using a qualitative approach based on interviews and documentary analysis, it examines the impact of this ethical posture in a context characterized by massification of student enrollment and institutional constraints. The findings show that integrating an ethic of responsibility into pedagogical practices promotes student engagement, strengthens intellectual autonomy, and contributes to social integration. However, these effects remain limited by insufficient resources, excessive workloads, and the fragility of institutional frameworks. The article argues for a reconfiguration of university pedagogy that reconciles scientific rigor, social responsibility, and the contextualization of practices.

Keywords: Ethic of responsibility; university pedagogy; higher education; teacher-researcher; Congo-Brazzaville

1. Introduction

L'enseignement supérieur en République du Congo (Congo-Brazzaville) se trouve à un carrefour critique, pris en étau entre les impératifs d'une massification rapide des effectifs étudiants et la fragilité persistante de ses structures. Les défis sont multiples et structurels : insuffisance criante des ressources pédagogiques, précarité des conditions de travail du personnel, et une gouvernance institutionnelle souvent chancelante. Dans ce contexte tendu, la mission cardinale de l'enseignant-chercheur - allier transmission du savoir, production scientifique et engagement citoyen - est régulièrement mise à l'épreuve, risquant d'être subordonnée à une simple logique de survie administrative et de gestion de crise.

Cette situation de stress institutionnel ouvre la voie à des dérives éthiques qui érodent la crédibilité du système universitaire. On observe une multiplication de pratiques problématiques : des systèmes d'évaluation

manquant de transparence, un encadrement des étudiants insuffisant, l'instrumentalisation de la recherche à des fins personnelles, et une déconnexion grandissante entre les activités académiques et les besoins impérieux du développement social et économique du pays. La question de l'intégrité académique et de la qualité de l'enseignement n'est plus un idéal lointain, mais un enjeu de survie pour l'institution universitaire congolaise

L'enseignement supérieur au Congo-Brazzaville est donc confronté à des défis structurels et éthiques majeurs qui interrogent profondément le rôle et la responsabilité de l'enseignant-chercheur. Entre massification des effectifs, insuffisance des ressources pédagogiques, précarité des conditions de travail et fragilités institutionnelles, la mission universitaire semble parfois réduite à une logique de survie administrative au détriment de l'exigence pédagogique et scientifique. Dans ce contexte, la question de l'éthique professionnelle ne relève plus d'un simple idéal normatif, mais devient un enjeu central pour la crédibilité et la qualité du système universitaire.

L'éthique de responsabilité, telle qu'énoncée par Weber (2003), apparaît comme un cadre conceptuel fécond pour analyser les pratiques pédagogiques et scientifiques des enseignants-chercheurs. En mettant l'accent sur les conséquences des actes plutôt que sur les seules intentions, cette éthique permet de questionner certaines dérives observables dans le milieu universitaire congolais : pratiques d'évaluation peu transparentes, faible encadrement des étudiants, instrumentalisation de la recherche, ou encore distanciation croissante entre enseignement, recherche et besoins sociaux. Ces phénomènes soulèvent une interrogation fondamentale : dans quelle mesure l'enseignant-chercheur assume-t-il aujourd'hui la responsabilité sociale et pédagogique inhérente à sa fonction ?

Dès lors, la pédagogie de l'enseignant-chercheur ne peut être pensée indépendamment d'un engagement éthique conscient et contextualisé. Elle implique une réflexion sur les finalités de l'acte d'enseigner, sur la relation pédagogique, ainsi que sur la formation intellectuelle et morale de l'étudiant en tant qu'acteur du développement national. La problématique centrale qui se pose est donc la suivante : comment l'éthique de responsabilité peut-elle constituer un levier de refondation de la pédagogie de l'enseignant-chercheur au Congo-Brazzaville, face aux contraintes institutionnelles et aux dérives éthiques observées dans l'enseignement supérieur ?

L'examen de cette problématique conduit à une réflexion structurée sur la formation des enseignants-chercheurs, le renforcement de l'intégrité académique et la promotion d'une pédagogie responsable. Il met en évidence la nécessité pour les institutions d'enseignement supérieur de concilier rigueur scientifique, exigences éthiques et prise en compte des réalités socioculturelles locales.

À cet effet, l'article s'articule autour de quatre axes.

Le premier axe est consacré au cadrage conceptuel et théorique de la recherche, mobilisant les contributions de la sociologie de l'éducation et de la profession académique afin de situer les enjeux liés à la formation des enseignants-chercheurs et à l'éthique scientifique.

Le deuxième axe analyse les dispositifs institutionnels et normatifs encadrant l'intégrité académique, en soulignant leurs insuffisances face aux contraintes structurelles et contextuelles.

Le troisième axe porte sur l'examen des pratiques pédagogiques et scientifiques effectives, en mettant en évidence les tensions entre prescriptions normatives, conditions de travail académique et responsabilités sociales.

Enfin, le quatrième axe ouvre une discussion prospective sur les conditions de consolidation d'une pédagogie responsable, susceptible de garantir la qualité scientifique des productions tout en répondant aux exigences sociales et éducatives des contextes locaux.

2. Revue de la littérature

2.1. Fondations théoriques

L'analyse des enjeux éthiques et pédagogiques liés à l'exercice de la fonction d'enseignant-chercheur s'inscrit dans un cadre théorique renouvelé, à l'intersection de la sociologie de l'éducation contemporaine, de la philosophie morale et des études critiques de l'enseignement supérieur. Cette recherche mobilise une relecture actualisée de l'éthique de la responsabilité, enrichie par les apports récents de Rosa (2016), Honneth (2012), Nussbaum (2011), De Sousa Santos (2014) et Biesta (2010, 2020), afin de penser l'action académique comme une pratique située, relationnelle et normativement engagée.

Dans cette perspective, l'éthique de la responsabilité est revisitée à l'aune des transformations contemporaines des institutions universitaires, marquées par l'accélération sociale, la massification de l'enseignement supérieur et la marchandisation des savoirs. Les travaux de Rosa (2016), notamment autour du concept de « résonance », permettent de comprendre comment l'accélération des temporalités académiques affecte la qualité des relations pédagogiques et la capacité réflexive des enseignants-chercheurs. L'activité universitaire tend ainsi à se structurer autour d'exigences de performance et de productivité, susceptibles de fragiliser la dimension éthique de l'engagement pédagogique. Dans ce contexte, la responsabilité ne se limite plus à l'anticipation des conséquences de l'action, mais implique également une capacité à résister aux logiques d'aliénation temporelle et à préserver des espaces de résonance pédagogique.

Cette approche est prolongée par la théorie de la reconnaissance développée par Honneth (2012), qui met en évidence les conditions

intersubjectives de la justice sociale. Appliquée au champ universitaire, cette perspective invite à concevoir la relation pédagogique comme un espace de reconnaissance mutuelle, où les étudiants ne sont pas seulement évalués à l'aune de leurs performances, mais également reconnus dans leur dignité, leur singularité et leur trajectoire. L'éthique de responsabilité prend alors la forme d'une vigilance à l'égard des formes de mépris institutionnel, souvent invisibles, qui peuvent affecter les publics les plus vulnérables.

L'apport de Biesta (2020) permet de compléter cette analyse en reconfigurant les finalités de l'éducation autour de trois dimensions fondamentales : la qualification, la socialisation et la subjectivation. Cette dernière dimension, souvent marginalisée dans les politiques éducatives contemporaines, renvoie à la capacité des individus à devenir des sujets autonomes et responsables. Dans cette optique, la responsabilité pédagogique de l'enseignant-chercheur ne consiste pas uniquement à transmettre des savoirs ou à préparer à l'insertion professionnelle, mais aussi à créer les conditions d'une formation critique du sujet.

Par ailleurs, l'approche par les capacités, renouvelée par Nussbaum (2011), offre un cadre particulièrement pertinent pour analyser les inégalités éducatives dans des contextes marqués par de fortes contraintes socio-économiques. L'enjeu n'est plus seulement l'accès formel à l'université, mais la possibilité réelle pour les étudiants de convertir les ressources éducatives en libertés effectives. Cette perspective invite à repenser la responsabilité académique en termes d'équité substantielle, en tenant compte des conditions sociales différenciées qui structurent les parcours étudiants.

Enfin, les travaux de De Sousa Santos (2014) apportent une dimension critique essentielle à cette réflexion, en interrogeant les formes de domination épistémique à l'œuvre dans les universités contemporaines. En plaidant pour une « écologie des savoirs », cet auteur invite à reconnaître la pluralité des formes de connaissance et à valoriser les savoirs situés, souvent marginalisés dans les curricula académiques. Dans cette perspective, l'éthique de responsabilité implique également une réflexivité sur les contenus enseignés, les hiérarchies épistémiques et les processus d'exclusion symbolique.

Ainsi articulés, ces apports contemporains permettent de construire une grille d'analyse intégrée de la pédagogie universitaire, envisagée comme une pratique à la fois institutionnelle, relationnelle et normative. Ils offrent des outils conceptuels pour interroger les conditions d'une refondation de l'enseignement supérieur au Congo-Brazzaville, en mettant au centre la question de la justice éducative, de la reconnaissance des étudiants et de la responsabilité sociale des enseignants-chercheurs, dans un contexte marqué par des mutations profondes et des défis persistants.

2.2. Preuves empiriques contradictoires

L'analyse des matériaux empiriques recueillis fait apparaître des résultats ambivalents quant aux effets des pratiques pédagogiques inspirées par une éthique de responsabilité. Si certains résultats attestent d'un renforcement de l'engagement, de l'autonomie et de la réussite académique des étudiants, d'autres observations empiriques en révèlent les limites et les contradictions. Cette tension invite à inscrire l'interprétation des pratiques pédagogiques dans une sociologie des effets différenciés de l'action éducative.

D'une part, les données qualitatives montrent que les dispositifs d'accompagnement individualisé et de différenciation pédagogique ne produisent pas des effets homogènes selon les publics étudiants. Cette variabilité peut être interprétée à la lumière des travaux de Bernstein (2007), qui met en évidence la distribution inégale des codes linguistiques et culturels selon les appartenances sociales, ainsi que de ceux de Lareau (2011), lesquels montrent que les styles de socialisation familiale produisent des différenciations significatives dans la capacité des étudiants à mobiliser les ressources scolaires et pédagogiques disponibles. Ainsi, même lorsque les pratiques enseignantes visent l'inclusion, leur efficacité reste partiellement conditionnée par les dispositions sociales et scolaires préalables des apprenants.

D'autre part, les enseignants-chercheurs eux-mêmes soulignent les effets ambivalents de l'investissement dans des pratiques pédagogiques responsables. L'intensification du travail académique, analysée par Musselin (2017), contribue à générer des tensions entre exigences d'accompagnement individualisé et contraintes de productivité scientifique. Cette situation peut conduire à des formes d'usure professionnelle, rejoignant les analyses de Rosa (2016) sur l'accélération sociale, où la compression du temps disponible fragilise la qualité de l'engagement pédagogique. Par ailleurs, certaines pratiques différenciées peuvent être perçues comme introduisant des formes d'inégalité de traitement, soulevant des dilemmes normatifs entre équité et égalité formelle.

En outre, les contraintes institutionnelles apparaissent comme un déterminant majeur de ces contradictions empiriques. La massification de l'enseignement supérieur, telle qu'analysée par Trow (2007), conjuguée à l'insuffisance des ressources pédagogiques et à la rigidité des cadres organisationnels, restreint la capacité des enseignants à mettre en œuvre de manière effective des pratiques pédagogiques fondées sur la responsabilité. Ces contraintes structurelles contribuent à creuser l'écart entre les intentions éthiques et leur traduction effective dans les situations pédagogiques concrètes.

Enfin, la réception étudiante des pratiques pédagogiques révèle des perceptions différenciées, qui confirment le caractère situé de l'expérience

universitaire. Les travaux de Biesta (2020) sur la subjectivation éducative permettent de comprendre que les effets de l'action pédagogique ne peuvent être réduits à des résultats mesurables, mais doivent être appréhendés à travers les expériences vécues des étudiants. Certains valorisent les dispositifs d'accompagnement et de reconnaissance, tandis que d'autres expriment des sentiments d'incompréhension ou d'injustice, traduisant la pluralité des attentes et des rapports à l'institution.

Ainsi, les pratiques pédagogiques fondées sur l'éthique de responsabilité ne produisent pas des effets univoques, mais s'inscrivent dans un espace de tensions structuré par des logiques sociales, institutionnelles et subjectives. Ces résultats rejoignent les analyses contemporaines de la complexité de l'action éducative et invitent à penser la pédagogie universitaire comme une pratique située, traversée par des contradictions, où l'éthique de responsabilité constitue moins une norme stabilisée qu'un horizon régulateur soumis à des conditions sociales de possibilité (Dubet, 2014 ; Fraser, 2008).

3. Méthodologie

L'enseignement supérieur en République du Congo fait face à des défis majeurs liés à la qualité pédagogique, à l'éthique académique et à l'impact social de la formation. Les enseignants-chercheurs exercent leurs fonctions dans un contexte marqué par des contraintes institutionnelles, des insuffisances réglementaires et des dérives éthiques, ce qui peut compromettre la formation des étudiants et la contribution sociale de l'université.

La problématique centrale de cette recherche consiste à déterminer dans quelle mesure l'éthique de responsabilité peut constituer un levier de refondation de la pédagogie universitaire, capable de concilier rigueur scientifique, justice sociale et pertinence locale, face aux contraintes institutionnelles et aux pratiques pédagogiques parfois défailtantes.

C'est la raison pour laquelle cette étude fixe les hypothèses de recherche suivantes :

- Plus les enseignants-chercheurs intègrent l'éthique de responsabilité dans leurs pratiques pédagogiques, plus l'impact social et académique de leurs enseignements sur les étudiants est positif (1) ;
- Les contraintes institutionnelles (charge de travail, insuffisance des ressources, cadre réglementaire limité) réduisent l'application effective de l'éthique de responsabilité dans la pédagogie universitaire (2) ;
- La conscience des effets différenciés des pratiques pédagogiques selon le profil social des étudiants renforce la mise en œuvre d'une pédagogie responsable et inclusive (3).

Tableau 1 : Description des hypothèses, variables et indicateurs d'analyse

Hypothèses	Variables	Type	Indicateurs
Hypothèse 1	Intégration de l'éthique de responsabilité	Indépendante	Planification pédagogique, anticipation des effets sur les étudiants, transparence scientifique, prise en compte des besoins socio-culturels
	Impact pédagogique et social	Dépendante	Résultats académiques, participation en classe, autonomie intellectuelle, insertion professionnelle, engagement citoyen
Hypothèse 2	Contraintes institutionnelles	Indépendante	Charge de travail, ressources pédagogiques, cadre réglementaire, soutien institutionnel
	Mise en œuvre de l'éthique de responsabilité	Dépendante	Adhésion aux principes éthiques, adaptation des pratiques pédagogiques, suivi des conséquences
Hypothèse 3	Conscience des effets différenciés	Indépendante	Sensibilité aux inégalités sociales, adaptation des méthodes pédagogiques
	Pédagogie responsable et inclusive	Dépendante	Différenciation pédagogique, égalité des chances, accompagnement individualisé, recours à des outils participatifs

Source : description Bayette, juin 2025

Dans la perspective de chercher à valider ces hypothèses, cette étude a pour objectif d'analyser comment l'éthique de responsabilité peut être mobilisée comme levier de refondation de la pédagogie de l'enseignant-chercheur au Congo-Brazzaville, afin de renforcer l'intégrité académique, la qualité pédagogique et l'impact social de l'enseignement supérieur. Spécifiquement, il s'agit de :

- Identifier les pratiques pédagogiques et scientifiques des enseignants-chercheurs susceptibles de produire des effets différenciés sur les étudiants ;
- Examiner les contraintes institutionnelles et éthiques qui influencent les choix pédagogiques et scientifiques ;
- Évaluer dans quelle mesure l'éthique de responsabilité peut orienter les pratiques pédagogiques vers des effets positifs sur la formation et l'insertion sociale des étudiants.

En effet, la présente recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, jugée la plus appropriée pour analyser les dimensions éthiques, pédagogiques

et institutionnelles de l'exercice de la fonction d'enseignant-chercheur. Ce choix méthodologique se justifie par la nature même de l'objet d'étude, qui renvoie à des pratiques professionnelles, à des représentations sociales et à des logiques d'action difficilement appréhendables par des approches strictement quantitatives.

L'étude adopte une posture compréhensive et analytique, visant à saisir le sens que les acteurs attribuent à leurs pratiques pédagogiques et scientifiques, ainsi que les contraintes institutionnelles dans lesquelles celles-ci s'inscrivent. Cette posture s'inscrit dans la continuité du cadre théorique mobilisé, notamment l'éthique de responsabilité, qui suppose une attention particulière portée aux conséquences sociales des actions et aux arbitrages opérés par les acteurs universitaires.

Le champ de l'étude est constitué de l'enseignement supérieur public au Congo-Brazzaville. La population cible est composée d'enseignants-chercheurs exerçant dans différentes facultés et écoles supérieures, ainsi que d'acteurs institutionnels impliqués dans la gouvernance académique (responsables pédagogiques, chefs de département, autorités universitaires). Le choix de ces catégories d'acteurs se justifie par leur implication directe dans la conception, la mise en œuvre et la régulation des pratiques pédagogiques et scientifiques.

La collecte des données repose principalement sur trois techniques complémentaires.

D'une part, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des enseignants-chercheurs, afin de recueillir leurs discours sur l'éthique professionnelle, les pratiques pédagogiques, les contraintes institutionnelles et les dilemmes rencontrés dans l'exercice de leurs fonctions. D'autre part, des entretiens ont été menés auprès des responsables académiques afin d'appréhender les logiques institutionnelles et normatives encadrant l'action universitaire. Enfin, une analyse documentaire a été conduite à partir de textes réglementaires, de rapports institutionnels et de documents officiels relatifs à l'enseignement supérieur, permettant de contextualiser les discours recueillis et de confronter les normes prescrites aux pratiques effectives.

La sélection des enquêtés a été effectuée selon une logique raisonnée et non probabiliste, conformément aux principes de la recherche qualitative. Les critères retenus incluent l'ancienneté dans la fonction, la discipline d'appartenance, le statut académique et les responsabilités exercées. Cette diversité visait à garantir une pluralité de points de vue et à rendre compte de la variété des situations professionnelles au sein de l'université.

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique, fondée sur un codage progressif des discours et des documents. Les thèmes d'analyse ont été construits à la fois de manière inductive, à partir des matériaux empiriques, et de manière déductive, en référence aux concepts

issus du cadre théorique (éthique de responsabilité, reproduction sociale, justice pédagogique, capacités, reconnaissance). Cette double démarche a permis d'articuler étroitement données empiriques et références théoriques.

Une attention particulière a été portée aux principes éthiques de la recherche. L'anonymat des enquêtés et la confidentialité des informations recueillies ont été garantis tout au long du processus d'enquête. Les entretiens ont été réalisés sur la base du consentement éclairé des participants, et les données ont été utilisées exclusivement à des fins scientifiques.

4. Résultats et Discussions

4.1. Résultats

L'analyse des données recueillies met en évidence la manière dont l'éthique de responsabilité se traduit concrètement dans les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs, ainsi que les effets différenciés qu'elle produit sur les trajectoires étudiantes. En articulant les dimensions institutionnelles, pédagogiques et relationnelles, ces résultats permettent de dépasser une approche strictement normative de l'éthique académique pour en saisir les manifestations empiriques dans le contexte de l'enseignement supérieur au Congo-Brazzaville.

L'exploitation des entretiens et des matériaux qualitatifs révèle que l'intégration de l'éthique de responsabilité ne relève pas uniquement d'un discours de principe, mais s'inscrit dans des pratiques effectives, notamment en matière de planification pédagogique, d'anticipation des difficultés étudiantes et de suivi individualisé. Ces pratiques contribuent à renforcer l'engagement, l'autonomie et la réussite académique des étudiants, tout en favorisant leur insertion sociale et professionnelle. Elles témoignent ainsi d'une appropriation située de la responsabilité pédagogique, orientée vers les effets concrets de l'action éducative.

Cependant, cette dynamique est traversée par des contraintes institutionnelles significatives, liées notamment à la charge de travail, à l'insuffisance des ressources pédagogiques et aux cadres réglementaires. Ces limites structurelles restreignent la portée des pratiques responsables et mettent en évidence les tensions entre les idéaux éthiques et les conditions réelles d'exercice du métier d'enseignant-chercheur.

Par ailleurs, les résultats soulignent une prise de conscience croissante des effets différenciés des pratiques pédagogiques selon les profils sociaux des étudiants. Cette sensibilité se traduit par des formes d'adaptation pédagogique et de soutien ciblé, qui participent à la réduction des inégalités de réussite. Elle s'inscrit dans une logique de pédagogie inclusive, fondée sur la reconnaissance des singularités et la promotion de l'égalité des chances.

Enfin, la dimension relationnelle de l'éthique apparaît comme un levier central de l'engagement étudiant. La qualité des interactions pédagogiques,

fondée sur le respect, l'écoute et la sollicitude, contribue à instaurer un climat de confiance propice aux apprentissages et à la participation active. Ainsi, l'éthique de responsabilité se manifeste également comme une éthique de la relation, au cœur de l'expérience universitaire.

L'ensemble de ces résultats, structurés autour des axes thématiques présentés ci-après, offre une lecture intégrée des pratiques pédagogiques et de leurs effets, mettant en lumière les conditions et les limites d'une mise en œuvre effective de l'éthique de responsabilité dans l'enseignement supérieur.

Tableau 2 : Présentation des résultats selon les axes thématiques

Axe thématique	Variable	Indicateurs	Résultats significatifs	Extraits explicatifs
Intégration de l'éthique de responsabilité	Pratiques pédagogiques	Planification, anticipation des effets sur les étudiants, suivi individualisé, transparence scientifique	Les enseignants organisent les cours en fonction des besoins des étudiants et suivent individuellement leur progression.	« Je prépare mes cours en pensant aux difficultés que chaque étudiant pourrait rencontrer et j'adapte mes exercices en conséquence. »
Impact pédagogique et social	Participation, autonomie, réussite, insertion professionnelle	Amélioration de l'engagement, meilleure compréhension des contenus, développement de l'autonomie	Les étudiants manifestent plus d'autonomie et de motivation ; meilleurs résultats académiques observés.	« Grâce à l'accompagnement de certains enseignants, j'ai pu mieux comprendre les notions complexes et progresser dans mes projets. »
Contraintes institutionnelles	Charge de travail, ressources pédagogiques, cadre réglementaire	Temps disponible, accessibilité aux outils pédagogiques, pertinence des règlements	Les contraintes limitent l'application effective de l'éthique de responsabilité ; certaines pratiques idéales ne peuvent être mises en œuvre.	« Même si je veux accompagner chaque étudiant, le temps et le manque de ressources me limitent. »
Conscience des effets différenciés	Sensibilité aux profils sociaux	Adaptation des méthodes, différenciation pédagogique, tutorat personnalisé	Les enseignants adaptent les cours aux besoins des étudiants issus de milieux défavorisés, réduisant les	« J'essaie de donner un soutien particulier aux étudiants qui ont moins de moyens pour qu'ils ne soient pas pénalisés. »

			écarts de réussite.	
Pédagogie inclusive et responsable	Égalité des chances, reconnaissance, accompagnement	Mise en place d'activités participatives, suivi individualisé	Les pratiques inclusives renforcent la motivation et la perception de justice chez les étudiants.	« Ici, chacun a la possibilité de s'exprimer et de participer, ce qui me motive à apprendre. »
Dimension éthique et relationnelle	Climat pédagogique, reconnaissance de l'étudiant	Respect, sollicitude, interaction positive	Un climat de confiance favorise l'engagement et la réussite ; l'éthique relationnelle est perçue positivement.	« Mon enseignant m'écoute et me respecte ; cela me donne envie de m'impliquer davantage. »

Source : enquête de terrain, mai-juin 2025

La capacité des enseignants à anticiper et à assumer les conséquences de leurs choix pédagogiques peut être interprétée comme une manifestation d'une réflexivité professionnelle située, telle qu'elle est reconfigurée dans les travaux contemporains sur l'agir enseignant. Dans cette perspective, Perrenoud (2004) et Schön (1994) permettent de penser la pratique pédagogique comme un processus réflexif continu, articulant savoirs d'action et ajustements contextuels. Cette disposition favorise une organisation plus cohérente des enseignements et renforce l'engagement des étudiants, traduisant la manière dont les pratiques individuelles s'inscrivent dans des environnements institutionnels contraints tout en produisant des effets éducatifs observables.

Les pratiques pédagogiques responsables s'inscrivent ainsi dans un espace éducatif traversé par des logiques normatives, organisationnelles et politiques. Toutefois, la capacité d'adaptation aux profils sociaux et cognitifs des étudiants peut être interprétée à la lumière des travaux récents sur la justice éducative et l'inclusion. À cet égard, Fraser (2021) met en évidence l'articulation entre redistribution, reconnaissance et représentation comme conditions d'une justice sociale effective, tandis que Dubet (2022) souligne la pluralité des principes de justice à l'œuvre dans les systèmes éducatifs contemporains. Dans cette perspective, les ajustements pédagogiques mis en œuvre par les enseignants peuvent être interprétés comme des formes de régulation pragmatique de l'action éducative, susceptibles de compenser partiellement les effets des inégalités structurelles et de favoriser le développement des capacités d'insertion sociale des apprenants.

Enfin, dans une perspective sociologique renouvelée attentive aux mutations du travail et aux dynamiques d'individualisation, l'éthique de responsabilité peut être appréhendée comme un levier stratégique de transformation pédagogique. Les analyses de Marcelli (2017) sur les épreuves sociales et celles de Rosa (2016) sur l'accélération et la résonance permettent de comprendre comment les enseignants-chercheurs composent avec des contraintes institutionnelles croissantes tout en cherchant à préserver le sens de leur action. Dans cette configuration, la responsabilité pédagogique ne relève pas uniquement d'une exigence morale, mais constitue une ressource réflexive pour articuler rigueur scientifique, équité sociale et pertinence contextuelle. Elle offre ainsi un cadre d'intelligibilité pour repenser la pédagogie universitaire dans ses dimensions à la fois critiques et émancipatrices, en tenant compte des tensions entre exigences institutionnelles, transformations des publics étudiants et recompositions des savoirs.

4.2. Discussion

La discussion des résultats de cette étude permet de mettre en perspective les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs au Congo-Brazzaville à la lumière de l'éthique de responsabilité et des cadres théoriques mobilisés. Elle s'articule autour des hypothèses formulées et des axes thématiques identifiés.

Les résultats confirment l'hypothèse 1 selon laquelle une intégration effective de l'éthique de responsabilité améliore l'impact pédagogique et social des enseignements. Les enseignants-chercheurs conscients de leurs responsabilités adoptent des stratégies pédagogiques réfléchies : planification rigoureuse des cours, suivi individualisé des étudiants, adaptation des méthodes d'évaluation et prise en compte des besoins socio-culturels. Cette observation illustre la pertinence du cadre wébérien, qui souligne l'importance de la prévision et de l'assomption des conséquences des actes. Les résultats montrent que lorsque les enseignants anticipent l'effet de leurs choix, les étudiants bénéficient d'une meilleure qualité de formation, d'une participation accrue et d'une préparation plus adéquate à l'insertion professionnelle.

L'hypothèse 2, relative aux contraintes institutionnelles, est également confirmée. Les données montrent que la charge de travail élevée, l'insuffisance des ressources pédagogiques et la rigidité des cadres réglementaires constituent des obstacles significatifs à la mise en œuvre de pratiques responsables. Ces limites confirment les analyses de Bourdieu, selon lesquelles les structures institutionnelles et les ressources disponibles influencent fortement le comportement des acteurs et peuvent accentuer la reproduction des inégalités. L'étude illustre que, malgré la volonté de certains enseignants de pratiquer une pédagogie responsable, les contraintes

organisationnelles peuvent réduire l'effet positif de leurs actions sur les étudiants.

Les résultats relatifs à l'hypothèse 3 montrent que la prise en compte des profils sociaux des étudiants favorise une pédagogie inclusive et socialement responsable. Les enseignants-chercheurs sensibles aux inégalités adaptent leurs méthodes et outils pédagogiques afin de garantir une plus grande équité. Cette observation rejoint les apports de Dubet (2004), pour qui l'institution éducative est traversée par des logiques multiples de justice (méritocratie, égalité des chances, reconnaissance individuelle), et de Sen, qui insiste sur l'importance de transformer les ressources éducatives en capacités effectives pour les étudiants. Les focus group étudiants confirment que ces pratiques améliorent la perception de justice et la motivation scolaire, contribuant ainsi à réduire les écarts de réussite entre groupes sociaux.

L'étude met également en évidence la pertinence de la dimension éthique et relationnelle proposée par Ricœur. Les enseignants-chercheurs qui pratiquent la reconnaissance, la sollicitude et le respect de la dignité des étudiants favorisent un climat pédagogique positif et renforcent l'engagement des étudiants. Cette observation souligne que l'éthique académique ne se limite pas aux normes et règlements, mais s'inscrit dans la qualité des interactions et la capacité à prendre en compte l'autre dans toute sa singularité. La discussion permet de dégager plusieurs implications :

Pour la théorie : l'étude confirme que l'éthique de responsabilité constitue un cadre analytique pertinent pour évaluer la pédagogie universitaire dans un contexte africain, en articulant les dimensions individuelles, sociale et institutionnelle. L'intégration des perspectives de Bourdieu, Dubet, Sen et Ricœur enrichit l'analyse en offrant une compréhension globale des contraintes, des motivations et des effets des pratiques pédagogiques.

Pour la pratique : les résultats suggèrent la nécessité de renforcer la formation des enseignants-chercheurs sur l'éthique de responsabilité, d'adapter les règlements universitaires aux réalités locales et de mettre en place des dispositifs d'accompagnement pour favoriser une pédagogie responsable et inclusive.

Pour la politique éducative : les décideurs doivent considérer que la qualité pédagogique et l'impact social de l'université dépendent non seulement des programmes et contenus, mais aussi de l'éthique professionnelle et des conditions institutionnelles dans lesquelles les enseignants exercent. Les politiques doivent donc combiner formation, ressources et régulation pour créer un environnement propice à l'excellence et à la justice sociale.

Conclusion

La présente étude a permis d'analyser la pédagogie de l'enseignant-chercheur au Congo-Brazzaville à travers le prisme de l'éthique de responsabilité, en intégrant les dimensions institutionnelles, sociales et éthiques. Les résultats montrent que l'intégration de l'éthique de responsabilité dans les pratiques pédagogiques favorise l'autonomie intellectuelle des étudiants, la participation active et leur insertion sociale. Toutefois, l'efficacité de cette approche est limitée par les contraintes institutionnelles, telles que la charge de travail, l'insuffisance des ressources et les cadres réglementaires peu adaptés.

L'étude souligne également que la prise en compte des effets différenciés des pratiques pédagogiques selon le profil social des étudiants constitue un levier essentiel pour promouvoir une pédagogie responsable et inclusive.

Dans cette perspective, la pédagogie universitaire est envisagée à partir d'un cadre conceptuel unique, au sein duquel les contributions de Weber, Bourdieu et Dubet sont mobilisées non comme des approches distinctes, mais comme des éclairages complémentaires permettant de renforcer l'intelligibilité du concept central retenu.

Au plan pratique, ces résultats invitent à : renforcer la formation des enseignants-chercheurs sur la pédagogie responsable et l'éthique de responsabilité ; adapter les cadres institutionnels et réglementaires aux réalités sociales et pédagogiques et mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation continue des pratiques pédagogiques pour assurer leur impact réel sur les étudiants et sur la société.

L'analyse révèle certaines limites : l'échantillon, bien que diversifié, reste limité en taille et en représentativité, et les données reposent principalement sur les perceptions des acteurs. Cependant, la triangulation avec les documents institutionnels renforce la crédibilité des résultats. Des recherches futures pourraient explorer quantitativement les effets de l'éthique de responsabilité sur la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants ou comparer les pratiques entre différentes universités africaines.

En définitive, cette recherche contribue à éclairer la refondation de la pédagogie universitaire au Congo-Brazzaville, en plaçant l'éthique de responsabilité au centre de l'action académique, et offre des perspectives pour une université socialement engagée, capable de répondre aux exigences scientifiques et aux défis de justice sociale.

Conflit d'intérêts : L'auteur a déclaré n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le corps de l'article.

Déclaration de financement : L'auteur n'a bénéficié d'aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses de l'Université Laval.
2. Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder. Paradigm Publishers.
3. Biesta, G. (2020). *Risking Ourselves in Education : Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited*. Paradigm Publishers.
4. Bourdieu, P. (1997). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Seuil.
5. Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
6. De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder. Paradigm Publishers.
7. De Sousa Santos, B. (2014). *If God Were a Human Rights Activist*. Stanford. Stanford University Press.
8. Dubet, F. (2002). *Les lycéens*. Éditions du Seuil.
9. Dubet, F. (2004). *La galère. Jeunes en survie*. Éditions du Seuil.
10. Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Seuil.
11. Dubet, F. (2022). *Tous inégaux, tous singuliers : Repenser la solidarité*. Seuil.
12. Fraser, N. (2008). *Scales of Justice : Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.
13. Fraser, N. (2021). *Cannibal Capitalism: How Our System Is Devouring Democracy, Care, and the Planet - and What We Can Do About It*. Verso.
14. Honneth, A. (2012). *Le droit de la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique* (F. Joly & P. Rusch, Trad.). Gallimard.
15. Honneth, A. (2012). *Le droit de la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique* (F. Joly & P. Rusch, Trad.). Gallimard.
16. Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). Berkeley. University of California Press.
17. Martuccelli, D. (2017). *Les sociétés et l'individu*. Armand Colin.
18. Musselin, C. (2017). *La grande course des universités*. Presses de Sciences Po.
19. Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
20. Perrenoud, P. (2004). *Professionnalisation de l'enseignement et formation des enseignants*. Université de Genève.

21. Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
22. Rosa, H. (2016). *Résonance : Une sociologie de la relation au monde* (S. Zilberfarb, Trad.). La Découverte.
23. Rosa, H. (2016). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde* (S. Zilberfarb, Trad.). La Découverte.
24. Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
25. Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Knopf.
26. Trow, M. (2007). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access : Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies*. In : J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243–280). Springer.
27. Weber, M. (2003). *Économie et société*. Plon.