



HAL
open science

Construction de l'Etat et Politiques de l'Enseignement au Congo-Brazzaville, de 1911 à 1997. Une contribution à l'analyse de l'Action publique en Afrique noire

Claude-Ernest Kiamba

► **To cite this version:**

Claude-Ernest Kiamba. Construction de l'Etat et Politiques de l'Enseignement au Congo-Brazzaville, de 1911 à 1997. Une contribution à l'analyse de l'Action publique en Afrique noire. Histoire, Philosophie et Sociologie des sciences. Institut d'études politiques de Bordeaux; Université Montesquieu - Bordeaux IV, 2007. Français. NNT: . tel-00305675

HAL Id: tel-00305675

<https://theses.hal.science/tel-00305675>

Submitted on 24 Jul 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE MONTESQUIEU-BORDEAUX IV

Institut d'Etudes Politiques

Ecole Doctorale de Science Politique

**CONSTRUCTION DE L'ETAT ET POLITIQUES DE
L'ENSEIGNEMENT AU CONGO
DE 1911 à 1997**

Une contribution à l'analyse de l'Action Publique en Afrique Noire

Thèse pour le doctorat en Science Politique

Présentée

Par Claude-Ernest KIAMBA

15 Juin 2007

Jury :

Pr. Abel Kouvouama, Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA)

Pr. Musanji Ngalasso-Mwatha, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3

Dr. Patrick Quantin, Directeur de Recherche à la FNSP, IEP de Bordeaux (Directeur de thèse)

Dr. Comi Toulabor, Directeur de Recherche à la FNSP, IEP de Bordeaux

i.

DEDICACE

- A mes très chers regrettés :

Ignace Kiamba (mon père) et Cathérine N'doulou (ma mère)

Barnabé Aléba (mon oncle)

Suzanne Andzoli et Joséphine Mouébara (mes tantes)

Félix Kiamba (mon grand frère)

Gabriel Adouma (mon cousin)

Charlotte Aléba et Gadjo Béatrice (mes cousines)

Yvon Londet (mon neveu)

Professeur Jean François Médard (mon encadreur)

- A Régina Lisiane Kiamba née Kimpoutou (mon épouse)

- A Muriel Kiamba N'doulou (ma fille).

REMERCIEMENTS

Je remercie :

- Mon Directeur, Monsieur Patrick Quantin, pour avoir accepté de diriger ce travail, ainsi que pour les conseils prodigués tout au long de ce difficile et fatidique chemin de la recherche du savoir. Nous avons, depuis l'année 1999, travaillé dans une dynamique de confiance et sa patience aura été pour moi une école d'éducation personnelle. Grâce à son appui, j'avais pu réaliser ma première mission de recherche à Brazzaville en 2003.

- L'université Catholique d'Afrique Centrale, notamment la Faculté de Sciences Sociales et de Gestion, l'Association pour la Promotion des Droits de l'Homme en Afrique Centrale (APDHAC) et la Faculté de Philosophie de m'avoir offert l'opportunité de poursuivre mes études doctorales à l'Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux (IEP).

- L'Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux, plus spécialement, le Centre d'Etudes d'Afrique Noire (CEAN), tous les encadreurs qui durant toutes ces années passées à leurs côtés, n'ont cessé de m'encourager et de me soutenir, ainsi que tous les personnels des services administratifs et des bibliothèques.

- Ma famille de France et du Congo; tous mes amis du Cameroun, du Sénégal, de Bordeaux, du Canada, de la Centrafrique, du Togo et de la Côte d'Ivoire pour leur soutien multiforme.

Que tous trouvent ici l'expression de ma très profonde gratitude.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| Dédicace | i |
| Remerciements | ii |
| Sommaire | iii |
| <u>Introduction générale de la thèse</u> | 6 |
| 1. Problématique de la thèse | 9 |
| 2. Choix d'une approche théorique | 12 |
| 3. La méthodologie de recherche | 15 |
| | |
| <u>Première partie</u> : L'enseignement colonial et la formation des indigènes : Principes et finalités | 19 |
| <u>Premier chapitre</u> : Les entreprises éducatives coloniales au Moyen-Congo : socialisation, encadrement et scolarisation des indigènes | 22 |
| 1. L'enseignement, une œuvre d'abord des missionnaires religieux | 25 |
| 2. L'organisation officielle de l'enseignement à partir de l'année 1911 | 33 |
| 3. Les contenus et les moyens matériels d'enseignement | 48 |
| | |
| <u>Deuxième chapitre</u> : L'enseignement, un instrument au service de la « mission civilisatrice » | 55 |
| 1. L'utilitarisme scolaire | 55 |
| 2. L'école coloniale, un lieu de la stratification sociale | 70 |
| | |
| <u>Deuxième partie</u> : Le régime socialiste et la « congolisation » progressive de l'enseignement | 105 |
| <u>Troisième chapitre</u> : Les politiques de l'enseignement et la lutte pour l'indépendance nationale au Congo | 109 |
| 1. L'éducation et la formation des cadres locaux du développement national | 110 |
| 2. L'appropriation locale de l'institution scolaire et la libération nationale au Congo | 124 |
| 3. La démocratisation de l'enseignement au Congo, un défi contre les inégalités sociales | 143 |
| | |
| <u>Quatrième chapitre</u> : L'Etat développeur et la vision pragmatique de l'enseignement au Congo ... | 152 |
| 1. Le Congo, un pays aux composantes agraires et hétérogènes | 156 |
| 2. La nécessité d'un enseignement socialement intégré : le travail productif et l'indépendance économique | 165 |
| 3. La technicisation de l'enseignement et la production des compétences qualifiées du développement | 178 |

| | |
|---|-----|
| <u>Cinquième chapitre</u> : L'enjeu éducatif des langues véhiculaires et la promotion des cultures nationales au Congo | 193 |
| 1. La nécessité d'enseigner les langues nationales au Congo | 194 |
| 2. Les langues véhiculaires et la construction nationale au Congo | 213 |
| 3. L'évaluation des travaux, la formation des enseignants et les problèmes liés à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif | 224 |
| <u>Troisième partie</u> : Mutations sociales et perspectives de rénovation de l'enseignement au Congo | 239 |
| <u>Sixième chapitre</u> : Crise de l'enseignement et nouvelle dynamique du changement social au Congo | 241 |
| 1. Les facteurs explicatifs de la crise et leur rapport à la dynamique de construction étatique | 243 |
| 2. L'industrie de l'enseignement | 261 |
| 3. Le système éducatif congolais et les problèmes de sa gouvernabilité | 278 |
| <u>Septième chapitre</u> : La persistance de la crise socio - politique et économique et les nouveaux impératifs de rénovation du système éducatif éclaté au Congo | 291 |
| 1. Le secteur de l'Enseignement et la question de sa neutralité politique | 293 |
| 2. La restructuration de l'enseignement face à la persistance de la crise économique | 303 |
| 3. La réhabilitation de l'Enseignement supérieur et les difficultés d'appropriation des réformes | 309 |
| <u>Huitième chapitre</u> : La formation des enseignants face au défi de la construction étatique en République du Congo | 321 |
| 1. La formation des enseignants, une catégorie analytique de la construction de l'Etat | 322 |
| 2. Les difficultés d'application des principes politiques et les problèmes de formation des enseignants | 331 |
| 3. La nécessité d'une revitalisation de la formation des enseignants | 348 |
| <u>Conclusion générale de la thèse</u> | 372 |
| Bibliographie | 385 |
| Sigles et Abréviations | 404 |
| Annexes | 412 |

INTRODUCTION GENERALE

La problématique de la construction de l'Etat a toujours été au cœur des préoccupations politiques africaines. Si, au départ, les décideurs politiques africains pensaient que l'évolution des Etats dépendait de la mise en place des dispositifs socio-économiques permettant de rattraper le retard de développement accumulé face à l'Occident il ne demeure pas moins vrai, qu'aujourd'hui, la formation des cadres constitue l'une des conditions, sans lesquelles ce développement ne peut être rendu possible. Or, au moment de son indépendance en 1960 et avec l'accession de Fulbert Youlou au pouvoir, le Congo ne disposait pas d'un système éducatif approprié puisque l'enseignement continuait « à être dominée par une référence mythique (...) à un modèle bureaucratique occidental importé au moment de la colonisation (...) »¹. Ce système ne s'était « jamais affirmé comme une technologie de gestion sociale que la société devait façonner. Il s'est présenté comme une révélation intangible, l'expression d'un modèle de civilisation universelle dans lequel les populations devaient se couler »². D'où la nécessité de sa réforme.

La « construction de l'Etat au Congo » qui constitue l'objet de cette thèse intègre cette dynamique de réforme car l'éducation constitue, non seulement un produit, mais aussi un facteur sur lequel repose le changement social. Comme facteur elle contribue au développement de la société et, comme produit, elle doit refléter les réalités sociales qu'elle pérennise. C'est la loi n°44-61 du 28 septembre 1961 qui avait permis un début d'aménagement de l'enseignement³. Son décret d'application n°62-143 avait été publié au Journal Officiel en 1962⁴. Cependant, cette loi était restée limitée par sa référence à l'enseignement colonial et les problèmes de l'enseignement reflétaient cette situation, car « l'école est plus malade de l'état de la société, que cette dernière n'est malade de son école »⁵. C'est dans ce contexte que devait se jouer une partie de l'histoire du Congo, car après une révolution organisée les 13, 14 et 15 août 1963 par l'Union de la Jeunesse Congolaise (U.J.C) et la Confédération Générale Africaine des Travailleurs (C.G.A.T), Fulbert Youlou avait été démis de ses fonctions et remplacé par Alphonse Massamba-Débat qui, en 1964, opta pour le régime socialiste et dont l'une des priorités fut d'abord la réforme des institutions étatiques parmi lesquelles le secteur de l'enseignement.

¹ Cf. Congrès National de l'Association Française de Science Politique, *Administration et Société en Afrique : l'illusion d'une Administration a -sociale*, Table Ronde, n°1, Rapport n°6, Bordeaux 5-6-7 octobre 1988, p.5.

² *Idem*, p.8.

³ *Journal Officiel de la République du Congo*, n°21, 1^{er} octobre 1961(4^e année), pp.651-652.

⁴ *Journal Officiel de la République du Congo*, n°11, 1^{er} juin 1962, pp.447-448.

⁵ Joshua (S.), *L'Ecole entre crise et refondation*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1999, p.15.

En 1965, sous la pression de ceux que Massamba-Débat qualifiait de la « gent lettrée » de son régime, la loi n°32/65 du 12 août décidant de la nationalisation de l'enseignement fut adoptée. En 1967, le décret 67/62 du 1^{er} mars constatant la persistance de la mentalité coloniale, avait mis l'accent sur la « ruralisation » de l'enseignement. Mais ces réformes n'avaient pas été réellement appliquées car, en 1968, Massamba-Débat quitta le pouvoir après un coup d'Etat organisé par Marien Ngouabi. Avec l'accession de ce dernier au pouvoir, le 4 janvier 1968, un parti marxiste-léniniste⁶ fut institué. Dans ce contexte d'agitation politique, et sur instigation des jeunes du Parti Congolais du Travail (P.C.T), l'idée d'une nouvelle école baptisée « Ecole du Peuple » a été émise lors du colloque sur l'enseignement de 1970. Ce projet n'avait pas satisfait quelques membres du Comité Central du P.C.T comme Thystère Tchicaya et Martin M'béri ou ceux du Bureau politique comme Yhombi Opango (considéré comme étant un officier de « droite », pro - libéral et moins progressiste). Pour le faire adopter, Marien Ngouabi s'appuya sur la « gauche révolutionnaire » sur laquelle il avait des soutiens et certains progressistes comme Théophile Obenga, Ambroise Edouard Noumazalaye, Xavier Katali⁷, Daniel Abibi⁸ ou Ngouembet Ambanza⁹. Pour avoir aussi connu des difficultés, ce projet nécessita des révisions.

La loi 20/80 du 11 Septembre 1980 ainsi que celle de 1990 avaient permis d'évaluer l'adaptabilité de l'enseignement aux réalités congolaises et conclurent à la nécessité de poursuivre sa réforme. Les débats menés lors de la Conférence Nationale Souveraine en 1991 avaient remis à l'ordre du jour la question de l'inefficacité du système éducatif, voire celle de son inadéquation avec le monde de l'emploi. C'est ainsi qu'une nouvelle loi avait été adoptée en 1995 mais, compte tenu des mutations sociales et politiques de cette période, et au regard des guerres civiles de 1993 et de 1997 ces réformes comme bien d'autres projets, n'avaient pas été concrètement appliquées.

⁶ Le congrès constitutif du P.C.T s'était tenu du 29 au 31 décembre 1969 à Brazzaville. Il avait permis le retour des politiciens dans le champ politique, dont la majorité constitua son aile gauche. Comme le M.N.R, le P.C.T se déclara comme Parti d'avant-garde. Calquée sur la Constitution de la République Démocratique d'Allemagne, sa Charte constitutive promulguée le 3 janvier 1970, affirmait que le « Parti dirige l'Etat » et confirmait l'ascendance des politiciens sur les technocrates et instaura de nouvelles notabilités.

⁷ Leader pro-soviétique à l'intérieur du P.C.T, le Colonel Katali était un ancien enseignant qui intégra l'armée à la veille de l'indépendance. Membre du Comité Central en décembre 1972, il occupa plusieurs postes ministériels, dont celui des Eaux et Forêts en 1973, de l'Intérieur de 1977 à 1984 et de l'Agriculture de 1984 à 1986. Il fut membre du Bureau politique de 1979 jusqu'à sa mort en 1986.

⁸ Ancien membre de l'A.E.C, il fut l'un des acteurs politiques du Nord qui avait donné l'assurance du ralliement de cette Association à Marien Ngouabi en 1972. Entré au Comité central du P.C.T en 1984, il fut Secrétaire d'Etat aux relations extérieures et Ministre de l'Education Secondaire et Supérieure la même année. Avec le multipartisme, il adhéra à l'UPADS de Pascal Lissouba.

⁹ Il faisait aussi partie des élites intellectuelles du Nord de l'A.E.C qui avaient soutenu Marien Ngouabi en 1972 et était l'un de rares de ce mouvement étudiantin à n'avoir pas eu une véritable carrière politique.

1. Problématique générale de la thèse

Réfléchir sur la « construction de l'Etat » au Congo nécessite d'abord d'explicitier cette notion, car elle recouvre plusieurs significations. La référence à l'ouvrage¹⁰ de l'historien britannique John Lonsdale et du politologue canadien Bruce Berman sur la situation coloniale au Kenya permet d'en rendre compte. Bien qu'étant réalisé dans un contexte particulier qui est celui de la colonisation, Lonsdale définit la « construction de l'Etat » (state building) comme étant un « effort conscient pour créer un appareil de contrôle »¹¹, c'est-à-dire une sorte d'ingénierie institutionnelle, technique, bureaucratique et juridique permettant, délibérément, au colonisateur de procéder à un maillage territorial des colonies, afin de soumettre les colonisés à l'exploitation des domaines placés sous contrôle. De ce fait, la « construction de l'Etat » renvoie à une tentative de mise en place progressive par les acteurs politiques d'un appareil de gouvernement et de contrôle au sens moderne du terme.

Ce livre distingue cette notion de celle de la « formation de l'Etat » (state formation) qui renvoie à un « processus historique en grande partie inconscient et contradictoire de conflits, de négociations et de compromis entre différents groupes, dont les actes et les échanges motivés par l'intérêt constituent la vulgarisation du pouvoir »¹². Ce qui signifie la prise de possession progressive de cet Etat par les entrepreneurs politiques locaux, sa légitimation dans le cadre des luttes sociales nouvelles qu'il suscita et son utilisation dans une perspective de « recherche hégémonique ». Mais il est nécessaire de préciser que cette formation ne se limite pas simplement à la cooptation des élites africaines. Elle implique également la vulgarisation de manières de penser, d'agir et de faire spécifiques à la rationalité interne de domination coloniale. La notion de vulgarisation est capitale ici, car elle montre que « l'embryon d'Etat ne fut pas seulement délibérément construit, comme moyen de canaliser et de diriger le pouvoir au bénéfice de quelques-uns. Il fut aussi formé par les actions anonymes de nombreux acteurs »¹³. C'est dans cette logique que les élites africaines ont repris, inconsciemment ou

¹⁰ Berman (B) and Lonsdale (J.), *Unhappy valley. Conflict in Kenya and Africa. Book one: State and class*, Londres, James Currey, 1992.

¹¹ *Idem*, p.5. "State - building as a conscious effort at creating an apparatus of control".

¹² *Ibidem*. "State-formation as an historical process whose outcome in a largely unconscious and contradictory process of conflicts, negotiations and compromises between diverse groups whose self-serving actions and trade-offs constitute the "vulgarisation" of power".

¹³ *Ibidem*, p.15. "For the embryo state was not only built, as a deliberate means to contain and direct power for the benefit of the few. It was also formed out of the anonymous actions of many".

stratégiquement, la conceptualisation d'eux-mêmes produite par le pouvoir colonial, et ont adapté ses schèmes dans le cadre de leurs relations propres.

La conception de Lonsdale rejoint celle de Max Weber qui constitue une véritable sociologie des faits de domination, privilégie l'analyse de l'histoire des sociétés, insiste sur la transformation de leur mode de gouvernement et en établit des typologies. Weber distingue trois types de pouvoirs : traditionnel, charismatique et légal - rationnel. La construction de l'Etat moderne relève du troisième modèle, car « Le grand Etat moderne dépend techniquement de manière absolue de sa base bureaucratique. Plus l'Etat s'accroît et davantage il se trouve dans une telle situation »¹⁴. Pierre Birnbaum dit que « La naissance du pouvoir légal-rationnel marque la fin du processus par lequel l'Etat est devenu une institution bureaucratique, un système de rôles impersonnels qui s'est dégagé de toutes les formes de pouvoir personnel de type charismatique ou qui est parvenu à se différencier du pouvoir en mettant un terme aux structures patrimoniales »¹⁵.

L'émergence du pouvoir légal - rationnel constitue le seul fondement de l'Etat éloigné de l'économie du chef charismatique et de celui du chef traditionnel qui se base sur le caractère sacré des dispositions transmises par le temps¹⁶. En effet, Weber décrit l'Etat comme « une entreprise politique de caractère institutionnel lorsque et tant que, sa direction administrative revendique avec succès, dans l'application des règlements, le monopole de la contrainte physique »¹⁷. Ces deux dimensions essentielles de l'Etat que sont la violence légitime et l'administration montrent comment la naissance du pouvoir politique exige, pour sa réalisation, une expropriation intégratrice des puissances privées indépendantes. Et, comme le disent Bertrand Badie et Pierre Birnbaum, « La naissance de l'Etat, c'est la fin du patrimonialisme : l'institution étatique se sépare alors de la société, elle se différencie et s'institutionnalise »¹⁸. Pour emprunter à l'analogie économique, on pourrait se demander comment est-on passé d'une situation de concurrence acharnée entre plusieurs groupements de domination à une situation de quasi monopole ?

¹⁴ Weber (M.), *From Max Weber*, édité par Gerth (H.) et Mills (W.), New York, Oxford University Press, 1958, p.211.

¹⁵ Birnbaum (P.), « L'Action de l'Etat. Différenciation et Dédifférenciation », in *Traité de Science Politique. L'Action Politique* (Grawitz (M.) et Leca (J.) (sous la dir. de), tome 3, Paris, P.U.F., 1985, p. 662.

¹⁶ Weber (M.), *Economie et Société*, Paris, Plon, tome I, 1971, p.232.

¹⁷ *Idem*, p.57.

¹⁸ Badie (B.) et Birbaum (P.), *Sociologie de l'État*, Paris, Pluriel, 1979, p.42.

C'est à travers ce questionnement que l'œuvre de Norbert Elias acquiert toute son importance. Elle s'impose comme ici comme un chaînon décisif entre la recherche inaugurale de Max Weber et la sociologie historique contemporaine. Dans « La dynamique de l'Occident » Elias analyse, sans succomber aux pièges symétriques du déterminisme et du subjectivisme, la manière dont les Etats modernes se sont construits. Il se dégage de cette interprétation que l'Etat « n'est ni le produit obligé d'une nécessité historique ni le résultat d'une stratégie préméditée »¹⁹. L'Etat est une émergence aléatoire par excellence, car sa construction dépend de nombreuses trajectoires et de divers choix qui, enchâssés les uns les autres, ont abouti à la constitution de configurations inédites.

Pour Elias, la construction de l'Etat moderne doit être comprise comme le produit d'une compétition entre plusieurs prétendants à l'hégémonie sur un territoire donné. Cette lutte entraîne la monopolisation de positions de pouvoir, ainsi que le processus d'accumulation des moyens de domination; lesquels moyens se caractérisent, d'une part, par le monopole fiscal qui conduit à la centralisation des taxes sociales et permet, d'autre part, au souverain de rétribuer ses serfs non plus en terre mais, plutôt, en argent : « La propriété terrienne d'une famille de guerriers, son droit de disposer de certains sols et d'exiger de ses habitants des redevances en nature ou des services, font place, à la suite de la division progressive des fonctions, d'une série de luttes concurrentielles et éliminatoires, à la centralisation du pouvoir de disposer des moyens de contrainte militaires, des aides régulières ou impôts sur toute l'étendue d'un territoire infiniment plus vaste »²⁰.

Une autre caractéristique de l'Etat dans la perspective eliasienne est la monopolisation des moyens de la contrainte physique légitime dévolue à l'institution militaire. Yves Deloye est d'avis que « ces deux monopoles sont étroitement liées : les ressources fiscales financent le monopole militaire qui garantit le monopole fiscal »²¹. Il est, par ailleurs, important de relever la convergence entre les processus de concentration fiscale et de monopolisation de la violence légitime : la réduction progressive de centres décisionnels en un seul est corrélative à la nouvelle conception de la domination au sein de l'unité constituée. Mais la durabilité du monopole fiscal dépend de l'institution d'une véritable bureaucratie. L'analyse proposée par

¹⁹ Baudoin (J.), *Introduction à la sociologie politique*, Paris, Seuil, 1998, p.66.

²⁰ Elias (N.), *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, 1975, p.149.

²¹ Deloye (Y.), *Sociologie historique du politique*, Paris, La Découverte, 1997, p.36.

Elias illustre bien les conflits et les confrontations qui sont à l'origine de l'Etat moderne et en explicite les raisons historiques pour lesquelles la dynamique étatique emprunte diverses trajectoires.

Ces préalables étant posés une interrogation s'impose : comment peut-on, dès lors, rendre compte de la construction de l'Etat au Congo au sens moderne du terme à travers une analyse objective de la manière dont les acteurs politiques concevaient et mettaient en pratique des programmes de réforme de l'enseignement? Nul doute que les décideurs politiques congolais avaient toujours considéré l'investissement dans le secteur de l'enseignement et de l'éducation comme étant un outil volontariste pour la construction de l'Etat socialiste. Cependant, cette vision politique avait-elle été réalisée ? Il s'agit ici non seulement d'évaluer ces réformes en essayant de voir quelles étaient les capacités de ces décideurs politiques à pouvoir mettre en place des dispositifs légal - rationnels dans le secteur de l'enseignement en vue de la modernisation de l'Etat, comment s'opéraient les choix des politiques, quels étaient les alternatives possibles et les débats, mais également de se demander de quels moyens disposaient-ils pour les appliquer et, enfin, quel a été en retour l'impact de ces politiques sur la construction de l'Etat? En un mot, derrière ces multiples réformes du secteur de l'enseignement, qu'est-ce que les politiciens congolais voulaient faire de l'Etat ? Voilà la problématique qui guidera les analyses dans cette thèse.

2. Choix d'une démarche théorique

La science politique classique conçoit l'étude des politiques publiques comme étant une dimension importante de l'analyse du processus de construction de l'Etat, dès lors qu'elle veut réhabiliter la substance, le contenu des gestes et des interventions étatiques et gouvernementaux. En effet, jusqu'au milieu des années 1960, les sciences de l'action étaient fondamentalement dominées par la recherche opérationnelle, la théorie des jeux, l'analyse systémique et la science économique. Or, la complexité des faits sociaux et politiques ne facilitait pas les conditions de leur applicabilité. Ce qui avait conduit les chercheurs à combattre l'apolitisme des méthodes de gestion administrative en diversifiant l'analyse de la réalité sociale. Au début, l'étude des politiques publiques en Europe visait, surtout, la critique de l'inefficacité de l'Etat-providence. Conscients des limites de cette démarche, les chercheurs avaient tenté de revisiter les problématiques et de les enrichir par de nouveaux

éléments. C'est ainsi que l'analyse des politiques publiques avait été intégrée à l'ensemble des connaissances applicables aux problèmes concrets de l'action politique.

Cette thèse concerne un domaine qui reste peu exploré en Afrique, car l'étude de l'action publique constitue très souvent ici un problème pour les chercheurs au regard du fonctionnement parfois « opaque » des institutions et du manque de sources d'informations souvent fiables sur les terrains africains. Ce qui permet de circonscrire un débat scientifique basé essentiellement sur des analyses concrètes, dont l'objet en tant que « processus par lequel sont élaborés et mis en place des programmes d'action publique, c'est-à-dire des dispositifs politico-administratifs coordonnées en principe autour d'objectifs explicites »²², est de porter un autre regard sur l'action de l'Etat au Congo. Il s'agit, de ce fait, d'étudier l'Etat en tant qu'il exerce ses capacités de gouvernement car « gouverner, c'est gouverner les choses »²³.

Ce travail s'est appuyé sur une approche « hiérarchique et stratifiée » de la réalité sociale qui conçoit la société sous forme pyramidale, c'est-à-dire en tant qu'elle est divisée en groupes, en corps et en classes dont le sommet étroit est constitué d'une petite poignée de personnes animées par la « recherche hégémonique ». Cette démarche épistémologique qui montre la politique publique comme étant l'expression de la puissance publique a la particularité de raviver des débats en sciences sociales parce qu'elle se base sur une conception dichotomique du social. Elle met en exergue le fait de la gestion monopolistique du pouvoir par des élites. Il se dégage, dès lors, une différence de valeurs entre le milieu restreint des gouvernants et celui d'une masse hétérogène qui ne participe à la vie politique qu'à la condition d'observer les règles édictées par les détenteurs des positions de pouvoir. Mais ce n'est qu'une participation symbolique, car elle n'influe en rien sur le fonctionnement du milieu décisionnel central. Il peut arriver que cette approche cache sous le couvert d'un apparent consensus social de nombreuses inégalités.

Cependant, le but de l'analyse des politiques publiques ici est de déceler les intérêts multiples et contradictoires des élites politiques car, selon Jean-Claude Thoenig, « une politique publique est un reflet privilégié de la domination des élites, instrument qui rend opérationnelles leurs préférences et contribue à renforcer ou dans quelques cas à miner leur

²² Muller (P.) et Surel (Y.), *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien, 1998, p.123.

²³ Foucault (M.), « La gouvernementalité », in *Magazine Littéraire*, n°269, Septembre 1989, p.100.

hégémonie sur le reste de la collectivité ».²⁴ Cette approche permet, non seulement de démontrer les pratiques et les méthodes de gestion de la réalité sociale des acteurs politiques de l'époque coloniale, mais également de voir comment dans le cadre de l'appropriation des institutions socio-politiques héritées de cette époque, les élites politiques congolaises ont pu se servir de leur position sociale pour soumettre les larges masses populaires au monopole de l'idéologie socialiste, dont le principe de gouvernance était le «dirigisme étatique». Il faut rappeler que les élites politiques congolaises se sont servies, au départ, des méthodes de gouvernement de l'époque de la colonisation en les interprétant à leur manière dans le cadre des nouvelles luttes pour le pouvoir.

Cette démarche offre, par ailleurs, l'opportunité de comprendre comment les politiques publiques de l'enseignement avaient été mises en place dans le cadre de cette «recherche hégémonique » car, avec l'instauration du monopartisme en 1964 jusqu'à sa remise en cause en 1990, le champ politique congolais avait été caractérisé par des luttes entre les différentes factions idéologiques au sein du parti unique; des luttes faisant souvent intervenir des facteurs sociaux comme l'ethnicité ou la tribalité. Cette approche permet donc de mettre exergue les transformations de l'école homéopathique de l'époque coloniale en une « Ecole du Peuple » sous les différents régimes socialistes.

Il s'agit également de l'approche interactionniste, dont la caractéristique principale est de considérer la politique comme étant un lieu des conflits et des coalitions entre plusieurs groupes. Ces groupes peuvent être des partis politiques, des institutions officielles, les réseaux socio-économiques, des lobbies ou groupes de pression. Inspirée des travaux de Robert Dahl, cette approche dite plurale se définit par une certaine inégalité dans la distribution des positions de pouvoir entre plusieurs groupes, certains ayant le privilège de diriger plus que d'autres. Dans la perspective des politiques publiques, ce modèle démontre une stabilité relative entre des groupes en conflit. Pour Thoening, « s'il y a conflit et coopération, c'est parce que chaque groupe poursuit des intérêts qui lui sont particuliers (...) »²⁵.

L'analyste des politiques publiques s'intéresse, particulièrement, ici aux deux dimensions du conflit et de la coopération, afin d'y déceler les règles du jeu capables de

²⁴ Thoening (J.-C.), « L'analyse des politiques publiques », in *Traité de Science Politique T.4. Les politiques publiques* (Grawitz et Leca (sous la dir.), Paris, P.U.F, 1985, p.49.

²⁵ *Idem*, p.48.

réguler l'ensemble des conflits, la manière dont les coalitions se font entre différents groupes et comment les politiques publiques peuvent être l'expression des compromis durables ou instantanés passés entre lesdits groupes. Cette approche insiste sur la définition des politiques publiques comme processus de médiation sociale, c'est-à-dire que « l'objet d'une politique publique est de prendre en charge des désajustements qui peuvent intervenir entre un secteur et d'autres secteurs, ou encore entre un secteur et la société globale. On dira que l'objet d'une politique publique est la gestion d'un rapport global/sectoriel, que l'on notera en abrégé « RGS ».²⁶ Ici, chaque groupe évolue ou se transforme en modifiant sa position par rapport à l'ensemble des concurrents en jeu, c'est-à-dire en tenant compte de ses intérêts propres. Bruno Jobert et Pierre Muller pensent à ce sujet qu'« il est urgent de réintégrer l'analyse des politiques dans une conception plus large des rapports Etat - société, de façon à ce que la théorie de l'Etat bénéficie enfin des acquis de l'analyse des politiques »²⁷.

Cette approche permet de comprendre les logiques déployées aussi bien par les élites politiques congolaises que par les acteurs sociaux depuis 1990, avec la libéralisation du jeu politique et la revalorisation du partenariat public-privé. Au plan de l'enseignement, il permet de voir comment la multiplication des syndicats des élèves et étudiants, l'importance acquise par les associations des parents d'élèves et leur mobilisation pour sauver l'école, l'ouverture de plusieurs écoles privées et la restitution par l'Etat aux confessions religieuses (catholiques, protestantes, salutistes et kimbanguistes) des écoles nationalisées en 1965, la participation des bailleurs de fonds (privés ou publics) aussi bien nationaux qu'internationaux au financement du système éducatif, témoignent des mutations profondes opérées dans la manière de gérer désormais les politiques publiques. Il est donc question de considérer une dimension spécifique de l'analyse des politiques publiques en tant que « science de l'action publique »²⁸, afin d'explicitier le passage de « l'Ecole du Peuple » à l'école payante de l'ajustement structurel.

3. La méthodologie de la recherche

J'avais débuté les enquêtes à Brazzaville en 2003 et je les ai poursuivies en 2006. Le but était de recueillir le maximum d'informations possibles, non seulement sur le secteur de

²⁶ Muller (P.), *Les politiques publiques*, Paris, P.U.F, 1990, p.24.

²⁷ Jobert (B.) et Muller (P.), *L'Etat en action*, Paris, P.U.F., 1987, p.10.

²⁸ *Idem*, p.3.

l'enseignement, mais également sur le champ politique congolais. Pour ce faire, ce travail s'est appuyé sur une démarche concrète qui m'a conduit à effectuer des entretiens directs avec les acteurs politiques et les spécialistes de l'enseignement au Congo. Ces entretiens avaient été accomplis sur la base des questionnaires et des rendez-vous pris à l'avance avec ces différents acteurs. Outre cette démarche, j'avais eu accès à d'autres sources d'informations, notamment, les documents de la Direction de la Planification du Ministère de l'Education Nationale, du Centre de documentation de l'INRAP, du Service des Archives et de la Documentation de la Mairie Centrale de Brazzaville classés par série (ici les enquêtes ont uniquement concerné la série K relative à la rubrique «Enseignement, action culturelle, Sport et Loisirs »).

Ont également été consultés les documents des Centres de documentation de l'I.N.S.S.E.D, de la Semaine Africaine (il était question de décortiquer les articles de presse sur l'enseignement et la politique au Congo depuis 1960), du C.R.E.P de Monsieur Hilaire BABASSANA, du Journal Officiel de la République du Congo, du Centre des Archives Nationales, de la Bibliothèque Nationale du Congo, de la Bibliothèque du Centre Culturel Français de Brazzaville, du Centre de documentation du Ministre du Plan du Congo, de la Bibliothèque du Palais du Parlement de Brazzaville, voire les documents du Département à l'Education et aux Ressources Humaines de la Présidence de la République du Congo.

Enfin, ces recherches ont été rendues possibles grâce aux services de la Bibliothèque de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville, de la Bibliothèque de l'Université Catholique d'Afrique Centrale à Yaoundé au Cameroun, de la Bibliothèque de l'Institut International de la Planification de l'Education (IIPE) de Paris, du CURRAP d'Amiens, de la Bibliothèque de l'Agence Universitaire de la Francophonie de Bordeaux, de la Bibliothèque François Mitterrand à Paris et des différentes Bibliothèques des universités de Bordeaux. Il faut noter que le traitement des documents de presse n'avait pas pour but de fonder les analyses sur les opinions des acteurs, mais de conforter les différents entretiens réalisés avec les spécialistes des questions éducatives au Congo. En un mot, ce travail de terrain m'a permis de transcender la fiction de l'intériorité, c'est-à-dire cette intimité avec le terrain ou ce regard limité que j'avais des réalités sociales et politiques du Congo, afin de fonder les analyses sur une démarche objective. Il m'a surtout

offre l'opportunité de comprendre certaines mutations sociales et politiques de ces dernières années, car cela fait plus d'une décennie que j'ai quitté mon pays, le Congo.

Cette thèse comprend une introduction générale, une conclusion générale ainsi que trois parties. La première partie divisée en deux chapitres traitera des politiques de l'enseignement de l'époque de la colonisation, c'est-à-dire à partir de la date de l'institution officielle de l'enseignement au Congo par les colons en 1911 jusqu'à l'année de la Révolution congolaise en 1963. Il s'agira ainsi d'étudier les stratégies mises en place par l'administration coloniale pour former les indigènes congolais, ainsi que les finalités de cet enseignement. Les analyses tenteront donc de démontrer la place, et le rôle l'enseignement dans le dispositif administratif colonial comme étant un instrument au service de la politique coloniale d'assimilation.

L'appréciation des conditions sociales des indigènes congolais à cette époque permettra de comprendre les buts de la politique coloniale française, voire les impacts psychologiques de cette politique sur les mentalités des colonisés. Le recours à la sociologie historique permettra aussi de voir comment la décrispation progressive de la politique coloniale après la deuxième guerre mondiale (qui coïncidait avec la constitution d'un champ politique autonome au Congo) avait permis l'ascension sociale des premiers « lettrés » congolais en leur octroyant la possibilité d'intégrer les réseaux de la politique française et d'y jouer un rôle important dans le cadre de la construction de leur pays.

La deuxième partie qui se subdivise en trois chapitres analysera les politiques mises en place à partir de 1963 (année de la révolution congolaise, dont l'un des objectifs en matière d'éducation était de mettre l'école au service du développement national) jusqu'à l'année 1970, considérée comme étant un moment particulier dans la radicalisation de la lutte anti-impérialiste, ainsi que pour la réforme systématique du système éducatif. L'importance accordée au secteur de l'enseignement dans le dispositif gouvernemental marxiste-léniniste dévoilera la mission principale du système éducatif : un outil volontariste de la construction de l'Etat socialiste. Cette période qui avait suivi l'époque de la colonisation française avait été très spécifique dans l'histoire du Congo par la balkanisation des luttes politiques, la militarisation du champ politique, l'instrumentalisation de la violence politique, l'utilisation de la jeunesse à des fins idéologiques et la surpolitisation de la rue. Il s'agira de démontrer comment dans ce contexte d'institutionnalisation de l'agitation politique comme mode de

gouvernement de l'Etat les acteurs politiques congolais se sont appropriés l'institution scolaire en vue de la mettre au service du développement national, de la lutte révolutionnaire, et de montrer comment les réformes ont été appliquées et quels en étaient les résultats.

La troisième partie scindée aussi en trois chapitres couvre, non seulement la période qui va de 1970 (période au cours de laquelle la réforme « Ecole du peuple » fut initiée par le P.C.T) à 1990 (qui marque la fin du monopartisme), mais également celle qui s'étend de la Conférence Nationale Souveraine de 1991 jusqu'à 1997, année du déclenchement de la deuxième guerre civile. C'est une période au cours de laquelle l'école, comme les autres secteurs sociaux, avait connu de sérieux problèmes tant dans son organisation que dans son fonctionnement, remettant ainsi en cause les réformes du système éducatif et les perspectives de construction d'un Etat démocratique au Congo telles que définies par la Conférence Nationale Souveraine. Les différentes mutations sociales, politiques ainsi que les multiples crises économiques de la décennie 1980-1990 permettront de comprendre le désengagement de l'Etat de la gestion du secteur de l'enseignement et les raisons de sa privatisation.

PREMIERE PARTIE

L'enseignement colonial et la formation des indigènes : Principes et finalités

Il sera question ici d'étudier les politiques éducatives conçues et mises en œuvre au Congo à partir de l'année 1911, moment de l'organisation officielle de l'enseignement par l'administration coloniale française. Ce qui permettra de dégager un parallélisme entre l'histoire de l'enseignement et celle de la colonisation française de manière générale, car le but visé à travers l'institution scolaire était d'abord de former des individus capables de rendre de nobles services à la métropole. Ce recours à l'histoire de l'enseignement de la période coloniale est important parce qu'il permet, non seulement de déterminer la place de l'éducation dans le dispositif gouvernemental de cette époque, mais également de saisir l'intérêt des réformes initiées par les élites politiques congolaises après la révolution de 1963.

Les analyses qui seront développées dans le premier chapitre essayeront donc de démontrer que la scolarisation des indigènes congolais au début de la colonisation n'était pas une préoccupation essentielle de l'administration coloniale française. Leur histoire était à rattacher à celle de la propagation de l'évangélisation en terres africaines. C'est dire que la dynamique d'alphabétisation et de scolarisation enclenchée au Congo au tout début de la colonisation avait d'abord été l'œuvre des missionnaires (catholiques, protestants et évangélistes). Ces derniers avaient des méthodes particulières de recrutement de leurs élèves; méthodes qui n'étaient pas basées sur la sélection, c'est – à - dire qui ne tenaient pas pour exigence première l'origine sociale des élèves ou tout au moins la posture sociale de leurs parents, puisque la majorité d'enfants admis dans les centres de formation avaient fait l'expérience d'orphelin ou étaient rachetés à leurs familles. Ils appartenaient pour la plupart à des familles modestes, c'est-à-dire de paysans ou de cultivateurs.

Ces entreprises éducatives avaient d'abord une utilité religieuse. Il fallait donner aux indigènes des bribes de connaissances leur permettant uniquement de savoir écrire et lire la bible. A travers le catéchisme, les élèves apprenaient les œuvres de la foi chrétienne nécessaires pour le salut de leurs âmes. Les enseignements se dispensaient dans les couvents des missionnaires religieuses pour ce qui concerne les filles, au sein des séminaires pour les garçons ainsi que d'autres maisons de formation pour ce qui est des protestants ou des évangélistes. L'apprentissage de la langue française ne constituait pas ici un facteur discriminant, car les missionnaires privilégiaient les langues locales, afin de mieux comprendre la psychologie des indigènes.

Il avait fallu attendre l'année 1911 pour que l'administration coloniale française commence à s'intéresser à l'enseignement, mais uniquement dans le but d'apprendre aux indigènes l'importance de la culture française ainsi que l'image de la puissance de la métropole française. Le but visé à travers l'organisation et le contrôle de l'enseignement était de faire comprendre aux indigènes, non seulement l'infériorité de leur race, mais également le bien-fondé de la colonisation en terres congolaises. Ainsi, considéré au départ comme étant l'enfant pauvre des politiques coloniales, l'enseignement avait fini par être considéré comme un enjeu essentiel pour l'expansion coloniale au Congo. Ainsi, devenait-il le moyen par lequel les colonisateurs véhiculaient des idées progressistes et assimilationnistes²⁹, notamment à travers l'apprentissage de la langue française et de l'histoire de la métropole.

Le deuxième chapitre insistera sur le caractère utilitariste de l'enseignement colonial. Il permettra de saisir les différentes phases évolutives de cet enseignement, ainsi que ses enjeux. Jusqu'en 1944, année de l'organisation de la Conférence de Brazzaville, l'enseignement visait essentiellement à former des cadres subalternes. Cet enseignement était très sélectif (l'accès aux écoles de villages, par exemple, était soumis à un concours ou à un test d'aptitude pour les enfants des familles modestes), puisqu'il privilégiait d'abord les enfants des chefs traditionnels considérés comme étant des « instruments » de l'administration coloniale. Le rôle de l'enseignement dans le dispositif administratif colonial était donc de contribuer d'abord à la réussite de la « mission civilisatrice » à travers la colonisation mentale des indigènes congolais. Toutefois, ce chapitre essaiera de démontrer les efforts fournis par l'administration coloniale, surtout, lors de la Conférence de Brazzaville pour réformer l'enseignement. Enfin, il permettra de comprendre comment l'enseignement avait été réapproprié par les premiers lettrés congolais comme moyen de libération de la domination coloniale.

²⁹ Plusieurs textes réglementaires avaient été pris dans ce sens au gré de l'évolution de la colonisation dans le but de faire de l'enseignement un véritable instrument d'assimilation des indigènes congolais.

Premier chapitre : Les entreprises éducatives coloniales au Congo : encadrement et scolarisation des indigènes

Le Congo n'était pas resté en marge du mouvement de scolarisation qui avait été initié au début de la colonisation française, car l'histoire de l'enseignement dans ce pays est indissociable de celle de la conquête coloniale au double plan politique et militaire en Afrique Noire francophone. Dans l'analyse qu'elle fait du système d'enseignement congolais, Marcel Odéyé dit : « Plus que dans d'autres domaines, le parallèle est aisé entre l'enseignement et l'histoire dans les anciennes colonies : au fur et à mesure que les métropoles assurent leur emprise sur les territoires africains, on assiste à un développement de l'éducation comme moyen et élément de cette mainmise »³⁰.

Une exégèse approfondie de l'histoire de la colonisation démontre que c'est avec la découverte, en 1482, du Sud du Congo par les explorateurs portugais qu'un mouvement d'alphabétisation avait été enclenchée par Afonso 1^{er}, deuxième roi chrétien du royaume kongo, dans le but de donner à ses sujets une instruction élémentaire. Il est, toutefois, important de dire que cette dynamique était liée à l'évangélisation, car le roi était aussi investi d'une autorité religieuse. Georges Balandier illustre ce parallélisme entre l'histoire de la colonisation et celle de la scolarisation dans l'analyse qu'il fait de l'histoire du royaume kongo du XVI^e au XVIII^e siècle :

*Afonso 1^{er} eut, d'une certaine manière, une politique de l'enseignement. Il lia la consolidation de son pouvoir et de l'Etat à la formation d'une classe lettrée, à l'établissement d'un gouvernement plus bureaucratique. Dès 1509, il a fait construire des locaux d'école pour quatre cents élèves : ses frères (...), ses neveux maternels, ses fils et les enfants de ses serviteurs, nous dit-on. Il s'agit d'abord de ceux qui sont soumis à son influence directe, les hommes de sa parenté et sur ses dépendants. Le lignage royal est l'agent du modernisme, et celui-ci, alors inséparable de la foi chrétienne, l'instrument de la royauté*³¹.

³⁰ Odéyé (M.), *La scolarisation en République Populaire du Congo : Causes, Réalités et Conséquences*, [Thèse], Paris V, p.9 (S.d)

³¹ Balandier (G.), *La vie quotidienne au Royaume de Kongo du 16^e au 18^e siècle*, Paris, Hachette, 1965, pp.42-43. L'œuvre de Moukoko Philipe (*Dictionnaire général du Congo - Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, 1999)

Bien qu'il ait été considéré comme étant un privilège pour la dynastie royale et ses assimilés, l'enseignement ne constituait pas moins le signe précurseur d'une œuvre qui allait devenir le socle de la politique coloniale après le règne d'Afonso 1^{er}, voire à la suite de la mort³² de son successeur Diego 1^{er} qui marqua le déclin de leur empire. En effet, avec l'arrivée des premiers explorateurs français en 1843 et avec le débarquement des missionnaires religieux au Congo en 1844, une nouvelle forme d'enseignement avait vu le jour, mais à mesure de la pénétration coloniale. Dans ce sens, il serait paradoxal de traiter de l'implantation de l'enseignement colonial au Congo, sans revenir sur l'histoire de l'enseignement en Afrique Noire francophone en général du moment que, c'est à partir de l'estuaire du Gabon, que les religieuses³³ de la Communauté de Saint Joseph de Cluny avaient commencé par introduire les œuvres d'enseignement dans la partie équatoriale de l'Afrique subsaharienne.

Néanmoins, pour ce qui concerne le Congo, c'est à partir de l'année 1880 que le Roi des Batékés, Makoko, avait signé le premier traité d'amitié liant le Congo et la France avec l'explorateur français Pierre Savorgnan de Brazza. Ainsi, pendant que les explorateurs allaient de village en village en signant des traités avec les autorités traditionnelles congolaises, les missionnaires, eux, parcouraient aussi les villages afin d'y enseigner le message évangélique nécessaire pour le salut des âmes des peuples indigènes. Mais ces premiers contacts n'étaient pas toujours faciles pour les missionnaires religieux. C'est le cas du témoignage rapporté par le Père Michel Legrain de l'expérience vécue par les Pères spiritains au contact des populations mbochi du nord du Congo :

Tout en procédant aux premières installations, les Pères voulurent entrer en contact avec les indigènes des environs, « mais les Mbochis sont méfiants et ils ne se livrent pas facilement », dira par la suite le Père JeanJean, qui ajoutera : « Au bout de trois ans, il n'y avait pas encore un seul chrétien vivant. » (...) Il est vrai que l'approche de ces populations n'était pas aisée : nul ne connaissait la langue, et il fallait tout deviner. La population refusait

donne également une idée assez claire de la vie et de l'œuvre de Afonso 1^{er}, dont le vrai nom est Nzinga Mpemba.

³² Diego 1^{er} était mort en 1561.

³³ Nous tirons ces informations de la Revue *Afrique Contemporaine* dans son numéro 67 de mai-juin 1973 (12^e année) à la page 5. Les Sœurs de Saint Joseph de Cluny créèrent l'école après le Père Bessieux (1845).

de fournir des vivres, indispensables pour permettre une installation stable»³⁴.

Par ailleurs, qu'ils aient été considérés comme étant des pionniers pour avoir appris aux indigènes la civilisation de l'écrit ou encore les œuvres de la foi chrétienne, il ne demeure pas moins vrai que les missionnaires religieux n'étaient pas les seuls acteurs dans ce domaine. La voie tracée par ceux-ci avait été très rapidement suivie par d'autres confessions religieuses, à savoir la mission protestante et la mission évangélique. Letembet Ambily confirme cette thèse : « L'enseignement colonial, en ce qui concerne le Congo, était divisé en deux branches à savoir l'enseignement privé et l'enseignement public. L'enseignement des missionnaires catholiques, protestants³⁵ et évangélistes appartient à la première catégorie ». Cependant, ajoute-t-il, « la scolarisation menée par les Protestants et les Evangélistes, bien qu'ayant contribué à la formation de l'intelligentsia congolaise, n'avait pas la même envergure que celle des Catholiques ».

Gérard Yandza soutient cette idée, mais en orientant sa réflexion sur le type d'enseignement qui avait été dispensé dans les maisons de formation religieuse comme les Séminaires : « Par le passé, le Séminaire était considéré comme étant la plus grande école, c'est-à-dire le lieu par excellence de la formation des cadres (Boundji, Kibouéndé, Loango, Mbamou, etc.) ». Célestin Nsadi reconnaît également l'existence de deux systèmes d'enseignement à l'époque de la colonisation en insistant, par contre, sur la rigueur morale liée à l'éducation des missionnaires. Il situe la différence entre les écoles des Catholiques et celles des autres confessions religieuses non pas en fonction de leurs pratiques, mais bien plutôt au niveau idéologique : « A cette époque, l'enseignement était partagé entre les confessions religieuses ayant leurs valeurs propres et l'Etat métropolitain ayant les siennes. Les enfants qui sortaient des écoles confessionnelles avaient une éducation morale soutenue. Mais, il faut noter qu'il y avait des luttes entre ces différentes écoles en fonction de leurs idéologies respectives ». L'objectif de ce chapitre est de montrer que l'enseignement au Congo était d'abord une œuvre des missionnaires religieux (1). Ensuite, l'étude portera sur l'organisation officielle de l'enseignement à partir de 1911 (2). Enfin, l'on analysera les méthodes, les contenus et le matériel d'enseignement (3) utilisés à cette époque afin de comprendre les enjeux, les mécanismes et les finalités de la colonisation française au Congo.

³⁴ Legrain (M.), *Le Père Adolphe JeanJean missionnaire au Congo*, Paris, Editions du Cerf, 1994, p.51.

³⁵ La première école protestante a été créée en 1911 à Madzia par le Suédois Carl Parvinst.

1. L'enseignement, une œuvre d'abord des missionnaires religieux

Avant de développer cette réflexion une interrogation s'impose : quelle a été la situation de l'enseignement au Congo à l'époque coloniale? Quels ont été ses enjeux et ses mécanismes ? Pour y répondre, il est important de rappeler que de 1883 à 1910 l'enseignement public n'était pas encore organisé dans les territoires de l'A.E.F. Suzie Guth donne une périodisation sur laquelle devait s'étendre cet enseignement colonial : de 1885 à 1911, de 1911 à 1936 (période de la mise en place d'un embryon de l'enseignement primaire) et de 1936 à 1945 (la mise en forme d'une pédagogie spécifiquement africaine par André Davesne, Inspecteur d'Académie). Elle considère que « La première période, de 1885 à 1911, est caractérisée par l'absence de tout enseignement public »³⁶. Les archives³⁷ des Pères du Saint Esprit à la rue Lhomond à Paris constituent une autre source importante pour l'analyse de l'enseignement de l'époque de la colonisation. L'étude des documents mis à notre disposition permet de démontrer qu'à partir de 1883 il existait déjà à Loango (au sud du Congo dans la région du Kouilou) une sorte d'école épisodique représentée par une maison d'habitation, dont le rez-de-chaussée servait en même temps d'école :

Le 25 août 1883, le Père Carrie commence, avec le Frère Vivien Kehren, les travaux d'installation de la mission de Loango. Le déchargement des matériaux de construction s'était mal passé et la plus grande partie des 600 planches transportées furent perdues ou brisées. Malgré cet incident, on fait construire une « maison d'habitation qui comprend cinq chambres, un réfectoire et une belle école au rez-de-chaussée ; en outre, deux grands magasins, avec ce qui restait de l'établissement Saboga et deux cuisines. Il y a de plus une basse-cour de 20 m de long sur 5 de large, pour poules, canards, moutons, cabris et lapins »³⁸.

³⁶ Cf. *Annales de l'Université de Brazzaville*, 1974, Tome X (Séries A, B : Droit et Lettres), p. 103.

³⁷ Cf. *Bulletin Général de la Congrégation du Saint Esprit* (BG.). Ce Bulletin comporte 55 volumes qui vont de 1857 à 1989. A partir du volume 50 paru en 1968, ce Bulletin avait changé d'appellation et fut rebaptisé *Documentation*. Nous avons pu consulter l'ensemble des documents qui constituent une source d'informations importante.

³⁸ Ernoult (J.), *Les Spiritains au Congo de 1865 à nos jours. Matériaux pour une histoire de l'Eglise au Congo*, Paris, Congrégation du Saint Esprit, 1995, p.48. Voir aussi : BG, tome 13, p.869. L'établissement est l'appellation d'une ancienne propriété qui appartenait à un commerçant portugais à cette époque.

Les enfants inscrits dans cette école étaient pour la majorité enfants de paysans³⁹ recrutés dans différentes familles et entièrement pris en charge par les missionnaires religieux. Parlant de l'installation de la mission Sainte - Radegonde de Tsambitso (actuel District d'Oyo) en pleine zone mbochi dans une lettre adressée à son frère Louis le 12 décembre 1904, Monseigneur Augouard disait : « Les populations sont sérieusement entamées par l'évangélisation, et les enfants viennent nombreux fréquenter notre école. Ils étaient tellement nombreux que j'ai dû réduire leur nombre à 70, car nos modestes ressources ne nous permettent pas d'entretenir un plus grand nombre de ces enfants, qui sont entièrement à notre charge »⁴⁰.

Ceci conduit à affirmer l'existence des œuvres de l'enseignement au Congo à cette époque quand bien même celui-ci fut à ses débuts réservé au petit nombre et, surtout, dans le but de propager des œuvres de la foi chrétienne. Nonobstant l'intention de départ relative à l'instruction des jeunes noirs par les missionnaires religieux, cette réflexion dévoile la finalité de la politique coloniale en matière d'enseignement qui est celle de l'assimilation⁴¹ des indigènes, c'est-à-dire leur familiarisation aux usages et coutumes des « Blancs ». Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de rappeler que les missionnaires, par souci d'étendre les postes de mission favorisant le contact et l'évangélisation des indigènes, avaient procédé à la signature d'un certain nombre de contrats avec les chefs indigènes. Le Père Ernoult⁴² cite à ce sujet un contrat qui avait été conclu entre le Père Carrie et certains chefs du royaume de Loango. Au départ, très réfractaires et méfiants à l'œuvre d'évangélisation, les indigènes prirent petit à petit confiance et acceptèrent (quoique difficilement d'ailleurs) de confier leurs enfants aux missionnaires religieux afin de recevoir le baptême et l'enseignement des Catholiques : « Maintenant, ils commencent à nous confier leurs enfants. Plusieurs suivent déjà l'école et le catéchisme. Espérons qu'un grand nombre d'autres imiteront leur

³⁹ L'évocation de ce point est d'autant plus importante qu'elle permet de comprendre les modes de sélection des enfants congolais scolarisables et de remettre en cause l'idée souvent avancée lorsqu'il s'agit de l'analyse de l'enseignement colonial en Afrique noire, à savoir celle d'un enseignement pour les héritiers ou les enfants des chefs. De ce fait, si la sélection des enfants des autorités traditionnelles est souvent allée de soi, il ne demeure pas moins vrai que, dans le contexte congolais, les missionnaires religieux allaient de village en village chercher des enfants dans des familles souvent paysannes ou soit procédaient directement à leur achat pour la constitution des villages chrétiens.

⁴⁰ Cité in Legrain (M.), *op. cit.*, p.49.

⁴¹ Il est important de mentionner que l'occidentalisation par la christianisation constituait un mode d'assimilation savamment utilisé par les colons pour conquérir les âmes des populations congolaises « habituées » aux pratiques traditionnelles de magie, de sorcellerie et d'animisme. Pour les missionnaires religieux ces pratiques symbolisaient le paganisme, puisque diaboliques.

⁴² Ernoult (J.), *op. cit.*, p.47. Ce contrat avait été signé entre Pédro Gimbel Pangou, fils du roi, le Père Carrie, sa majesté Manimacosso roi de Loango, Mamboma Mavinga de Loubou, et Mamboma Bitoumbou, capitaine mor.

exemple »⁴³. Un peu plus tard, c'est-à-dire en 1885, le Père Augouard commençait à Linzolo également les travaux de construction des habitations qui devaient servir en même temps d'école :

A son retour, en janvier 1885, le P. Augouard amène avec lui du personnel de renfort. La communauté de Linzolo se compose alors de trois pères et deux frères. Le P. Victor Paris est chargé du ministère, le P. Kraft est économiste, fait la classe et le catéchisme, le F. Savinien et le F. Philomène Hirsch cumulent les fonctions de surveillants des enfants, agriculteurs, horticulteurs, tailleurs, cordonniers, maçons, charpentiers, forgerons (...) Quant au P. Augouard, il est occupé aux constructions. Bientôt s'élèvent : une maison de 35 m de long sur 5 m de large, comprenant cinq chambres, un réfectoire et un atelier; une école de 13 m sur 5, avec galerie tout autour⁴⁴

La création de cette école à Linzolo conférait par le fait même à ce village une double signification : comme base pour la propagation de la foi chrétienne dans la région du Pool et comme pôle de référence pour l'occidentalisation des valeurs. L'aide de l'administration coloniale, ainsi que l'acceptation par les indigènes des œuvres d'enseignement missionnaires, constituèrent des déclencheurs de la scolarisation en masse, ainsi que des facteurs de l'extension du réseau scolaire à travers le territoire congolais. A partir de 1887, une école a été construite entre Pointe-Noire et Landana à la suite de la signature par les responsables missionnaires d'autres contrats avec les autorités traditionnelles locales. La signature d'un contrat constituait l'un des moyens utilisés par l'administration coloniale pour conquérir les espaces territoriaux africains quand bien même l'esprit de celui-ci échappait à la compréhension des chefs coutumiers ignorant la civilisation de l'écrit, donc son contenu.

Dans la même logique et à la même époque, une autre école dite « école normale », comparativement à ce qui était considérée comme école primaire en France, avait été également construite à Loango. Cette école avait pour mission de former les moniteurs devant servir dans les écoles de village. Une autre école fut également créée en 1892 à Bouansa entre Loango et Pointe-Noire et devait subvenir au besoin de la formation des jeunes en attendant que fut décidée la construction des missions catholiques de Mayumba, de Kakamoéka, de

⁴³ *Bulletin de la Congrégation*, tome IV., p.942.

⁴⁴ Ernoult (J.), *op. cit.*, p.64.

Kimbenza, de Mbamou et de Boundji. L'instruction des filles, loin d'être le parent pauvre des politiques d'enseignement, avait été confiée depuis 1886 aux sœurs de Saint Joseph de Cluny.

Tout compte fait, et au regard des précédentes analyses, il est à noter une évolution substantielle des établissements scolaires dans les communautés chrétiennes de Brazzaville et de Linzolo à partir de l'année 1910. Ces établissements étaient divisés en deux catégories : les écoles régulières et les écoles du chef-lieu de canton. Les premières écoles, véritables îlots de civilisation, étaient situées dans les centres de mission et tenues par les missionnaires européens qui les faisaient fonctionner comme des « écoles primaires de France ». Les écoles de chef-lieu de canton ou écoles de villages étaient, elles, situées à proximité des chapelles, d'où l'appellation de « chapelles-écoles ». La gestion de ces écoles était confiée à des indigènes d'un niveau d'instruction relativement acceptable, faisant preuve de bonne volonté et de dévouement, et qui étaient formés pour la plupart dans des écoles destinées à la formation de futurs prêtres ou de simples catéchistes. Une référence à ce que le Père Ernoult appelle la « méthode missionnaire de Monseigneur Carrie » permet d'avoir un peu plus de visibilité sur la manière dont les indigènes avaient été formés. Monseigneur Carrie résumait cette méthode comme suit :

Si nous voulons évangéliser et civiliser ce pays, il n'y a qu'un moyen, celui que les apôtres et l'Eglise ont toujours pris et que nous avons eu en vue dès le commencement de la mission du Congo à Landana, en 1873. Le voici en deux mots : nous créer des ressources locales et un personnel indigène. Tout est là, et sans ces deux choses, jamais l'Afrique ne sera civilisée. Les ressources locales sont et seront probablement encore longtemps bien restreintes. Par la suite, l'éducation ou la formation de personnel indigène, quelle qu'elle soit, devra rester toujours très simple et très économique (...)⁴⁵.

Une fois la formation achevée, ces enseignants dispensaient le calcul, l'écriture et la lecture. Mais une chose est sûre : ces écoles étaient plus de centres d'évangélisation que des écoles proprement dites. Les enseignements assurés dans ces centres se faisaient dans le scrupuleux respect de la doctrine, des principes et des préceptes de l'Eglise catholique. Aucune loi ne précisait l'âge d'entrée dans ces écoles. L'âge de la majorité des enfants accueillis dans ces écoles étant variable entre 10 et 12 ans : « C'est le moment où ils sont le

⁴⁵ Ernoult (J.), *op. cit.*, pp.51-52.

plus susceptibles d'une formation sérieuse; de plus, ils peuvent faire quelques petits travaux utiles et commencer à apprendre un métier »⁴⁶. Paul Olassa soutient cette analyse, mais en mettant un accent particulier sur le niveau de l'enseignement dispensé aux élèves du primaire : « Les enfants d'hier arrivaient à l'école étant déjà quelque peu murs et on leur donnait des enseignements d'un niveau assez soutenu par rapport à ce qui se passe dans nos écoles actuelles ».

Les enfants apprenaient, par exemple, les métiers de cuisinier, de charpentier, de menuisier, de forgeron, de cordonnier, de tailleur et s'adonnaient beaucoup plus à l'exercice des activités agricoles. A la fin de la leçon du catéchisme ceux qui faisaient preuve d'une capacité d'assimilation des enseignements étaient facilement recrutés avec le consentement de leurs parents pour poursuivre les études primaires à l'école de la station où un enseignement régulier leur était dispensé. Généralement, il faut noter que les cours de catéchisme étaient sanctionnés par un examen conduisant au baptême et à la première communion. Il convient, à ce niveau, d'ajouter le caractère foncièrement sélectif de cet enseignement. Les incapables qui n'arrivaient pas à franchir le niveau de l'école primaire étaient le plus souvent orientés vers l'apprentissage des métiers. Les écoles tenues par les missionnaires étaient réputées pour leur caractère austère et disciplinaire. Afin d'illustrer cette analyse, on peut citer en substance les propos de Monseigneur Carrie qui, parlant de l'Eglise de Loango dans un rapport de 1889, déclarait :

L'établissement de Loango se compose de neuf missionnaires, d'un frère indigène et de 113 enfants. Il comprend un grand et un petit séminaire, un noviciat de frères indigènes, une école normale et une école primaire, une imprimerie pour le français, le latin, le portugais (...); une reliure, divers ateliers, d'immenses cultures et jardins potagers, sans pareils sur la côte d'Afrique. L'établissement des sœurs compte 45 filles qui reçoivent l'éducation chrétienne et se préparent à une vie de travail et d'activité⁴⁷.

La scolarisation des filles visait essentiellement des buts différents de ceux des garçons. Elles étaient recrutées pour être formées à des tâches (art ménager, couture, broderie, etc.) les préparant le plus souvent au mariage. Elles étaient soit confiées à des religieuses de Saint

⁴⁶ Cité par N'dioulou (M.), *Histoire de l'enseignement en République Populaire du Congo*. Mémoire de 3^e Cycle, Paris, Sorbonne, 1982-1983, p.19.

⁴⁷ Cité par Ernoult (J.), *op. cit*, p.49.

Joseph de Cluny⁴⁸, soit à des familles chrétiennes dont les mœurs étaient jugées suffisantes pour l'accompagnement de celles qui allaient devenir de futures mères. Leur sélection obéissait à certains critères d'ordre moral. Ces filles devaient faire preuve d'un bon comportement : « L'esprit de ces fillettes était bon, et si l'on tient compte du caractère congolais, foncièrement versatile et vaniteux, surtout chez la femme, il y a lieu de se féliciter des résultats acquis »⁴⁹.

Toutefois, il est intéressant d'insister sur le fait que le chemin de la scolarisation restait encore long à parcourir, car les missionnaires avaient engagé des discussions avec l'administration coloniale au sujet de la nature et du contenu des enseignements à dispenser aux indigènes. L'on sentait là une sorte d'implication de l'administration coloniale dans l'œuvre d'instruction des indigènes, quand bien même celle-ci demeurait encore nominative, car l'administration coloniale préoccupée par les problèmes d'organisation politique des colonies, avait momentanément laissé aux missionnaires le soin de s'occuper des œuvres d'enseignement. Il est certain que ce rapprochement entre les missionnaires et l'administration coloniale peut étonner plus d'un observateur non averti de la situation coloniale. Cependant, l'analyse des documents historiques de la période de la colonisation laisse penser qu'il ne serait pas exagéré de dire que les missionnaires religieux étaient des auxiliaires de la politique coloniale, car « ils avaient pour mission de contribuer, dans les colonies, à augmenter la puissance de la métropole »⁵⁰.

Afin d'approfondir cette analyse, on peut citer en exemple ces propos attribués au Père Carrie qui vantait les qualités de son collaborateur, rendait hommage à la France, à son influence et à son explorateur d'avoir réussi à annexer le Congo à la métropole française. Regardant le Stanley-Pool, le Père Carrie disait : « L'avenir du Stanley-Pool est incalculable car il est la porte de cet immense intérieur arrosé par le Congo et ses affluents et qui est presque aussi grand que l'Europe. Or, nous voilà à ce point central, et de là nous pouvons rayonner dans les vastes profondeurs du continent mystérieux »⁵¹. Finalement, le religieux et le politique avaient-ils les mêmes visées ? Ou encore, s'agissait-il d'un simple hasard de l'histoire ? Au cours de l'entretien qu'il nous a accordé à ce sujet Bathéas Mollomb tente

⁴⁸ *Bulletin Général*, tome 15, p.549.

⁴⁹ *Bulletin de la Congrégation*, n°13, Février 1913, p.21.

⁵⁰ N'dioulou (M.), *op. cit.*, p.23.

⁵¹ *Bulletin général (1888)*, voyage de Monseigneur Carrie cité par N'dioulou à la page 23.

d'établir une synergie entre l'action menée par les missionnaires religieux et celle menée par l'administration coloniale au sein du territoire congolais :

L'école coloniale et l'Eglise nous ont enfanté en tant qu'Etat. Ce sont là les deux outils essentiels dans le processus de formation des indigènes. L'Eglise chrétienne a été de beaucoup pour l'ouverture des indigènes au modernisme, à la culture de l'autre. Mais les missionnaires ont joué un rôle important dans la pénétration coloniale. Ce regard, bien que diversement appréhendé, ne change pas dans les faits l'idée du rapprochement entre les colons et les missionnaires. Les missionnaires ont été les auxiliaires de l'administration coloniale, des mbouloumboulou⁵². Là où l'Eglise avait bien pris il y avait une forte malléabilité dans les comportements au profit des colons.

Il semble que sous le règne de Jules Ferry⁵³ l'Eglise catholique avait bénéficié de l'aide de l'administration française pour subvenir au financement de l'enseignement missionnaire au Congo. Les documents à notre disposition rapportent qu'une subvention⁵⁴ de 30000 francs avait été confiée aux bons soins du Révérend Père Augouard au motif précédemment mentionné. Avec la constitution des empires coloniaux, les œuvres missionnaires conçues au départ pour la conversion des indigènes, servirent également à renforcer l'idée de la conquête militaire des colonies⁵⁵. Rassurés à un moment donné de l'appui de l'administration coloniale, malgré l'anticléricisme qui y était devenu la règle, les missionnaires multiplièrent la construction des écoles dans de nombreux villages. Parlant des origines de l'école de la mission de Saint Benoît Boundji, le Père Michel Legrain rapporte que « Vers 1920, l'Administration commença à faire des règlements et à nous demander des comptes rendus et des statistiques. Monseigneur Augouard obtint quelques subsides du Gouverneur, M. Augagneur⁵⁶, bien connu pourtant pour son anticléricisme »⁵⁷. La stratégie des colonisateurs

⁵² Dans la langue lingala ce mot servait à désigner le commandant de cercle ou l'administrateur à l'époque de la colonisation française au Congo.

⁵³ Cf. *Bulletin de la Congrégation*, Tome IV, p.934.

⁵⁴ Cf. *Journal Officiel de l'A.E.F*, n°2, 15 janvier 1921, p.38.

⁵⁵ A ce sujet, Antoine Léon pense qu'« avec la constitution des empires coloniaux du XIX^e siècle, l'enseignement public, d'abord conçu pour réaliser la conquête morale des populations autochtones, prolonge, en la complétant, la conquête proprement militaire » (Cf. *Colonisation, Enseignement et Education. Etude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1990, p.19).

⁵⁶ Il était Gouverneur général de l'A.E.F de 1920 à 1924.

⁵⁷ Legrain (M.), *Le Père Adolphe JeanJean missionnaire au Congo*, Paris, Editions du Cerf, 1994, p.84. Voir aussi : Arrêté du 28 décembre 1920 portant réglementation de l'octroi de subventions en faveur des écoles libres d'enseignement primaire aux indigènes (*Journal Officiel de l'A.E.F* de 1921, p.37)

était de se faire précéder par les missionnaires qui constituaient une sorte de caution morale pour leurs actions.

La France reconnaissait en ces missionnaires de vaillants et parfaits collaborateurs pour la conduite et la réussite de la mission civilisatrice, ainsi que la préservation de l'image de sa puissance. Même la *République française*⁵⁸ ne tarissait pas d'éloges à l'égard des fils de Libermann, puisque le 20 octobre 1882 il y avait été écrit : « Elles (les Missions du Congo) n'ont rendu jusqu'à présent que des services (...) Elles en rendront chaque jour de plus importants, ce qu'elles ont cherché, ce n'est pas tant la conversion des Noirs, que de les gagner à l'influence française. Il fut donc comme le demande de Brazza, accorder des substantielles subventions à ces héros de la civilisation »⁵⁹. La considération des analyses faites dans le Journal *Le moniteur de Rome* du 18 Novembre 1884 permet de mieux saisir la collaboration entre les colonisateurs et les missionnaires :

*Les Républicains ne se font aucune difficulté à reconnaître l'appui que la France peut retirer de l'Eglise dans sa politique coloniale, mais ils continuent à persécuter le Clergé en France (...) Mais il y a plus, nous croyons que ceux-là se trompent, qui s'imaginent qu'on peut séparer la politique religieuse de la politique coloniale. Les deux sont solidaires (...) Une bonne politique coloniale est inséparable d'une politique religieuse équitable*⁶⁰.

Par ailleurs, ce rapprochement entre le politique et le religieux ne doit pas dissimuler certaines incompréhensions et des oppositions parfois rudes qui les séparaient⁶¹. Loin donc de s'étendre sur la collaboration entre les colonisateurs et les missionnaires, et loin également de confondre leurs idéologies respectives, il est important de relever l'importance accordée par ces derniers, ainsi que le prix qu'ils avaient attaché à l'œuvre de formation (quoique limitée) des indigènes. Ce qui amène à modérer la critique adressée à leur égard par N'dioulou quant à leur collaboration entière et pleine à l'œuvre de colonisation en qualité d'auxiliaires. Bien qu'ayant participé à la réussite de la mission civilisatrice, il ne demeure pas moins vrai que les

⁵⁸ C'est le titre du Journal de Gambetta, homme politique français qui brillait par son anticléricalisme.

⁵⁹ Cité par N'dioulou (M.), *op. cit.*, p.24.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Legrain (M.), *op. cit.*, pp.103-114.

missionnaires religieux tenaient à ne pas confondre entre ce qui relevait de la colonisation proprement dite et ce qui relevait des œuvres de la foi chrétienne.

2. L'organisation officielle de l'enseignement à partir de l'année 1911

Avant 1910, l'enseignement public n'était pas officiellement organisé au Congo et le type d'enseignement existant à cette époque n'avait pas encore un caractère spécifiquement scolaire. Il fut pendant cette période l'œuvre des missionnaires dont la mission essentielle était la conversion des Noirs et leur adhésion au christianisme. C'était la phase de l'autonomie religieuse où la pédagogie en matière d'enseignement était axée sur l'apprentissage du français parlé au détriment du français écrit. Lorsqu'il analyse les différents textes en vigueur permettant au Gouvernement Général de réglementer l'enseignement avant la création de l'A.E.F, Pierre Gamache⁶² pense que de 1863 à 1907, aucune différence n'a été constatée entre l'enseignement public et l'enseignement privé.

Il avait fallu attendre la phase de la mainmise de l'administration coloniale pour que le gouvernement français, compte tenu des besoins de la colonisation, commence à s'intéresser à l'œuvre d'enseignement entreprise par les missionnaires. De ce fait, il édicta un certain nombre de mesures consistant à organiser l'enseignement et à le contrôler, convaincu que la réussite de la mission civilisatrice passerait d'abord par l'acculturation ou une sorte de colonisation mentale des Noirs. Cet engouement pour l'organisation officielle de l'enseignement est lié à la constitution de la zone Afrique Equatoriale en un grand ensemble appelé le Congo-français regroupant le Congo actuel, le Gabon, l'Oubangui-Chari actuelle République centrafricaine et le Tchad.

Ainsi, l'ébauche de l'organisation de l'enseignement public comme institution coloniale correspondait à la période du Commissariat Général (entre 1881 et 1910) où le contrôle de l'enseignement privé fut renforcé⁶³ en France. Un parallélisme pourrait, à cet effet, être établi entre cette nécessité d'organiser l'enseignement dans les colonies jusque-là aux mains des

⁶² Cf. « L'Enseignement en Afrique Equatoriale Française », in *L'Afrique Française* (Bulletin mensuel du Comité de l'Afrique Française), Paris, 1928, pp.751-759.

⁶³ Voir :

- Freyssinet - Dominjon (J.), *Les Manuels d'histoire de l'école libre de 1882-1925 : De la loi Ferry à la loi Debré*, Paris, Armand Colin et F.N.S.P., 1969, pp.18-19.

- Arrêté du 10 mars 1913, in *Journal Officiel de l'A.E.F.*, n°7, 1^{er} avril 1913, p.181.

missionnaires et les débats à la mode à l'Assemblée nationale française à l'époque de Jules Ferry, visant à réformer cet enseignement, à le laïciser et à le rendre plus scientifique. A partir du 22 mars 1882, fut votée et promulguée la loi sur l'obligation scolaire en France. Face à la persistance des thèses sur la laïcité et conscients de l'aide apportée par l'administration française dans la réalisation de leurs œuvres, les missionnaires en poste au Gabon, par exemple, décidèrent de soumettre l'enseignement privé au contrôle de l'administration coloniale. A travers donc la laïcisation et le contrôle de l'enseignement, le gouvernement français voulait s'assurer de la réalisation de trois principes qui lui étaient fondamentaux : la politique coloniale en matière d'enseignement, l'organisation de l'enseignement et le contenu de cet enseignement :

a)- Pour ce qui est du but politique, il faut noter que le 9 avril 1883, le gouvernement avait publié un décret à l'adresse des administrateurs coloniaux de l'A.E.F pour leur signifier les impératifs ainsi que les attentes de la métropole en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement public au sein des colonies. Il ressort de ce décret les points suivants :

- « L'enseignement doit être exclusivement en langue française »;
- « La moitié du temps de la scolarité doit être consacrée à l'étude du français ».

b)- Au sujet de l'organisation pédagogique, le décret susmentionné avait également dégagé ses lignes directrices. Cependant, il avait fallu attendre la promulgation de l'Arrêté du 28 mai 1883 approuvé par une dépêche ministérielle et métropolitaine du 18 juillet de la même année pour voir cette organisation être détaillée dans les plus fins de ces termes.

c)- En ce qui concerne le contenu de l'enseignement, il n'échappe à personne que l'enseignement dans les colonies devait être non seulement dispensé en langue française, mais également lié à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la grammaire. Les jeunes en formation devaient consacrer la moitié de leur temps à l'apprentissage des métiers qui mettent en exergue le corps. C'est donc reconnaître qu'au moment où les colons s'évertuaient à valoriser les œuvres de l'esprit à l'image du « Je pense donc je suis » cartésien, les Noirs, eux, émotifs se limitaient au « Je danse donc je suis ».

2.1. L'organisation générale de l'enseignement

L'histoire générale de l'enseignement ne peut être rendue compréhensible que grâce à la prise en considération de trois dimensions caractéristiques de l'enseignement colonial au Congo, notamment l'enseignement général, l'enseignement professionnel et l'enseignement agricole. Il n'est pas question ici de prétendre à une saisie globale de ces caractéristiques. Il s'agit, simplement, pour des besoins de cohérence analytique, d'esquisser l'organisation interne de ces trois niveaux d'enseignement ainsi que leurs mécanismes de gestion.

2.1.1. L'enseignement général

La structure de l'enseignement général avait été déterminée par l'arrêté du 4 avril 1911⁶⁴. Cependant, elle a été complétée par la circulaire n°8 du 8 mai 1925 et publiée par le Gouverneur Antonetti qui à cette époque déjà stigmatisait la qualité de l'enseignement dispensé aux indigènes, leur faible niveau de connaissances, ainsi que l'inadéquation entre la formation offerte et les réalités locales africaines de manière générale :

Trop d'élèves, chaque année, quittent nos écoles avec un mince bagage, sachant vaguement lire, ayant des notions d'écriture, ayant enregistré dans leur mémoire un certain nombre de mots français dont ils ignorent parfois le sens exact, juste assez savants en un mot pour s'écarter de la terre et mépriser leurs frères restés aux villages, mais incapables de se servir de ce semblant d'instruction dont ils sont puérilement fiers pour gagner leur vie. Aucun n'est capable de faire un écrivain, un dactylographe, un comptable. Ce sont trop souvent des déclassés, des mécontents, des parasites de la collectivité travailleuse⁶⁵.

Si le premier arrêté avait décidé de la réforme et du détachement du Service d'Enseignement de la Direction Générale des Affaires Politiques, Administratives et Sociales le deuxième avait quant à lui permis, d'une part, au Gouverneur Antonetti de sanctionner l'ouverture anarchique des écoles publiques et le manque de coordination entre les principaux responsables de l'Enseignement. D'autre part, il lui reconnaissait le pouvoir de réorganiser

⁶⁴ *Journal Officiel de l'A.E.F* du 1^{er} décembre 1911.

⁶⁵ *Journal Officiel de l'A.E.F*, 1925, pp.281-283. Voir aussi Guth (S.), *op. cit.*, p.105.

l'enseignement public en trois composantes : les écoles de village⁶⁶, les écoles urbaines⁶⁷ et régionales et l'école primaire supérieure de Brazzaville⁶⁸. Il semble que des restrictions accompagnaient l'ouverture des écoles de village. Celles-ci ne pouvaient être approuvées qu'à la condition de trouver des villages pouvant avoir à peu près soixante enfants en âge scolaire dans un rayon de quatre à cinq kilomètres autour de l'école.

a) - L'école du village était une école de passage et de triage et se composait de deux niveaux : une première section qui ne gardait les enfants que pendant une seule année et une deuxième section qui les gardait durant deux ou trois ans. Par ailleurs, il semble que ce deuxième niveau ne concernait que les enfants jugés capables de faire preuve d'intelligence ou les élèves doués. Bien qu'elles aient été confiées à des moniteurs indigènes, ces sections demeuraient au plus haut niveau sous le contrôle des autorités urbaines et régionales. Il arrivait également qu'on trouve des sections dirigées par un instituteur européen, mais qui était assisté par des moniteurs indigènes.

Le but visé ici était d'attirer le maximum possible d'enfants noirs de 8 à 10 ans et de les intéresser à l'apprentissage de l'instruction élémentaire. Sauf mesure spéciale, un régime d'exception était applicable aux enfants ayant déjà atteint l'âge de 12 ans leur permettant de suivre plutôt les cours du soir réservés aux adultes. L'année scolaire s'étalait sur 10 mois au cours desquels les enfants devaient apprendre à écrire, à lire le français, à faire le calcul métrique et à s'initier aux méthodes d'hygiène. A la fin de l'année, une sélection était faite entre des meilleurs élèves jugés capables de poursuivre l'enseignement et ceux dont le niveau ne permettait pas de continuer l'école, et qui étaient remis à la disposition de leurs familles respectives. A la catégorie des doués il fallait ajouter les enfants des chefs ou ceux de leurs parents qui, bénéficiant des grâces de l'histoire coloniale, constituaient la classe des privilégiés.

Mais après cette première sélection, les enfants devaient encore être soumis à une deuxième sélection. Et ce n'est qu'au bout de cette seconde épreuve que les meilleurs pouvaient espérer atteindre le but visé par l'enseignement. Les admis (quand bien même

⁶⁶ Cf. Freyssinet - Dominjon (J.), *op. cit.*, p.16.

⁶⁷ La première école urbaine était fondée à Brazzaville en 1912 : voir Arrêté du 1^{er} janvier 1912 du Gouverneur général portant création de 8 écoles de circonscription au Moyen-Congo (*Journal Officiel de l'A.E.F.*, 1912).

⁶⁸ Il est important de mentionner que jusqu'en 1925 l'école primaire supérieure de Brazzaville n'avait pas encore ouvert ses portes. Cette ouverture n'intervint qu'en 1927.

l'admission ne constituait pas en soi un droit), après leur formation, étaient recherchés et souvent utilisés comme boutiquiers, chefs d'équipes de manœuvres, chauffeurs d'automobiles, ouvriers ou comme des domestiques dans les habitations des colons. L'usage de la langue française était considéré par eux comme un signe de distinction sociale. Le rôle des écoles de village était donc de familiariser les enfants avec les notions élémentaires de la connaissance du réel.

Pour parfaire l'organisation de l'enseignement et, afin d'améliorer le statut des écoles de village dans les colonies, une autre circulaire datant du 23 janvier 1929 avait été publiée par le Gouverneur Général Antonetti. Ainsi, ces écoles étaient organisées de telle sorte qu'elles comportent trois niveaux : deux classes placées sous la responsabilité des instituteurs indigènes et une classe dont la direction était assurée par un instituteur européen. L'objectif visé à travers ce réaménagement des structures de l'enseignement était double : d'une part, permettre le recrutement au sein des écoles régionales de bons éléments capables de subvenir aux multiples besoins de l'administration coloniale ; d'autre part, faciliter le perfectionnement des instituteurs indigènes. Le directeur de chaque école devait en même temps donner des instructions à ses collaborateurs en ce qui concerne l'élaboration des fiches techniques, la préparation écrite des enseignements et assurer le contrôle permanent de l'ensemble des structures scolaires.

Il avait fallu attendre l'année 1934⁶⁹ pour que les écoles de village soient créées dans certaines parties du Congo, dont Madingo-Kayes, Mouyondzi, Makoua, Nola et Impfondo. En 1935⁷⁰ intervint la création de l'école de village de Mayama (région du Pool). En 1938⁷¹, un certain nombre d'écoles avaient pu être enregistrées en A.E.F dans les localités suivantes : Loudima, Dolisie et Hinda, Bonga-Bela, Modambé, Manyanga, Kinkala, Impfondo, Makoua, Djambala, Gamboma, Mossaka, Ewo, Fort-Rousset, Okandja, Franceville, Poto-poto, Bacongo, Ouessou, Souanké, Sembé, Mindouli et Mouyondzi.

b) - Pour ce qui est des écoles urbaines et régionales il convient de noter, au départ, qu'elles ne fonctionnaient que dans les chefs-lieux de canton en attendant d'être vulgarisées

⁶⁹ Cf. La décision relative à l'institution des écoles de village dans le Moyen-Congo, in *Journal Officiel de l'A.E.F.*, du 1^{er} novembre 1934.

⁷⁰ Cf. La décision portant création d'une école de village dans la localité de Mayama, in *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 1935.

⁷¹ Cf. La décision relative à l'organisation des secteurs scolaires, in *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 15 mai 1938.

dans la majorité de centres importants de chaque colonie. Ces écoles urbaines et régionales recevaient des élèves venant des écoles de village et ayant montré des capacités en écriture, en lecture et en calcul mental. Elles étaient administrées par un instituteur européen assisté par des instituteurs adjoints et des moniteurs indigènes. L'instituteur européen en tant que directeur de l'école assumait à partir de 1925⁷² la charge de chef de service de l'enseignement du Moyen-Congo. Comparées aux écoles de village, les écoles urbaines et régionales, fonctionnaient avec des internats pour l'accueil des enfants venus des localités lointaines et ne disposant pas de familles d'accueil dans les lieux où étaient implantées les écoles.

Outre l'approfondissement des matières déjà programmées dans les écoles de village, les enseignements dans les écoles urbaines et régionales comprenaient : les leçons de choses, les sciences naturelles, l'arithmétique, l'orthographe, la rédaction, l'analyse grammaticale, les sciences physiques, l'hygiène, le dessin, la géographie et l'histoire de l'A.E.F et de la France, le chant et, parfois, l'éducation physique. La durée de l'enseignement était de 3 ans dont deux années consacrées au cours moyen. A la fin de la troisième année, les élèves devaient subir les épreuves d'entrée au cycle supérieur de l'enseignement, l'école primaire supérieure de Brazzaville. Ceux des élèves qui n'arrivaient pas à remplir les conditions ou ayant échoué à l'examen, pouvaient être employés dans différents services : administration, hôpitaux, commerce, etc.

c) - La création de l'Ecole Primaire Supérieure (E.P.S) de Brazzaville avait été décidée par Arrêté du 27 août 1927⁷³. Dans ce cadre, la décision d'instituer un enseignement secondaire avait été arrêtée à partir de l'année 1935. Cependant, elle n'avait été rendue exécutoire qu'en 1937 par le Gouverneur général Reste⁷⁴. Cette école portait le nom de son fondateur Edouard Renard et son institution obéissait à la nécessité de rendre plus efficace la formation des élèves les plus doués de toute la zone de l'Afrique Equatoriale Française.

L'entrée dans cette école était sanctionnée par l'obtention d'un diplôme. Les élèves étaient répartis entre trois sections spéciales dont l'enseignement, l'administration, le commerce et l'enseignement professionnel. En 1945, l'école Edouard Renard devenait l'E.P.S du Moyen-Congo et fut transférée à Dolisie dénommée Mbounda par les élèves de cette

⁷² *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 1^{er} avril 1925, p.196.

⁷³ *Journal Officiel de l'A.E.F.*, pp.685-686.

⁷⁴ *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 1937, pp.140-147.

époque. Les locaux qui abritaient Edouard Renard servirent par la suite pour la création de l'Ecole des Cadres Supérieurs (ECS) de l'A.E.F⁷⁵. En ce qui concerne la carrière d'enseignant, les récipiendaires étaient préparés à devenir des moniteurs. Mais, outre la formation qui leur était distribuée dans le cadre de l'enseignement primaire supérieur, les admis dans cette section devaient recevoir un enseignement de pédagogie ; ce dernier leur était dispensé par le directeur de l'école. A la fin de cette section un diplôme était délivré aux futurs moniteurs des écoles urbaines ou à ceux devant être employés comme instituteurs dans les écoles de circonscriptions.

Les élèves formés dans la section administrative et commerciale devaient être employés comme des comptables - dactylographes, des sténodactylographes⁷⁶, des postiers - télégraphes et des infirmiers. En plus des enseignements prévus par l'organigramme du primaire supérieur, les élèves recevaient des notions de comptabilité administrative et un type d'enseignement pratique : les comptables (dactylographes effectuaient un stage dans les bureaux administratifs, les postiers) télégraphes apprenaient dans les bureaux de postes et télégraphes et les infirmiers devaient, quant à eux, exercer dans les formations sanitaires de leurs localités respectives. Il faut dire que cet enseignement avait cette particularité d'être dispensé uniquement à la dernière année d'études dans le primaire supérieur. Après l'obtention du diplôme, les élèves étaient employés au sein des administrations où ils avaient effectué leurs stages.

Pour ce qui est de la formation professionnelle, les élèves étaient répartis dans trois domaines distincts (la charpenterie et la menuiserie, la forge, la maçonnerie) sous le contrôle du responsable de l'école urbaine. Cette formation se pratiquait uniquement dans les matinées soit à l'école professionnelle, soit dans les ateliers des travaux publics, soit dans les directions de l'artillerie. Le diplôme de fin d'études accordait aux élèves la possibilité d'être employé dans les écoles précitées. Par ailleurs, à la suite de leur formation, les diplômés recevaient des mains du Lieutenant - Gouverneur un certain nombre d'outils pour leurs travaux personnels.

⁷⁵ *Journal Officiel de l'A.E.F*, 1946, p.372.

⁷⁶ Né à Maboukou vers 1920, Kikhounga Ngot Simon était sténodactylographe de formation avant de devenir le dirigeant de l'Union des Syndicats de Dolisie et par la suite conseiller territorial du Niari sur la liste P.P.C. Homme influent du Niari, il se rapprocha du M.S.A de Jacques Opangault lors des élections de 1957 et fut nommé ministre des Affaires économiques dans le Conseil de gouvernement dirigé par celui-ci.

2.1.2. L'enseignement professionnel

Officiellement, c'est en 1903⁷⁷ qu'une école professionnelle avait été créée à Brazzaville. Mais il avait fallu l'Arrêté du 4 avril 1911 et les instructions du 15 novembre 1911⁷⁸ pour que l'enseignement professionnel soit dispensé dans les écoles urbaines sous le contrôle du directeur de l'école assisté d'un contremaître. L'Arrêté du 10 septembre 1912 venait compléter cette organisation. Par décision du 15 décembre 1927, les élèves de cette section recevaient une subvention mensuelle dont le montant variait selon le niveau d'études : 10 francs pour la première année d'apprentissage, 20 francs pour la deuxième année d'apprentissage et 30 francs pour la troisième année d'apprentissage. A cette gratification, il y avait une autre prime liée au rendement. L'enseignement professionnel visait la formation des ouvriers manuels (spécialisés dans les secteurs du bois, du fer, de la vannerie, etc.), des ouvriers agricoles, des auxiliaires pour les administrations (les commis aux écritures, les comptables, les postiers, les moniteurs de l'enseignement et les infirmiers⁷⁹). A côté de cet enseignement professionnel, il y avait un autre type d'enseignement manuel répondant à un impératif : l'organisation par l'administration coloniale des travaux publics et la nécessité de pallier au manque de personnels qualifiés.

En effet, le colonisateur avait besoin de la main-d'œuvre qualifiée indigène capable de seconder les Européens dans des tâches techniques. Cette nécessité de la formation était conforme aux objectifs du marché colonial : former le maximum d'ouvriers possible afin de disposer de la main-d'œuvre abondante au moment de l'exploitation des richesses. Cet engouement pour la scolarisation des indigènes n'est pas un fait du hasard; elle est l'expression d'une volonté délibérée des colonisateurs qui avait déjà fait l'objet d'une réglementation juridique. En effet, l'apprentissage des métiers était réglementé par l'Arrêté du 13 septembre 1926 complété par les Arrêtés du 14 septembre 1928 et du 31 Octobre 1929.

Il semble important de souligner qu'il n'était nullement dans l'intention du colonisateur de créer de véritables écoles de formation professionnelle. Les formations dispensées dans ces

⁷⁷ *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 1903.

⁷⁸ *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 1^{er} décembre 1911, n°23, pp.669-671.

⁷⁹ Né à Miwé le 25 février 1907 dans la partie sud du Congo, Malonga Jean était écrivain et parlementaire du Moyen-Congo. Après ses études à l'école missionnaire, il obtint son brevet d'infirmier et exerça à l'hôpital de Brazzaville de 1932 à 1948. Il fut également membre actif du parti de Félix Tchicaya où il devient député à l'Assemblée territoriale en 1947, délégué au Grand Conseil de l'A.E.F (la même année) et puis au Conseil de la République en 1948.

centres n'étaient que d'ordre utilitariste. Elles étaient effectuées en rapport avec les intérêts économiques de la métropole et étaient complètement extraverties. L'ouverture des écoles professionnelles comme celle de Brazzaville, conformément à l'esprit de l'Arrêté du 4 avril 1911 relatif à l'organisation de l'enseignement en A.E.F, ne visait pas d'abord le développement du Congo. L'exécution de l'enseignement manuel était effectuée sous l'œil vigilant d'un ouvrier indigène qualifié placé, lui-même, sous le contrôle d'un directeur européen de l'école.

2.1.3. L'enseignement agricole

Un embryon d'enseignement agricole⁸⁰ était introduit à partir du 5 novembre 1902 au Congo avec la création d'une école d'apprentissage agricole au jardin d'essai de Brazzaville. Comme il a été dit précédemment, la création de cette école obéissait à la volonté de l'administration coloniale de former une main-d'œuvre abondante capable de fournir à la métropole ce dont elle avait besoin. Officiellement, jusqu'en 1929-1930, l'enseignement agricole n'était pas développé au Congo. Pourtant, le colonisateur était conscient que l'expansion socio-économique de la métropole ne pouvait que passer par l'extension de l'enseignement agricole dans les colonies. Après la création du jardin d'essai de Brazzaville, une autre section agricole avait été créée à Boko.

Dans ces différentes écoles les élèves apprenaient la pratique rationnelle des méthodes de culture agricole. A cet effet, des plantations avaient été créées (à savoir la plantation de manioc, la plantation de patates, la plantation de maïs, la plantation de banane, le caféier), afin de leur faciliter les apprentissages. A Brazzaville, les élèves apprenaient les travaux agricoles dans des jardins situés à proximité de leur école. Ils y cultivaient des produits tels que les choux, les haricots, les aubergines, les tomates, etc. A la section agricole de Boko, les élèves produisaient des légumes (radis, carottes, raves, salades variées, navets, cresson, choux variés, oseille, épinards, oignons, céleris, fraisiers, poireaux, etc.), de la vigne (il faut signaler que cette expérience n'a pas été concluante) et des caféiers. A cette section de Boko on avait pu adjoindre une section d'élevage composée de porcs, de chèvres de truies, des canards, et de lapins. L'élevage bovin fut porteur d'espoir dans cette zone en raison de la bonne situation géographique de Boko qui se situe à plus de 70 mètres d'altitude. En dépit de leurs maigres

⁸⁰ Arrêté du Gouverneur général créant à Brazzaville une école indigène d'apprentissage agricole et culturel du jardin d'essai de Brazzaville (*Journal Officiel de l'A.E.F*, 1902)

ressources, les écoles agricoles de Brazzaville et de Boko étaient d'une importance capitale dans la formation professionnelle de futurs cadres techniques et ouvriers qui purent servir les entreprises agricoles ou des branches d'élevage de la République du Congo après son indépendance.

2.2. Le personnel enseignant

Il est une erreur à éviter lorsqu'il est question d'évaluer les politiques de l'enseignement au Congo : la confusion entre deux catégories d'enseignants. A l'époque coloniale, en A.E.F en général et au Congo en particulier, il fallait distinguer les enseignants européens des enseignants indigènes. Nombreux parmi les premiers avaient le statut d'instituteurs, alors que les seconds étaient des moniteurs.

2.2.1. Le personnel enseignant européen

Le statut du personnel européen exerçant dans les colonies de l'A.E.F était fixé par arrêté du 4 avril 1911⁸¹ portant organisation du service de l'enseignement en A.E.F pris par le Gouverneur Général Merlin et complété par les arrêtés du 17 août 1918, du 23 juin 1921, du 18 janvier 1927 et du 28 septembre 1929. Pour ce qui est de l'effectif de ce personnel, il n'était pas facile de savoir exactement le nombre d'instituteurs exerçant dans les colonies de l'A.E.F. Leur nombre variait en fonction de la disponibilité des individus désireux de servir les intérêts de la métropole dans les colonies⁸². Les statistiques à notre disposition ne mentionnent aucune donnée chiffrée relative aux effectifs des instituteurs de l'enseignement public dans les colonies de l'A.E.F jusqu'en 1909.

Par rapport aux modalités de recrutement, il est important de relever qu'en A.E.F le personnel européen se répartissait en deux catégories : les maîtres du cadre local⁸³ et ceux du

⁸¹ *Journal Officiel de l'A.E.F*, 1911, pp.294-295.

⁸² Dans l'annexe tiré d'un exposé fait en 1952 devant les directeurs de l'Enseignement dans les territoires d'outre-mer, lors de leur conférence annuelle sur les problèmes de l'enseignement en A.E.F, il est dit : « D'ailleurs, il semble que l'aventure coloniale ait beaucoup plus d'attrait pour les jeunes filles que pour les jeunes gens ; quelques-unes réussissent, mais beaucoup ne sont pas à leur place devant des élèves noirs souvent plus âgés qu'elles. Quoi qu'il en soit, ce personnel est bien disparate ; les difficultés qu'on éprouve à l'administrer sont d'autant plus grandes qu'il y a presque autant de catégories que d'individus » (*Notes et Etudes documentaires*, 20 juillet 1954, n°1.897, p.21).

⁸³ Le statut du cadre local européen de l'enseignement en A.E.F a été réorganisé par Arrêté du 5 avril 1935 : *Journal Officiel de l'A.E.F*, 1935.

cadre métropolitain ou algérien. En ce qui concerne la première catégorie, leur nomination dépendait de l'autorité du Gouverneur Général qui nommait au poste d'instituteur stagiaire tout candidat détenteur d'un brevet d'enseignement primaire métropolitain ou d'un diplôme d'études secondaires ou d'un baccalauréat. Le stage durait 6 mois au bout desquels le candidat devait subir les épreuves du Certificat de Fin d'Etudes Normales (C.F.E.N). Celui-ci ne pouvait être titularisé qu'au cas où il était admis au certificat.

La deuxième catégorie d'instituteurs était régie par la loi du 30 novembre 1913 en son article 33 qui stipulait que les instituteurs des cadres métropolitains ou algériens ne pouvaient être détachés que pour une durée de 5 ans renouvelable. Par ailleurs, ce détachement ne pouvait être prononcé qu'après avis des ministres de l'Instruction Publique et des Finances. A leur arrivée en A.E.F, les instituteurs des cadres métropolitains et algériens prenaient place aux côtés de leurs collègues du cadre local tout en conservant les avantages que pouvait leur valoir leur ancienneté, conformément, à l'Arrêté du Gouverneur Général du 18 janvier 1927. Ils bénéficiaient des mêmes indemnités que leurs collègues du cadre local. Après l'institution de la caisse inter-coloniale réglementée par décret du 1^{er} novembre 1928, les instituteurs détachés pouvaient, s'ils le souhaitaient et sur proposition de leur chef de service, ainsi qu'après avis de la commission chargée du classement des cadres, être nommés parmi les cadres locaux permanents de l'A.E.F. Les instituteurs du cadre local étaient répartis en 6 classes et pouvaient être nommés instituteurs principaux. Les enseignants de nationalité française devaient posséder au moins un brevet élémentaire ou un certificat d'études secondaires. Les instituteurs des missions étrangères devaient, quant à eux, connaître la langue française et posséder des titres ou brevets dont l'équivalence avec les titres français était jugée par le Gouverneur Général.

2.2.2. Le personnel enseignant indigène

Le statut de l'enseignant indigène était fixé par Arrêté du 30 novembre 1926, modifié et complété par celui du 2 août 1929. Ces lois avaient permis la création d'un cadre local de moniteurs indigènes dans chaque colonie de l'A.E.F en attendant l'institution du cadre d'instituteurs indigènes. Par contre, le recrutement de ces moniteurs était sous-tendu par un certain nombre de conditions⁸⁴. Leur âge devait varier entre 18 ans au moins et 30 ans au plus.

⁸⁴ Guth (S.), *op. cit.*, p.110.

Aussi, devaient-ils être détenteurs d'un certificat délivré par un médecin du corps de santé attestant que le candidat possède des aptitudes physiques lui permettant, au besoin, de servir partout dans les colonies. Ils étaient astreints à présenter à l'administration coloniale un certificat de bonne moralité⁸⁵, c'est-à-dire un certificat de vie et de mœurs établi après enquête et devaient satisfaire à un examen. Les épreuves⁸⁶ de cet examen comportaient une dictée de 10 à 15 lignes, deux problèmes, l'un sur les 4 règles d'arithmétique, l'autre sur le système métrique. Une épreuve d'oral passée en présence d'un jury y était également indispensable. Les épreuves pratiques d'une durée de 1 heure 30 figuraient aussi au programme : une leçon de langage de 30 minutes, une leçon de lecture de 30 minutes et une leçon de calcul de 30 minutes. En un mot, les candidats au poste de moniteur dans le cadre local devaient accomplir une année de stage au terme de laquelle ils pouvaient recevoir la distinction de licencié ou être soumis de nouveau à un stage de 6 mois environs.

Le personnel enseignant indigène était réparti en 4 classes et pouvait être nommé moniteur principal. Pour ce qui est, particulièrement, du personnel congolais il faut avouer ici la difficulté de reconstituer les statistiques, puisque avant 1929-1930, celui-ci a été versé dans la catégorie des moniteurs sans avoir au préalable subi un quelconque examen. Par ailleurs, l'organisation d'un stage pour élèves- moniteurs à partir de cette période leur avait permis de se présenter au certificat d'études et d'être admis. En octobre 1930, 7 candidats seulement dans l'ensemble de l'A.E.F, avaient subi cet examen⁸⁷. Il s'agissait de Dadet⁸⁸ Emmanuel, Youna Pierre, N'debeka Firmin, Louzala Daniel, Loufouadi Ruben, Loufoua Lucien et Bikouta Isidore. Pour pallier la faiblesse des effectifs en personnels enseignants dans les colonies de l'A.E.F, l'administration coloniale avait souvent recours aux auxiliaires indigènes (infirmiers, interprètes, commis aux écritures, etc.) pour gérer certaines écoles de village. Ces auxiliaires, bien qu'ayant été à l'école ne possédaient pas, cependant, la qualification requise (la formation pédagogique) leur autorisant la gestion des écoles. Leur niveau d'instruction assez relatif ne leur permettait que de rendre des services sommaires. Mais, avec l'évolution de la

⁸⁵ Le témoignage de monsieur Gérard Yandza confirme cette thèse car, dit-il, à l'époque de l'impérialisme, les colons voulaient d'abord s'assurer du degré de maturité de leurs sujets ainsi que de leur capacité à se laisser pénétrer par les idées assimilationnistes. En un mot, l'imposition préalable de ces conditions était un moyen de contrôle des vellétés anticolonialistes de certains indigènes. Les colons voulaient former des indigènes, c'est-à-dire des hommes fidèles à l'évangile de la mission civilisatrice.

⁸⁶ Guth (S.), *op. cit.*, p.110.

⁸⁷ *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 15 août 1930.

⁸⁸ Né à Impfondo pendant la première guerre mondiale, il était un ancien instituteur et bénéficia de la citoyenneté française de statut civil de droit commun. Il adhéra au PPC et fut élu député à l'Union Française et Conseiller territorial. Il démissionna du PPC en 1949 pour fonder le Front Démocratique Congolais. Il rallia l'UDDIA en 1956 et occupa plusieurs postes ministériels et mourut en mars 1973.

formation des moniteurs qualifiés, l'administration coloniale avait réussi à surmonter cette situation.

L'analyse précédente montre assez clairement une nette différence entre les modalités de recrutement du personnel enseignant européen et détaché et celles du personnel enseignant indigène. Si le principe de recrutement de la première catégorie d'enseignants était lié simplement à l'obtention d'un brevet d'études élémentaire ou d'un certificat d'études secondaires, voire d'un titre dont l'équivalence était attestée par le Gouverneur Général, le principe de recrutement du personnel indigène, quant à lui, était soumis à des conditions très rudes. Ce qui montre une inégalité de traitement entre les deux catégories de personnel. Cette inégalité paraît encore assez explicite lorsqu'il s'agit de considérer les indemnités versées à ces diverses catégories de personnels enseignants.

2.2.3. Les modalités de traitement des enseignants

La question du traitement des enseignants, tant européens qu'indigènes intervenant en A.E.F, est le signe palpable des inégalités qui existaient entre les « Blancs » et les « Noirs ». Elle témoigne bien du sort réservé aux Africains au temps de l'occupation coloniale française. La considération des traitements du personnel de l'enseignement public en A.E.F présente des caractéristiques suivantes ainsi que le démontre le tableau ci-dessous, conformément, à l'Arrêté⁸⁹ du 7 novembre 1930. Benoît Miakaloubanza pense qu'il ne faut guère s'étonner de cette grille salariale, c'est-à-dire de cette différence dans le traitement des acteurs de l'enseignement de l'époque coloniale, car « les métropolitains étaient des instituteurs, donc forcément mieux considérés, alors que les indigènes, eux, n'étaient que de simples moniteurs ».

⁸⁹ Cité par N'dioulou (M.), *op. cit.*, p.61.

Tableau des traitements et indemnités des personnels enseignants⁹⁰

| Personnel et échelon | Traitement |
|--|-------------------------|
| <u>Cadre local du personnel européen</u> | <u>Salaires en FCFA</u> |
| Instituteur stagiaire | 10 000 |
| Instituteur de 6 ^{ème} Classe | 11 000 |
| Instituteur de 5 ^{ème} Classe | 12 500 |
| Instituteur de 4 ^{ème} Classe | 14 500 |
| Instituteur de 3 ^{ème} Classe | 15 000 |
| Instituteur de 2 ^{ème} Classe | 17 500 |
| Instituteur de 1 ^{ère} Classe | 20 000 |
| Instituteur principal de 2 ^{ème} Classe | 23 000 |
| Instituteur principal de 1 ^{ère} Classe avant 3 ans | 24 000 |
| Instituteur principal de 1 ^{ère} Classe après 3 ans | 26 000 |
| <u>Cadres indigènes</u> | |
| Moniteur stagiaire | 3 400 |
| Moniteur de 4 ^{ème} Classe | 3 800 |
| Moniteur de 3 ^{ème} Classe | 4 100 |
| Moniteur de 2 ^{ème} Classe | 4 400 |
| Moniteur de 1 ^{ère} Classe | 4 700 |
| Moniteur principal de 4 ^{ème} Classe | 5 200 |
| Moniteur principal de 3 ^{ème} Classe | 5 600 |
| Moniteur principal de 2 ^{ème} Classe | 6 000 |
| Moniteur principal de 1 ^{ère} Classe | 7 500 |
| Moniteur principal hors Classe | 7 500 |

S'agissant des indemnités de direction, il convient de souligner que les données à notre disposition ne mentionnent aucun avantage lié au statut ou à la fonction d'enseignant chez les indigènes. Par contre, la situation du personnel européen semble être privilégiée ainsi que le démontrent les données⁹¹ chiffrées ci-dessous :

⁹⁰ *Journal Officiel de l'A.E.F*, janvier 1930.

⁹¹ *Journal Officiel de l'A.E.F*, janvier 1930.

- École à une ou deux classes : 1 200 francs
- Écoles à trois classes : 1 500 francs
- Écoles à cinq classes : 1 800 francs
- École primaire supérieure : 2 000 francs

A ce qui vient d'être mentionné ci-dessus, il faut ajouter des indemnités pour cours d'adultes, cours professionnels, cours d'éducation physique qui s'élèvent à 900 francs, ainsi qu'une indemnité pour brevet supérieur, baccalauréat et brevet d'enseignement commercial d'un montant de 600 francs, conformément, à l'Arrêté du 18 janvier 1927. Raymond Mang - Benza confirme cette idée en indiquant que : « Les instituteurs expatriés avaient un certain nombre d'indemnités supérieures aux locaux. Ils bénéficiaient des primes d'éloignement. En plus, ils étaient des instituteurs et nous des moniteurs ». Le témoignage de Mallali Youga tend également à soutenir cette idée : « Au début de la colonisation, il n'y avait pas d'école normale. Cependant, la sélection des acteurs de l'enseignement se faisait sur la base des concours. Et, forcément, les *moundélés*⁹² avaient une bonne situation par rapport aux indigènes ».

Cependant, avec le temps, des évolutions importantes avaient été remarquées par rapport à la réduction des inégalités devant le traitement et les indemnités tant du personnel du cadre européen que de celui du cadre indigène. Raymond Mang - Benza continue de penser que : « A partir de 1958, on avait quand même constaté dans l'ensemble que les choses avaient évolué ». Pour matérialiser cette nouvelle vision de la condition enseignante et, afin de traiter chacun selon ses mérites, l'administration coloniale avait mis en place des examens professionnels auxquels tous les enseignants (européen ou indigène) étaient astreints à subir les épreuves.

A cet effet, deux types d'examens étaient institués, notamment des examens d'aptitudes⁹³ professionnelles pour les maîtres et les examens proprement scolaires pour les élèves. Le personnel indigène, lui, était appelé à passer un examen d'aptitudes, conformément à l'esprit de l'Arrêté du 30 novembre 1926 modifié par l'Arrêté du mois d'août 1929 portant

⁹² Par ce terme, il faut simplement entendre la désignation du « Blanc » en lingala, l'une des deux langues nationales du Congo.

⁹³ Raymond Mang-Benza affirme à ce propos que : « Les enseignants étaient recrutés sur la base des concours ou sur listes d'aptitudes (ce qui se passait à l'école de Boko illustre bien cela). On prenait les meilleurs élèves. Ceci se vérifiait aussi à l'école normale de Mouyondzi où j'ai été moi-même formé comme instituteur. Moi je suis allé là bas en 1958 et la formation était vraiment de qualité ».

création du cadre local des moniteurs indigènes. Il devait également subir deux types d'épreuves : l'épreuve de français et l'épreuve de calcul. Le régime des examens comportait les épreuves écrites, les épreuves orales et les épreuves pratiques.

3. Les contenus et les moyens matériels d'enseignement

L'analyse des méthodes, du contenu et du matériel d'enseignement est d'autant plus importante pour la présente analyse qu'elle permettra de bien saisir la portée et les finalités de la politique coloniale en matière d'enseignement en Afrique Equatoriale Française. Elle permet, surtout, une certaine cohérence dans la saisie de l'unité d'objet colonial.

3.1. Les contenus de l'enseignement

Comme il avait été souligné précédemment, l'enseignement colonial était essentiellement dispensé en langue française, l'usage des langues vernaculaires étant formellement interdit dans les classes ou les cours d'écoles. Le contenu de l'enseignement, selon Raymond Mang - Benza, était dogmatique : « Naturellement, sur le plan du contenu, on apprenait l'histoire et la géographie de la France. Les Français voulaient faire connaître la grandeur de leur pays ». Monsieur Miakaloubanza aborde également dans le même sens lorsqu'il dit que :

Les méthodes d'enseignement étaient dogmatiques, puisqu'il fallait tout boire, c'est-à-dire tout apprendre par cœur. Par exemple, en Oubangui-Chari, les enseignants étaient considérés comme des saineurs⁹⁴, car les élèves peu studieux subissaient les coups de chicote considérés comme des moyens indiqués pour les amener à apprendre des leçons. Ce qui constituait un obstacle à la scolarisation des filles, car leur nature faible ne leur permettait pas de supporter ces méthodes de gouvernement par la contrainte conseillées par la pédagogie éducative coloniale.

⁹⁴ Cette pratique était déjà à la mode dans les environs des années 1913 au Congo. En effet, dans le rapport annuel de la même année le chef de circonscription de l'administration des Bacognis (populations situées dans le Niari au sud du Congo) disait : « (...) les élèves seraient nourris et logés par l'administration. En conséquence, ils feraient du travail manuel : débrousser les chantiers, les alentours du poste, apprendre à saigner la liane du latex pour un rendement en caoutchouc, ce qui faciliterait le paiement de l'impôt » (N'gakegni, *Les problèmes actuels d'éducation en République Populaire du Congo*, P. Kivouvou Verlag-Éditions bantoues, Heidelberg, 1985, p.37). Ce travail imposé aux enfants et qui, par la suite influença les méthodes d'enseignement dans les écoles coloniales, était tel qu'il épuisait toutes leurs forces, puisque étant au-dessus de leurs capacités physiques.

Tout enfant congolais garde toujours dans sa mémoire le souvenir du « symbole », cette sorte de fardeau à mettre au cou, généralement, représenté par la carapace d'une tortue, et qui avait pour finalité de sanctionner les élèves qui étaient tentés de parler leurs langues maternelles aux heures de cours ou dans l'enceinte scolaire. Le contenu des programmes, tel à l'image de Mamadou et Bineta, était de faire admettre aux enfants indigènes l'infériorité congénitale de leur race, de leur nature, la figure paternaliste et généreuse de la France métropolitaine qui avait apporté l'instruction et le dispensaire⁹⁵ aux peuplades d'Afrique noire.

Ne lit-on⁹⁶ pas, par exemple, dans les colonnes des manuels des classes supérieures de l'époque les commentaires au sujet des voyages que Mamadou et Bineta devaient effectuer à Paris ? Combien ne se souviennent-ils pas encore des strophes telles que « La France est notre mère, c'est elle qui nous nourrit avec ses pommes de terre et ses macaronis »⁹⁷ ou « La France, c'est le berceau de la civilisation, où il fait bon vivre (...) »⁹⁸. Cette image de la France inculquée aux jeunes africains est restée jusqu'à ce jour gravée dans l'imaginaire collectif des jeunes congolais dont la plupart estiment que « Mourir sans voir Paris est un péché »⁹⁹. La considération des moyens matériels utilisés par l'administration coloniale permettra de mieux appréhender le contenu de l'enseignement, sinon d'essayer de le traduire sans risque de le dénaturer.

3.2. Les moyens matériels d'enseignement

Pour illustrer le contenu de l'enseignement à l'époque coloniale, plusieurs moyens matériels avaient été utilisés, à savoir le cinéma (comme ce fut le cas en Côte d'Ivoire), ainsi que les musées scolaires. Les écoles publiques du Moyen-Congo étaient dotées d'un musée scolaire composé, essentiellement, des œuvres d'art européennes autour desquelles étaient

⁹⁵ Sur ce point, Raymond Mang-Benza estime que l'enseignement colonial, malgré son caractère extraverti mérite aussi d'être valorisé, car « L'enseignement colonial a quand même appris aux Congolais les notions élémentaires d'hygiène, comment se soigner à l'hôpital au lieu d'aller toujours chez les *nganga* (guérisseurs en lingala) ».

⁹⁶ L'emploi du présent dans ce cas précis ne doit pas étonner. Loin d'avoir connu personnellement le système éducatif colonial, nous avons par contre pris connaissance de certaines œuvres scolaires de cette époque après la Conférence Nationale Souveraine du Congo de 1991. Au cours de cette Conférence qui recommandait la réhabilitation de l'enseignement privé, nombreuses furent des écoles qui, pour des besoins de rehausser le niveau des élèves, durent recourir aux méthodes coloniales d'enseignement en remettant au programme l'œuvre intitulé « Mamadou et Bineta ».

⁹⁷ Ce témoignage est le fruit de notre entretien avec monsieur Benoît Miakaloubanza.

⁹⁸ Ce témoignage nous a été rapporté par Mallali Youga.

⁹⁹ Témoignage reçu de monsieur Bathéas Mollomb.

constituées des leçons pour des élèves indigènes. Des tableaux muraux venaient compléter ce dispositif pédagogique. A ceci il fallait ajouter l'implantation dans les écoles de village d'une carte de la France à l'image du drapeau¹⁰⁰ tricolore qui devait flotter sur le mat de chaque poste administratif. L'assimilation par l'enseignement constituait un moyen important dans la dynamique coloniale d'acculturation au Moyen-Congo. Par la projection des images¹⁰¹, le cinéma avait pour but de compléter les leçons orales dispensées aux élèves. Cependant, l'enseignement par l'image permettait, surtout, la fixation des connaissances théoriques dans la mémoire des indigènes. En plus, l'usage de la représentation symbolique avait la particularité d'être un moyen important dans l'apprentissage de la langue, voire de la « culture française ». En ce qui concerne le choix des ouvrages recommandés dans les classes indigènes des écoles urbaines et de village, il semble que tout était fait en fonction du matériel didactique (les livres de géographie, de calcul, d'histoire, du français, etc.) utilisé dans les écoles de la métropole. En outre, il faut signaler que certains ouvrages étaient composés dans le souci d'adapter l'enseignement au contexte indigène, tels les ouvrages rédigés par quelques instituteurs de l'A.E.F ou un certain nombre de livres mis en pratique dans le cadre des écoles indigènes de l'A.O.F. L'un de ces instituteurs, Georges Hardy¹⁰², s'exprimait ainsi au sujet de la collection spécifiquement congolaise dans sa lettre du 30 septembre 1928 :

Je ne puis que vous féliciter vivement et de l'initiative que vous avez prise et de l'intelligence avec laquelle vous avez réalisé votre projet. Ce n'est pas moi qui chercherai de petites querelles : je sais combien pareille entreprise est épineuse et je sais aussi qu'on peut épiloguer à l'infini sur telle ou telle méthode et tel ou tel programme. L'essentiel est qu'on commence, qu'on fasse quelque chose dans le sens général de l'adaptation : à l'usage, on finit toujours par s'apercevoir de ce qui manque ou de ce qui ne va pas, mais à l'usage seulement (...)

¹⁰⁰ Letembet Ambily rappelle ce fait lorsqu'il analyse les conditions qui avaient conduis à l'adoption du marxisme léninisme au Congo.

¹⁰¹ Dans l'annexe I présentant l'enseignement secondaire en Afrique noire, où sont également posées des questions au sujet des œuvres littéraires à présenter aux élèves africains, il est dit : « (...) des élèves apprendraient plus en lisant par exemple avec un professeur cultivé, *Vol de nuit* ou *Terre des Hommes* qu'en lisant *Esther* ou *Horace*. Et quand on songe à la faculté d'imitation de certains Africains, à ce goût qu'ils ont pour les mots dont le sens leur échappe, on se rend compte de l'intérêt qu'il y aurait à les mettre en contact le plus longtemps possible avec une langue qui serait plus à leur portée. Je crois, d'autre part, que l'explication devrait être doublée d'une documentation plus matérielle ; à côté de l'histoire ou de l'anecdote dont on devrait se servir en ouvrages, l'image, le film, de beaux documentaires faciliteraient grandement la compréhension de notre civilisation et son assimilation » (*Notes et Etudes documentaires, op. cit., p.20*).

¹⁰² Il faut noter que Hardy était successivement Directeur de l'école coloniale de Paris, Spécialiste de l'histoire de l'Enseignement au Sénégal et Inspecteur général de l'Enseignement en A.O.F.

Quelles leçons tirées des précédentes analyses développées dans ce chapitre. Nul doute que l'enseignement colonial avait constitué un maillon essentiel de la formation de la jeune élite congolaise. Mais, quoique des efforts aient été fournis pour tenter d'adapter l'enseignement colonial aux réalités indigènes il demeure, cependant, que ses buts sont restés les mêmes : l'assimilation des jeunes indigènes et leur acclimatation à la culture française. L'enseignement colonial visait essentiellement l'expansion et la préservation de l'influence de la France à travers l'ensemble de ses colonies. Ainsi, l'une des premières missions de cet enseignement était de réaliser par l'apprentissage de la culture au sein des colonies ce que l'administration coloniale entreprenait sur le plan politique, et les missionnaires sur le plan religieux. Le contenu de cet enseignement se résumait à ce qu'écrivait Brevié, Gouverneur Général de l'A.O.F, dans une circulaire du 3 avril 1933 : « Le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène »¹⁰³. Dans la même logique, le Gouverneur Roume disait déjà en 1924 au sujet de l'enseignement de l'histoire et de la géographie :

Tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que la France est une Nation riche, puissante et capable de se faire respecter, mais en même temps grande pour la noblesse de ses sentiments généreux et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou pour apporter aux peuples sauvages avec la paix, les bienfaits de la civilisation.

Cette pensée dévoile l'esprit de l'enseignement colonial au Congo qui avait pour objectif premier de faire admettre aux indigènes « la supériorité de l'homme blanc, de ses vertus de générosité, de bravoure et du sens de l'honneur et de l'équité de l'Européen »¹⁰⁴. La considération du *Rapport écrit par Félicien Challaye après sa mission au Congo français le 2 juin 1906* est d'une grande utilité, dès lors qu'il permet de découvrir le vrai fondement de l'œuvre de colonisation au Congo. En effet, à la question de savoir « Quel enseignement convient-il de donner aux indigènes du Congo français ? », Challaye répondait qu'il était inutile de se poser des questions au sujet du maintien ou non des cultures et des mœurs des

¹⁰³ Cité dans la *Revue Mensuelle « Ecole du Peuple »*, n°1, 1975, p.8. Ce mensuel a été publié par le groupe de travail du Comité Central du Parti Congolais du Travail, chargé de l'Education, Culture, Arts et Sports.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

populations considérées comme relevant des races les plus primitives¹⁰⁵ de la planète. Loin de courir le simple blâme de l'eurocentrisme, cette pensée constitue une belle illustration de l'inconscient collectif qui sous-tendait l'agir des théoriciens de la colonisation : le racisme fondé sur la supériorité de la race blanche, car l'on voit que pour justifier sa thèse Challaye se base sur une sorte de déterminisme biologique qui, selon lui, permet de comprendre la nature, les changements et les événements qui entourent l'existence même du Congolais. Autrement dit, l'incapacité des indigènes congolais à maîtriser les œuvres de l'esprit s'expliquait par la naïveté de leur anthropomorphisme.

Les Congolais dépourvus de véritables traditions, de curiosité et vivant dans des sociétés a-historiques, ne pouvaient ni appréhender la beauté de l'histoire, ni décrypter le sens des choses. Ce qui avait conduit à leur faire ingurgiter des notions élémentaires tels des « mots », des « phrases » et des « formules », car « La médiocrité de leur intelligence empêche de leur transmettre des connaissances générales, théoriques, désintéressées »¹⁰⁶. Par ailleurs, comme bon nombre de théoriciens de la colonisation, Challaye reconnaissait aux Noirs cette disposition naturelle à la répétition. Et, l'enseignement dans ce cadre, aurait pour tâche de leur apprendre deux sortes d'habitudes : « Ces habitudes des mains, des bras, de tout le corps, qui permettent d'agir sur les choses pour les transformer en objets à l'usage de l'homme; les habitudes professionnelles, la pratique des métiers ; L'habitude que peuvent prendre les lèvres et les muscles vocaux de prononcer certains mots, certaines phrases ; la pratique des langues; pour le Congo français l'usage du français »¹⁰⁷.

¹⁰⁵ « Inutile de se demander s'il faut maintenir ici les traditions morales et artistiques d'une civilisation ancienne ou essayer de les modifier (...) La question se pose aux Indes anglaises et en Indochine française (comme en Chine et au Japon), elle ne se pose pas au Congo. Les indigènes de cette colonie appartiennent aux races les plus primitives qu'il y ait au monde : ici pas de traditions artistiques, peu d'idées morales ; au point de vue religieux, les superstitions les plus incohérentes, les plus grossières (...) C'est surtout le manque de tradition qui différencie profondément, au point de vue psychologique, les noirs des jaunes. Chez les jaunes, race supérieure, le culte primitif des ancêtres s'est développé en une religion philosophique très profonde, inspiratrice d'art, de morale, de moralité : pour reprendre la belle comparaison du grand écrivain japonisant Lafcadio Hearn, le cœur des extrême-orientaux est comme recouvert de douces et précieuses enveloppes de courtoisie, de délicatesses, de patience, de désintéressement. Au contraire, l'âme des noirs est toute nue, comme leur corps (...) Impossible aussi de songer à donner aux congolais une instruction analogue à celle des jeunes européens. Il est faux que tous les hommes soient, à la naissance, intellectuellement et moralement égaux ; il est faux qu'il n'y ait entre les races que des différences d'éducation. Rappelons-nous la vérité profonde formulée par Auguste Comte : il y a plus de morts que de vivants, ce sont les morts qui mènent les vivants. Ne méconnaissons ni les différences d'hérédité, ni les différences de milieu naturel et d'organisation sociale. L'enseignement adapté aux besoins des peuples d'Europe ne peut convenir à une race aussi primitive que celle des noirs du Congo (...) » (Voir Rapport en annexe).

¹⁰⁶ *Ibidem.*

¹⁰⁷ *Ibidem.*

En dernière analyse, ce chapitre a permis de comprendre les enjeux de l'éducation au Congo au début de la colonisation française. Il a surtout été question d'essayer de dégager des synergies existant entre la politique coloniale proprement dite et la dynamique d'évangélisation impulsée à cette époque par les missionnaires religieux. Il ressort de ceci que l'enseignement développé aussi bien par les colons que par les missionnaires n'était pas au départ une œuvre philanthropique en ce sens qu'il ne visait pas d'abord la formation des compétences qualifiées capables de poser les bases de la construction de l'État au Congo. Au contraire, les entreprises éducatives coloniales avaient pour mission de donner à la majorité des indigènes congolais des connaissances élémentaires leur permettant uniquement de servir avec loyalisme les colonisateurs. Ceci était d'autant plus vrai que, pour les colonisateurs eux-mêmes, les indigènes appartenaient à la race inférieure, c'est-à-dire celle des dominés.

Ce déterminisme historico - biologique au fondement de la politique coloniale était déterminant pour la nature et l'orientation de l'enseignement à dispenser aux populations indigènes du Congo. Au plus grand nombre il fallait juste un enseignement professionnel et agricole élémentaire privilégiant le corps et les bras, c'est-à-dire les activités physiques au détriment des œuvres de l'esprit; bref, il fallait un enseignement taillé sur mesure capable de promouvoir uniquement l'apprentissage de la langue française comme mode d'assimilation des indigènes comme le signifiait une fois de plus Challaye : « (...) c'est la seule action pédagogique qu'il soit possible et souhaitable d'accomplir actuellement au Congo »¹⁰⁸. Par ailleurs, deux facteurs expliquent l'engouement des colonisateurs pour la formation des indigènes dans le domaine agricole : d'une part, le fait selon lequel les conditions climatiques très rudes dispenseraient les Européens de la pratique des travaux manuels. D'autre part, l'initiation des indigènes aux activités agricoles constituait une sorte de palliatif face au retard d'introduction du machinisme moderne en terres congolaises.

Il était donc un devoir pour la France métropolitaine envers toutes ces colonies : le désir de contribuer à l'entrée des Noirs dans l'ordre de la « civilisation des mœurs ». Mais, pour que ce désir ne soit pas considéré comme étant un simple vœu pieux, il avait fallu pour l'administration coloniale solliciter le concours des missionnaires qui, à travers l'enseignement du catéchisme et la propagation de la mission du salut « christique », devaient convaincre les Noirs de la nécessité, voire de l'urgence de la présence coloniale en terres

¹⁰⁸ *Ibidem.*

congolaises. L'organisation de l'enseignement public à ses débuts s'était donc fait, conformément, aux clichés et aux images énoncés ci-dessus. Le chapitre suivant tentera de conforter cette thèse.

Deuxième chapitre : L'enseignement, un instrument au service de la « mission civilisatrice »?

Au commencement de la colonisation au Congo fut un dogme : les colonisateurs croyaient fermement à la supériorité de la civilisation occidentale et à la force de leurs valeurs culturelles lorsqu'ils se trouvaient face à des indigènes aux mœurs qualifiées d'arriérées et aux coutumes jugées de barbares. Leur mission principale consistait donc à amener ces derniers à la civilisation et, dans ces conditions, l'école devait jouer le rôle d'un facteur structurant les nouveaux rapports de force entre les colons et les indigènes.

Or, la formation des indigènes n'était pas perçue comme étant la préoccupation majeure des colonisateurs, c'est-à-dire qu'elle n'était pas conçue de façon à transmettre aux populations noires d'Afrique un corps constitué de connaissances ou un savoir construit. Au contraire, à travers l'institution de l'école primaire, le but visé par les colonisateurs était simplement de prouver aux indigènes la supériorité de la « culture occidentale » et de les amener à collaborer à l'œuvre de la mise en marche de l'ingénierie exploitatrice coloniale.

Il n'est nullement question ici de reprendre la réflexion sur l'implantation de l'enseignement colonial au Congo. Ce chapitre tente plutôt de saisir le concept d'utilitarisme scolaire (1) à travers l'étude de la manière dont étaient formés les cadres subalternes indigènes de l'administration coloniale ; ceci, afin de pouvoir comprendre la visée ainsi que l'évolution de l'enseignement colonial au Moyen-Congo : un instrument au service de la « mission civilisatrice ». Il s'agira également de montrer que l'école coloniale était un véritable lieu de stratification sociale (2) en analysant les différentes modalités de construction des inégalités sociales, ainsi que les mécanismes et les stratégies de leur gestion.

1. L'utilitarisme scolaire

Il peut sembler paradoxal d'appliquer au domaine de l'enseignement colonial au Congo le terme d'« utilitarisme » cher à l'économie classique. Cependant, cet emprunt permettra d'appréhender le fondement de la colonisation française en Afrique Noire : l'exploitation des colonies, car l'un des objectifs de la colonisation était de faire en sorte que l'enseignement dans les colonies soit utile dans l'immédiat et à long terme pour la métropole. Ainsi,

l'utilitarisme dans le cadre précis exprime une sorte d'altruisme à savoir que toute forme d'institution (politique, économique, sociale et culturelle) au sein des colonies devait d'abord servir les intérêts de la métropole. Dans cette logique, les colonies ne comptaient que par ce dont elles étaient capables d'apporter à la métropole¹⁰⁹. On peut parler de « colonies utiles » pour caractériser cette situation, car selon Pierre Erny : « L'école, s'étant implantée en Afrique noire en plein contexte colonial, n'est pas née comme une réponse aux besoins mêmes de la société autochtone, mais fut pensée et imposée de l'extérieur »¹¹⁰.

Avec cette entreprise coloniale la France n'avait jamais considéré que la « mission civilisatrice » devrait promouvoir le développement des colonies. Même sur le plan politique elle n'aurait que transmis tardivement un modèle formel d'organisation politico - administrative dans les colonies de l'Afrique Equatoriale Française. A cet effet, l'utilisation du terme de « politique », par exemple, devient ambiguë en dehors des expressions comme celle de « politique indigène » (qui, généralement, renvoie à la réglementation de la main-d'œuvre mise au service du colonisateur) qui lui confère une signification minimaliste.

1.1. La formation des cadres subalternes et des auxiliaires zélés tournés vers la métropole

L'analyse de l'enseignement colonial français en Afrique Noire revêt une importance particulière car, selon Abdou Moumouni, « (...) il serait erroné, voire dangereux de sous-estimer l'influence qu'a exercé en son temps, que continue à exercer encore aujourd'hui, et que continuera à exercer pendant une période vraisemblablement assez longue, l'enseignement colonial sur tous les aspects de la vie et de l'évolution des pays de l'Afrique Noire »¹¹¹. L'enseignement colonial était un véritable instrument de propagande méthodiquement pensé et placé entre les mains des défenseurs de la colonisation pour asseoir leur domination sur les indigènes congolais. Il avait eu une portée significative du fait des objectifs immédiats et à long terme qui lui avaient été assignés par le colonisateur. Abdou Moumouni continue de penser que cet enseignement était un « enseignement au rabais. [Car]

¹⁰⁹ Les propos exprimés par un indigénophile au 19^e siècle montrent assez clairement l'ambivalence de l'entreprise coloniale : « L'école élèvera méthodiquement l'intelligence de l'indigène en le modifiant en notre faveur, en l'éclairant mieux sur ses intérêts, et aussi sur sa réelle dépendance vis-à-vis de la formidable civilisation industrielle de l'Europe » (Cf. *Bulletin de l'Enseignement des Indigènes de l'Académie d'Alger*, 1899, n°77, p.142).

¹¹⁰ Erny (P.), *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.48.

¹¹¹ Moumouni (A.), *L'éducation en Afrique tropicale*, Paris, Maspero, 1967, p.58.

selon une logique implacable, les programmes étaient d'un niveau assez bas, le seul compatible avec l'incapacité intellectuelle de l'Africain, avec la nécessité de doser juridiquement les connaissances qu'elles (les populations africaines) sont capables de s'assimiler et le besoin impérieux de cadres auxiliaires indigènes : toutes les écoles conduisaient à des diplômes taillés sur mesure pour les Africains, dont le niveau ne pouvait se comparer en aucun cas à celui des diplômes français des écoles de même nom »¹¹².

La pensée de Georges Hardy permet de bien comprendre les analyses qui précèdent lorsqu'il dit : « L'enseignement de masse de niveau primaire suffit pour la formation de l'Africain, car (...) la route de l'Africain était celle qui devait le conduire tout au plus à être l'auxiliaire de l'Européen »¹¹³. Cette manière de voir détermine l'orientation assignée à l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique Noire. Elle laisse percevoir la nature de l'enseignement colonial comme étant un organe d'appropriation de l'indigène. Il s'agit d'une politique très prudente de formation d'un petit corps d'élites africaines devant seconder les colons comme le démontre le Gouverneur Victor Augagneur dans un courrier adressé le 31 mai 1921 au Ministre des colonies basé à Paris :

*La colonie, par nécessité financière et consciente des conditions fixant sa politique indigène a besoin de fonctionnaires indigènes assurant, en sous ordre, des services multiples. Ainsi, se réalise une économie importante, les soldes du personnel indigène étant toujours très inférieures à celles des agents européens qu'ils remplacent. De notre côté, il est de politique prudente de créer dans la société indigène, en le recrutant parmi les plus intelligents, les plus instruits, un corps devenant bien vite une sorte d'aristocratie. A ces corps nous conférons des privilèges, des avantages, des satisfactions d'argent et d'amour propre dépendant uniquement de nous, rendant ces privilèges étroitement solidaires de notre situation propre et fatalement plus indifférente aux prétentions d'égalité, d'indépendance, d'une masse indigène dans laquelle ces idées, dangereuses pour notre autorité ne naîtraient, se développeraient, deviendraient menaçantes, que semées et entretenues par une élite que nous n'aurions su nous attribuer*¹¹⁴.

¹¹² *Idem*, p.57.

¹¹³ Hardy (G.), *Les deux routes. Conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes*, Editions du Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F, Gorée, 1918, 66 pages.

¹¹⁴ Ce document sur *l'enseignement des indigènes* se trouve classé dans la série *Affaires politiques* n°249 aux archives coloniales

Ainsi, l'éducation devait d'abord obéir à la stratégie coloniale de formation des cadres subalternes destinés à servir la métropole : « La colonie c'est de la France, une portion du patrimoine français »¹¹⁵. Pierre Erny analyse la situation de l'école coloniale au Congo en indiquant que les méthodes de recrutement des élèves indigènes étaient très sélectives, c'est-à-dire que le colonisateur procédait par extraction sur mesure des enfants de paysans pour en faire des auxiliaires de l'administration coloniale : « Durant les premières décennies, l'école eut pour mission explicite de former des commis, des auxiliaires, des agents subalternes de l'administration, du commerce et de l'enseignement »¹¹⁶. Pour clarifier sa pensée, Erny s'inspire des écrits du Gouverneur Général Clozel qui, en 1917, disait : « Je pense (...) que le premier résultat à obtenir de l'enseignement que nous donnons dans les colonies doit être un résultat d'utilité pratique, pour nous d'abord, pour nos indigènes ensuite »¹¹⁷. Dans la même logique, le Gouverneur Général Brevié déclarait devant le Conseil de Gouvernement de l'A.O.F que :

*Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre d'éducation une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines, et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie : il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie (...) Au point de vue politique, il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions, de les rattacher à leur place, à la vie française. Au point de vue économique enfin, il s'agit de préparer les producteurs et les consommateurs de demain*¹¹⁸.

Avec le temps, cette petite classe de privilégiés de la sélection coloniale allait constituer la première intelligentsia¹¹⁹ africaine. Il ressort de cette analyse le caractère essentiellement utilitariste de l'enseignement colonial, car l'œuvre de la colonisation n'avait jamais été pensée comme étant une œuvre de charité et il fallait bien qu'elle soit rentable au retour ; qu'elle profite à ceux-là même qui l'avaient résolument mise en place et frénétiquement défendu. Dans ce sens, il est possible de faire remarquer qu'il était moins question, pour le

¹¹⁵ Papa Ibrahima Seck, *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1993, p.98.

¹¹⁶ Erny (P.), *op. cit.*, p.49.

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ Cité Par Moumouni (A.), *op. cit.* p.54. Le même Brevié écrivait aussi dans la Circulaire 107 E du 8 avril 1933 que : « Le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène » (in *Bulletin de l'Education en A.O.F.*, n°83, avril - juin 1933).

¹¹⁹ Nous développerons ce point dans la section 2 du présent chapitre.

colonisateur, de pédagogie que de politique, c'est-à-dire que l'objectif premier visé par celui-ci n'était pas d'abord de mettre à la disposition des colonies un personnel qualifié capable de pourvoir au besoin de leur construction. La finalité de l'enseignement colonial se résumait donc par ceci : inculquer aux populations indigènes une instruction élémentaire leur donnant uniquement accès à des postes subalternes au sein de différentes structures de l'administration coloniale.

En réponse à la question de savoir si l'enseignement de l'époque coloniale était essentiellement utilitariste et, au regard des précédentes études, il se dégage une sorte d'unité d'analyse quant à l'ensemble des données empiriques recueillies sur le terrain. Tous nos interlocuteurs pensent que l'enseignement était bien sûr utilitariste (ce qui constitue une évidence conformément aux objectifs politico-économiques de la colonisation), mais ils récusent la thèse de l'enseignement au rabais avancée par Abdou Moumouni qui, selon eux, porte la marque de sa psychologie d'intellectuel marxiste engagé et de musulman convaincu. Écoutons à ce sujet les témoignages d'un certain nombre d'entre eux. Pour Monseigneur Raphaël Danguï, « L'enseignement colonial au Congo n'était pas du tout au rabais, car le colon enseignait la vraie science. Bien que limité à ses débuts au primaire, cet enseignement était efficace et avait à la longue produit des élites qui ont contribué à l'œuvre de construction étatique au Congo ». Raymond Mang - Benza conforte cette idée et pense que :

Nul doute que l'enseignement colonial était utilitariste. Cependant, il faut reconnaître qu'il a contribué à la formation de la crème intellectuelle congolaise. Ce serait quand même trop dire de penser qu'il n'a servi que les intérêts des colons. Et nos vieux cuisiniers sortis des écoles coloniales? Ce serait également ignorer les bienfaits de l'enseignement colonial que de penser qu'il était un enseignement essentiellement au rabais. Ceux qui penseraient ainsi, d'où sont-ils sortis? La majorité de ceux qui ont connu l'enseignement colonial restent pessimistes quant à l'efficacité de l'enseignement aujourd'hui. L'enseignement colonial était limité au départ au primaire mais ne perdait rien de son efficacité. Il serait plutôt intéressant de critiquer ses méthodes.

Le témoignage de Jean Marc Mazaba corrobore les idées qui précèdent car, selon lui, « L'enseignement dispensé à l'époque de la colonisation au Congo n'était pas comme d'aucuns semblent le soutenir un enseignement au rabais. A ce sujet, les vieux qui ont subi ce

type d'enseignement estiment même qu'ils étaient mieux formés que certains jeunes d'aujourd'hui, malgré leurs grands diplômes. L'enseignement à cette époque tenait compte aussi bien de la formation humaine que de celle pratique de l'indigène. Il concernait tout l'homme. Il n'y a qu'à considérer l'absence dans les programmes scolaires d'aujourd'hui des valeurs morales et civiques à inculquer aux jeunes pour s'en convaincre ». La position du Ministre Paul Olassa paraît encore radicale que les précédentes :

L'enseignement colonial au Congo était utilitariste, mais pas totalement dès lors qu'il avait permis de former les premières élites congolaises. Les livres que nous utilisions hier au C.M.2 correspondaient à ceux de la classe de 3^e d'aujourd'hui. Il suffit de donner la dictée que l'on faisait en C.M.2 hier à un élève de la classe de 3^e du Collège d'aujourd'hui pour se rendre compte des limites de la formation dispensée dans nos écoles actuelles. A titre d'exemple, les gens¹²⁰ comme Oboa Emile et Itoua François n'avaient jamais fait des études secondaires. Et, pourtant, ils étaient partis en France préparer des diplômes de licence en musicologie pour le premier et en anglais pour le second. Bien qu'elles n'aient pas été vraiment développées au départ, les écoles coloniales ne dispensaient pas un enseignement au rabais. Loin de là!

Ces témoignages sont d'autant plus importants qu'ils permettent, d'une part, de nuancer les analyses au sujet de l'enseignement de l'époque de la colonisation et, d'autre part, de comprendre l'évolution de la pensée d'Abdou Moumouni lorsque, reprenant à son compte les propos de Maurice Delafosse et dans le but de mettre à nu les finalités de l'enseignement colonial, il écrit :

« Il ne s'agit plus seulement de doter nos écoles de maîtres indigènes destinés à suppléer au manque de maîtres. Il s'agit encore de doter les branches de l'administration, de l'industrie, de l'agriculture, des services d'hygiène et d'assistance, d'un personnel indigène apte à seconder un personnel européen trop restreint et, dans une certaine mesure, à le remplacer le cas échéant. (...)

De même qu'il nous faut des interprètes pour nous faire comprendre des indigènes, de même il nous faut des interprètes appartenant aux milieux

¹²⁰ Ils étaient tous deux originaires de la ville de Saint Benoît de Boundji au nord de la République du Congo-Brazzaville.

*indigènes par leurs origines et au milieu européen par leur éducation, pour se faire comprendre aux gens du pays et pour leur faire adopter cette civilisation étrangère pour laquelle ils manifestent, sans qu'on leur en puisse tenir rigueur (...)*¹²¹.

Loin d'être simplement réductrices, ces analyses permettent de déceler quelques progrès réalisés à l'époque coloniale dans la manière de concevoir la formation des indigènes; une formation qui ne formait plus seulement les moniteurs et les instituteurs autochtones, mais qui avait pu être élargi à tous les domaines qui intéressaient l'administration des colonies. Par ailleurs, il semble aussi important de souligner qu'au-delà de cet élargissement des cadres de l'instruction coloniale, la finalité de l'enseignement restait du moins la même dans le fond : soumettre les indigènes congolais à la « République coloniale »¹²².

L'histoire de l'enseignement colonial au Congo était indissociable des buts politiques, économiques et sociales poursuivis par la métropole. De ce fait, il faut reconnaître que, aussi longtemps qu'elle pouvait comporter certains aspects positifs et loin de lui tenter un procès en sorcellerie, l'enseignement colonial au Congo était véritablement extraverti. Afin de l'inscrire dans la longue durée, les colonisateurs avaient institué un type d'enseignement dont les fondements étaient étrangers aux réalités locales congolaises. C'était donc un « enseignement transplanté »¹²³ comme tente de le démontrer Eliou Marie. La compréhension du caractère utilitariste de l'enseignement colonial au Congo peut également être rendue possible si l'on considère cet enseignement comme étant un instrument de la colonisation mentale des Congolais; laquelle colonisation s'exprimait à travers un mimétisme¹²⁴ qui conduisait les auxiliaires de l'administration coloniale à imiter les manières, les gestes et les modes de pensée des « Blancs ». C'est pourquoi, selon l'expression de Jules Michelet, le peuple français représentait un peuple élu et la France une nation unique et exceptionnelle

¹²¹ Moumouni (A.), *op. cit.*, p.45.

¹²² Bancel (N.) et Blanchard (P.), *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris, Albin Michel, 2003.

¹²³ Eliou (M.), *La formation de la conscience nationale en République populaire du Congo*, Paris, Anthropos, 1977, p.32.

¹²⁴ Monsieur Alexandre Ossibi, retraité et ancien laborantin à l'époque de la colonisation avec qui nous avons beaucoup échangé sur l'enseignement au Congo, reste convaincu que « malgré la brutalité avec laquelle s'était imposée l'entreprise coloniale au Congo, la présence du « Blanc » était nécessaire. Car, ce dernier nous a appris à travers l'enseignement, les notions d'hygiène, les règles élémentaires de la civilisation, le respect de la propriété privée et le respect du bien commun. L'éducation que nous avons reçue à l'époque du règne du Blanc n'est plus celle d'aujourd'hui. Nous avons eu la chance de bénéficier des bienfaits de la civilisation, d'apprendre les manières des Blancs et d'essayer de vivre comme eux ».

puisque en « pleine nuit, elle voit quand nulle autre ne voit plus »¹²⁵. Les analyses suivantes permettront de approfondir cette recherche.

1.2. L'enseignement, un instrument de la « colonisation mentale » des Congolais

Avec l'introduction des œuvres d'éducation au Congo, le colonisateur visait à montrer aux populations autochtones la supériorité de la culture occidentale, ainsi que le bien-fondé de la politique coloniale française sous les tropiques : la figure paternaliste de la France. La philosophie véhiculée à travers les enseignements dispensés dans les écoles coloniales était d'amener les populations indigènes du Congo à intérioriser l'idée de l'infériorité de leur nature, de leurs traditions ainsi que de leurs valeurs culturelles. L'imposition d'une civilisation (celle de l'écrit) autre que la leur (celle de l'oralité) devait obéir à un certain canevas bien pensé, à savoir qu'elle devait commencer par une altération méthodique et organisée des valeurs fondamentales sur lesquelles étaient bâties les traditions congolaises¹²⁶.

Ainsi, ces contacts continus et directs avec le colonisateur se muèrent en de profondes caricatures de l'univers métaphysico - social des peuples « vaincus » du Congo qui avaient été dépossédés de leurs terres, de leurs cultures, de leurs traditions, et qui avaient également été dépouillés de leur véritable identité. Dans l'analyse qu'il avait fait du contentieux de l'école coloniale au Mali, Albert Antonielli soutient cette idée de l'aliénation mentale des indigènes d'Afrique noire : « L'école coloniale a laissé au Mali un lourd contentieux moral qui va très largement déterminer les réactions du tout jeune Etat après son accession à l'indépendance le 22 septembre 1960 »¹²⁷.

Il est important de démontrer que l'enseignement colonial avait laissé des impacts psychologiques graves sur les mentalités des indigènes congolaises. Il les avait façonnées de sorte que tout ce qui concernait les cultures autochtones soit considéré comme étant

¹²⁵ Michelet (J.), *Le peuple* (1846), Paris, Flammarion, 1974 cité in Bancel (N.) et Blanchard (P.), *op. cit.*, p.74.

¹²⁶ Un détour par l'histoire de l'évangélisation en Afrique Noire montre qu'avec l'arrivée des premiers missionnaires au Congo l'imposition de la religion monothéiste fut considérée par comme le seul moyen de libérer l'être du Noir des pratiques de sorcellerie, de magie; bref, le sortir, selon le poncif hégélien qui servit pendant longtemps comme paravent aux pratiques humiliantes de la traite négrière, de l'état de l'« obscurité la plus noire » vu que le Noir n'avait jamais été illuminé par la lumière de la raison. Ainsi, la considération des manuels de catéchisme en mbochi, par exemple, montre comment le chrétien est toujours vêtu en blanc alors que le païen, lui, est toujours habillé en tenue traditionnelle. L'entretien avec Monseigneur Raphaël Danguil au sujet de son passé d'élève indigène au Petit Séminaire de Brazzaville traduit bien cette situation de lessivage de cerveau à travers la formation distribuée aux indigènes dans des écoles confessionnelles congolaises.

¹²⁷ Antonielli (A.), *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1993, p.43.

l'expression de la « décivilisation » des mœurs, donc caduque. Cette désorganisation des valeurs traditionnelles (modes de penser, de sentir et de voir) sur lesquelles se fondait la vision du monde des populations indigènes du Congo constituait un véritable fait d'acculturation dès lors que, selon André Akoun et Pierre Ansart¹²⁸, « (...) il ne s'agit ni d'un simple changement culturel ni de purs faits de diffusion ou d'assimilation, mais bien de modification de besoins et comportements en train de se produire, non sans heurts, défis, blocages, refus, dérobades, (...) ».

Ainsi, lorsqu'on considère certaines variables de situation, il est facile d'établir qu'avec la colonisation française au Congo, apparurent d'autres valeurs et de nouvelles manières de voir le monde qui avaient influencé et qui continuent, d'ailleurs, de transparaître dans les modes de pensée des Congolais. Cette colonisation mentale était d'autant plus forte que les populations indigènes n'arrivaient même plus à distinguer leurs cultures d'avec les cultures d'emprunt. En d'autres termes, ils étaient devenus incapables de reconquérir la pureté originelle de leur être profond¹²⁹. Toutefois, sans pour autant arriver à éliminer totalement les traces des anciennes traditions précoloniales, il est évident de démontrer que l'acculturation par l'enseignement avait touché les sociétés congolaises dans leur globalité au point où le mimétisme avait été érigé ici en règle d'or. Ce qui contribue à l'affirmation de la thèse selon laquelle « ce qui est imposé entraîne souvent des déstructurations de la culture d'origine et des hostilités latentes »¹³⁰. Dans une logique purement symbolique, il est aussi intéressant de montrer comment la nature du Congolais scolarisé¹³¹ était devenue une entité complexe, végétative entre les séquelles d'un ancien (la tradition) en mal de disparition et un nouveau (la modernité) qui tardait à venir.

¹²⁸ Akoun (A.) et Ansart (P.), *Dictionnaire de Sociologie*, Paris, Seuil, 1999, p.2.

¹²⁹ Il n'est nullement question ici, à travers cette analyse, de faire l'apologie d'une culture congolaise fermée sur elle-même; il s'agit plutôt de relever les dangers d'une domination subversive des cultures locales congolaises par ce que nous qualifions de cultures d'emprunt. Laquelle domination avait contribué à la perte quasi totale de l'identité culturelle des populations congolaises.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ Dans l'analyse qu'elle fait de la formation de l'Etat congolais, Marie Eliou cherche à démontrer l'enseignement au Congo à la fois comme un facteur d'intégration nationale et de dépendance culturelle, comme un facteur de prise de conscience et un moyen d'aliénation, comme un instigateur d'évolution et un obstacle au changement, comme un moteur et un objet de transformation socio-culturelle. Ainsi, l'étude de différents aspects de l'enseignement permet de comprendre la complexité de son rôle dans la formation de la conscience nationale. A travers l'analyse de l'enseignement à partir de l'année 1972, de son mode de fonctionnement, de la langue d'enseignement, du système de bourses accordées aux étudiants et de l'organisation du baccalauréat, l'auteur veut saisir l'enseignement ici comme une idéologie importée et comme un système transplanté.

En effet, le Congolais acculturé était devenu étranger à soi, situé dans un entre-deux qui constituait la toile de fond d'un certain hybridisme culturel. Il était donc devenu sans repères pour agir, toujours insatisfait de ce qui serait advenu. A ce sujet, Letembet Ambily dit : « Il faut d'ores et déjà remarquer qu'il y avait à l'époque coloniale deux catégories de Congolais : ceux qui voulaient systématiquement imiter les colons et ceux qui pensaient d'abord à la revalorisation des cultures traditionnelles. Mais, au-delà de cette différenciation, il est sans doute vrai que le « Blanc » avait maltraité moralement l'homme noir ». Mallali Youga de manière un peu plus explicite pense que « L'enseignement de l'époque de la colonisation était un instrument de l'aliénation mentale des Congolais, car tout était appris en référence à la France (l'histoire et la géographie) et ce jusqu'en 1965, année de la nationalisation de l'enseignement au Congo ». La dépendance culturelle du Congo à l'égard de la métropole française n'était pas que d'ordre politico-économique. Tout semble être lié puisque l'historiographie du fait culturel dévoile les contradictions inhérentes à l'action de l'enseignement colonial au Congo aussi longtemps que ce territoire est resté dépendant à l'égard de la France sur le plan culturel. Reprenant à son compte la pensée de Jacques Berque, Eliou Marie estime à ce propos que :

La propagation de la culture industrielle a largement utilisé l'alibi culturel pour légitimer son action. Il lui fallait dévaloriser les cultures africaines, les nier, les détruire, pour pouvoir jeter le manteau de Noé d'une action civilisatrice sur des pratiques qui procédaient d'intérêts trop concrets. La destruction systématique des sociétés colonisées participait de cette politique. Elle se doublait de l'introduction de modèles culturels et sociaux européens¹³².

Cette dynamique d'acculturation était d'abord enclenchée par les missionnaires soucieux de convertir les populations congolaises sur une grande échelle. Dans cette mouvance, l'institution scolaire avait été vite perçue comme étant un moyen idéal pour la transmission de nouvelles valeurs, dont les Congolais s'étaient réappropriées et avaient réinterprétées à leur manière : « L'école est parvenue, elle, à justifier la domination étrangère : l'une après l'autre, des générations entières de Congolais se trouvaient persuadées que la culture française serait la culture par excellence »¹³³. Aimée Mambou Gnali, première bachelière de l'A.E.F, analyse cette situation dans laquelle se trouvaient les scolarisés

¹³² Eliou (M.), *op. cit.*, p.76.

¹³³ *Ibidem*.

congolais en ces termes : « On est d'autant plus important qu'on n'est pas entier là, en Afrique. Qu'une partie de soi se rattache à l'Europe tout comme le féticheur a un pied et un œil dans l'autre monde »¹³⁴. A travers cette recherche, on arrive à déceler cette forme de mystification de l'institution scolaire au point où celle-ci était même « devenue pour les Congolais un fétiche »¹³⁵ ou un mythe vivant autour duquel se structurait leur imaginaire collectif :

*Tournés vers l'Europe et en particulier la France, les Congolais perpétuent leur dépendance culturelle, à travers notamment leur système scolaire. Au moment où l'influence politique des grandes et moyennes puissances se mesure aussi par le nombre d'institutions qui diffusent leurs langues de par le monde, le Congo, comme les autres pays de l'Afrique dite francophone prend à sa charge le coût financier et psychologique d'une école entièrement décalquée sur celle de la France*¹³⁶.

L'enseignement de l'époque de la colonisation a été aussi considéré comme étant le lieu de l'aliénation¹³⁷ mentale des indigènes entièrement tournés vers la contemplation du « tout autre » et la recherche de l'exotisme¹³⁸. Il a souvent laissé des impacts négatifs sur le psychisme des indigènes, formant ainsi des hommes complexés, des déracinés à « Peau noire, masques blancs »¹³⁹ complètement orientés vers des artifices, au détriment de ce qui exprime leur être profond¹⁴⁰. Ces peuples se laissaient tellement obnubilés par l'étiquette de la

¹³⁴ Mambou Gnali (A.), « La femme africaine et la modernité », in *Recherche, Pédagogie et culture*, IV, n°19, 1975, p.43.

¹³⁵ *Ibidem*

¹³⁶ *Ibidem*

¹³⁷ Suzie Guth pense que « l'école coloniale s'est présentée au peuple congolais non comme une ouverture à une autre civilisation, mais comme une tentative de mieux asseoir la conquête [morale] ». Voir : *La République Populaire du Congo. Ecole et Société*, Tome II, Strasbourg, Université des Sciences Humaines [Thèse de Sociologie], 1973, p.335.

¹³⁸ L'entretien que nous avons eu à ce sujet avec un ancien combattant congolais démontre à l'envie la profondeur du marquage psychologique réalisé par le fait culturel colonial sur la mentalité des sujets indigènes congolais. Le discours présenté par cet ancien combattant autour de ses distinctions honorifiques, ainsi que l'extériorisation des éloges autour de la manière de gouverner de ses chefs militaires coloniaux, prouvent à suffisance cette colonisation mentale de l'indigène qui tire sa fierté de sa participation en tant que collaborateur à l'œuvre de civilisation aux côtés des *mbouloumboulou*.

¹³⁹ Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952.

¹⁴⁰ Cette notion englobe toutes les réalités sociales – les traditions, les cultures, les arts – susceptibles de structurer l'univers métaphysico - social de l'homme. C'est-à-dire ce qui fonde son identité et son « être – au - monde » en tant que « Homo Culturalis ».

civilisation au point où ils se croyaient transfigurés par sa vertu décorative et y attachaient un prix inestimable, sans en soupçonner parfois le ridicule¹⁴¹.

La pensée de Justin Gondoulou constitue également une belle illustration de ce phénomène d'acculturation que subissent les jeunes congolais immigrés en France ou en voie de l'être. Cette recherche d'anthropologie sociale et culturelle tente d'analyser un phénomène social dont l'effet structurant entame profondément l'univers symbolique, voire l'inconscient collectif de la jeunesse congolaise, surtout celui de ceux-là même qui sont considérés par la société en général comme des marginaux. Gandoulou essaie donc de montrer comment le rêve de voir Paris constitue pour ceux qu'il appelle les « Aventuriers » ou les « Sapés » l'horizon final de toutes choses. A travers une anthropologie de la culture vestimentaire, il cherche à démontrer que l'objectif de cette « classe d'âge » n'est pas tant la recherche de la maximisation du profit économique, mais plutôt un réel voyage initiatique, un véritable apprentissage du culte de la « vestimentation » à travers la quête des habits de haut de gamme (bien griffés) qui, symboliquement, consacrerait leur ascension sociale une fois de retour au pays natal.

Mais, une analyse rigoureuse de cette œuvre permet de lire derrière cette sorte d'anthropologie du corps ou ce culte de la personnalité, une véritable crise d'identité d'une jeunesse congolaise liée, certainement, à une autre crise plus profonde, celle des valeurs fondamentales qui structuraient le champ des représentations et des croyances des sociétés congolaises. La culture de la SAPE pose à la société congolaise un problème de fond, celui de l'éducation d'une jeunesse devenue très perméable à la culture occidentale et aux effets de mode depuis l'époque de la colonisation. Ce phénomène qui, aux yeux de certains observateurs, pouvait paraître comme la manifestation de la banalité, ne cessait d'attirer l'attention des autorités politiques congolaises de l'époque d'après l'indépendance, qui y voyaient l'expression de la dépravation des mœurs. Par l'effet de l'identification, le Congolais scolarisé ou lettré (kalaka) adopte, subjectivement, les attitudes des colons et confirme la thèse de « l'ontogénie complexe » avancée par les tenants de l'évolutionnisme psycho - biologique et certains théoriciens essentialistes de l'histoire coloniale. C'est pourquoi :

¹⁴¹ Gandoulou (J.-D.), *Au cœur de la sape. Mœurs et aventures des Congolais à Paris*, Paris, L'Harmattan, 1989.

Obnubilés par la puissance matérielle et la supériorité technique du colonisateur, assurés du manger et du boire en échange d'une loyauté et d'une docilité envers les maîtres puissants de l'heure, limités dans leur compréhension des événements et des faits politiques, économiques et sociaux par leur position et une déformation découlant des méthodes et du contenu de l'enseignement colonial, les fonctionnaires indigènes de l'administration coloniale se livraient, à l'exemple de leurs supérieurs européens, aux jouissances de la vie coloniale avec une mentalité digne de parvenus (...)¹⁴².

Dans l'un de ses articles¹⁴³ publié en 1981 dans l'Hebdomadaire *Etumba*¹⁴⁴ Mathias Mbissa, membre du Parti Congolais du Travail, stigmatisait également la forte emprise de la mentalité néocolonialiste au Congo, c'est – à - dire les dangers d'une culture occidentale mal assimilée (notamment française) sur l'évolution des comportements de la jeunesse congolaise de la manière suivante :

Ces derniers temps, on remarque une certaine agression culturelle occidentale parmi les jeunes. Par agression culturelle nous entendons la volonté de la propagande bourgeoise d'imposer aux pays libérés la mode de vie occidentale considérée par eurocentrisme comme universellement valable. (...) Cette agression se fait de plus en plus sentir dans notre pays par des faits désastreux, qui font glisser certains jeunes vers le superficiel, l'éphémère, au lieu d'être aux côtés du peuple dans sa lutte pour un renouveau social.

Bien qu'ayant été écrit à une époque où le combat contre l'impérialisme français constituait la toile de fond de l'idéologie révolutionnaire au Congo, cette pensée de Mathias Mbissa traduit une double inquiétude : d'une part, à l'égard de la forte considération accordée aux valeurs étrangères, notamment françaises, au détriment des cultures locales; d'autre part, face à une forte montée de l'incivisme dans les milieux jeunes au Congo. Et

¹⁴² Moumouni (A.), *op. cit.*, pp.61-62.

¹⁴³ Cf. « Les jeunes et le phénomène d'imitation », in *Etumba*, n° 612 du 3 octobre 1981.

¹⁴⁴ Ce mot signifie en lingala la lutte. *Etumba* était la dénomination de l'Hebdomadaire politique chargé de diffuser des idées révolutionnaires, propagandistes et avant-gardistes du Parti Congolais du Travail à l'époque du règne de l'État socialiste au Congo.

l'auteur de nommer les moyens¹⁴⁵ par lesquels se fait ce transfert des modes de pensée : « Cette infiltration culturelle impérialiste dans les pays en développement se fait on le sait, à travers la distribution clandestine des livres, des journaux et d'autres produits culturels. L'objectif visé est clair : briser l'élan révolutionnaire des jeunes, annihiler les enthousiasmes à servir la cause du peuple »¹⁴⁶.

Cette analyse du système éducatif congolais permet donc de montrer que la politique coloniale française telle qu'elle a été appliquée n'avait nullement pour but de contribuer à l'essor moral et culturel des peuples du Congo. Son orientation était d'amener les Congolais à adopter les manières de voir et les modes de vie des colons, sans en soupçonner le danger pour la pérennisation de leurs propres cultures comme le dit le professeur Dominique Ngoie Ngala : « La culture indigène a subi de terribles dévastations dans ses croyances surtout et cela d'autant plus dommageable que ces croyances étaient intimement liées aux pratiques médicinales qu'elles prolongeaient, ceux que les missionnaires prenaient pour des sorciers et qu'ils combattaient comme tels, violemment, furieusement, étaient dans la plupart des cas psychiatres »¹⁴⁷.

A une autre échelle cette « assimilation était basée sur la dépersonnalisation des individus, ruinant par-là même toutes velléités d'affirmation de la personnalité africaine. La finalité est d'amener l'Africain à nier la raison d'être de sa civilisation propre »¹⁴⁸. Ainsi, l'enseignement colonial, dans son fondement même, procédait par un certain matraquage psychologique de l'univers mental des populations autochtones. Ce qui conduit à l'affirmation de l'hypothèse selon laquelle la colonisation mentale constituait le bras armé de l'aliénation qui, elle-même, se basait sur le mimétisme culturel.

¹⁴⁵ Dans le même ordre d'idées, mais dans un contexte bien particulier, Célestin Nsadi fait remarquer que : « Avec les guerres du Congo, par exemple, les Centres culturels américain et russe ont été saccagés par des coups de mortiers et d'obus, alors que celui des Français est demeuré intact et continue de diffuser les idées de l'Occident et de récupérer les masses ». Loin d'être un simple effet de la déréliction existentielle d'un homme qui a subi le traumatisme des guerres civiles dans son pays, cette observation traduit l'inconscient collectif d'un peuple qui, ayant été longtemps marqué profondément par le mythe de la supériorité de la culture française, ne cesse d'être surpris par sa capacité de récupération des initiatives autochtones et par son inscription dans la longue durée.

¹⁴⁶ Cf. Mbissa : « Les jeunes et le phénomène d'imitation », in *Etumba*, n° 612 du 3 octobre 1981.

¹⁴⁷ Ngoie Ngala (D.), *Aperçu sur l'évangélisation du Moyen-Congo par les Pères du Saint Esprit, leur poids dans l'histoire de ce pays*, Brazzaville, 1973, p.21.

¹⁴⁸ *Idem*.

Le souci permanent de renforcer l'influence française au Congo exigeait donc un conditionnement psychologique pouvant amener les populations à adopter la vision du monde du colonisateur. L'enseignement devait pérenniser cette perte de soi, si l'on considère ses structures et le système des normes qu'il véhiculait. Son contenu extraverti constituait un frein pour l'essor des valeurs traditionnelles locales¹⁴⁹. Parlant du fait linguistique, Ngatsé pense que « L'enseignement colonial reposait, généralement, sur le dessèchement culturel du colonisé. D'où le rejet par le colon de l'enseignement des langues locales en A.E.F »¹⁵⁰. Finalement, l'enseignement n'était qu'un prêt-à-porter culturel et demeurait un élément nuancé du système éducatif français, sans rapport avec les réalités locales. Sa mission était de former des intellectuels dont le but était de superviser d'en haut le procès de la production.

La politique coloniale française reposait sur un dogme « philosophique », dont le principe visait la dévalorisation de la culture et des modes de pensée des colonisés. Ainsi, paraphrasant le législateur Malien, Albert Antonioli dit : « Pour les assimilateurs, la transformation des peuples indigènes est accomplie lorsque la substitution de la langue et des institutions civilisées est réalisée. Aussi un des buts de l'enseignement était la diffusion de la langue française sans se préoccuper de la formation rationnelle des cadres, de la conservation de nos valeurs spirituelles et morales »¹⁵¹. Pire encore, cette dévalorisation transparissait dans les propos de certains théoriciens de la colonisation, dont ceux de Léopold de Saussure :

*Si les indigènes, nous disons-nous, se montrent réfractaires aux bienfaits de la civilisation que nous leur apportons, c'est que leurs préjugés ne leur ont pas encore permis de comprendre les avantages qu'ils pourront en retirer. Ces préjugés sont entretenus chez eux par les vestiges de leur ancien état, par leurs croyances, leurs institutions, leurs langues. Supprimons ces traces d'un passé aboli. S'ils sont trop invétérés dans la génération actuelle, adressons-nous par l'éducation aux générations futures. Enseignons aux enfants notre langue, inculquons-leur nos idées et la France comptera par millions, sinon de nouveaux citoyens, du moins de sujets fidèles et reconnaissants*¹⁵².

¹⁴⁹ Toutes les valeurs traditionnelles autochtones étaient taxées de sauvages et de barbares, d'où l'idée de la civilisation des sauvages chère à l'entreprise coloniale.

¹⁵⁰ Ngatsé (D.), *L'Ecole du peuple face à la colonisation mentale des jeunes congolais*, Brazzaville, 1980.

¹⁵¹ Antonioli (A.), *op. cit.*, p.49.

¹⁵² De Saussure (L.), *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Paris, Félix Alcan, 1899, pp.27-28.

2. L'école coloniale, un lieu de la stratification sociale

Parler de l'école coloniale au Congo comme un lieu de stratification sociale, c'est avant tout considérer sa place dans la distribution scolaire des rôles sociaux où l'école en général est souvent perçue comme l'un des moyens dont dispose une société pour assurer les conditions de sa propre survie, ainsi que celles de la mobilité sociale des individus. Dans ce sens, il s'agira de voir comment l'école coloniale au Congo, par ses enjeux et ses finalités, constituait un véritable lieu de production des inégalités sociales en s'appuyant sur la distinction qu'elle opérait entre ceux qu'on appelait les « nganga mayelè, totèlè, kalaka », c'est-à-dire les « lettrés » ou les « évolués » et le reste des individus dont la posture sociale n'avait guère jamais permis de franchir la barrière sociale que constituait l'obtention d'un titre scolaire. Il est intéressant d'expliquer la dévolution à l'école coloniale au Congo d'une fonction de sélection sociale déclinant de sa perception comme lieu de domination.

2.1. L'enseignement et la production scolaire des inégalités sociales

L'école coloniale au Congo constituait un moyen de production des inégalités sociales à travers l'imposition aux « dominés », c'est-à-dire aux populations congolaises de la culture des « dominants » (les colons). Elle exerçait sur ces populations une sorte de « violence symbolique » et favorisait les enfants des Européens, ainsi que ceux de leurs acolytes mieux préparés à subir l'arbitraire véhiculé par le système scolaire, au détriment des enfants des indigènes. Au lieu de jouer le rôle qu'on était en droit d'attendre d'elle comme mécanisme correcteur des inégalités dues à la posture sociale, elle apparaissait comme un facteur de stratification sociale. Ce qui montre que, loin d'être un simple effet de structure¹⁵³, la production scolaire des inégalités sociales est plutôt l'effet de l'action des colons en quête de la consolidation de leur posture sociale à travers des logiques de distinction permettant de les différencier des populations indigènes.

Cette production facilitait la vulgarisation d'une règle d'unanimité autour de l'infériorité de la condition des populations congolaises et divulguait une sorte d'arbitraire basé sur la domination des sociétés traditionnelles congolaises. Si l'on considère donc

¹⁵³ André Akoun et Pierre Ansart estiment que : « (...) on parle d'effet de structure dès lors que l'on croit mettre en évidence l'évolution d'un phénomène ou l'on pense mesurer l'effet d'une variable sur une autre, alors qu'une autre variable non prise en compte est en réalité à l'œuvre » (*op. cit.*, p.174).

l'enseignement à cette époque comme étant un lieu de structuration de nouveaux rapports de force entre les colons et les indigènes, et si l'on se réfère à cette analyse qui précède, on comprend aisément que la logique du colonisateur n'était pas de permettre au colonisé de choisir entre ce qui est et ce qui doit être, entre ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Autrement dit, il n'y avait aucune réciprocité entre l'administration coloniale et les indigènes, la caractéristique fondamentale des rapports sociaux étant le fait qu'ils étaient pensés en termes inégaux.

Le système d'enseignement de l'époque coloniale au Congo n'était qu'une pâle copie de ces rapports de force basés sur les inégalités sociales et qui, plus est, les perpétuait à volonté. Il constituait un haut lieu de stratification sociale à travers la distinction qu'il établissait entre les fils des européens, les enfants métis, les enfants des auxiliaires de l'administration et le reste des enfants appartenant aux familles des indigènes. Par exemple, au titre des prestations sociales à accorder aux élèves, le point 3 de la décision les concernant prévoyait la création des internats pour enfants métis, mais qui n'avait pu être effective qu'à partir de 1937¹⁵⁴ :

(...) sont créés des internats de métis en A.E.F., à Libreville, Brazzaville, Bangui et Fort Lamy. En 1946, sera créé un internat de garçons métis à Boko. Les garçons y sont admis soit à titre gratuit, soit à titre onéreux. A leur sortie de l'internat les enfants admis à titre gratuit reçoivent un pécule de 500 francs par année passée à l'internat. Les élèves en matière de déplacement, d'indemnité et d'hospitalisation ont les mêmes droits que les fonctionnaires indigènes classés à la 1^{re} catégorie. Les métis "douloureux à problème" sont l'objet d'un régime de faveur ce qui leur donnera très tôt conscience de leur singularité et de leur supériorité (...)

Dans un courrier adressé au Lieutenant Gouverneur du Moyen le 25 août 1918, l'Administrateur Poupon, Chef de la Circonscription de l'Alima (au nord de la République du Congo), avait pu recenser six (6) enfants métis devant bénéficier de l'attention particulière de l'administration coloniale et des prérogatives diverses, conformément, à leur rang social. Il s'agissait de :

¹⁵⁴ *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 15 janvier 1937, p.138.

- *Maria Courboin, née à Kounda en septembre 1905, fille de monsieur Albert Courboin, décédé et de madame Bomba domiciliée à la mission de Boundji*
- *Yvonne Besnard, née en décembre 1912, fille de monsieur Maurice Besnard et de madame Akinda, décédée, domiciliée à la mission de Boundji*
- *Ginette Viard, née le 7 novembre 1913, fille de monsieur Viard, domiciliée à la mission de Boundji*
- *Anna, fille, née le 4 juin 1917 à Maborou, résidant à Maborou, mère N. Ngala, du village Ekousika, subdivision d'Ossaga*
- *Albert, garçon, né le 17 décembre 1916 à Maborou, résidant à Maborou, mère Akolo du village de Yaba, subdivision d'Ossaga*
- *Madeleine, fille née le 5 avril 1918 à Tongo, résidant à Tongo, mère Mouango, du village de Tongo, subdivision de Mossaka.*

Un arrêté du 15 avril 1938 avait permis de créer un cours secondaire pour enfants européens et assimilés à Brazzaville. Il a été complété par un autre arrêté pris le 29 avril 1938¹⁵⁵. Les conditions d'administration et les programmes mis en place dans ce cadre étaient analogues à ceux de l'enseignement secondaire en métropole¹⁵⁶. Pour confirmer le caractère essentiellement sélectif de cet enseignement Albert Antonioli estimait que « L'école coloniale était un instrument de la politique coloniale française. Il fallait doter le pays colonisé d'une administration de type français (...) Il ne s'agissait pas de distribuer l'enseignement à tous, de généraliser l'éducation. L'école était sélective »¹⁵⁷. On mesure là le pouvoir de violence symbolique de l'école coloniale en ce qu'elle arrivait non seulement à « imposer des significations », mais également et surtout à les « imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force »¹⁵⁸.

Le but assigné à l'enseignement était d'abord de transmettre le savoir aux enfants des familles qui formaient l'élite sociale préparée pour seconder l'administration coloniale. Dès lors, sa caractéristique principale était de perpétuer « l'inégalité des chances devant l'enseignement, c'est-à-dire la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement et particulièrement aux niveaux

¹⁵⁵ *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 1938, p580.

¹⁵⁶ *Journal Officiel de l'A.E.F.*, 1938, pp.601 et sq.

¹⁵⁷ *Ibidem.*

¹⁵⁸ Bourdieu (P.) et Passeron (J.-C.), *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris, 1970, p.18.

les plus élevés »¹⁵⁹. Ainsi, à la fonction sociale de l'enseignement colonial, il fallait adjoindre la fonction politique, dont la finalité était double : gagner les cultures traditionnelles africaines à la cause de la France, afin de perpétuer la domination et asseoir les rapports sociaux sur de nouvelles bases qui étaient conformes à l'esprit du capitalisme marchand. Par ailleurs, il s'ensuit que dans la conception de l'éducation à distribuer aux indigènes, une distinction préalable devait également être établie entre les divers niveaux d'enseignement : l'enseignement élémentaire qui concernait tous les enfants des indigènes et l'enseignement primaire supérieur qui devait être réservé aux enfants de ceux dont le prestige traditionnel en faisait les interlocuteurs immédiats du colonisateur.

Déjà en 1942, Félix Eboué parlait de la formation des « notables évolués » d'assimilation. Papa Ibrahima Seck exprime bien cette idée à travers l'analyse qu'il fait de la situation des enfants métis de l'île de Gorée et de Saint Louis au Sénégal : « Si l'éducation de l'enfance métisse abandonnée s'était imposée à l'administration coloniale en réponse à une situation qu'elle n'avait objectivement ni choisi ni même désiré, l'instruction des fils de chefs par contre, était perçue comme une nécessité de nature et de portée sociopolitiques. Les chefs étaient les interlocuteurs privilégiés de l'administration coloniale par l'entremise de l'interprète »¹⁶⁰. Georges Hardy était aussi du même avis lorsqu'il disait : « (...) le recrutement de l'enseignement primaire supérieur doit faire l'objet d'un triage attentif ; il s'agit, à cet effet, de faciliter l'accès des carrières administratives à ceux dont la famille a toujours secondé avec honneur notre œuvre civilisatrice et mis son prestige héréditaire au service de nos intentions »¹⁶¹.

Dans cette logique l'instruction, loin d'être le fruit de la « méritocratie » ou le fruit des efforts intellectuels lourdement consentis, était plutôt considérée comme un don offert aux chefs indigènes au titre de nobles services rendus à l'administration coloniale. On était là dans une logique de « don » et « contre - don » comme le disait Marcel Mauss¹⁶². Une rétrospective sur le cas du Sénégal montre comment c'est en fonction de la complicité entre l'administration coloniale et les chefs traditionnels que le Gouverneur Faidherbe avait institué

¹⁵⁹ Boudon (R.), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 1973, p.7.

¹⁶⁰ Papa Ibrahim Seck, *op cit*, p.153.

¹⁶¹ *Idem*, p.114.

¹⁶² Mauss (M.), « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », texte publié en 1925.

l'« École des otages » en 1856¹⁶³. L'enseignement colonial n'était donc qu'une idéologie méthodiquement pensée en vue d'approcher ceux qui jouissaient d'un certain prestige moral au sein des sociétés africaines, c'est-à-dire les autorités traditionnelles.

Par ailleurs, le colonisateur ne pensait nullement faire du chef traditionnel son égal, car « la population démographique dont la progéniture était visée n'avait d'intérêt qu'en fonction de l'orientation générale tracée qui visait à réduire l'autorité du chef coutumier au profit du chef administratif, à faire du premier un rouage dans le dispositif du second »¹⁶⁴. Pour revenir à notre problématique de départ, l'on peut se demander si cette lecture qui est faite de la situation de l'enseignement colonial en Afrique de l'Ouest peut être opératoire lorsqu'il s'agit d'étudier le cas spécifique du Congo? Pour y répondre, il semble important de réfléchir sur la notion même de « chef » traditionnel au Congo, ainsi que sur l'importance du rôle joué par celui-ci à l'époque coloniale.

L'historiographie coloniale confirme l'existence au Moyen-Congo d'un certain nombre d'entités politiques fortement centralisées¹⁶⁵, dont les plus importantes étaient le royaume Téké, le royaume de Kongo et le royaume de Loango à côté desquels on pouvait remarquer certaines chefferies traditionnelles comme celles des Mbochi ou des Sangha. Dans l'ensemble des sociétés situées sur ce territoire, la notion de « chef » ou de notable ne renvoyait pas automatiquement à l'acquisition des biens économiques ou à la réussite personnelle, car « la base de leur autorité résidait dans la maîtrise des génies de la terre qui leur donnait entre autres la propriété de tout le gibier. Un grand nombre de femmes était signe de richesse et assurait des alliances en cas de conflit »¹⁶⁶. Ainsi, la figure du chef était surtout liée à la position fixée socialement, tel le droit d'aînesse dans un lignage ou l'appartenance à une société clanique dominante :

Au Moyen-Congo, ni le Ma Loango (Mwe Poaty III), descendant de l'ancien royaume de Loango (région de Pointe-Noire), ni le Makoko installé à M'bé, ancienne capitale du royaume Tio, n'exerçaient d'influence politique ou économique sur les Vili et les Batéké. L'administration connaissant mal leur pouvoir, évita de les intégrer dans la structure de la chefferie administrative.

¹⁶³ Papa Ibrahim Seck, *op cit*, p.153.

¹⁶⁴ *Idem*, p.154.

¹⁶⁵ Soret (M.), *Histoire du Congo*, Paris, Berger - Levrault, 1978.

¹⁶⁶ *Idem*, p.86.

La seule exception concerna la reine Ngalifourou, véritable personne régnante à M'bé (...), qui fut nommée chef de canton et chef du village de Ngabé dans les années 1920. Cette faveur montrait surtout que l'administration était rassurée depuis longtemps sur la volonté de collaboration de la dynastie¹⁶⁷.

Il résulte de cette pensée l'idée que les chefs ne disposaient que d'une infime portion de pouvoir de coercition susceptible de contraindre leurs sujets. Leur autorité était restreinte et applicable dans les limites le plus souvent imposées par l'administration coloniale : « sans pouvoir intrinsèque sur les hommes, les représentants des royautés tinrent cependant une place importante dans le discours politique moderne, européen et africain, des années 1940 à 1960 »¹⁶⁸. Une autre manière d'explicitier cette pensée demeure le rôle joué par certains rois du Kongo, dont Makoko¹⁶⁹ au moment de l'arrivée de Pierre Savorgnan de Brazza au Congo. Avec le débarquement des premiers colonisateurs, les chefs servaient surtout de caution politique : « Leur pouvoir réel ayant été anéanti par la pénétration coloniale, les rois essayèrent de tirer le maximum de bénéfices de cette reconnaissance officielle qui s'exprimait surtout par des marques symboliques : invitations aux cérémonies coloniales, décorations, etc. »¹⁷⁰. A cet effet, le prestige des rois était donc moins lié à leur vécu qu'à la propagande coloniale et leurs sujets étaient bien conscients de l'effondrement de leur autorité. Cette analyse du rôle et de la place du chef traditionnel permet d'explicitier la réflexion au sujet de l'enseignement colonial perçu comme un privilège réservé aux enfants des collaborateurs de l'administration coloniale au Congo.

Sans vouloir remettre en cause les précédentes analyses sur l'enseignement colonial comme lieu de production des inégalités sociales en Afrique Noire comme en A.O.F où la réussite sociale de certains enfants dépendait de la collaboration de leurs parents avec l'administration coloniale, et où l'influence des traditions islamiques est forte, une nuance doit être établie dans le cas du Congo. Nul doute que les enfants des chefs congolais avaient pu bénéficier des prérogatives liées à la position sociale de leurs parents. Cependant, au regard de nos recherches de terrain, il semble que cet argument ne constitue pas en soi une

¹⁶⁷ Bernault (F.), *Démocraties ambiguës en Afrique centrale : Congo-Brazzaville et Gabon (1945-1965)*, Paris, Karthala, 1996, p.85.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

¹⁶⁹ Cette remarque est importante, car elle permet de comprendre les fondements de l'acharnement des Congolais à l'égard des gens de l'ethnie *Téké* considérés le plus souvent comme des sauvages ou des idiots pour avoir livré le Congo aux mains des colons en échange du sel et des armes à feu.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

vérité immuable. Nous n'avons, au cours de nos recherches, pu recueillir des témoignages ou trouver des documents insistant sur les privilèges scolaires accordés aux enfants congolais au titre de la collaboration de leurs parents à la réalisation de la mission coloniale. Raymond Mang - Benza analyse cette situation en orientant son regard vers le terme de « démocratie scolaire » : « Stratification sociale oui [dit-il], car il n'y avait pas de démocratie à l'école coloniale. L'enseignement favorisait certainement les enfants des chefs, mais ce n'était pas là son objectif principal. Je pense que les colons ne disposaient surtout pas d'assez de moyens pour favoriser tous les enfants congolais et étaient obligés de sacrifier certains d'entre eux. La stratification sociale, à mon sens, était la conséquence de cette situation ». Le témoignage de Benoît Miakaloubanza est explicite à ce sujet :

En contexte congolais, nombreux étaient les enfants des chefs qui n'allaient pas à l'école au risque d'être confondus et humiliés comme des enfants vulgaires. A la place les chefs envoyaient surtout les enfants de leurs subalternes ou des esclaves. Mais la fonction de stratification sociale dévolue à l'enseignement n'est pas le seul fait de l'enseignement colonial. Il faut même voir que toutes les sociétés des hommes sont faites ainsi et le Congo ne peut paraître à cet effet comme une exception.

Il ressort donc de ces données de terrain l'idée selon laquelle, au Congo, la réussite scolaire des enfants était moins liée à l'héritage ou à la position sociale de leurs parents (comme ce fut le cas au Sénégal à travers la création de l'école des « fils de chefs ») mais, bien plutôt, à la capacité de chacun à pouvoir construire son identité. Il semble, au regard des précédentes analyses développées au chapitre 2 de cette thèse, que le recrutement des élèves à l'époque coloniale n'obéissait à aucune logique d'héritage aussi longtemps que le rôle des missionnaires et des colons visait essentiellement l'extraction, sans distinction d'origine ou de sexe, des enfants appartenant pour la majorité aux familles de paysans :

L'organisation des écoles consistait à extraire des locaux de leur village d'origine pour les regrouper dans des internats. Ceci veut dire que les personnalités publiques locales n'étaient pas des « héritiers » au sens de leur origine familiale. J'entends par là qu'ils avaient eu, pour la plus grande part, une expérience d' « orphelins », c'est-à-dire qu'à un moment ou à un autre de leur vie, l'Etat ou l'Eglise avaient pris en charge leur entretien et leur éducation, si bien que toute leur formation était orientée vers le service

*public. Ainsi, grâce à leur réussite scolaire, avaient-ils été produits par eux-mêmes et ce à travers une pratique de la domination coloniale : la scolarisation par l'Etat ou par l'Eglise*¹⁷¹.

Cette analyse aide à dépasser la conception bourdieusienne de l'enseignement comme lieu de la reproduction des inégalités sociales lorsqu'on l'applique au contexte congolais, car la majorité des enfants congolais étaient capturés de force ou rachetés comme esclaves auprès de leurs familles par les missionnaires et les colons et placés dans des internats ou des villages chrétiens. Le recours à ces méthodes, parfois, autoritaires pour recruter les enfants congolais explique qu'ils avaient connu l'expérience d'orphelins. Dans le même courrier adressé au Ministre des colonies basé à Paris cité plus haut, le Gouverneur Victor Augagneur dit : « Soustraire l'enfant à l'action déprimante, réactionnaire, anti-civilisatrice de son milieu original c'est le meilleur moyen de l'élever à un niveau le rapprochant des races plus évoluées ».

Dans ce sens, le refus des parents de ne pas confier leurs enfants aux missionnaires au début de la pénétration coloniale n'était donc pas lié à la méfiance des autochtones à l'égard de tout ce qui était étranger au clan ou au lignage. Face à la scolarisation des enfants par le système éducatif colonial, les parents opposaient parfois le devoir de la perpétuation des traditions ancestrales, puisque dans certaines sociétés traditionnelles congolaises le rôle primordial de la fille était d'assurer la reproduction du clan et celui du garçon de le protéger. La dispersion des membres de la famille étant toujours considérée comme destructrice de l'unité du clan ou de la tribu. Les Balari, par exemple, disent des filles « Mwana nketo usanga »¹⁷², ce qui signifie littéralement « la fille est une bouture de bananier » et donc censée être fertile pour la procréation. Et Obenga Théophile d'ajouter à ce sujet : « Tant qu'il reste une fille, la tribu n'est pas menacée d'extinction »¹⁷³. Les Bapunu, les Balumbu et les Bawuissi disent du jeune homme : « Mwane dibale (dibahele pour les Balumbu) ivunde i ngudzi ». Ce qui signifie : « l'enfant mâle est l'aîné de sa mère »¹⁷⁴. Enfin, pour les M'bochi, « Mwana adi ya angâ ibè », ce qui veut dire : « L'enfant appartient toujours au propriétaire du sein ».

¹⁷¹ Bazenguissa - Ganga (R.), *Les voies du politique au Congo. Essai de sociologie historique*, Paris, Karthala, 1997, p.21.

¹⁷² Cité par N'gakegni, *op. cit.*, p.36. Voir aussi : Boussoukou - Boumba (D.), *L'évolution politique et économique de la circonscription des Bacougnis (Kibangou/Divénié) 1910-1941*, [Thèse de 3^e Cycle], Université de Paris VII, 1977, p.333.

¹⁷³ Cf. *Introduction à la connaissance du peuple de la République Populaire du Congo*, Brazzaville, p.112.

¹⁷⁴ Boussoukou - Boumba, *op. cit.*, p.333.

En un mot, il convient de dire que dans les sociétés traditionnelles congolaises, « l'enfant est la canne de vieillesse des parents ». Dans ce sens, le livrer aux colons était une façon de le déraciner et, de surcroît, de détruire l'héritage ancestral. Cet essai d'anthropologie sociale et culturelle n'est pas dénué de sens parce qu'il permet de situer la présente thèse dans un contexte socio-historique précis et facilite la compréhension de l'expérience scolaire vécue par la majorité des enfants congolais issus des familles paysannes à l'époque de la colonisation française.

2.2. La formation d'une élite bureaucratique

La « bourgeoisie bureaucratique » née au Congo avant l'indépendance peut être perçue comme une classe sociale constituée par des cadres subalternes, des fonctionnaires sortis des écoles moyennes et techniques coloniales, ainsi que par des clercs (c'est le cas des catéchistes sortis des écoles de missions et des séminaires). Elle était, pour ainsi dire, le pur produit d'une sélection opérée par l'école coloniale, et qui dérogeait au seul principe de la maximisation du profit économique, c'est-à-dire qu'elle ne se définissait pas d'abord par le désir d'enrichissement personnel ou encore, pourrait-on dire, qu'elle ne s'identifiait pas à la « bourgeoisie d'affaires » pour laquelle la constitution du capital économique demeurait l'un des enjeux majeurs. Cette bourgeoisie bureaucratique avait pour caractéristiques principales la recherche du « prestige » et de la valorisation de soi, c'est-à-dire l'estime personnelle.

Les lettrés congolais avaient la manie de se faire voir¹⁷⁵. Ce qui conduit à penser que l'enseignement colonial au Congo n'avait pas formé des individus ayant la conscience de producteurs au sens où l'entendait Karl Marx. Il avait, surtout, préparé des élites dont la seule obsession était d'abord l'administration publique (*mitration* en lingala), c'est-à-dire le bureau et non pas le travail de la terre. Analysant cette situation, Jean Marc Mazaba estime que cet enseignement fut en faveur des élites bureaucratiques congolaises car, au moment de l'indépendance, il avait permis à ces dernières d'appliquer aux colons la politique du « ôtes-toi de là pour que je te remplace ». Avec la décrispation progressive de la politique coloniale,

¹⁷⁵ Selon les propos d'un de nos interlocuteurs, « il était courant de voir que la réputation d'un village dépendait de sa capacité à avoir un instituteur. C'était donc un fait banal de voir qu'au lieu qu'on vous présente le nom d'un village, on vous disait simplement le village de l'instituteur X. A Boundji, par exemple, les images des instituteurs comme Daniel M'voula et Paul Ongondi sont restées dans les mémoires de tous ceux qui ont eu l'occasion de visiter cette ville qui à l'époque fut un haut lieu de production de la crème intellectuelle du Congo ».

l'obsession pour la « féodalité du parchemin »¹⁷⁶ devenait pour les Congolais un moyen d'auto - affirmation sociale :

*C'est un fait que les autochtones qui ont obtenu le Certificat d'Études ont tendance à désertier la brousse pour la ville où ils tentent d'obtenir, grâce à leur diplôme, un emploi bureaucratique. Ce phénomène est certes préoccupant, il devient plus inquiétant lorsque le diplôme obtenu est un certificat d'aptitude professionnelle. Un tel état d'esprit ne présentait pas beaucoup de gravité tant que l'enseignement primaire ne connaissait qu'un faible développement et suffisait à peine à couvrir les besoins de l'administration et de l'industrie, mais avec la multiplication des écoles et donc des certifiés, le danger se précise de voir la vie rurale de plus en plus désertée au profit des villes où les emplois sont insuffisants*¹⁷⁷.

Cette analyse laisse penser que c'est l'acquisition du diplôme ou d'un titre académique comme capital symbolique qui conduisait les évolués congolais à l'existence car, selon Jean Claude Passeron : « C'est une propriété supposant tout le symbolisme social qui fait la valeur spécifique d'un capital symbolique, l'aptitude à être reconnu comme, et donc à devenir objectivement, ce qu'il y a de plus objectif et de plus personnel dans une personne, son corps même : allure, démarche, mimique, intonation, manières, silhouette (...) »¹⁷⁸. Une telle propriété désigne une « appropriation par intériorisation » du moment que « les biens culturels ne sont en effet ni des biens appropriables sur le mode de l'extériorité comme les biens économiques, ni des acquisitions psychologiques se réduisant à l'intériorisation d'un principe de production de comportements qui fonctionnerait sur le mode de la reproduction mécanique, comme le principe d'action que les culturalistes prêtent aux modèles de comportement ou celui que les biologistes prêtent aux stimuli significatifs »¹⁷⁹.

Toujours, au titre de l'irréductibilité du capital scolaire à sa valeur de transaction au Congo à cette époque, il est intéressant de relever, comme le souligne Jean Claude Passeron, que « la représentation de la valeur du diplôme ne peut, en conséquence, jamais se réduire dans les idéologies comme dans les pratiques des agents, à la représentation du rapport

¹⁷⁶ *Notes et Études Documentaires*, 19 juillet, 1954, n° 1896, p.9.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ Passeron (J.-C.), « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », in *Revue Française de Sociologie*, XXIII-4, 1982, p.576.

¹⁷⁹ *Idem*, p.577.

quantitatif entre rétribution et contribution, bref, à un simple algorithme »¹⁸⁰. L'emploi du concept de propriété est donc analogique. Dans ce cadre, la certification par le diplôme conférait une efficacité symbolique aux lettrés congolais au point où l'ignorer serait une forme d'ignorance des effets que pourrait produire l'estime sociale sur divers « marchés symboliques »¹⁸¹.

Le symbolisme du titre est ainsi lié de manière directe, plus qu'ailleurs, au symbolisme de la personne¹⁸², car « lorsque l'examen qui a reconnu et consacré socialement la valeur culturelle de la personne n'est plus reconnu socialement, c'est la personne qui se sent méconnue : dans une société scolarisée, le diplôme doit valoir ce qu'il dit puisqu'on vaut ce que dit le diplôme »¹⁸³. Ceci est d'autant plus important car, avec l'amélioration de la qualité de l'enseignement la consécration sociale au Congo n'était plus simplement liée au fait d'être un évolué ou un lettré, mais à la capacité de l'individu à obtenir de grands diplômes ou plusieurs diplômes¹⁸⁴ et à servir dans la Fonction Publique. Cette trop forte importance liée à l'acquisition des titres scolaires avait abouti à l'«instrumentalisation des métiers académiques chez les instruits congolais dont l'arrogance est devenue légendaire. Ces derniers conçoivent en effet les diplômes comme des brevets d'excellence politique »¹⁸⁵. Pour rendre plus explicite cette analyse, il est important de relever que lorsqu'il fut Président de la République, Massamba-Débat s'était ouvertement indigné contre les attitudes de ceux qu'il qualifiait de la « gent lettrée » pour stigmatiser la suffisance des lettrés de son gouvernement¹⁸⁶, à savoir Pascal Lissouba (universitaire, ministre d'Etat chargé du Plan), Levy Makany (universitaire, Education nationale), Bouity Jacques (médecin, Santé Publique et Population), Aloïse Moudileno-Massengo (Magistrat, Justice), Edouard Ebouka Babacas (universitaire, Finances, Budget et Mines) ou Kombo Augustin (universitaire, Agriculture, Eaux et Forêts).

¹⁸⁰ *Idem*, p.580.

¹⁸¹ Dans la logique de Bourdieu, cette notion désigne le marché matrimonial, le marché de la sociabilité quotidienne, le marché culturel des reconnaissances intellectuelles et de la consécration des œuvres.

¹⁸² Ceci est très important à souligner dans la mesure où les lettrés congolais aiment toujours faire prévaloir leur titre académique pour se légitimer socialement : « Lors de la campagne pour l'élection présidentielle du Congo en 1992 n'a-t-on pas vu l'entourage de Pascal Lissouba célébrer les prouesses de ses découvertes scientifiques comme pour disqualifier les autres candidats moins instruits que lui, à savoir Denis Sassou Nguesso et Bernard Kolélas. La campagne de Lissouba était faite non pas au nom du candidat Lissouba, mais au nom du professeur et de l'ingénieur en agriculture qui venait non pas pour se servir du Congo mais pour le servir ».

¹⁸³ *Idem*, p.580.

¹⁸⁴ L'un des reproches fait à l'endroit du premier gouvernement de Fulbert Youlou était, justement, de s'être entouré des personnes soi-disant peu instruites à l'image de Ta Nkéoua et bien d'autres ministres à peine sortis de leurs villages et aux méthodes de gouvernement très caduques (Zika (J.-R.), *Démocratisme et misère politique en Afrique. Le cas du Congo - Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, 2002, p.41).

¹⁸⁵ *Idem*, p.83.

¹⁸⁶ Discours prononcé le 1^{er} janvier 1968.

Il faut noter qu'à travers la certification par le diplôme c'est le savoir qui se trouvait, socialement, légitimé et gratifié grâce à la position dévolue aux élites bureaucratiques congolaises dans l'ordre de la hiérarchie sociale des valeurs. Afin de mieux saisir la portée de cette idée et l'importance accordée à la position sociale des lettrés, il ne paraît pas exagéré ici, à titre d'exemple, de noter que cette manière de voir la réussite sociale au Congo continue jusqu'à ce jour de nourrir l'imaginaire des jeunes étudiants congolais pour lesquels la réussite par l'école constitue une voie royale pour leur consécration sociale. Les entretiens réalisés avec certains¹⁸⁷ d'entre eux (inscrits dans les Départements de Droit et de Lettres, de Philosophie et de Sociologie de l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville) constituent une belle illustration de cet engouement pour l'acquisition du diplôme et de l'importance qui lui est attribué¹⁸⁸. Rémy Bazenguissa - Ganga fait remarquer à ce sujet que : « (...) la possession du capital scolaire est toujours, pour les Congolais, la base des pratiques de distinction plus encore que la possession du capital économique »¹⁸⁹. Cette analyse s'accorde à reconnaître les pratiques de distinction comme mode d'affirmation de l'«arrogance» du lettré congolais. A la suite de ce qui vient d'être développé, une petite synthèse s'impose. Il est clair que, parmi les buts assignés à l'enseignement colonial, presque la majorité sinon tous ont été atteints. En lisant de manière profonde l'histoire de la colonisation française au Congo, il n'est pas exagéré d'avancer que l'enseignement avait effectivement joué son rôle en dotant l'administration de cette colonie des cadres subalternes, c'est-à-dire des commis, des interprètes, des moniteurs, des infirmiers, etc.

Cette pensée montre comment la colonisation fut essentiellement basée sur le conditionnement idéologique et l'appauvrissement spirituel de l'indigène. Aussi, paradoxalement, « une telle situation ne pouvait, aux yeux du fonctionnaire indigène, que

¹⁸⁷ C'est le fruit d'un entretien réalisé à la Faculté de Lettres, Droit et Sciences Humaines de l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville en mars 2002. Malgré la conjoncture actuelle à laquelle se trouve confronté le Congo et, en dépit des dysfonctionnements liés au délabrement de certaines infrastructures universitaires (insuffisance des salles de classes, d'amphithéâtres, d'enseignants, de bibliothèques spécialisées de recherche et d'arriérés de bourses des étudiants), les jeunes étudiants continuent de croire en leur avenir. L'un des étudiants avec qui nous avons longuement discuté nous avait fait comprendre la nécessité de poursuivre ses études universitaires car, selon lui, « le Congo a besoin de nouvelles énergies (de nous étudiants d'aujourd'hui) pour sa construction qui, dans un futur proche, ne dépendra plus de ceux qui nous dirigent aujourd'hui. Donc il n'y a pas de place pour le désespoir ».

¹⁸⁸ Il faut d'abord noter que, malgré la détérioration des conditions de vie des populations congolaises liée elle-même à la grande crise économique - financière qui avait secoué l'État au début de la décennie 1980, ainsi qu'à la récurrence des guerres civiles, l'école demeure pour les jeunes élèves et étudiants congolais l'horizon final de toutes choses. Car, pour certains des ces jeunes, l'obtention d'un diplôme constitue la clé d'une véritable ascension sociale. A ce titre, l'école acquiert une signification : elle peut être à la fois considérée comme un moyen important tant du développement individuel que collectif.

¹⁸⁹ Bazenguissa - Ganga (R.), *op. cit.*, p.580.

sceller son sort à celui du régime qu'il servait. Un tel comportement avait souvent pour corollaire un détachement complet vis-à-vis du peuple et aboutissait à une imitation effrénée de tout ce qui émanait du Blanc chez la plupart de ceux qui se paraient (...) du titre pompeux d'évolué »¹⁹⁰. Au risque de dénaturer la colonisation française au Congo, cette vision de l'organisation de l'enseignement à l'époque coloniale doit plutôt l'intégrer dans une dynamique. Car, la politique coloniale française et avec elle la manière de concevoir l'enseignement au Congo, ne furent jamais statiques. Cette idée sera débattue dans le chapitre suivant qui concerne l'organisation de l'enseignement après la deuxième guerre mondiale.

2.2.1. La Conférence de Brazzaville et l'évolution de l'enseignement au Moyen Congo

L'éclatement du deuxième grand conflit mondial constituait un moment important de l'évolution des peuples colonisés d'Afrique Noire vers la reconquête de leur personnalité et de leur liberté. Car il avait entraîné de nombreux changements par rapport aux nouveaux enjeux sociaux et politico-économiques internationaux, ainsi que dans la manière de concevoir l'avenir des peuples colonisés d'Afrique. En effet, face à la menace de Churchill d'attaquer la flotte française à Mers – El – Kébir, de Gaulle avait sollicité l'aide des colonies afin de contrecarrer cette visée expansionniste. Ahmed Sékou Touré, dirigeant politique africain et père de l'indépendance guinéenne, analysait cette situation en ces termes :

La France, qui nous dominait, fut réduite militairement et occupée par le vainqueur nazi. Déjà pendant la première guerre mondiale, mais surtout pendant la seconde, les puissances coloniales, qui se sentaient particulièrement menacées, entraînèrent à leurs côtés, dans le combat, les peuples d'Afrique auxquels il fut solennellement promis la pleine restauration de leurs droits souverains après la liquidation du fascisme hitlérien. L'appoint stratégique et logistique de l'Afrique à la victoire des alliés fut déterminant et nos peuples, soutenus par la conviction que leur contribution à la destruction du fascisme, les conduirait à la reconquête de leur liberté, furent, pour les pays colonialistes, des alliés particulièrement efficaces¹⁹¹.

¹⁹⁰ *Idem*, p.61.

¹⁹¹ Cf. Sékou Touré (A.), *L'Afrique et la Révolution*, Tome 13, [s.d.], p.28.

Cette pensée du leader guinéen montre combien le recours aux peuples d'Afrique fut d'une importance capitale, dès lors que sur le plan pratique, la stratégie adoptée par la France pour sauvegarder son image face à la poussée du nazisme allait se révéler presque inapplicable à cause de deux obstacles majeurs : d'une part, la France ne pouvait espérer sur l'aide de l'Indochine à cause de son éloignement géographique; d'autre part, la politique du Général de Gaulle ne faisait pas l'unanimité au sein des hautes instances militaires et civiles de l'Afrique du Nord, dont la position méditerranéenne la plaçait successivement sous influence italienne, allemande et espagnole. La décrispation du système colonial, l'ouverture progressive de l'espace politique aux indigènes et leur responsabilisation, sont donc à insérer dans cette dynamique du rôle joué par l'Afrique pour sauver l'image de la France pendant la deuxième guerre mondiale. Car l'aide de l'Afrique fut d'une portée inestimable dans la bataille pour la reconquête de cette figure de la France libre et puissante. C'est pourquoi dans le but de récompenser la participation des colonies africaines à l'effort de guerre et dans l'espoir de s'assurer leur entière fidélité le Général de Gaulle adopta à leur égard une attitude de paternalisme et de générosité dont les idées de progrès, de changement, d'évolution et d'avenir constituaient les principes fondamentaux.

Nul doute que les décisions de l'homme du 18 juin n'avaient induit dans l'immédiat et dans la pratique aucune innovation significative par rapport à la transformation des colonies au regard de cette volonté toujours affirmée de maintenir l'image d'une France paternaliste et de son génie. Qu'à cela ne tienne, ce changement de ton dans l'énonciation du discours politique gaulliste constituait déjà une étape importante dans la vision de « l'humanisme gaullien »¹⁹². Cette nouvelle vision de la politique à appliquer au cadre indigène portait, quoique intentionnellement, la marque d'une volonté de modification des anciens cadres concepteurs de l'esprit colonial pour lequel l'espace sensitif, perceptible, voire éthéré de l'Afrique était condamné pour sa modélisation à passer inexorablement par le moule de l'occidentalisation des valeurs.

¹⁹² *Ibidem.*

La Conférence¹⁹³ de Brazzaville de janvier 1944 en avait constitué un cadre idéal d'autant plus qu'elle avait été organisée autour de la question de l'amélioration des conditions sociales et économiques des indigènes, ainsi que sur la reconnaissance - bien que limitée - de leur statut et leur ascension vers la personnalité politique. En un mot, c'est l'homme africain, ses aspirations et ses besoins qui constituaient la toile de fond de cette Conférence. La chaleur marquant les débats au moment du déroulement de ces assises avait fait l'effet d'une révolution car, selon Roland Colin, « On a présenté, depuis, l'esprit de Brazzaville comme le signe d'une grande libéralisation dans le rapport nouveau entre la France et ses colonies »¹⁹⁴. Ceci d'autant plus que ce moment était célébré comme l'amorce du processus d'autonomisation d'un cadre politique indigène. Mais ce sentiment de reconnaissance verbale d'un certain statut aux colonisés n'avait-il pas été pensé par les autorités françaises elles-mêmes comme l'effet miroitant d'un arsenal politico - idéologique qui cachait ses véritables raisons, c'est-à-dire une forme d'assimilation nouvelle version? Les peuples d'Afrique Noire ne devaient-ils pas accéder à l'autonomie au prix d'une assimilation qui ne voulait pas se nommer et se laisser guider avec prudence au gré du développement de la civilisation occidentale ?

Cette autonomisation du cadre politique local était perçue par certains analystes de la colonisation tout simplement comme un repli stratégique permettant aux colonisateurs de réorienter les mécanismes de sujétion des populations d'Afrique Noire. Roland Colin ajoute à ce sujet que : « En fait, les choses sont beaucoup plus complexes. Brazzaville, c'est aussi et peut être d'abord, la Conférence de la part de feu : définissant toutes les réformes indispensables, mais strictement les réformes indispensables pour éviter des secousses incontrôlables »¹⁹⁵. Il paraît que c'est à l'issue de la prise en compte de la complexité et de la délicatesse de l'état de guerre dans lequel se trouvait la France plutôt qu'à un véritable élan de générosité de la part du régime gaulliste que les peuples d'Afrique Noire ont dû voir reconnaître certains de leurs droits.

¹⁹³ Pour l'histoire, il sied de relever que la ville de Brazzaville était devenue capitale de la France libre après la victoire des Alliés en 1940 et avait été placée sous l'autorité du Gouverneur Général Félix Eboué, ancien Gouverneur du Tchad et premier administrateur de l'Afrique centrale. C'est donc le Général de Gaulle, assisté de Félix Eboué, qui avait organisé la Conférence de Brazzaville au cours de laquelle l'idée d'indépendance des colonies fut rejetée au profit de celle d'autonomie leur permettant de participer simplement à la gestion des affaires locales.

¹⁹⁴ Colin (R.), *Systèmes d'éducation et mutations sociales. Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives : le cas du Sénégal*, Tome I [Thèse], Paris V, 17 décembre, 1977, p.377.

¹⁹⁵ *Idem*, p.378.

Toute analyse de la construction de l'État au Congo nécessite d'intégrer cette dynamique des rapports de force entre le global, c'est-à-dire la métropole et le sectoriel, les colonies. Ce qui implique une double objectivité : d'une part, elle dévoile la fin d'une époque où l'usage de la force nue comme seul moyen de légitimation du pouvoir politique colonial était, désormais, révolu; d'autre part, elle signifie le début d'une nouvelle ère, celle de l'embryon d'institutionnalisation d'un pouvoir susceptible de se légitimer localement. C'est dans ce contexte de changement progressif de rapports de force que les autorités politiques coloniales françaises décidèrent de concéder une partie de leurs prérogatives aux dominés, même si « les faits montrent que les nouvelles conquêtes politiques (...) étaient, non pas un cadeau fait généreusement par l'impérialisme à ses « loyaux sujets », mais le résultat d'une lutte résolue des peuples colonisés, en particulier de ceux d'Afrique Noire (...) »¹⁹⁶.

De manière générale, il convient de noter une certaine unité d'objet entre les finalités de cette Conférence et les motivations de ses organisateurs qui étaient de jeter les bases d'une nouvelle politique d'association des colonies à la métropole. D'où la nécessité de penser les stratégies de mise en place de nouveaux cadres susceptibles de garantir la mainmise de la France sur les nouvelles entités politiques créées, on dirait même ces « totalités vides » que sont les Etats de l'A.E.F. Dans ces circonstances, l'éducation devait jouer un rôle de premier plan. A ce niveau, il est possible d'entrevoir une étude du rôle qui lui a été attribué dans ce nouveau contexte politique.

Nul doute que l'enseignement dispensé au début dans les colonies françaises de l'Afrique noire avait contribué à la formation des collaborateurs indigènes pour les services administratifs, ainsi que le service privé. Cependant, celui-ci demeurait limité au regard de ses moyens et de son action sur les masses : « A la veille de la seconde guerre mondiale, en 1938, le taux de scolarisation était dans l'ensemble très faible ; c'est ainsi qu'en A.O.F, il ne dépassait pas 2,35% de la population scolarisable ; au Togo, 7% ; en A.E.F, 3%, à Madagascar la situation était meilleure avec un taux de 24,50% et plus satisfaisante encore dans les vieilles colonies comme la Nouvelle Calédonie et l'Océanie »¹⁹⁷. Pour justifier cette situation, M. A Charton, Inspecteur général de l'Instruction publique disait : « il n'était pas possible de faire en vingt ans au-delà des mers ce qu'un siècle n'a pas terminé en Europe »¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Moumouni (A.), *op. cit.* P.94.

¹⁹⁷ *Notes et Etudes Documentaires*, n°1896, 19 juillet 1954, p.4.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

Il s'ensuit donc qu'avec la crise de 1930, l'urgence pour la métropole n'était pas d'abord de pourvoir les colonies en écoles ou centres de formation, mais bien plutôt en infrastructures nécessaires susceptibles de les sortir de leur isolement. Sur un autre plan, la France s'était trouvée face à des populations indigènes fixées sur leurs pratiques traditionnelles peu compatibles avec le système éducatif moderne. Il avait donc fallu du temps pour voir cet ensemble de choses évoluer. Ce qui conduisit l'administration coloniale à revoir sa doctrine en matière d'enseignement et à promouvoir des réformes.

Avec le ralliement de l'A.E.F à la France libre en 1941, un pas important fut donc marqué. A l'ouverture du Conseil d'administration de l'A.E.F, Eboué exposa les grandes lignes directrices de la réforme : « N'oublions pas que tous, autant que nous sommes, missionnaires, colons, commerçants, industriels et fonctionnaires, nous devons toujours avoir à l'esprit ce souci que nous sommes ici pour l'indigène. C'est dire qu'en réalité nous constituons une grande association dont le but est l'amélioration du sort de ces populations et que notre devoir le plus élémentaire est de collaborer à la recherche et à l'application de toutes mesures qui tendent à ce but idéal »¹⁹⁹. Félix Eboué voulait que le cadre indigène évolue avec ses propres valeurs et coutumes. Il était partisan d'une association respectueuse de la condition des indigènes. La considération du domaine de l'enseignement, conformément, au premier principe de la recommandation de la Conférence de Brazzaville permet de mieux apprécier cette évolution : « L'enseignement des indigènes africains doit, d'une part, atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre ; d'autre part, aboutir à une sélection sûre et rapide des élites »²⁰⁰.

Ces principes montrent que ce plan était ambitieux. Il semble aussi nécessaire de faire remarquer qu'avec la Constitution de 1946 ainsi que l'accord de la citoyenneté à tous les ressortissants de l'Union française, un pas important était encore marqué dans l'évolution de l'enseignement dans les territoires d'Afrique noire. L'enseignement devait, désormais, être adapté au génie et aux besoins des populations indigènes. Il devait également promouvoir l'ascension sociale des jeunes, ainsi que leur accès à des fonctions de la hiérarchie sociale, car « au lieu de continuer à former des auxiliaires dévoués pour l'Européen, l'enseignement devra tendre à créer une élite africaine »²⁰¹.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p.5.

²⁰⁰ *Ibidem*.

²⁰¹ *Ibidem*.

La Conférence de Brazzaville, bien qu'étant perçue comme le lieu d'expression de l'idéologie associationniste, avait donc constitué un moment capital pour la réforme²⁰² du système d'enseignement dans les colonies. Deux indicateurs de ce progrès peuvent être décelés : cette Conférence avait permis, premièrement, la décentralisation de l'enseignement, dès lors que chaque colonie se voyait attribuer la possibilité d'organiser localement ses programmes scolaires indépendamment des autres colonies; deuxièmement, un accent particulier a été mis pour la première fois sur la qualité de l'enseignement dans le but d'harmoniser les niveaux d'enseignement dans l'ensemble des colonies : « L'enseignement des masses ne peut être entrepris et réalisé que par la création d'écoles dans tous les villages pouvant représenter un effectif scolaire de cinquante élèves, garçons et filles, la condition préalable étant la formation d'instituteurs et d'institutrices indigènes dans les écoles normales à établir dans le plus bref délai possible ».

Cependant, ces deux remarques ne peuvent faire l'économie d'une réflexion sur les vrais enjeux de ces réformes. Car, malgré cette volonté de la part de l'administration des colonies d'adapter l'enseignement aux réalités locales de chaque territoire, les motivations d'ordre économique constituaient toujours la trame de fond de l'entreprise coloniale française en Afrique Noire. Dans la même logique N'gakegni, un universitaire coopté au Comité Centrale du P.C.T en 1989 dit : « A la fin de la guerre, la France réexaminera la situation économique de ses colonies et dressa des plans pour le développement des territoires d'Outre-mer. Le développement de l'enseignement fait l'objet d'un rapport établi par la Commission de modernisation des territoires d'Outre-mer publié en 1948. Il faut adapter l'enseignement à l'activité économique de chaque territoire : uniquement agricole en A.E.F, l'enseignement technique sera polyvalent en A.O.F et à Madagascar »²⁰³.

Malgré cet élan d'ouverture et cette volonté affichée de l'administration coloniale, la logique utilitariste continuait d'inspirer la conception et l'idée d'extension des systèmes

²⁰² A ce sujet N'gakegni pense que les efforts importants ont été réalisés dans le but d'améliorer les enseignements à dispenser dans les colonies. L'on assista, par exemple, à l'ouverture de plusieurs écoles secondaires de formation de nouvelles élites africaines après la deuxième guerre mondiale : « Jusqu'à la veille de l'indépendance, l'A.E.F comptera sept établissements classiques et modernes longs : le lycée fédéral Savorgnan de Brazza (1951) à Brazzaville, les collèges classiques et modernes longs à Bangui (1953), à Fort Lamy et à Pointe-Noire (1955), devenu lycée Victor Augagneur en 1959, pour l'enseignement public et trois collèges longs, celui de Libreville (Collège Bessieux), celui de Brazzaville (Collège Chaminade, 1953) et le Collège Champagnat de Makoua (1957) pour l'enseignement privé subventionné catholique » (N'gakeni (P.), *Les problèmes actuels d'éducation en République Populaire du Congo*, P. Kivouvou Verlag - Editions bantoues, Heidelberg, 1985, p.49.)

²⁰³ *Ibidem*.

d'enseignement même après la deuxième guerre mondiale. Pour corroborer l'analyse précédente, la lecture qui peut être faite du principe 5 de la recommandation²⁰⁴ sur l'enseignement contenue dans le document final de la Conférence de Brazzaville, montre comment la nouvelle orientation assignée à l'école insiste sur la dimension économique à inscrire sur les programmes d'enseignement dans la perspective de son extension aux colonies. A travers l'extension du réseau scolaire la politique coloniale devait assurer les conditions de sa propre existence et, de surcroît, les moyens de sa propre survie :

Grâce à l'extension ainsi prévue de l'enseignement des masses et à la sélection des élites, il devra être ouvert, dans tous les territoires de l'empire, des écoles professionnelles, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement spécialisé, nécessaire à la formation des élites indigènes qui devront être appelées à tenir un nombre de plus en plus grand d'emplois dans le commerce, l'industrie et l'administration.

Loin de doter les colonies en personnels qualifiés pour leur développement harmonieux, l'enseignement devait, au contraire, assurer le rayonnement de la métropole et, qui plus est, participer à son développement économique ainsi que la pérennisation de son image de puissance. L'enseignement continuait à servir d'enjeu politique et stratégique pour la politique coloniale, puisque sa visée majeure était la formation des « Français noirs » en vue de leur subordination, et afin de s'assurer leur assimilation durable. Il demeurait, par le fait même, une arme redoutable aux mains des colonisateurs pour l'asservissement matériel des colonisés et continuait à obéir à la philosophie politique coloniale de marginalisation des cultures locales, puisque l'usage de la langue française était également maintenu comme étalon de mesure de l'évolution intellectuelle des colonisés : « L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi pédagogique des dialectes locaux parlés étant absolument interdit, aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques »²⁰⁵.

La prochaine section tentera de montrer comment cette arme a été réappropriée par les colonisés et comment elle a été utilisée par les premiers lettrés pour la libération de la colonie et la construction du futur État indépendant au Congo. Car, si « la France prétend continuer à

²⁰⁴ *Notes et Études documentaires*, 19 juillet 1954, n°1896, p.5.

²⁰⁵ Principe 3 des recommandations sur l'enseignement.

assumer sa mission traditionnelle (...), les Africains eux veulent sortir de leur situation traditionnelle d'opprimés »²⁰⁶.

2.2.2. L'acquisition du savoir comme moyen de libération du joug colonial

La Conférence de Brazzaville avait donné une certaine impulsion à la dynamique de libéralisation de l'espace politique au Moyen-Congo à travers l'accord aux locaux par l'administration coloniale des possibilités d'accéder aux positions de gouvernement au sein des institutions politiques élargies de l'Union et par la suite de la Communauté. Dans ce sens, une lecture sérieuse du rôle joué par les lettrés autochtones permettra de mieux apprécier l'importance de l'acquisition du capital scolaire comme étant un moyen de libération et comme un facteur de construction de l'État au Congo. Il faut ainsi faire remarquer que l'action de ces lettrés, anciennement considérés comme simples commis, instituteurs, infirmiers, moniteurs, bref, comme des vassaux de l'administration coloniale, était d'une importance capitale dans cette nouvelle configuration de l'espace politique en vue de la reconquête de la personnalité africaine. Ce sont les mêmes lettrés sortis de différentes écoles coloniales (quoique leurs itinéraires scolaires ne se ressemblaient guère) qui avaient pu accéder à des positions de gouvernement longtemps réservées aux citoyens métropolitains.

Tout comme les ressortissants des autres pays africains (le Sénégal et le Bénin qui rivalisait avec le Congo), ces lettrés avaient conscience de la lourde mission de défense des intérêts de l'Afrique Noire qui leur était dévolue. Leur participation aux débats sur l'avenir de l'Afrique, en général et du Congo en particulier, au sein de différentes arènes²⁰⁷ politiques depuis le vote de la loi-cadre jusqu'à l'accession des pays africains à l'indépendance politique était le signe de la liberté reconquise et de l'importance reconnue au rôle qu'ils étaient appelés à jouer dans la construction de leur futur Etat. Sans courir ici le risque de professer une nouvelle idéologie anticolonialiste, il semble important de reconnaître que ces premiers lettrés devaient, sans complaisance, parler au nom de larges masses populaires africaines.

²⁰⁶ Moumouni (A.), *op. cit.*, p.99.

²⁰⁷ Pierre Bourdieu utilise ce concept pour définir le « champ politique » qui se donne à lire comme une sphère « dans laquelle il y a des combats, des affrontements déclarés. Comme dans tous les champs, il y a accumulation de force, de capital politique, c'est-à-dire de réputation (...). C'est de la réputation, de la renommée, si possible de la bonne renommée » (Cf. *Propos sur le champ politique*, Presses Universitaires de Lyon, 2000, pp.39-40).

Conscients donc du fait que la France n'était pas prête à accorder immédiatement aux indigènes la totalité de leurs droits, certains lettrés parlementaires avaient entrepris un grand travail de réforme législative en stigmatisant la politique coloniale française assise sur la domination des indigènes. Roland Colin²⁰⁸ analyse, par exemple, un certain nombre de lois qui étaient votées dans ce sens, à savoir le décret sur l'abolition du régime de l'indigénat et du système de justice indigène comme juridiction d'exception au pénal. Il fait référence à deux lois, la « loi Houphouët-Boigny » du 11 avril 1946 qui interdit le travail forcé et la « loi Lamine Guèye » du 7 mai 1946, qui reconnaît la citoyenneté française à tous les anciens « sujets ». Une référence à la position de Léopold Sédar Senghor exprimée au cours d'un entretien accordé à Gavroche le 8 août 1946 au sujet de la constitution de l'Union française permet également de saisir de manière générale l'enjeu des revendications de ces premiers lettrés africains :

Nous réclamons l'égalité des droits. C'est pourquoi, en attendant une indépendance complète, nous préconisons la solution d'une fédération dans le cadre de l'Union française, réalisable dès à présent. Cela nous permettrait d'assimiler rapidement certaines techniques modernes et de préparer les cadres qu'exigera l'établissement d'une autonomie à quoi nous sommes sûrs d'accéder (...) Je voudrais conclure en assurant les Blancs de la volonté inébranlable de gagner notre indépendance et qu'il serait aussi sot que dangereux pour eux de vouloir faire marche arrière²⁰⁹.

Pour revenir au cas du Congo, une rétrospective sur le nombre de positions de pouvoir occupées par les acteurs locaux dans les différentes Assemblées depuis le vote de la loi-cadre jusqu'à la proclamation de l'indépendance, ainsi que l'analyse de certains de leurs itinéraires personnels, permettra certainement de mieux comprendre le rôle joué par les lettrés dans la construction de l'État. Par ailleurs, à travers cette recherche, c'est surtout le rôle de l'école comme moteur du changement social et comme facteur de socialisation politique qui doit être relevé, car la construction de l'État est toujours dépendante de la formation des compétences. Avec la constitution d'un « champ politique » autonome, l'action des Congolais était déterminante à travers le rôle qu'ils étaient, désormais, appelés à jouer dans la construction du futur État congolais. Plusieurs facteurs (religieux, politique, scolaire, etc.) pouvaient être pris en compte dans la distribution des rôles au sein des instances politiques coloniales. Mais,

²⁰⁸ Colin (R.), *op. cit.*, pp.383-384.

²⁰⁹ Senghor (L.-S.), *Liberté 2. Nation et voie africaine du socialisme*, Paris, Le Seuil, 1971, p.18.

parmi ceux-ci, le capital scolaire gagna en importance tant est vrai qu'il permettait à son détenteur d'avoir plus de visibilité sur la scène politique. A cet effet, la détention du capital scolaire constituait la voie idéale dans l'ordre d'acquisition des positions de gouvernement. L'administration coloniale n'avait nullement préparé les Africains en général et les Congolais, en particulier, à assumer des responsabilités politiques au sein des colonies puisque la formation distribuée à ces derniers était limitée. La majorité de ces cadres était à peine détenteur d'un certificat d'études primaires considéré à cette époque comme étant le diplôme sanctionnant le niveau d'études le plus élevé. Ce qui devait, à la longue, poser des problèmes au moment de l'octroi aux locaux de la possibilité de siéger au sein de différentes instances politiques de l'Union et, ensuite, de la Communauté.

Cependant, ce manque de cadres n'était nullement perçu comme un obstacle incontournable par ces premiers intellectuels dans cette dynamique de prise de conscience progressive de leur devoir. Au contraire, il était simplement vécu comme une étape provisoire vers la réalisation de l'idée de liberté et de dignité pour l'Afrique. Car, malgré tout, c'est les mêmes cadres indigènes formés par les missionnaires et l'administration coloniale qui siégèrent dans les Assemblées. Et leur nombre, au fur et à mesure que se constituait le « champ politique » autonome, allait croissant ainsi que leur formation. Avec les premières élections organisées dans le cadre des territoires de l'A.E.F, plusieurs Congolais avaient pu accéder au statut de parlementaire. Et, parmi ceux-ci, le poids politique des lettrés était à la mesure de leur représentativité quand bien même l'administration coloniale cherchait à restreindre l'expression de leur liberté, ainsi que les moyens permettant la reconnaissance de leurs droits. Cette représentativité était appréhendée comme l'amorce d'un processus de prise de conscience politique des locaux et comme moyen d'affirmation de leur identité face aux nouveaux enjeux politiques et économiques coloniaux.

Il est donc intéressant de montrer les diverses trajectoires suivies par l'État congolais dans sa dynamique de construction en insistant surtout sur les périodes cruciales au cours desquelles le cadre politique colonial fut investi par les locaux, c'est-à-dire de montrer comment les commis, les infirmiers, les instituteurs, bref, les simples cadres subalternes d'hier avaient su se réapproprier les moyens de l'administration coloniale (notamment le capital scolaire) afin d'en faire un outil principal de la construction de l'État. A travers ses travaux sur l'histoire et la sociologie du politique au Congo, Jean-Michel Wagret pense que la compréhension de la construction d'un État moderne dans ce pays ne peut être possible,

sans un regard rétrospectif sur les temps forts qui avaient marqué la période coloniale, du territoire d'outre-mer à l'État souverain. De ce fait, il considère une périodisation qui va de 1930 à 1946 et de 1946 à 1956, c'est-à-dire de la naissance du mouvement amicaliste à la loi-cadre²¹⁰ en passant par la Constitution.

Déjà, au lendemain de la deuxième guerre mondiale dans les environs des années 1930, André Matsoua²¹¹ avait fondé à Paris le mouvement amicaliste réunissant tous les originaires de l'Afrique centrale, dont l'objectif premier était la formation d'une élite intellectuelle²¹² autochtone. Ce fut là une prémisse à l'éveil de la conscience politique pour les colonisés au moment même où à Paris l'Amicale tendait à prendre une coloration politique. Avec cette inflexion vers l'action politique Matsoua fut conduit, les 4 et 12 octobre 1928, à adresser deux lettres de contestation aux autorités de l'administration coloniale, dont le Président du Conseil. André Matsoua stigmatisait le code de l'indigénat, la stagnation économique de l'A.E.F en comparaison à l'évolution du Congo - Belge et revendiquait la reconnaissance de la citoyenneté française à tous les Africains. Au départ, l'action de l'Amicale n'avait aucune visée anticolonialiste, car les revendications formulées par son leader étaient conformes au cadre légal et juridique fixé par l'administration coloniale. Martial Sinda le démontre si bien lorsqu'il analyse la lettre adressée par Matsoua à son avocat en date du 6 novembre 1929 :

Depuis que nous avons pris part à la défense de la patrie et à l'extension de la France aux colonies, il est impossible maintenant de douter de notre loyauté; quoique nous soyons hommes de couleur, le gouvernement nous doit la même protection qu'aux habitants des bords de la Seine ou de la Loire. Il semble que c'est notre droit le plus strict d'attendre de lui la justice; il ne doit pas entraver nos efforts mais nous élever au niveau de vie de tout autre citoyen; nous voulons être dignes de notre nation²¹³.

²¹⁰ Loi n°56-619 du 23 juin 1956, in *Journal Officiel de la République française*, 24 juin 1956, p.5782.

²¹¹ André Grenard Matsoua était un ancien séminariste originaire de la Région du Pool (au sud du Congo) formé chez les missionnaires catholiques. Il était né le 17 janvier 1899. Refusant de devenir prêtre, il s'engagea dans les services de douanes et fut coopté chez les francs-maçons par les frères Tréchet. Dès 1923, il partit pour la France et participa à la guerre du Rif de 1924 à 1925 au cours de laquelle il obtint le grade de sergent. Pour de plus amples informations sur la biographie de Matsoua : Sinda Martial, *Le messianisme congolais et ses incidences politiques*, Paris, Payot, 1972, 385 pages.

²¹² Wagret (J.-M.), *Histoire et Sociologie Politiques de la République du Congo* (Thèse), Paris, L.G.D.J, 1963, p.43.

²¹³ *Idem*, p.45.

Pour avoir connu du succès tant à Paris qu'au Congo où ses représentants, notamment Pierre N'ganga et Constant Balou s'étaient rendus à Brazzaville pour expliquer à leurs compatriotes le bien-fondé des idées de Matsoua, et afin de solliciter leur soutien matériel, ce mouvement qui se voulait d'abord apolitique devint par la suite un instrument de la lutte anticolonialiste, des revendications politiques²¹⁴ et prit vite des allures d'un instrument de défense des intérêts des Kongo. Ce qui avait, non seulement débouché sur une répression farouche, mais également avait entraîné la mort dans des conditions demeurées jusqu'aujourd'hui assez mystérieuses de Matsoua en prison en 1942. Toutefois, cette triste fin de l'histoire du leader du mouvement amicaliste et de certains de ses collaborateurs ne signifiait guère l'abandon de la lutte anticolonialiste quand bien même sous le règne des Gouverneurs Antonetti et Félix Eboué la répression de l'Amicale (qui prit une coloration religieuse après la mort du leader) fut considérée comme le seul moyen d'enrayer le mécontentement des Balali et leurs visées anticolonialistes.

La période qui s'étend de 1945 à 1956 avait été considérée comme étant une étape décisive de l'histoire politique du Congo. Autant elle marquait la fin du mouvement amicaliste, autant elle montre l'évolution progressive de la vie politique au Congo. C'est le moment où plus que jamais, selon Wagret : « (...) lentement la vie politique pénètre les masses africaines »²¹⁵. Lors des législatives 1945, Jean Félix Tchikaya²¹⁶ ancien instituteur et fondateur du P.P.C, section locale du R.D.A, fut élu à l'Assemblée Constituante. Ses deux adversaires au moment de ces élections étaient Jacques Opangault²¹⁷, ancien greffier et leader du M.S.A (auparavant section locale de la S.F.I.O) et Jean Dadet²¹⁸ ancien instituteur.

Une décennie durant, c'est-à-dire de la constitution à la loi-cadre, toute la vie politique au Congo se cristallisa autour de ces deux partis politiques. Au cours de ces élections de 1946,

²¹⁴ *Idem*, p.49.

²¹⁵ *Idem*, p.60.

²¹⁶ Originaire de la région du Kouilou, Tchikaya était né à Libreville le 9 novembre 1903. Là il fit ses études primaires et fut par la suite admis à l'Ecole Supérieure William Ponty de Dakar au Sénégal où il avait pu obtenir le diplôme d'instituteur. Détenteur de la citoyenneté française de droit commun, il avait participé à l'effort de guerre en France en qualité de sergent. Il fut élu, en 1946, à la seconde Assemblée Constituante et, par la suite, à l'Assemblée nationale.

²¹⁷ Né le 13 décembre 1903 à Ikanga et d'origine mbochi (au nord du Congo), Opangault était formé à l'école de la mission de Boundji et fut intégré dans l'appareil judiciaire en qualité de greffier. En 1940, il avait contribué au ralliement de la colonie à la France Libre.

²¹⁸ Né à Impfondo (Chef-lieu de la région de la Likouala au nord du Congo), Dadet était un instituteur et citoyen français de statut civil de droit commun. Elu député en 1947 à l'Assemblée de l'Union française et au Conseil territorial sous le signe du P.P.C, il y démissionna pour aller fonder le Front Démocratique Congolais qui ne connut guère de succès. Dadet se rallia par la suite à l'U.D.D.I.A et occupa plusieurs postes ministériels.

le P.P.C avait obtenu 46% des voix à l'Assemblée Nationale (2^e collège) contre 28% reconnu à la S.F.I.O et au R.P.F. L'année 1956 représentait le moment où plus que jamais « la vie politique prend une série de tournants brusques, qui constituent autant de degrés franchis vers l'émancipation puis l'indépendance et qui se traduisent par une diffusion de la vie politique dans le peuple »²¹⁹. Or, déjà en 1955, le P.P.C paraissait épuisé à cause du changement d'obédience du R.D.A qui passait de la ligne idéologique communiste à un parti de gouvernement. Cette situation fut au bénéfice de Jacques Opangault qui n'hésita pas à préparer la succession de Tchikaya au Palais Bourbon. Avec l'arrivée de Fulbert Youlou²²⁰, leader de l'U.D.D.I.A sur la scène politique, le jeu politique au Moyen-Congo prit une nouvelle tournure et bientôt l'opposition va se cristalliser autour d'Opangault et de Youlou.

Bazenguissa - Ganga considère que deux moments essentiels permettent de comprendre les diverses trajectoires de la construction de l'Etat au Congo. Le premier moment est lié à l'« État tronqué » constitué du seul pouvoir législatif, tandis que le second renvoie à l'« Etat autonome » et se caractérise par la constitution du pouvoir exécutif. Parlant de l'Etat tronqué, l'auteur distingue deux phases de sa constitution : la création du corps électoral et la création de la classe politique. Le corps électoral a été institué au terme de nombreuses dispositions portant à la fois attribution du droit de vote²²¹ aux locaux de 21 ans en 1945 et l'ouverture de certaines positions politiques importantes aux premiers lettrés congolais.

Il insiste également sur la limitation par les dispositions administratives coloniales de la participation des autochtones aux élections. Ces dispositions accordaient plus de privilèges aux lettrés urbains en tant qu'ils constituaient une catégorie²²² sociale particulière susceptible d'occuper des positions de gouvernement : « (...) car, après la suppression de l'Indigénat, il fallait justifier de certaines capacités : savoir lire, écrire et parler couramment le français, pour

²¹⁹ Wagret (J.-M.), *op. cit.*, p.60.

²²⁰ D'origine Balali, Youlou était né à Moumbonolo dans la région du Pool au sud de Brazzaville. Il entra au Petit Séminaire de Brazzaville en 1929 et fut envoyé simultanément au Petit Séminaire d'Akono et puis au Grand Séminaire de Nkolbisson à Yaoundé au Cameroun. De retour au Congo, il fut envoyé au Séminaire de M'bamou pour la suite de ses études théologiques et fut ordonné prêtre le 9 juin 1949 à Brazzaville. Youlou était un prêtre instituteur.

²²¹ Pour ce qui est de l'organisation des élections à cette époque, l'on peut se référer au *Journal Officiel de l'A.E.F.* du 15 novembre 1946 dans ses pages allant de 1381 à 1384.

²²² Cette restriction du droit de vote ressort des dispositions coloniales établissant les catégories sociales capables d'exercer le métier de politique : les notables « évolués », les fonctionnaires, les membres ou les anciens membres des juridictions indigènes, les anciens militaires, les chefs de collectivités indigènes, les membres de la Légion d'Honneur, ainsi que l'ensemble de ceux qui étaient porteurs d'une décoration française.

bénéficiaire de l'inscription sur les listes et beaucoup d'électeurs ne pouvaient le faire »²²³. Ce qui rappelle le principe colonial de l'assimilation limitée. Ce n'est qu'en 1951 que le droit de vote avait été reconnu à tous les détenteurs d'une identité. Malgré ces dispositions le taux de participation de la population aux législatives de cette année fut très marginale : « il y eut beaucoup d'abstentions aux premières consultations électorales, malgré le nombre restreint des électeurs »²²⁴.

Ce qui est important ici c'est le fait de la substitution de la méritocratie à l'arbitraire des méthodes (surtout par cooptation) de sélection employées par l'administration coloniale qui cherchait, plutôt, à privilégier l'élection d'un corps intermédiaire. A ce sujet, le discours du Gouverneur général de cette époque demeure illustratif : « Ce n'est donc, en définitive, ni le collège des élites, ni le suffrage universel, mais le vote d'un corps intermédiaire où il est évidemment plus facile pour les leaders locaux de se créer une clientèle. En appelant à voter avec l'élite indigène proprement dite de nombreuses catégories de capacitaires, il avait surtout le grand mérite d'éviter à ces élites l'illusion d'être une classe à part, détachée du pays réel, désolidarisée et féodale »²²⁵. Les mesures prises dans ce sens étaient d'autant plus significatives qu'elles montrent l'éveil progressif des Congolais à l'effort conscient de construction de l'État.

Considérant la création de la classe politique congolaise, l'auteur estime que le nombre de positions politiques entre 1946 et 1947 dans l'État tronqué était l'objet de plusieurs décrets portant distinction et transfert des pouvoirs au niveau national, fédéral et local. Cette distinction concernait également le lieu d'exercice de ces pouvoirs : alors que les débats au niveau national se déroulaient à Paris, ceux au niveau fédéral et local se déroulaient, eux, à Brazzaville, capitale de la fédération. Mais, progressivement, c'est-à-dire entre 1950 et 1958, une séparation fut établie entre le fédéral et le local, Pointe-Noire devenant la capitale politique locale. C'est à partir de 1946 que les lois édictées par l'administration des colonies avaient connu un début d'application. En effet, la loi du 5 octobre 1946, avait permis aux Africains d'acquérir 3 sièges dans les Assemblées délibérantes : 1 siège à l'Assemblée Nationale pour les locaux et 2 sièges au collège des citoyens de statut métropolitain pour

²²³ Bazenguissa - Ganga (R.), *Les voies du politique. Essai de sociologie historique du champ politique congolais*, Paris, Karthala, 1997, p.42.

²²⁴ Cf. Chabeuf, *La situation politique du Moyen-Congo en 1958*, mars 1959, p.5. Il s'agit d'une communication présentée par l'auteur à l'occasion d'une Table Ronde organisée par l'Association Française de Science Politique en 1959.

²²⁵ Bazenguissa - Ganga (R.), *op. cit.*, p.42.

l'ensemble de l'A.E.F. Deux autres sièges furent également accordés au Moyen-Congo dans le Conseil de la République le 27 octobre 1946. Cette action était élargie jusqu'en 1947 avec l'élection par les Assemblées territoriales d'un représentant du Moyen-Congo à l'Assemblée de l'Union Française et d'un représentant de l'A.E.F au Conseil Economique et Social.

Cette ouverture politique aux locaux avait pris toute sa signification avec la création au niveau local de ces Assemblées territoriales, car le décret du 25 octobre 1946 portait institution des Assemblées territoriales dites « Conseils Représentatifs » dans les territoires de l'A.E.F. Ces Assemblées étaient composées de 37 sièges partagés entre deux sections : 13 pour les citoyens de statut de droit commun et 24 pour les citoyens de statut personnel. La loi du 27 août 1947 avait créée, au niveau fédéral, un Grand Conseil de l'A.E.F de 20 membres élus dans les Conseils Représentatifs réunis en collège unique à raison de 5 membres par territoire.

Pour le Moyen-Congo, Bazenguissa - Ganga pense également que « l'Etat tronqué comptait 27 positions de représentations hiérarchisées : 1 à l'Assemblée Nationale, 2 au Conseil de la République, 1 à l'Union Française, 5 au Conseil de l'A.E.F et 18 pour le Conseil Représentatif »²²⁶. L'étude de la sociologie électorale telle qu'elle se dégage de la lecture de l'œuvre de cet auteur montre comment le suffrage universel avait introduit la compétition électorale comme « l'unique moyen d'accéder à ces positions et donc de créer un corps politique »²²⁷. Les élections organisées ici présentaient encore une dominante du corps des commis des S.A.F qui se confirmait avec l'élection en 1947 de Jean Malonga et de Pierre Goura²²⁸ comme sénateurs d'abord au niveau non-local et, par la suite, comme Conseillers de la République en 1955. Si le moment de « l'État tronqué reposa sur la capacité législative d'un ensemble de conseillers »²²⁹ il faut, cependant, noter qu'en ce qui concerne l'État autonome, « le champ politique était marqué durant cette phase par l'accès des locaux au pouvoir exécutif »²³⁰. Et, parmi ces élus, la représentativité des lettrés était très importante au regard de l'arbitraire des méthodes (la cooptation ou la considération des loyaux services rendus à l'administration coloniale) auquel était soumise l'éligibilité de certains candidats.

²²⁶ *Idem*, p.44.

²²⁷ *Ibidem*.

²²⁸ Originaire de Sibiti Goura était né le 2 janvier 1917. Ancien commis des S.A.F, il se reconvertit dans le domaine du bois en qualité d'exploitant forestier.

²²⁹ *Ibidem*, p.42.

²³⁰ *Ibidem*, p.51.

Analysant le champ politique congolais entre 1956 et 1963, Bazenguissa - Ganga constate donc une évolution substantielle des positions politiques occupées par les locaux²³¹. Cette situation était appréhendée comme la conséquence logique de la diffusion de la vie politique dans le peuple. Avec la loi-cadre du 23 juin 1956 qui était ainsi matérialisée par l'organisation des premières élections populaires, il y avait eu un certain élargissement du code électoral, dont l'effet immédiat était la suppression des prérogatives liées à la race. Lors des élections de 1957 et de 1959, la primauté du corps des commis des S.A.F et des affairistes commençait à s'effondrer au profit des instituteurs. La représentativité des commis des S.A.F continuait certes à dominer, mais elle fut concurrencée par celle des instituteurs qui avait été nulle au cours des élections de 1952. Au moment de cette élection, les affairistes avaient obtenu 4 sièges. Par ailleurs, avec l'organisation d'autres élections au courant de l'année 1959, la position des instituteurs s'était renforcée et avait pris l'ascendant sur celle des commis des S.A.F, talonnés aussi par les affairistes. Le vote de la loi-cadre conférait aux locaux de larges responsabilités dans l'exécutif, notamment au chef de Parti politique le plus représentatif à l'Assemblée. Celui-ci devait ainsi assurer la charge de vice-président du territoire aux côtés du Gouverneur général, véritable dirigeant du territoire colonial. La considération des positions de pouvoir occupées par les ministres dans les différents gouvernements, de Jacques Opangault à Fulbert Youlou dans le tableau suivant²³², confirme une fois de plus encore la thèse de l'ascension des instituteurs et, de surcroît, des lettrés.

Répartition des ministres dans les différents gouvernements en fonction de leurs formations

| Formation | Gouvernement d'Opangault | 1 ^{er} Gouvernement de Youlou | 2 ^{ème} gouvernement de Youlou |
|------------------------|--------------------------|--|---|
| Instituteurs | 3 | 5 | 5 |
| Commis de S.A.F. | | | 2 |
| Grands techniciens | | 1 | 2 |
| Hommes de loi | 1 | | 1 |
| Médecins et infirmiers | | 1 | 1 |
| Hommes d'affaires | | | 1 |
| Ecclésiastiques | 1 | 1 | 1 |
| Agent du C.F.C.O. | 1 | 1 | 1 |

²³¹ *Ibidem*

²³² *Ibidem*, P.59.

Cette autonomie née de la loi-cadre fut renforcée avec le retour au pouvoir du Général de Gaulle qui décida de la fondation d'une Communauté franco-africaine réunissant tous les Etats autonomes demeurés fidèles à la France. Avec la tenue du référendum constitutionnel du 28 septembre 1958, dont l'article 86 de la Constitution qui avait été rédigé à cet effet précisait les modalités d'octroi d'indépendance aux colonies, les Congolais répondirent presque à 78% « OUI » à la Communauté française et accédèrent à l'indépendance le 15 août 1960. A cet effet, l'appellation Moyen-Congo était transformée en République du Congo. Mais la construction de l'État congolais à cette époque ne fut pas seulement l'œuvre des commis des S.A.F, des instituteurs et des affairistes. D'autres acteurs, dont l'action en direction de l'indépendance politique du Congo n'était pas des moindres, étaient également à prendre en considération, à savoir l'ensemble des intellectuels réunis au sein des syndicats, des associations des étudiants congolais en France et les groupuscules des élèves et étudiants restés au Congo. Pour ce qui est des organisations estudiantines, il est clair que le regroupement des jeunes étudiants congolais au sein de différentes associations avait commencé après l'adoption de la loi-cadre. En effet, toutes ces organisations qui se réclamaient de l'idéologie progressiste brillaient par leur anticapitalisme et avaient pris une part active à l'entreprise générale de lutte pour l'indépendance du Congo.

La majorité des étudiants qui avaient été envoyés en France en 1959, par exemple, se résignaient à retourner au pays faute de ne pas trouver des emplois en rapport avec leurs formations et se joignirent à ceux qui y résidaient depuis un certain nombre d'années. Pour certains d'entre eux qui s'intéressaient à l'avenir politique de leur pays, le regroupement au sein d'une association constitua le seul moyen pour faire entendre leur voix. A cet effet, ils décidèrent de créer en 1952 une association baptisée Association des Etudiants Congolais en France (A.E.C), affiliée à la Fédération des Etudiants d'Afrique Noire en France (F.E.A.N.F.)²³³ fondée dans les années 50 et considérée comme étant un état-major de combat pour la libération de l'Afrique du joug colonial. Parmi ces étudiants on peut citer Claude Ernest Ndalla²³⁴, Claude Da Costa ou Pierre Vouama²³⁵. Cependant, les étudiants restés au

²³³ Plusieurs étudiants congolais avaient pu accéder au Comité exécutif de cette fédération. Le premier d'entre eux était Henri Lopes, étudiant en Lettres. Il y fut nommé en 1956 Secrétaire aux affaires extérieures. Mais deux autres étudiants congolais avaient également intégré le Comité exécutif de cette Association en 1957 : Van Der Reysen, étudiant en sciences à Toulouse et Lazare Matsocota, étudiant en droit à Paris. Ce dernier avait, à la longue, occupé la plus haute fonction de cette organisation au plan fédéral. Et, à la fin de l'année 1958, il fut désigné comme secrétaire général de cette organisation.

²³⁴ Né le 25 mai 1937 à Brazzaville. Il fut étudiant en mathématiques à l'Université de Toulouse mais n'y avait pas obtenu de diplôme avant d'aller étudier la physique à Moscou et de visiter Pékin. Leader du réseau politique « Basali ba Congo », il fut également un grand animateur de l'aile gauche du M.N.R et Secrétaire d'Etat à la

pays avaient également cru devoir se réunir en vue de faire entendre leur voix dans cette lutte vers la revendication de leurs droits. Ils s'étaient, eux, organisés dans l'Association Scolaire du Congo (A.S.C.O)²³⁶.

L'A.E.C éditait un « Bulletin de l'A.E.C », dont la parution n'était pas régulière et disposait d'une antenne politique à Brazzaville à la veille de l'indépendance : les « Basali ba Congo », c'est-à-dire les « Travailleurs du Congo » qui était un réseau politique clandestin et très critique à l'égard de la France dirigé par Jean Baptiste Lounda et Claude Ernest Ndalla, l'un des anciens membres de l'A.E.C très tôt influencé par le socialisme soviétique et le communisme chinois. Cette antenne éditait un journal appelé « Dipanda », c'est-à-dire l'Indépendance. Ainsi, s'étant à peine constituées, ces Associations s'investirent dans la critique de la loi-cadre et de la Communauté Franco-africaine qui, selon elles, devaient conduire à une balkanisation du continent africain en des entités complexes, voire de sortes de « totalités vides ». Afin de mieux comprendre le rôle joué par les intellectuels congolais dans cette lutte pour l'indépendance de leur pays, une référence à certaines de leurs prises de position au cours des meetings qu'ils organisaient ou dans leur Bulletin mensuel s'avère nécessaire. Ainsi, parmi les thèmes ayant retenu l'attention de Wagret, ceux de nationalisme, d'indépendance, la critique de la loi-cadre, de l'économie coloniale et l'antiparlementarisme constituèrent les termes clés.

S'agissant du nationalisme, il est important de noter qu'à la différence de la forme de nationalisme dont se réclamait l'U.D.D.I.A, et qui n'arrivait pas à se démarquer des valeurs idéologiques héritées de l'administration coloniale, le nationalisme extrémiste défendu par les jeunes intellectuels congolais visait le refus systématique de l'ordre colonial. La déclaration de Baba Dayra²³⁷, étudiant congolais à Paris au cours d'un meeting tenu le 3 juillet 1957, est

Présidence chargé de la Jeunesse et de l'Education civique en avril 1965 sous le régime de Massamba-Débat. Il fut l'un des fondateurs du P.C.T et nommé, en 1969, membre du Bureau politique avec rang de premier secrétaire. Impliqué dans le putsch du 22 février 1972, il connut un grand temps de disgrâce. Il est, actuellement, Conseiller spécial à la présidence de la République du Congo.

²³⁵ Cet universitaire, ingénieur en communication, était ministre de l'Information, de la Jeunesse, des Sports, de l'Education populaire, de la Culture et des Arts dans le gouvernement dirigé par Ambroise Edouard Noumazalaye en 1966.

²³⁶ Ses membres allaient se procurer des extraits des revues marxistes, surtout, ceux du Manifeste du Parti Communiste au Congo Léopoldville actuelle République Démocratique du Congo avec qui ils entretenaient d'excellentes relations.

²³⁷ Il était le président de l' « Action Congolaise », une Association née le 28 mars 1956 à la suite de la scission de l'A.E.C et qui était animée par Lazare Matsocota. A travers leur organe de publication « l'Action Congolaise », les membres de cette nouvelle Association reprochaient aux dirigeants de l'A.E.C leur manque d'engagement ferme dans la lutte pour la libération nationale.

assez claire à ce sujet : « Il faut supprimer le fait colonial pour retrouver au-delà d'une culture d'emprunt les sources authentiques de la culture congolaise »²³⁸. Cette déclaration laisse transparaître une certaine influence de la pensée de Cheik Anta Diop sur l'évolution politique de la jeune intelligentsia congolaise. Dans la même dynamique et, au cours du même meeting, l'étudiant Lazare Matsocota s'attaquait à la loi-cadre et à la constitution de la Communauté en ces termes : « La loi-cadre est un leurre, une poudre aux yeux, un artifice pour renforcer la pression française sur les peuples colonisés »²³⁹. Les jeunes étudiants congolais nourris aux idées communistes et progressistes avaient leurs idoles favorites : ceux résidant en France admiraient Ahmed Sékou Touré, tandis que ceux restés au Congo avaient pour modèle Patrice Lumumba à cause de sa proximité géographique avec Brazzaville. Ces derniers allaient se procurer quelques extraits du *Manifeste du Parti communiste* de Karl Marx à Kinshasa.

Cependant, l'action menée par certains lettrés réunis au sein des syndicats et d'autres mouvements de jeunesse, avait été aussi d'importance dans cette lutte vers la revalorisation des cultures autochtones. A cet effet, les positions de la Confédération Générale Africaine des Travailleurs (C.G.A.T) et de l'Union de la Jeunesse Congolaise (U.J.C), un mouvement non étudiant en faveur de l'indépendance immédiate, méritent d'être soulignées. Tout comme Sékou Touré, ces deux organisations avaient appelé à voter « NON » au référendum de 1958.

²³⁸ Cité par Wagret (J.-M.), *op. cit.*, p.183.

²³⁹ *Ibidem.*

En dernière analyse, la situation de l'enseignement colonial au Moyen-Congo à partir de 1945 a révélé à la fois des changements significatifs dans l'organisation socio - politique des colonies, ainsi que des contradictions dans la manière dont les colonisateurs entendaient responsabiliser les colonisés et la façon de leur accorder une certaine autonomie. Pour ce qui concerne les changements constatés, l'étude a tenté de démontrer comment avec l'organisation de la Conférence impériale de Brazzaville, un pas important avait été marqué dans la reconsidération de l'image et des valeurs des indigènes. Il a été surtout question de la reconnaissance des droits de ces derniers au moment du vote de la loi-cadre. Cependant, l'acceptation de certains décrets constituant cette loi n'excluait pas des réserves de la part de certains parlementaires africains. La considération de la déclaration de Léopold Sédar Senghor, par exemple, permet de mieux apprécier cette évolution de la situation des droits des indigènes :

«Je ne suis pas sûr qu'ils constituent un progrès certain » (...) « Car les améliorations ont été obtenues au prix : 1) de la centralisation et de la concentration des principaux services ; 2) de la balkanisation de l'A.O.F, de l'A.E.F et de Madagascar. En d'autres termes, c'est une valse hésitation. On avance de deux pas pour reculer d'un pas ; de la main gauche, on a retenu la moitié de ce que l'on donnait de la main droite. Or, comme le dit le proverbe français, « donner et retenir ne vaut »²⁴⁰.

Aussi, il est un fait important dont la présente étude ne saurait faire passer sous silence. Il s'agit de l'action de l'administration coloniale en direction de l'extension du réseau scolaire, avec son corollaire, le réaménagement des programmes scolaires afin d'élever le niveau intellectuel des colonisés en vue de leur responsabilisation. C'est cette action qui avait permis à la majorité des lettrés africains d'accéder à des positions de gouvernement, tant est vrai que la détention d'un titre scolaire constituait le moyen d'une véritable ascension sociale. La réappropriation de l'arme intellectuelle avait donc permis aux lettrés de revendiquer leurs droits et, de surcroît, leur indépendance.

²⁴⁰ Senghor (L.-S.), *Liberté 2. Nation et voie africaine du socialisme*, Paris, Le seuil, 1971, pp.214-215. Dans le même ordre d'idées Senghor disait aussi : « Il nous faut donc continuer le combat. Le devoir des parlementaires africains est clair. C'est de se battre, maintenant, pour une révision constitutionnelle qui atteigne deux objectifs : l'autonomie interne, d'une part, pour l'A.O.F, l'A.E.F et les territoires non groupés ; la possibilité, d'autre part, d'accéder à un statut d'Etat associé dans le cadre d'une Union confédérale. Il est entendu que l'A.O.F et l'A.E.F seront elles-mêmes constituées en fédérations qui préserveraient l'autonomie des territoires fédérés

En ce qui concerne les contradictions, l'analyse a tenté de relever que, bien qu'elle ait constitué un cadre idéal pour l'autonomisation des colonies, c'est-à-dire une forme de transition vers la dominante politique, il ne demeure pas moins vrai qu'au moment de l'organisation de la Conférence de Brazzaville, le mot indépendance ne figurait pas sur son ordre du jour. Cette Conférence constituait une sorte de voile idéologique destinée à faire croire aux indigènes qu'ils étaient désormais libres, alors qu'elle n'entendait guère reconnaître leur capacité à l'autodétermination. Et, dans ce cadre aussi, l'idée de refonte de l'enseignement fut à la mesure de l'évolution du cadre politique colonial. Certains intellectuels africains avaient pu se former au prix des efforts personnels. Défendant la cause culturelle africaine à l'Assemblée nationale le 21 mars 1946, Léopold Sédar Senghor disait en présence du ministre des colonies Marius Moutet et de René Pleven ce qui suit :

Il ne vous a pas échappé, Monsieur le Ministre, que l'une des plus graves lacunes de la Conférence de Brazzaville se trouvait au chapitre de l'enseignement, auquel on crut devoir consacrer seulement une page et demie sur trente. Tout souci culturel, humaniste en est exclu. C'est ainsi que l'on proscriit l'usage des langues indigènes que, dans un mépris ignorant, on qualifie de dialectes, ce qui est une monstruosité pour un linguiste. On pose, implicitement, que l'enseignement n'a d'autre but que de former d'actifs producteurs et de bons petits fonctionnaires bien soumis à leurs maîtres²⁴¹.

Cette analyse de Senghor corrobore l'hypothèse avancée selon laquelle l'enseignement colonial distribué aux indigènes après la seconde guerre mondiale était demeuré limité.

²⁴¹ Cité par Roland Colin, *op. cit.*, à la page 402.

Proposer une conclusion générale de l'enseignement de l'époque de la colonisation revient à considérer un certain nombre de caractéristiques propres à la domination française au Congo, car la situation de l'enseignement est indissociable des autres composantes structurelles de la colonisation. A travers l'idéologie (les politiques culturelles et linguistiques notamment) qu'elle légitime et véhicule (par l'entremise des institutions comme l'Administration, l'Armée, l'Eglise et les compagnies concessionnaires), la politique coloniale française basée sur la domination et l'assimilation avait profondément contribué à la déstructuration des sociétés congolaises. Ainsi, étudier les politiques de l'enseignement à cette époque, c'est rechercher les raisons qui avaient conduit à l'institution des idées d'assimilation et d'association comme mode d'organisation et de gouvernement des colonies. De manière générale, essayer d'établir un bilan de la situation de l'enseignement au Congo placé sous occupation française, c'est problématiser la place et le rôle de la colonisation dans l'évolution ou non des sociétés congolaises.

Pour les tenants d'une conception vitaliste et déterministe de l'histoire, toutes les sociétés humaines doivent obligatoirement passées par les mêmes étapes et suivre les mêmes trajectoires historiques qui se déclinent de la manière suivante : la naissance, la maturation et le dépérissement. Ce qui fait que certaines sociétés soient plus avancées et d'autres moins développées. Cet évolutionnisme transposé au domaine de la colonisation avait trouvé là son vrai terrain d'application, dès lors que celle-ci était porteuse d'un idéal à savoir la « mission civilisatrice ». Partant de l'idée selon laquelle les sociétés non occidentales étaient en retard, conformément, à l'idéologie de la civilisation des mœurs, c'est-à-dire de la modernité, les tenants de la colonisation se croyaient investis d'une mission qui était d'amener des peuples entiers d'Afrique de l'état de leur jeunesse congénitale dans lequel ils étaient enfermés vers celui de leur maturation.

Les poncifs véhiculés par le philosophe allemand Hegel dans sa philosophie de l'histoire ou les stéréotypes autour de la mentalité prélogique diffusés par la pensée de Lucien Lévy-Bruhl²⁴² restent assez significatifs à ce sujet. L'analyse de certains travaux²⁴³ d'anthropologie structurale effectués par Claude Lévi-Strauss permet également de fonder cette recherche. Claude Lévi-Strauss distingue des sociétés à histoire « cumulative » ou encore des sociétés groupées susceptibles d'évolution et d'invention et les sociétés à histoire « stationnaire » dites

²⁴² Lévy-Bruhl (L.), *La mentalité primitive*, Paris, P.U.F, 1922.

²⁴³ Lévi-Strauss (Cl.), *Race et Histoire*, Paris, Gonthier, 1961.

aussi des sociétés isolées, incapables d'innovation ou de changement. Et les sociétés africaines en général et congolaises en particulier, seraient à classer dans cette deuxième catégorie.

Il découle de ce qui précède que la colonisation, loin de se laisser appréhender à travers le spectre d'une conception assez réductionniste la présentant simplement comme le lieu de rencontre des cultures opposées ou encore comme étant le moyen de diffusion des idées assimilationnistes, est plutôt l'expression d'une volonté toujours affirmée de la domination des pays non occidentaux par les colonisateurs. Ruscio pense aussi à ce sujet que la colonisation « ne serait qu'une manifestation, parmi d'autres, de l'impérialisme, notion qui recouvre toutes formes, y compris les formes précoloniales et post-coloniales, de la domination »²⁴⁴. Cette analyse a également permis de comprendre la fonction de l'institution de l'enseignement au sein des sociétés soumises à l'emprise coloniale et conduit à clarifier le rôle de l'enseignement dans la diffusion de l'idéologie y afférente.

Tout au long de cette partie, il s'est dégagé une double ambiguïté liée à l'école : d'une part, il a été démontré que l'enseignement de l'époque de la colonisation avait pour objectif principal de faire accepter aux populations congolaises l'infériorité de leur être et de leurs conditions. D'autre part, l'enseignement bien qu'il contribuait à faire imposer l'ordre colonial au sein des populations autochtones, avait aussi contribué à la formation d'une élite sociale et intellectuelle qui avait pu, par la suite, participer à la libération du Congo du joug de la colonisation. Cependant, au-delà de ce caractère double de l'enseignement de l'époque de la colonisation, il se dégage une sorte d'unité d'analyse susceptible de faciliter la compréhension des politiques de l'enseignement au Congo.

²⁴⁴ Ruscio (A.), *La décolonisation tragique*, Paris, Editions Sociales, 1987.

DEUXIEME PARTIE

Le régime socialiste et la « congolisation » progressive de l'enseignement

Trois ans après l'accession du Congo à l'indépendance, et dans le but de promouvoir son développement socio-économique et politique, les responsables politiques avaient décidé de remettre en cause le système d'enseignement de l'époque de la colonisation. Ainsi, plusieurs réformes avaient été initiées au triple plan politique, économique et social dans le but de créer des structures de développement adaptées aux réalités sociales congolaises. Au plan politique, l'une des caractéristiques de cette époque était l'adoption du socialisme scientifique comme régime politique devant promouvoir les idéaux de progrès et la lutte pour l'indépendance nationale. La politique soutenue par ce régime était mise en œuvre par le M.N.R créée en 1964 par Alphonse Massamba-Débat. La finalité d'une telle politique qui paraît volontariste était, non seulement d'aboutir au renversement de tous les « appareils idéologiques d'Etat »²⁴⁵ liés à la bourgeoisie capitaliste, mais également de construire un Etat de type socialiste au Congo.

Dans sa Charte adoptée au Congrès constitutif de décembre 1964, le M.N.R avait choisi le socialisme scientifique comme l'idéologie devant guider l'action « révolutionnaire » et obéissant à une stratégie de double rupture : rupture théorique avec le régime de Fulbert Youlou abhorré par les syndicats et le peuple d'une part; rupture idéologique et politique avec l'ancienne puissance colonisatrice, la France. Dans le domaine socio-économique, un accent particulier avait été mis sur le mode de production autocentrée, c'est-à-dire la collectivisation des biens qui place les masses populaires au centre des projets de développement. Ceci avait eu pour conséquence la nationalisation de toutes les structures de production nationale. Le 21 janvier 1964, Pascal Lissouba alors premier ministre, annonçait dans une conférence de presse que le gouvernement se proposait de socialiser les transports routiers, les activités portuaires, la production de l'énergie et la distribution de l'eau.

Dans le même sens, l'Assemblée nationale demandait, le 4 mars à l'unanimité, la nationalisation de la compagnie de distribution des eaux, de la compagnie de distribution d'électricité et des transports urbains; nationalisations qui furent refusées par Massamba-Débat. Ce refus se justifiait par le fait que le président Massamba-Débat et son premier ministre, Pascal Lissouba, avaient deux conceptions différentes du socialisme. Pendant que le premier prônait un « socialisme bantou » modéré à la fois religieux et africain (s'appuyant sur une sorte de reproduction traditionnelle du peuple : le village représente la cellule

²⁴⁵ Althusser (D.-L.), « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », in *La Pensée*, n°151, juin, 1970.

communautaire vivante dans laquelle il y a toujours socialisation des moyens de production) rejetant la lutte des classes, Pascal Lissouba optait, lui, pour le socialisme scientifique plus radical qui a un caractère universel, mais qui ne devrait pas bouleverser radicalement les sociétés s'il est appliqué de manière intelligente et consciente.

Cette opposition était, non seulement, celle des classes d'âges au sein du gouvernement c'est-à-dire entre les « vieux » et les « jeunes » (les technocrates, anciens membres de l'A.E.C), mais également celle des chrétiens et des laïcs. Il faut noter que la version du socialisme soutenue par Lissouba était purement intellectualiste en raison de l'importance acquise par les jeunes universitaires qui voulaient appliquer le marxisme comme science dans la politique congolaise. Finalement, dans cette confrontation la position des technocrates l'emporta sur celle de Massamba-Débat et certains syndicalistes qui le soutenaient. Concernant l'enseignement, des réformes avaient été initiées de sorte que l'école intègre les réalités locales et l'idée de sa nationalisation fut avancée le 14 juillet 1965 au nom de la J.M.N.R par Martin M'béri au Congrès constitutif de l'U.G.E.E.C.

Ces changements intervinrent dans un contexte particulier (tant au plan national qu'international) qui permet de comprendre que le Congo devait faire partie de ces « idéologies à portée internationale qui définissent la position des Etats africains dans le monde et (des) idéologies à portée interne, qui concernent essentiellement les problèmes de développement »²⁴⁶. Au plan international, cette époque était caractérisée par la guerre froide et les mouvements de décolonisation pour l'essentiel progressistes. Ainsi, après la révolution d'août 1963, le Congo avait opté pour une politique de non-alignement. La nouvelle idéologie se voulait donc de l'internationalisme prolétarien pour la construction d'une société socialiste. Au plan intérieur, les jeunes élites étaient pour la majorité des rescapés et des contestataires du pouvoir de Fulbert Youlou. Ils se soulevaient contre les pratiques de celui-ci jugées de néo-coloniales et pour son attachement aux valeurs culturelles occidentales. Pour Paul Marie de la Gorce, « le socialisme, c'est la remise en cause de l'appartenance des nations décolonisées à l'univers capitaliste : c'est le renversement du pouvoir économique qu'Américains et Européens voudraient détenir encore, après l'accession à l'indépendance de leurs anciennes possessions, c'est la prise en main des moyens de production par les nouveaux Etats »²⁴⁷.

²⁴⁶ Gonidec (P.-F.), *L'es systèmes politiques africains. Tome 2*, Paris, L.G.D.J, 1974, p.87.

²⁴⁷ Cf. *L'Etat de jungle. Réflexions sur l'histoire de ce temps*, Paris, Balland, 1982, p.247.

La loi sur la nationalisation de l'enseignement adoptée dans ce contexte devait mettre un accent particulier sur l'appropriation par les Congolais de l'institution scolaire comme moyen de réduction de cette dépendance extérieure dans le domaine de la formation des compétences du développement. De ce fait, toutes les écoles appartenant au secteur privé étranger avaient été récupérées par l'Etat au nom du slogan selon lequel « le Parti dirige l'Etat ». C'est aussi dans la même ligne idéologique qu'avait été adoptée, en 1967, la loi sur la démocratisation de l'enseignement lors de la tenue du 2^{ème} colloque sur l'enseignement au Congo, dont l'une des missions était de vulgariser l'école au niveau de toutes les couches sociales de façon à réduire les inégalités sociales en matière d'éducation. Toutefois, il avait fallu attendre l'année 1970 pour qu'un autre débat sur la « réforme radicale » du système éducatif congolais soit posé par le régime du P.C.T dirigé cette fois-ci par Marien Ngouabi. Cette réforme décidait de la mise en place d'une nouvelle école dite « Ecole du peuple », dont la mission principale était de former des citoyens de type nouveau ayant un esprit scientifique et pouvant soutenir la Révolution socialiste aux côtés des masses laborieuses.

La nouvelle politique scolaire devait créer des synergies entre l'école qui forme et l'industrie qui emploie, c'est-à-dire entre la théorie et la pratique. Un accent particulier avait été mis sur la création des écoles de métiers de façon à permettre aux enfants congolais d'être tournés, non pas vers l'extérieur mais, plutôt, de se mettre au service du développement de leur pays. La jeunesse avait été considérée comme étant le fer lance de la réussite de toutes ces réformes. D'où la nécessité de son intégration au sein des appareils de domination étatique, c'est-à-dire son instrumentalisation à des fins typiquement idéologiques à travers la création du Mouvement National des Pionniers (M.N.P) en lieu et place de la morale et de l'instruction civique ; création décidée par Arrêté n°4696 : MEN-CAB du 11 septembre 1970.

Cette deuxième partie sera consacrée aux réformes mises en œuvre dans le but de faire de l'école un véritable moyen de formation des cadres, dont l'Etat avait besoin pour sa construction. Il s'agira, d'abord, des politiques de l'enseignement initiées dans le cadre de la lutte pour l'indépendance nationale, c'est-à-dire dans le cadre de la loi sur la nationalisation de l'enseignement jusqu'au moment de la création du P.C.T. Ensuite, l'étude portera sur la vision pragmatique de l'enseignement élaborée par le P.C.T, c'est-à-dire l'«Ecole du Peuple ». Enfin, il s'agira d'étudier la place et l'importance de l'enseignement des langues véhiculaires nationales, à savoir le lingala et le munukutuba dans la construction nationale au Congo.

Troisième chapitre : Les politiques de l'enseignement et la lutte pour l'indépendance nationale au Congo

S'il est admis que l'éducation constitue un outil nécessaire de la construction d'un Etat, il ne demeure pas moins vrai que dans le cadre du Congo et ce jusqu'après son accession à l'indépendance, le domaine de l'enseignement continuait de fonctionner en référence au système éducatif français, notamment en ce qui concerne les programmes d'histoire et de géographie²⁴⁸. Ce qui implique que, même devenu indépendant, le Congo n'avait pas toujours la capacité de mettre sur pied un système éducatif approprié capable de répondre aux exigences de la formation de futures élites intellectuelles et techniques dont il avait besoin pour sa construction. Toutefois, avec l'adoption du socialisme scientifique, certaines politiques avaient été mises en place dans le but de créer des synergies entre l'école qui forme et les réalités socio-économiques locales. C'est dans ce sens que l'on essaiera de comprendre l'orientation assignée à leur action par de nombreux de politiciens qui s'étaient appropriés l'institution scolaire après la révolution d'août 1963.

Ce chapitre porte, essentiellement, sur les différentes politiques de l'enseignement élaborées et mises en œuvre dans le cadre du nouvel Etat indépendant du Congo afin de démontrer si, effectivement, elles avaient pu répondre aux besoins de la construction étatique au Congo. Dans ce sens, il s'agira d'abord de démontrer l'importance de l'éducation dans la formation des cadres locaux du développement au Congo (1). Ensuite, l'analyse portera sur l'appropriation de l'institution scolaire comme moyen d'affirmation de l'indépendance nationale (2), ainsi que sur les raisons qui avaient conduits à la politique de nationalisation de l'enseignement à partir de 1965. Enfin, la question de la démocratisation de l'enseignement comme moyen de lutte contre les inégalités sociales (3) permettra d'apprécier les politiques de l'enseignement mises en œuvre à cet effet.

²⁴⁸ Dans ces deux disciplines et ce, jusqu'en 1963, la référence à la France continuait de dominer les contenus et les méthodes pédagogiques. Il avait donc fallu attendre la promulgation de la loi sur la nationalisation de l'enseignement, en 1965, pour que le retour aux réalités congolaises et, au-delà, de l'Afrique passe de l'état de simple principe à la réalité.

1. L'éducation et la formation des cadres locaux du développement national

La question de la formation des cadres locaux, considérée comme étant un facteur clé de la construction de l'Etat au Congo, avait été posée lors des Conférences d'Addis-Abeba et de Paris au début de l'année 1960. Elle aurait pu constituer une priorité pour le premier gouvernement congolais dirigé par Fulbert Youlou de 1960 à 1963, dès lors qu'avec la dégradation progressive des conditions de vie des enseignants et de leur métier²⁴⁹, le domaine de l'éducation se voyait peu à peu vider de son personnel au profit de l'administration générale ou d'autres secteurs sociaux. L'application à la lettre des recommandations des Conférences d'Addis-Abeba et de Paris allait causer de sérieux problèmes au gouvernement de Fulbert Youlou, puisque le développement des effectifs scolaires à différents niveaux de l'enseignement s'était opéré de manière inégalitaire, au détriment de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ce qui avait eu pour conséquence le manque de personnel disponible pour contenir cette démographie scolaire. Les établissements de formation pédagogique existant (au nombre de 4 en 1960) ne disposaient pas de professeurs qualifiés.

Cette carence du personnel enseignant s'était complexifiée au fur et à mesure que la politique d'africanisation des cadres passait de l'étape de simple déclaration d'intention à celle de sa traduction dans les faits, occasionnant ainsi l'exode des enseignants vers d'autres emplois garantissant plus de sécurité matérielle. Certains enseignants étaient devenus des conseillers pédagogiques, d'autres des directeurs détachés dans des services comme ceux de l'administration générale ou de la diplomatie. D'autres encore s'étaient retrouvés avec le statut de secrétaires de direction. Dans le but de parer à ce manque, le Ministère de l'Education Nationale avait organisé des examens de type professionnel à l'intention des instituteurs - adjoints, conformément, à l'arrêté pris le 1^{er} juin 1962 en exécution des articles 1 et 3 de l'arrêté du 9 février 1962. Le nombre de places disponibles pour ces examens était de 110 et les autorités publiques étaient dans l'obligation de recruter les instituteurs - adjoints parmi les moniteurs supérieurs. Les vrais problèmes de l'enseignement au Congo commencent donc avec cette situation particulière de migration accélérée du personnel de l'enseignement vers d'autres carrières et l'emploi abusif des instituteurs, souvent peu

²⁴⁹ Il faut noter qu'avec l'accession du Congo à l'indépendance, le prestige longtemps accordé à l'instituteur et au statut de lettré tendait progressivement à perdre de sa valeur au fur et à mesure que l'enseignement connaissait une évolution significative. Le Certificat d'Etudes Primaires Indigène, considéré comme le diplôme sanctionnant le plus haut niveau d'études, ne suffisait plus à servir de facteur de distinction sociale pour son détenteur. Aussi, le métier d'enseignant devenait peu valorisant au regard de l'importance acquise par le statut de fonctionnaire dans l'administration.

qualifiés, après l'indépendance. Ce qui, selon Senga - Nsikazolo, démontre que « Les écoles, lieux souriant d'antan où régnait l'ordre sont devenues des moulins où tout le monde va pour n'importe quel besoin après la classe »²⁵⁰. Au niveau de l'Etat rien n'a été fait pour répondre à cette préoccupation. La nécessité de formation des enseignants, par exemple, continuait d'être le parent pauvre des politiques de développement du régime de Fulbert Youlou.

Une meilleure manière de rendre compte de cette situation est de réfléchir sur ce qui caractérisait le régime de Fulbert Youlou à cette époque, à savoir la stratification sociale comme mode de gouvernement. Cette vision hiérarchique de l'organisation sociale héritée de l'époque coloniale était fondamentalement discriminatoire, car elle écartait certaines couches sociales (en particulier celle constituée de jeunes) du jeu politique. De ce fait, bien qu'il ait été animé de la volonté de s'affranchir du colonialisme par l'africanisation des cadres, ce régime continuait de s'appuyer sur ce que Jean-François Bayart appelle la « modernisation conservatrice »²⁵¹ des élites, c'est-à-dire leur agencement inégalitaire au sein de différentes composantes sociales comme mode de gouvernement du jeu social et politique. Lorsqu'il analyse cette situation Bonnafé estime que « la stratification sociale était maintenue de manière rigide »²⁵² au Congo, puisqu'elle se présentait de haut en bas de l'échelle sociale de la manière suivante : les fonctionnaires²⁵³, les commerçants et les entrepreneurs africains, les travailleurs de la ville (syndicats chrétiens et sympathisants) et la population urbaine (constituée en majorité des non travailleurs et des chômeurs).

Par ailleurs, à cette catégorisation il est important d'ajouter l'ensemble de la population rurale sur laquelle s'appuyèrent les autorités traditionnelles et les députés considérés à cette époque comme étant les interlocuteurs immédiats du pouvoir colonial. Cet ordonnancement inégalitaire des différentes composantes de la société avait conduit peu à peu à la « formation d'un bloc historique »²⁵⁴ autour des logiques clientélistes et servait à la structuration de

²⁵⁰ Cf. *Le métier d'instituteur*, Mémoire, Brazzaville, 1970, pp.14-16.

²⁵¹ Bayart (J.-F.), *L'Etat en Afrique. La politique du ventre*, Paris, Fayard, 1989, p.157.

²⁵² Bonnafé (P.), «Une classe d'âge politique : La J.M.N.R de la République du Congo-Brazzaville», in *Cahiers d'Etudes Africaines*, vol. XIII, 1968, p.328.

²⁵³ Il faut, cependant, distinguer ici une double hiérarchie : les hauts fonctionnaires et les fonctionnaires moyens constitués en groupes restreints, dont le seul critère de sélection était le niveau d'instruction, la fonction occupée ainsi que le niveau de vie que procurait tous les avantages liés à leur posture sociale.

²⁵⁴ Bayart (J.-F.), *op. cit.*, p.241.

pratiques politiques caractéristiques d'un pouvoir qui renonçait à la force des idées au profit de la séduction et de la cooptation des élites²⁵⁵ contraintes au « nomadisme politique ».

Mais il s'agissait, surtout, d'un clientélisme de type familial et ethnique, car la redistribution des ressources accumulées ne concernait qu'une portion limitée d'individus comme le note Bazenguissa - Ganga : les « acteurs politiques réduisirent pratiquement à leur univers familial (épouses, maîtresses, enfants) et amical le cercle des bénéficiaires de la redistribution des avantages économiques liés à l'occupation des positions politiques ayant nécessité le soutien de réseaux plus larges de clientèles (...) »²⁵⁶. Cette stratification sociale était d'autant plus visible qu'elle symbolisa l'émergence du faste politique et l'abus du pouvoir de Fulbert Youlou. Certains membres de son régime comme Dominique Nzalakanda²⁵⁷, Prosper Ngandzion, Isaac Ibouanga²⁵⁸ ou Marcel Ibalico²⁵⁹ rivalisaient d'arrogance face au peuple et leur mode de vie remettait en cause la légitimité des institutions de la République : la circulation des femmes ou l'entretien des *mama mokonzi* (les grandes dames, en lingala), l'exacerbation des liens ethniques, la fréquentation des *nganda* (les débits de boissons en, lingala) et la pratique de la violence symbolique à l'égard du peuple.

Ces pratiques et ce rétrécissement du réseau de la clientèle intensifièrent les tensions sociales au sein des populations et contribuèrent à rendre impopulaire le régime de Fulbert Youlou. Toutefois, ce moment de déséquilibre socio-politique et économique était également celui pendant lequel l'Université fut créée (comme moyen indispensable pour fonder le prestige des Etats africains nouvellement indépendants) pour la formation des cadres supérieurs, des enseignants de lycées et de collèges. Ce qui était, d'ailleurs, à l'avantage du gouvernement de Fulbert Youlou qui y trouvait un moyen approprié pour rehausser son image ternie par une gestion chaotique de la politique intérieure du pays.

²⁵⁵ L'affaire du député Yambho permet de bien rendre compte de l'entreprise politique menée par Fulbert Youlou pour discréditer ses adversaires et exprimer ses velléités autoritaristes.

²⁵⁶ Bazenguissa-Ganga (R.), *op. cit.*, p.69.

²⁵⁷ Né en 1917 et ancien instituteur, il fut un membre important de l'UDDIA et occupa le poste de Ministre de l'Intérieur. Il fut l'un des ministres les plus contestés du régime.

²⁵⁸ Né vers 1937 à Dolisie, il fut instituteur et Ministre d'Etat dans le premier Cabinet de Fulbert Youlou en 1959. Elu député la même année pour le compte de l'UDDIA, il occupa plusieurs postes ministériels et fut l'un des plus décriés pendant la Révolution de d'août 1963.

²⁵⁹ Né le 30 septembre 1924 aux environs de Brazzaville, il fut ancien professeur de français et de latin et membre de l'UDDIA à partir de 1956. Elu député, il devient Président de l'Assemblée Nationale en 1962 et fut critiqué lors de la Révolution d'août 1963. Avec la chute de Youlou, il s'exila à Kinshasa et mourut par accident en 1964.

1.1. Les enjeux de la fondation de l'Enseignement supérieur au Moyen-Congo

Le premier établissement²⁶⁰ d'enseignement supérieur en zone Afrique Equatoriale Française a été fondé à Brazzaville au moment des indépendances. Pour la première fois, le 15 août 1960, un accord avait été signé entre l'Etat français et les Etats de l'Afrique Equatoriale Française à l'exception du Gabon. Sur demande des Etats partie à l'accord, le gouvernement français accepta de maintenir et de développer le Centre d'Etudes Administratives et Techniques de l'Institut d'Etudes Supérieur de Brazzaville²⁶¹ et de l'ériger en Centre d'Enseignement supérieur. Le Centre d'Enseignement Supérieur de Brazzaville (C.E.S.B) était donc créé.

Le 12 décembre 1961, à Fort Lamy au Tchad, la Conférence des chefs d'Etats de l'A.E.F adopta une convention portant organisation de l'enseignement supérieur en Afrique centrale et un accord de coopération avait été signé entre l'Etat français et ces quatre Etats. La Fondation de l'Enseignement Supérieur en Afrique Centrale (F.E.S.A.C) créée à cet effet avait pour mission d'assurer l'enseignement dans tous les territoires desdits Etats. Elle a été suivie par la signature d'un accord de coopération instituant une Commission mixte de seize délégués à raison de trois pour chaque Etat et de quatre pour la France, et dont l'une des missions principales était d'examiner les plans de développement et les projets de budget élaborés par le Conseil d'Administration de la F.E.S.A.C et de définir les ordres d'urgence. Les résolutions issues de la Commission devaient être envoyées aux Etats signataires de l'accord. Cette Commission avait également pour mission de statuer sur la possibilité de la reconnaissance par la France des équivalences de diplômes délivrés au sein de ces Etats. Cependant, il est intéressant de souligner que dans les années 1960 le champ d'action de cette Commission était encore assez limité parce que le Conseil d'Administration était en majorité constitué des experts français. La F.E.S.A.C regroupait les établissements suivants :

²⁶⁰ Comparée à Dakar qui vit naître son établissement d'enseignement supérieur en 1950, l'on note que Brazzaville a bénéficié tard d'un cycle supérieur d'enseignement.

²⁶¹ « Le Centre d'études administratives et techniques de l'Institut d'études supérieures de Brazzaville est un établissement français rattaché à l'Université de Bordeaux, placé sous la tutelle des autorités françaises, en particulier du point de vue financier. Il a été créé pour satisfaire les besoins des quatre Etats de l'ancienne Afrique Equatoriale Française. Les possibilités de formation qu'il offrait avaient été mises à la disposition du Congo par lettre n°5769/CAB/DIR/G du Haut - Commissaire représentant le Président de la République du Congo, adressée le 28 octobre 1958 à Monsieur le Premier ministre de la République du Congo » (Cf. Rapport au Gouvernement de la République du Congo (Brazzaville) sur la formation et le perfectionnement du personnel des cadres subalternes, O.I.T/T.A.P/CONGO (Braz.)/R.1, B.I.T., Genève, 1962, p.25.).

- a)- Le C.E.S.B était composé de l'Ecole de droit, de l'Ecole supérieure des sciences, de l'Ecole supérieure des lettres, de la section médico-sociale pour la formation des sages-femmes et de l'Ecole des assistantes sociales, de l'enseignement par correspondance, de l'Ecole Normale Supérieure d'Afrique Centrale (E.N.S.A.C), dont le fonctionnement était assuré conjointement par l'Unesco et par la République du Congo.
- b)- L'Institut d'enseignement agronomique d'Afrique Centrale à Mbaïki en Centrafrique.
- c)- L'Institut universitaire de technologie polytechnique de Libreville pour la formation des techniciens supérieurs (1^{er} cycle d'études) au Gabon.
- d)- L'Institut universitaire de technologie zootechnique de Fort-Lamy pour la formation de contrôleurs d'élevage (1^{er} cycle d'études) et pour la formation d'ingénieurs des Travaux d'Elevage (2^e cycle d'études) au Tchad.

Par ailleurs, la création de ces différents établissements d'enseignement supérieur ne doit nullement dissimuler, pour ce qui concerne le Congo, les difficultés auxquels allait se confronter le gouvernement de Fulbert Youlou, dès lors que les masses populaires trouvaient là un moyen pour élever leur niveau d'instruction, améliorer leurs conditions d'existence et donc d'accéder aux différents postes de responsabilité dans l'administration. Plus l'enseignement évoluait, plus la demande²⁶² sociale d'éducation se faisait sentir à tous les niveaux de la société congolaise et plus encore la nécessité de construire de nouveaux établissements scolaires devenait pressante. Cette évolution²⁶³ avait placé le Congo en tête du peloton des pays africains ayant le plus haut niveau de scolarisation à côté de l'Ile de la Réunion aux environs de 1963.

Cette élévation du taux de scolarisation avait également été l'objet d'une récupération politique de la part du gouvernement de Fulbert Youlou qui, bien que reconnaissant l'importance de l'enseignement dans la formation des cadres, ne faisait par contre aucun effort pour tenter de l'adapter aux réalités socio-économiques du pays. Ce qui avait abouti par la suite à une situation de surscolarisation au regard de l'inadéquation entre l'investissement en matière d'éducation et la capacité de l'Etat à employer tous les produits formés. Ce qui

²⁶² Les témoignages recueillis lors de nos entretiens à Brazzaville concourent tous à montrer comment à cette époque chaque village construisait son école, chaque district ou PCA son collège. Les parents d'élèves pouvaient se cotiser pour doter les établissements en tables bancs, les manuels scolaires et pour construire les logements des enseignants.

²⁶³ N'gakegni (P.), *op. cit.*, p.79.

avait fait de l'école congolaise « une usine à chômeurs »²⁶⁴ du moment que les projets de développement économique conçus par le Gouvernement de Fulbert Youlou n'avaient guère dépassé leur simple énonciation et les tentatives pour orienter les sans emplois vers les campagnes dans la crainte des effervescences sociales avaient également échoué à cause de la carence des structures agricoles adéquates.

A cause de l'insuffisance des établissements scolaires, donc par manque de possibilités de poursuivre leurs études, la majorité d'enfants sortis du primaire venait gonfler les rangs des mécontents. Ces problèmes concernaient également la F.E.S.A.C où la majorité de ceux qui demandaient à intégrer l'enseignement supérieur ne disposait pas de diplôme de baccalauréat. C'est, finalement, l'Ecole de droit qui était envahi par les candidats à la capacité. Du côté de la section médico-sociale, les recrutements s'effectuaient à partir de la 4^e année des collèges. Quant à l'E.N.S.A.C, les recrutements étaient opérés parmi les élèves adjoints qui avaient servi depuis trois ans et, ensuite, des élèves de niveau de la classe de première dans les lycées ou les collèges au lieu de s'en tenir aux bacheliers qui constituaient une ressource rare.

Ces recrutements avaient abouti à la frustration de ceux qui arrivaient à obtenir leur baccalauréat, jetant ainsi le discrédit sur le métier d'enseignant. Tout cet ensemble de choses avait eu des conséquences graves sur la qualité de l'enseignement, car à un moment donné l'enseignement primaire n'arrivait même plus à jouer son rôle, alimentant insuffisamment l'enseignement secondaire qui, à son tour, devait compliquer la situation dans l'enseignement supérieur. D'où le niveau élevé des déperditions et des abandons scolaires. Ces phénomènes vont conduire à la formation des foyers de tension alimentés quotidiennement par les mécontentements. A ceci il faut ajouter le prestige de l'enseignement classique et le mépris des jeunes pour des travaux agricoles, annihilant ainsi les possibilités d'extension des établissements d'enseignement technique.

Suite à ces nombreuses difficultés de management du domaine de l'enseignement, le gouvernement sans préparation, avait décidé de recopier le système d'orientation scolaire de l'ancienne métropole qui, du reste, avait été considéré comme étant un système trop élitiste. A cette époque, on avait assisté à des départs massifs d'étudiants congolais en France contribuant, de ce fait, à remettre en cause les politiques de formation des cadres mises en

²⁶⁴ Maschino (M. T.), *L'école, usine à chômeurs*, Paris, Hachette, 1994.

œuvre depuis la création de la FESAC. Le manque de réforme des programmes de l'enseignement secondaire, conformément, à l'esprit d'Addis-Abeba avait également compliqué cette situation. Les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire de l'A.E.F, contrairement à ceux de l'A.O.F, ne faisaient aucunement référence à l'héritage culturel africain et l'on continuait de glorifier l'œuvre des explorateurs français comme si avant l'occupation du continent le Congo ne disposait d'aucune culture. Cette situation avait contribué à ternir l'image du gouvernement de Fulbert Youlou dans les milieux scolaires congolais où peu à peu les élèves commençaient à s'organiser en associations (comme l'Association Scolaire Congolaise « ASCO » ayant à sa tête Martin M'béri, l'un des meneurs les plus influents des groupuscules laïques) pour revendiquer leurs droits. Massamba - Débat, à l'opposé de Youlou, s'appuya sur ces jeunes et profita de leur mécontentement pour bâtir sa ligne politique qui mit en avant la consécration sociale par le diplôme.

1.2. L'enseignement et les directives du plan intérimaire de 1964 à 1968

Massamba-Débat était réputé pour son austérité dans la gestion des affaires publiques et la formation des cadres autochtones était l'une des priorités de son premier gouvernement qui cherchait à intégrer le secteur privé, le secteur d'Etat et le secteur mixte nouvellement créés dans un plan global de développement économique et social de manière à garantir l'extension, l'exploitation et l'amélioration de la production des ressources nationales. Le plan²⁶⁵ intérimaire 1964-1968 visait à organiser les structures, ainsi que les moyens²⁶⁶ permettant de faciliter la planification des besoins économiques du pays. Pour atteindre ces objectifs, le pouvoir de Massamba-Débat avait trouvé nécessaire d'impulser une dynamique de formation des fonctionnaires dans les domaines techniques de l'enseignement. Cependant, des difficultés subsistèrent au regard de la faiblesse des moyens de l'enseignement supérieur congolais encore naissant et qui, plus est, n'était pas en mesure de délivrer des brevets professionnels à cette époque. Les étudiants ayant commencé leurs études au Congo devaient les achever en France, ce qui montre là encore la dépendance du Congo à l'égard de l'ancienne métropole, malgré cette volonté d'autonomie. Pour contrebalancer le poids de

²⁶⁵ Ce plan avait été conçu en référence au modèle de développement soviétique en accordant la primauté à l'industrialisation.

²⁶⁶ Afin de consolider les mesures politiques sur la création des structures de production industrielle, l'Etat avait créé, en 1965, le B.C.C.O (Bureau pour la Création, le Contrôle, et l'Orientation des entreprises de l'Etat).

l'assistance technique française, le gouvernement congolais avait adopté une juste politique extérieure avec une orientation vers les pays socialistes de l'Europe de l'Est.

En ce qui concerne la formation des cadres moyens de l'administration, le plan intérimaire prévoyait la création des écoles dans le but de rationaliser l'orientation de la formation à l'étranger. Ces écoles avaient également pour mission d'assurer le perfectionnement et le recyclage des anciens cadres moyens et des agents d'exécution ayant servi depuis l'époque de la colonisation. Cette mission aurait pu se réaliser depuis la réorientation de l'Ecole Nationale d'Administration (E.N.A), mais elle avait été renvoyée pour plus tard. Ceci était dû au fait qu'à partir de 1967 le gouvernement avait demandé aux services du plan de mener une enquête auprès de plusieurs administrations, afin d'évaluer les besoins de l'Etat en personnel. Les résultats de ladite enquête avaient conduit le gouvernement à réduire les recrutements au sein de la Fonction Publique au profit des secteurs clés du développement que sont l'agriculture, l'élevage, la santé, les transports et les communications. Dans ce sens, il fallait retarder la mise à la retraite de ceux qui en avaient déjà l'âge et éviter de remplacer les cadres moyens supérieurs de l'administration peu nombreux. D'où la nécessité des recyclages et du perfectionnement des cadres pour une répartition et une utilisation rationnelle des cadres existants comme le suggérait le Programme des Nations Unies pour le Développement au Congo²⁶⁷. L'étude de la dynamique de création des écoles de formation technique et professionnelle permettra de rendre compte de cette volonté des dirigeants politiques de former les cadres appropriés du développement national.

1)- L'Ecole Nationale d'Administration (E.N.A). La fondation de l'Ecole Nationale d'Administration à Brazzaville, décidée par décret 67/200 du 4 mai 1966, était liée à la nécessité pour le gouvernement de promouvoir la formation des compétences qualifiées et de subvenir aux besoins de développement du pays. L'entrée dans cette école était sous-tendue par un concours. Les candidats devaient avoir le niveau de la classe de première ou être détenteurs d'un baccalauréat et les effectifs étaient variables entre 35 et 45 selon les années.

²⁶⁷ Rapport au Gouvernement de la République du Congo sur l'évaluation et la planification de la main-d'œuvre. Programme des Nations Unies pour le Développement. Secteur assistance technique. O.I.T/TAP/Congo, R.3, B.I.T, Genève, 1969, p.109.

Selon le rapport²⁶⁸ précité, les effectifs se présentaient de la manière suivante en fonction des sections au cours de l'année 1967-1968 : 15 pour l'administration générale, 5 pour la gestion d'entreprises d'Etat, 5 pour les greffiers et les greffiers principaux, 7 pour les préposés de Trésor et 8 pour les contrôleurs du travail. C'est en 1969 que l'E.N.A avait célébré en son sein la sortie de la première promotion des cadres nationaux.

Au cours de cette célébration, Emile Bogouandé²⁶⁹ au nom des élèves de cette première promotion, avait dressé un bilan des problèmes de formation tout en attirant l'attention des politiques sur la nécessité de repenser les structures de l'E.N.A (qui, en dépit des avancées significatives dans la formation des cadres, ne correspondaient pas toujours avec les réalités locales). Considérée comme étant le pur produit de la révolution, l'E.N.A par rapport à l'orientation politique du Congo, devait être placée sous l'autorité du Parti, afin de promouvoir la formation idéologique des cadres de la nation. C'est donc depuis le 20 juillet 1969 que cette école devenait une section de l'Ecole du Parti et à compter de cet instant là elle ne devait plus relever de l'autorité du Ministère du travail et de la justice.

Une commission chargée de mettre en place un programme de formation idéologique avait été créée à cet effet mais, par manque de compétences qualifiées, les enseignements retenus demeurèrent superficiels. Conformément aux orientations politiques du Parti, les élèves réclamaient la nomination d'un nouveau Directeur militant à la place des cadres formés à l'école coloniale et demandaient au Parti de recruter les élèves sur « une base scientifique et militante », c'est-à-dire selon leur degré de militantisme et d'adhésion aux valeurs du socialisme scientifique. Ceci devait, selon eux, permettre d'éviter le tribalisme et le carriérisme considérés comme étant de véritables obstacles pour l'institutionnalisation du socialisme scientifique au Congo.

2)- La formation des cadres techniques et professionnels. Le gouvernement de Massamba-Débat considérait la formation des cadres techniques et professionnels comme l'une des clés du développement du Congo car, à l'époque coloniale et ce jusqu'à Fulbert Youlou, les domaines de l'enseignement technique et professionnel étaient les parents

²⁶⁸ *Idem*, p.111.

²⁶⁹ Cité par Prospère N'gakegni, *op. cit.*, p.102.

pauvres des politiques de l'éducation. Il a été démontré précédemment que la priorité de l'administration coloniale était d'abord la formation dans les domaines administratifs (commis et interprètes) et judiciaire (greffiers, etc.). En mettant en place ces formations, les gouvernants de cette époque voulaient, sous la pression des syndicats et des jeunes, créer des infrastructures économiques cohérentes, promouvoir des emplois et diminuer la dépendance du pays par rapport à l'extérieure.

Mais le gouvernement n'avait pas les moyens de sa politique au regard des réticences de la France par rapport aux nouvelles orientations de la politique congolaise en matière d'éducation. Trois facteurs peuvent expliquer les problèmes auxquels était confronté le pouvoir de Massamba-Débat : d'abord la volonté du gouvernement de développer le secteur d'Etat et le secteur mixte pour la mise en valeur du pays. Ensuite, la collusion entre ces deux secteurs et le secteur privé étranger qui avait conservé une place prépondérante dans l'économie et qui continuait de l'influencer. A ceci il faut ajouter une fiscalité accrue, le dépeuplement des campagnes et les problèmes d'emploi de la jeunesse qui alimentaient les tensions sociales. Malgré la volonté de développer le secteur industriel et minier et, en dépit de la création de la Compagnie des potasses du Congo (C.P.C), la formation de cadres n'eut qu'un effet superficiel sur le développement du pays. Elle ne s'était presque pas réalisée et la majorité des cadres demeuraient des expatriés. L'Etat était obligé d'envoyer des étudiants dans les pays de l'Europe de l'Est pour des formations techniques et professionnels. Le secteur minier et le secteur forestier qui constituaient presque les piliers du développement du Congo avant le pétrole continuaient d'être tenus par le capital étranger. Ce qui témoigne de la moindre importance accordée au secteur industriel et minier dans le développement économique du Congo.

3)- Les secteurs de l'agriculture²⁷⁰ et de l'élevage. Le plan intérimaire 1964-1968 avait divisé le territoire national en neuf zones agricoles correspondant aux neuf régions de l'époque et réparties en 41 secteurs. Des axes prioritaires de développement agricole avaient été dégagés en fonction des potentialités et de la vocation de chaque région. Ce plan visait, non seulement la modernisation du secteur rural, mais également le développement de l'industrie agricole en tenant compte des besoins économiques du pays. Pour le matérialiser,

²⁷⁰ Ce plan ne prévoyait que 6% pour l'agriculture, puisque la priorité du gouvernement était de jeter les prémisses du secteur productif d'Etat.

il fut décidé de la création de nouvelles entreprises modernes de production agricole, ainsi que des industries de transformation et de commercialisation des produits dans le Sud du pays, notamment dans la région du Niari avec l'aide du B.D.P.A.

Dans le but de maximiser la productivité²⁷¹ et de rentabiliser ces entreprises, la politique agricole du gouvernement avait été centrée sur le regroupement des populations en de coopératives agricoles. Cette politique concernait les plantations des palmeraies²⁷² - une semi - nationalisation avait conduit à la création de la R.N.P.C (Régie Nationale des Palmerais du Congo), entreprise qui reprenait les installations et les plantations abandonnées ou exploitées, d'autres petites entreprises, notamment de la C.F.H.B.C (Compagnie Française du Haut et Bas - Congo) -, la production cacaoyère²⁷³, la culture du coton pour alimenter l'industrie textile de Kinsoundi et les cultures vivrières. Elle devait avoir une incidence sur l'offre étatique en matière d'emploi. D'où la nécessité de formation des techniciens en zootechnie et en agriculture selon l'esprit du plan intérimaire.

Pour subvenir à des besoins exprimés par catégories d'emploi, le gouvernement octroyait des bourses de formation aux étudiants, dont la plupart des agronomes étaient envoyés à Cuba, en France, en U.R.S.S, en Roumanie, en R.D.A, bref, dans les pays socialistes d'Europe et à l'école de Nkolbisson à Yaoundé au Cameroun où les élèves (détenteurs d'un baccalauréat) étaient admis sur la base d'un concours. Les enseignements d'une durée de 4 ans étaient suivis des stages professionnels. En ce qui concerne les ingénieurs des travaux agricoles, leur formation était assurée par l'Institut de technologie universitaire de Bangui et les recrutements se faisaient également sur la base des concours. Étaient concernés par ces concours des jeunes détenteurs d'un baccalauréat et la scolarité s'étendait sur une durée de 2 ans. Malgré tout, les besoins en techniciens pour le développement économique du pays allaient croissants et les formations assurées grâce à la coopération multilatérale, semblaient toujours insuffisantes. La section agricole du lycée technique de Brazzaville recrutait les élèves à partir de la classe de troisième et leur délivrait

²⁷¹ Il s'agit essentiellement de la production de la canne à sucre à Nkayi, d'arachide à Mossendjo et du paddy à Ewo.

²⁷² Au Nord, la ville d'Etoumbi a été considérée comme le lieu privilégié pour la production de l'huile de palme.

²⁷³ La région de la Sangha avait été choisie pour lancer le plan de développement agricole en ce qui concerne la production cacaoyère.

au bout de 3 ans de scolarité (dont une année consacrée à la spécialisation) le brevet de technicien agricole ou de conducteur principal.

Les produits formés étaient employés comme conducteurs principaux des travaux agricoles au niveau des directions des régions pour la vulgarisation des méthodes agricoles, les statistiques agricoles, la gestion des coopératives, etc. D'autres avaient la possibilité de se spécialiser dans le domaine de l'enseignement rural ou de se présenter au concours des Instituts de technologie universitaire de Bangui, de Fort-Lamy, de Libreville (Eaux et Forêts) ou à Ouagadougou (génie rural). Le collège d'enseignement technique agricole de Sibiti recrutait les élèves sur la base de concours à partir de la classe de troisième. La formation sanctionnée par le B.E.M.T s'étendait sur 3 ans, dont deux ans consacrés à la formation technique générale et une année pour la spécialisation. Après leurs études, les élèves obtenaient la qualification de conducteur d'agriculture et ceux désireux de poursuivre leur formation étaient orientés vers le lycée technique de Brazzaville. Cependant, le collège technique accueillait également les fonctionnaires désireux de se recycler et de changer d'échelon (catégorie C) dans la Fonction Publique.

Dans le but de former le plus grand nombre possible de cadres, le Ministère de l'agriculture avait prévu la création d'un autre collège d'enseignement technique agricole à Madingou à partir de l'année 1970-1972. Cette formation concernait précisément les cadres de maîtrise, c'est-à-dire les techniciens agricoles, les conducteurs d'élevage et des adjoints - techniques du génie rural. Avec une capacité d'accueil de 120 élèves, cet établissement devait fonctionner grâce à l'aide du Fonds Spécial des Nations Unies, mais la difficulté majeure ici concernait l'adéquation entre les besoins et les possibilités étatiques en matière d'offre d'emploi. La formation des moniteurs d'agriculture a été abandonnée parce qu'elle semblait inefficace au regard de la complexité des tâches de développement agricole. Avec l'institution d'un système de perfectionnement des cadres, les moniteurs agricoles suivaient des formations spécialisées dans les collèges d'enseignement technique agricole dans le but d'accéder au grade de conducteur des travaux.

S'agissant de la production animale, beaucoup d'efforts avaient été faits dans le but de dégager des priorités. Mais la difficulté ici était la formation des cadres, car aucune

disposition réglementaire ne prévoyait, par exemple, la formation des assistants d'élevage. Il semble également important de noter, au titre de l'énoncé des domaines qui posaient des problèmes, celui de la pêche qui constituait un domaine clé du développement du Congo. Nous n'avons au cours de nos enquêtes pu trouver des statistiques faisant état de la formation des cadres dans ce secteur.

4)- Le domaine des eaux et forêts. Tout comme certains domaines dont nous avons déjà fait état, le secteur des eaux et forêts souffrait d'un manque avéré de cadres. En principe, chaque zone à soumettre à l'exploitation devait avoir des ingénieurs principaux assistés des ingénieurs des travaux et d'agents techniques et il était prévu de mettre un ingénieur des travaux à la disposition du domaine de la forêt, de la protection de la faune, de l'aménagement des cours d'eaux. Or, malgré l'urgence²⁷⁴ des cadres qualifiés dans ces domaines, ces projets demeurèrent à un stade théorique. Ainsi, dans le but de parer au plus pressé, le gouvernement crut devoir recourir aux agents moins qualifiés pour assumer des fonctions qui nécessitaient un haut niveau de technicité et de qualification. Le domaine du génie rural souffrait également d'un manque avéré de cadres suffisamment formés, alors même qu'il nécessitait des ingénieurs de travaux ruraux ainsi que des adjoints-techniques du génie rural. Il faut relever que jusqu'en 1967²⁷⁵, le domaine des eaux et forêts ne disposait pas de cadres supérieurs autochtones, pas même d'ingénieurs des travaux en formation. A cette époque, il y avait juste deux étudiants en formation, à savoir un dans une Ecole de recherches forestières en Allemagne Fédérale et l'autre à l'Ecole des Barres en France.

A partir de 1969, il a été prévu la création d'un cours supérieur pour la formation des cadres supérieurs dans les domaines des eaux et forêts à l'Institut Forestier de Libreville et le gouvernement congolais devait en profiter dans le cadre des accords bilatéraux avec le Gabon pour former ses cadres, mais rien n'a été fait. La Direction des Eaux et Forêts n'avait

²⁷⁴ Le Rapport au gouvernement précédemment cité insiste sur ce manque de cadres techniques congolais susceptibles de subvenir au besoin de développement du pays dans les domaines indiqués ci-dessus (*op. cit.*, pp.82-83).

²⁷⁵ C'est justement à cette date que fut décidée la création du Centre Forestier de Formation Professionnelle et de Démonstration de Mossendjo. Cette réalisation, fruit d'un projet expérimental financé en partie par le Programme des Nations Unies pour le Développement, avait pour vocation de promouvoir la culture de nouvelles essences forestières et de former des cadres moyens, c'est-à-dire des agents techniques principaux des eaux et forêts spécialisés dans l'exploitation forestière, la scierie et la menuiserie. Le niveau de recrutement dans ce centre était celui du B.E.M.G et la durée des études était de trois ans. La formation était sanctionnée par le diplôme de Brevet de Techniciens Forestiers (B.T.F).

pas eu d'initiatives dans ce sens pour orienter et encourager les jeunes bacheliers à s'inscrire en grand nombre dans ces domaines sensibles de l'économie nationale. En 1972, le Centre de Mossendjo avait été transformé en un centre autonome qui, malgré de nécessaires subventions octroyées par l'Etat, connaissait toujours de difficultés de gestion. Ici les activités de formation étaient séparées de celles de production. Cette situation avait pu trouver un début de solution avec la création d'un Tronc Commun au Lycée Agricole Amilcar Cabral (L.A.A.C) de Pointe-Noire.

5)- Le Commerce²⁷⁶ et la Banque. Le Rapport²⁷⁷ du B.I.T précité tente également d'établir un diagnostic du manque de compétences techniques qualifiées dans le domaine du commerce. Il ressort de cette étude que jusqu'en 1974 ce secteur clé du développement du Congo avait besoin de 48 cadres dirigeants, de 16 ingénieurs et assimilés, de 74 techniciens et agents de maîtrise, de 77 cadres administratifs moyens, de 364 employés de bureau, de 207 ouvriers qualifiés, de 230 ouvriers spécialisés ainsi que de 457 manœuvres soit un effectif total de 1473 agents. La formation des cadres²⁷⁸ moyens et employés de bureau (aides-comptables et sténodactylographes) était assurée sur place, malgré son rendement faible. L'on pouvait, par exemple, à cette époque déceler un effectif de 350 élèves.

Cette analyse démontre que l'effort du gouvernement en ce qui concerne la « congolisation » progressive des cadres était demeuré une entreprise difficilement réalisable au regard des défis à relever. Pour assurer le perfectionnement des agents de commerce et de banque, plusieurs stages étaient organisés par les Chambres de commerce de Brazzaville et de Pointe-Noire. De manière générale, c'est le lycée technique qui assurait la formation des cadres moyens dans les domaines du commerce et de la banque en délivrant, respectivement, aux élèves des brevets : le Brevet Supérieur d'Enseignement Commercial (B.E.S.C.) et le Brevet d'Enseignement Commercial (B.E.C.). Cependant, au regard des besoins du pays en cadres, il semble que les efforts étaient encore à fournir dans ces secteurs clés de l'économie nationale.

²⁷⁶ La création de l'Office National de Commercialisation des Produits Agricoles (OFNACOM) obéissait à cette exigence de développement économique du Congo.

²⁷⁷ Cf. *op. cit.*, p104.

²⁷⁸ Les résultats de nos enquêtes montrent que jusqu'en 1974, le Congo ne disposait que de 6 cadres supérieurs, de 55 cadres moyens et employés de bureau.

6)- Les transports et les communications. D'ores et déjà, il faut signaler que les secteurs des transports et des communications (A.T.E.C, O.N.P.T, S.O.N.A.T.R.A.F) constituent un domaine clé du poumon économique du Congo et qu'à ce titre ils devaient bénéficier d'une attention soutenue de la part du gouvernement de Massamba-Débat. Or, à cette époque ces secteurs manquaient suffisamment de cadres formés : 6 ingénieurs, 10 techniciens et quelques agents de maîtrise seulement étaient en formation. Généralement, ce sont les entreprises elles-mêmes qui s'occupaient de la promotion interne de leurs cadres, ainsi que de la transformation des emplois. Ce qui fut le cas pour le Chemin de Fer Congo Océan (C.F.C.O) et de l'A.S.E.C.N.A. Toujours est-il que concernant les formations dans ces secteurs l'Etat ne disposait pas d'infrastructures et de moyens nécessaires pour les assurer. Il comptait plutôt sur l'aide extérieure. Les sections du bois et de la maçonnerie du lycée technique, par exemple, avaient peu d'élèves et étaient menacées de fermeture.

2. L'appropriation locale de l'institution scolaire et la libération nationale au Congo

L'appropriation de l'institution scolaire comme moyen d'affirmation de la souveraineté nationale au Congo répondait à une préoccupation majeure des dirigeants politiques d'adapter l'enseignement aux réalités locales et d'en faire un outil véritable de la formation des cadres qualifiés du développement. La décision de s'approprier l'institution scolaire et de s'affranchir de la tutelle de l'ancienne métropole constituait ainsi l'un des premiers actes politiques représentatifs de la volonté des dirigeants politiques congolais de mettre en place des structures socio - politiques et économiques adaptées, ainsi que des mécanismes pouvant permettre de rattraper le retard de développement causé par l'occupation coloniale. L'unification du système d'enseignement, gage pour la concrétisation de cette volonté était, de ce fait, considérée comme l'un des premiers actes politiques importants dans cette recherche des voies et moyens pour l'affirmation de la souveraineté nationale et la réduction de la dépendance du Congo par rapport à l'extérieur. Cette décision avait-elle reçu l'assentiment de toutes les couches sociales congolaises ? Déjà, pour répondre à cette question, Raymond Mang-Benza livre ceci : « La nationalisation pouvait contribuer à la politique d'intégration nationale, mais elle n'était qu'un facteur parmi tant d'autres. Aussi, le mot intégration sonne trop fort, car certaines couches sociales (les prêtres, les pasteurs et les anticommunistes) étaient mécontentes de la décision de la nationalisation. Ce qui avait contribué en partie à entamer cette dynamique d'intégration nationale à peine embryonnaire ».

2.1. La nationalisation de l'enseignement et la réduction de la dépendance externe

Comme institution sociale, le domaine de l'enseignement dépend largement de l'orientation politique d'un Etat. Dans ce sens, l'enseignement subit toujours les mutations et les transformations qui touchent les différentes étapes de la construction de celui-ci. Après la Révolution congolaise des 13, 14 et 15 août 1963 qui avait conduit à l'éviction de Fulbert Youlou du pouvoir, l'une des priorités du gouvernement de la deuxième République était d'engager des réformes profondes au niveau des institutions héritées de l'époque de la colonisation et de les adapter aux nécessités de la construction de l'Etat socialiste. La promulgation de la loi sur la nationalisation de l'enseignement (qui, jusqu'en 1963, était encore sous la tutelle du Ministère français de l'Education) constituait l'un des maillons essentiels de ces réformes. Avec l'adoption du régime socialiste en 1964²⁷⁹ et l'institution du centralisme politico-administratif comme moyen de gestion de l'Etat, les décideurs politiques congolais ayant pris conscience de l'insuffisance de compétences qualifiées dans tous les domaines de l'activité sociale et dans le but de subvenir aux besoins de la nouvelle administration en formation, avaient procédé à la restructuration du système d'enseignement en décidant de l'adapter aux réalités congolaises. La pratique pédagogique, les méthodes, les programmes et leurs contenus, les principes et les structures scolaires hérités du passé avaient été remis en cause, ouvrant ainsi la voie à la redéfinition du statut, du rôle et de la place des institutions en charge de l'enseignement dans le développement économique, voire dans la construction de l'Etat socialiste au Congo.

Le rapport²⁸⁰ sur le mouvement éducatif au Congo, de 1964 à 1965, présenté par le ministre de l'Education Nationale, de la Culture et des Arts Mantissa Georges lors de la XXVIII^e Conférence Internationale de l'Instruction Publique à Genève, montre bien les différentes articulations de ces réformes. En effet, le 12 août 1965, l'Assemblée Nationale du Congo avait procédé au vote de la loi n°32/65 abrogeant la loi n°44/61 du 28 septembre 1961 et fixant les principes généraux d'organisation de l'Enseignement. Les mesures prises

²⁷⁹ Le M.N.R fut, officiellement, créé lors d'un Congrès tenu à Brazzaville du 29 juin au 6 juillet dans un contexte de violences intra-ethniques entre les Kongo (groupe ethnique de Massamba-Débat) et les Lari (groupe auquel appartient Fulbert Youlou). Ce parti est lui-même né des cendres du C.N.R (Conseil National de la Révolution) dissout à la suite des dissensions entre ses différentes tendances laïques et chrétiennes ; dissensions qui aboutirent à l'élimination de la seconde tendance.

²⁸⁰ Direction Générale de l'Enseignement – Planification - Organisation scolaire, *Bulletin d'Informations scolaires et universitaires*, n°2, Brazzaville, 1965.

entrèrent en vigueur le 1^{er} septembre 1965 et entraînaient un renforcement de la mécanique de contrôle et d'encadrement social.

Cette loi fixait les principes de la nationalisation de l'enseignement au Congo et exprimait la volonté des dirigeants politiques d'adapter l'enseignement aux réalités locales et de l'étendre à toutes les couches sociales sans distinction de sexe, de race ou de religion. Avec ce nouveau dispositif, tous les enseignants devaient d'abord être reconnus par le parti-Etat comme étant qualifiés et ayant une véritable conscience révolutionnaire. De fait, cette loi inaugurait une nouvelle ère dans le développement de l'Enseignement, accordait à chaque citoyen les chances de sa propre réussite et visait à bannir toute idée de discrimination liée à une école trop élitiste et malthusienne instaurée par le système colonial. L'article premier de cette loi est explicite à ce sujet : « Tout enfant vivant sur le territoire de la République du Congo a droit, sans distinction de sexe, de race, de croyance, d'opinion ou de fortune à une éducation qui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales, ainsi que sa formation civique et professionnelle ».

Conformément à l'optique du socialisme scientifique, la nationalisation de l'Enseignement devait affirmer le principe de la laïcité²⁸¹ de l'Etat et distinguer la religion de la politique. Ceci témoignait, non seulement de la volonté de centralisation de l'effort de l'éducation et de son contrôle comme moyen de réduction de la dépendance extérieure par le parti, mais également de l'exclusion des catholiques de la gestion des affaires de l'Etat. Il faut noter que dans le gouvernement²⁸² de 13 membres formé à la suite du départ de Fulbert Youlou du pouvoir le 6 avril 1965, il ne figurait aucun ministre catholique.

²⁸¹ Au titre des dispositions diverses, notamment à travers l'article 11 de cette loi et sans qu'il soit question d'une quelconque indemnisation, le gouvernement avait décidé que : « la propriété des établissements d'enseignement privé ou assimilé (...) sera transférée à l'Etat. Les édifices où étaient dispensé un enseignement scolaire ou para - scolaire sont nationalisés».

²⁸² Ce remaniement avait profité à l'aile dure de la J.M.N.R représenté par Hombessa comme président, Da Costa et Ndalla comme membres du Comité exécutif. Il consacra aussi la montée en puissance de l'aile de Mpila avec la nomination de ses trois membres ainsi que de deux membres appartenant à l'aile gauche pro-soviétique dirigée par Edouard Noumazalaye. Cette situation avait conduit à un autre remaniement gouvernemental au cours duquel Lissouba fut remplacé par Noumazalaye. Ce qui avait eu pour conséquence la restructuration du M.N.R, le renforcement des contradictions politiques au sein des instances dirigeantes de l'Etat et consacra l'ascension des politiciens sur les technocrates.

La nationalisation de l'enseignement était donc le produit d'une lutte entre ces différentes tendances au sein du M.N.R. Raymond Mang-Benza, à l'époque (1964-1965) Directeur de Cabinet du Ministre de l'Education Grégoire Bounkoulou, révèle lors d'un entretien à Brazzaville qu'ils avaient (au niveau du Cabinet) reçu mandat d'organiser l'éducation, la culture et les arts en désignant une Commission chargée des missions devant conduire à la nationalisation de l'enseignement, conformément à l'idéologie de l'époque, car il fallait surtout faire attention pour ne pas remettre en cause l'élan de la Révolution. Par ailleurs, il souligne qu'il fallait s'assurer d'éventuels mécontentements des responsables des écoles privées (catholiques, protestantes, salutistes et kimbanguiste) :

La loi décidant de la nationalisation a été finalisée dans mon bureau. Les missionnaires navrés étaient venus me voir, mais que devrais-je faire ? C'était une affaire de système et la pression était trop forte du côté des politiques. J'avoue que j'avais bavé dans cette situation parce que je n'avais aucun pouvoir de décision pour changer les choses. Encore que le faire aurait constitué un motif pour être taxé de contre-révolutionnaire et la suite on la connaissait. Massamba-Débat n'a pas été l'auteur de la nationalisation. C'était une affaire du système dans lequel il a été pris. Il était arrivé au moment où tout a été décidé d'avance.

En vertu de l'article 10 de cette loi, il était clairement indiqué que : « l'Enseignement religieux ne peut être dispensé qu'en dehors des établissements scolaires et des heures de cours réglementaires ». Tout contrevenant à ces nouvelles mesures établies devrait être passible d'une pénalité : « L'ouverture d'un établissement scolaire en violation des dispositions de la présente loi sera punie d'une amende de 38.000 à 3.000.000 de francs. La fermeture de l'établissement et la confiscation du matériel ayant servi à son exploitation seront ordonnées par les tribunaux ». C'est le décret n°67/62 du 1^{er} mars 1967 portant organisation de l'Enseignement qui comporte l'essentiel de cette réforme. Il a été question de la création d'une filière spéciale de l'Enseignement moyen en remplacement des filières dénommées « enseignement court » et « enseignement long ».

La politique de nationalisation de l'enseignement, du moment qu'elle cristallisait tous les rapports de force au sein de la nouvelle société politique congolaise, était porteuse d'autres valeurs. Les principes de cette politique devaient, dès lors, coïncider avec les

objectifs idéologiques du M.N.R, car *le Parti dirige désormais l'Etat*. En d'autres termes, l'enseignement était non seulement appelé à jouer un rôle de premier ordre dans le combat pour la libération du pays, mais devait également constituer un outil important pour la promotion et la défense des idéaux socialistes. Toutefois, Il est un fait qui mérite d'être souligné ici et qui constituait un obstacle à la réalisation de la politique de nationalisation de l'enseignement : la persistance d'un type d'enseignement privé que l'on pourrait qualifier de clandestin.

En effet, malgré la volonté du gouvernement de Massamba-Débat d'unifier le système d'enseignement, certains « collèges » tenus par des particuliers et sans autorisation légale, dispensaient des enseignements à certains enfants (constitués pour la majorité des rebuts du système éducatif officiel) moyennant une somme²⁸³ variant entre 1000 francs et 2000 francs CFA par mois. Généralement et, par crainte des représailles, ces établissements étaient installés pour la plupart dans des bâtiments de fortune ou des habitations privées à Brazzaville et à Pointe-Noire. Comparé au niveau des élèves de l'enseignement officiel, le niveau des élèves inscrits dans ces établissements clandestins était à l'image de celui des enseignants qui y travaillaient. Ce qui créa le désordre dans le secteur de l'enseignement.

Nul doute que le mérite du régime de Massamba-Débat est d'avoir réformé le système éducatif. L'encadrement des masses populaires par l'implantation des cellules du Parti à tous les niveaux de la société constitue une innovation originale. Néanmoins, ce projet de transformation ne s'était pas réalisé sans difficultés. D'abord, la nationalisation de l'Enseignement avait privé le gouvernement d'une aide substantielle car, selon le Père Guy Pannier : « Au Congo, sur environ 145.000 écoliers, il y en avait près de 80.000 dans les 370 écoles catholiques, soit 75.000 dans le primaire, 3075 dans le secondaire et 965 dans le technique »²⁸⁴. La prise de possession par le gouvernement des établissements confessionnels avait occasionné les départs des religieuses et religieux enseignants vers d'autres pays (comme le Cameroun ou le Gabon) qui pouvaient leur offrir des conditions idoines pour poursuivre l'œuvre d'enseignement qu'ils avaient commencé au Congo. Ces départs avaient

²⁸³ Ces droits d'écolage constituaient un véritable antidote du principe selon lequel l'enseignement au Congo devait être gratuit pour tout enfant congolais en âge d'aller à l'école.

²⁸⁴ Pannier (G.), *L'Eglise de Pointe-Noire (Congo -Brazzaville)*, Paris, Karthala, 1999, p.170.

pris de court le gouvernement qui pensait avoir sous sa tutelle tout le personnel, anciennement, en poste dans le privé :

La démission des religieux et religieuses enseignantes (environ 150) fut une surprise pour les autorités et les mit dans l'embarras : ils n'avaient pas envisagé les conséquences d'un acte posé par les idéologues du Parti. Le chef du gouvernement, Pascal Lissouba, tenta de faire revenir l'Eglise sur sa décision, mais c'était trop tard et le gouvernement dut affronter, à la veille de la rentrée scolaire, les problèmes de l'ouverture et de la marche de ces collèges secondaires et de ces écoles professionnelles qui tombaient dans leur giron sans directeurs ni professeurs²⁸⁵.

La campagne de dénigrement et la propagande de conjurations anticléricales menées par certains éléments de la J.M.N.R qui multiplièrent des attaques, voire des expulsions²⁸⁶ des missionnaires, surtout, européens accusés d'être des courroies de transmission des idées impérialistes au Congo avaient exacerbé les tensions entre l'Eglise et l'Etat. L'abbé Louis Badila²⁸⁷ et l'abbé Emile Biayenda, futur Cardinal, furent arrêtés et torturés à l'électricité. De même, le développement quantitatif de l'Enseignement, soit 171.528 scolarisés dans le primaire en 1965 (Cf. tableau 1) ne s'était pas traduit dans les faits par une amélioration qualitative et substantielle du niveau des connaissances des élèves. Autant les indicateurs sur les progrès accomplis dans la scolarisation élémentaire, par exemple, étaient significatifs, autant la pléthore des effectifs entraînait beaucoup de déperditions. Beaucoup d'élèves ne suivaient pas normalement leur cursus scolaire, dont l'âge requis restait fixé à 10 ans²⁸⁸, à cause des difficultés d'ordre pédagogique dues à l'hétérogénéité de leur développement physique, mental et émotionnel. Plusieurs cas de redoublement étaient signalés dans les

²⁸⁵ *Idem*, p.172.

²⁸⁶ Le père Pannier mentionne ici les cas du Père Lemaire, de l'Abbé Larre, de 4 laïques missionnaires de l'Action Catholique, des Pères Dattas, Aguillon et Bergeron entre le 27 novembre et le 13 décembre 1964.

²⁸⁷ Le 8 novembre 1965, quelques jours après la mise sur pied de la C.S.C, l'abbé Badila adressa une lettre au Président : « le peuple de Brazzaville qui a marché sans armes sur le palais de Youlou pour protester contre l'abus du pouvoir personnel (contre le parti unique) qui tournait vers une dictature, se sent aujourd'hui trahi. Le but que visaient les manifestants était l'unité nationale, mais dans le respect des différences. Or quinze mois plus tard, ceux qui se sont appropriés la révolution essayent de tout réduire à l'uniformité, que ce soit le parti politique, le syndicat, ou encore les mouvements non politiques et même l'école. Pour cela, les dirigeants jettent arbitrairement les gens en prison et les torturent, tandis que s'élève un mécontentement général contre ces coups de force » (Cf. Bazenguissa-Ganga (R.), *op cit*, p.108).

²⁸⁸ L'Article 3 de la Loi n°32/65 du 12 août 1965, alinéa 1 stipule : « La fréquentation scolaire est obligatoire de 6 à 16 ans ». Cf. *Journal Officiel de la République du Congo* (8^e année), n°18, 15 septembre 1965, p.563.

classes. L'insuffisante préparation professionnelle des maîtres venait compliquer cette situation par trop déjà difficile. Ainsi, malgré des efforts accomplis pour sa résorption au niveau du cycle élémentaire, la pénurie des maîtres dans le secondaire (Cf. tableau 2) nécessitait une attention particulière.

Enfin, comparé au budget de financement du système éducatif pour l'exercice 1964, il est à noter que la progression des effectifs n'avait pas induit une amélioration substantielle du budget alloué à l'Enseignement en 1965²⁸⁹. Ce dernier était estimé à 1.281.000.000 francs CFA pour le personnel, 215.000.000 francs CFA pour le matériel et 175.000.000 francs CFA pour les bourses. Il devait concerner l'ensemble des chapitres et ne permettait pas de satisfaire tous les besoins de l'Enseignement, le rythme de scolarisation étant plus important que l'accroissement des ressources. Ce budget avait, plutôt, servi à la couverture des dépenses obligatoires. L'augmentation des dépenses de personnel était liée à l'intégration massive des enseignants rapatriés du Congo-Léopoldville et de certains autres venus des écoles confessionnelles dans la fonction publique.

²⁸⁹ Cf. « Le mouvement éducatif au Congo en 1964-1965 », in *Bulletin d'Informations scolaires et universitaires*, n°2, XXVIII^e Conférence Internationale de l'Instruction Publique (B.I.E), Genève, 1965, p.3.

Tableau n°1

Comparaison des effectifs en classe d'initiation et en classe de terminale au cours des dix dernières années (Garçons et Filles)

| Au 1 ^{er} Janvier | Effectif Total | Effectif C.P.1 | % par rapport Effectif Total | Effectif C.M.2 | % par rapport Effectif Total |
|----------------------------|----------------|----------------|------------------------------|----------------|------------------------------|
| 1955 | 57.130 | 25.109 | 43,9 | 2.153 | 3,7 |
| 1956 | 59.524 | 24.245 | 40,7 | 2.472 | 4,3 |
| 1957 | 67.610 | 26.469 | 39,1 | 3.312 | 4,8 |
| 1958 | 78.912 | 28.646 | 36,2 | 4.033 | 5,1 |
| 1959 | 89.477 | - | - | - | - |
| 1960 | 99.339 | 34.649 | 34,8 | 6.027 | 6 |
| 1961 | 115.950 | 40.217 | 34,6 | 7.807 | 6,7 |
| 1962 | 135.207 | 47.319 | 34,9 | 10.630 | 7,8 |
| 1963 | 147.925 | 48.494 | 32,7 | 11.229 | 7,5 |
| 1964 | 156.396 | 47.838 | 30,5 | 13.259 | 8,4 |
| 1965 | 171.528 | 52.145 | 30,4 | 15.980 | 9,3 |

Tableau n°2 :

Effectifs des enseignants en 1965

| Tous degrés enseignement officiel et privé | | | | |
|--|-----------|-----------|-------------|------------|
| Degré | Hommes | | Femmes | |
| | Congolais | Etrangers | Congolaises | Etrangères |
| 1 ^{er} degré | 2485 | 3 | 352 | 71 |
| 2 ^e degré | 126 | 176 | 3 | 129 |
| Technique | 70 | 53 | 8 | 39 |
| Education Physique | 42 | 10 | - | 3 |
| Détachés et Administration Centrale | 195 | 5 | 13 | 2 |
| Total | 2918 | 247 | 376 | 237 |

Ces difficultés s'expliquaient par le manque de données objectives pouvant faciliter la planification de l'éducation et permettant d'évaluer les pourcentages des dépenses de l'éducation par rapport au revenu national brut, alors que les dépenses d'éducation comparées à l'ensemble des dépenses publiques en 1965 représentaient 16%. Il est à rappeler qu'aucune mention explicite n'a été faite au sujet de l'investissement dans le budget Education nationale, alors que le budget investissement pour ce seul domaine représentait 10% du budget national en 1965. Cette situation était liée à la priorité accordée à l'équipement du secteur économique, notamment l'infrastructure de la région cacaoyère de la Sangha (au nord), la construction du barrage sur le Kouilou (dans le Sud Ouest) et la participation à la construction des Sociétés d'Etat par le gouvernement.

Ainsi, malgré sa volonté de compter d'abord sur ces propres forces il faut dire que, comme le régime de Fulbert Youlou, le gouvernement de Massamba-Débat dépendait toujours de l'aide extérieure, surtout de la France. Dans le but de réduire le déficit accumulé en matière de locaux scolaires, le gouvernement continuait de compter sur l'appui des partenaires internationaux pour mettre en œuvre ses politiques. Deux conventions avaient été signées avec le Fonds Européen de Développement au titre de la construction de 8 Collèges d'Enseignement Général dans les Préfectures pour la première et de 4 autres pour la seconde. Le montant total de ces investissements était estimé à 550 millions de francs CFA. Cet organisme y avait également contribué au financement des travaux du Lycée de Brazzaville, dont la construction de 22 salles de classes et d'un internat comprenant un réfectoire, des dortoirs, des salles d'études pour 250 internes. Le Fonds d'Aide et de Coopération avait, quant à lui, répondu à l'appel d'offres lancé par le gouvernement en finançant la première tranche des travaux du Lycée de Pointe-Noire à hauteur de 100 millions, dont 33 millions devaient être affectés à la rubrique équipement.

Selon Antoine Letembet Ambily, ce n'est que plus tard que Massamba-Débat avait compris que la Révolution n'était pas du tout une bonne chose : « Quand la politique se mêle à l'administration le pays stagne, disait Massamba-Débat. C'est ce qui fut, malheureusement, le cas au Congo. La Révolution avait causé du tort à la construction de l'Etat. Les cadres et experts rouges n'étaient que des idéologues. Ce qui à mon sens a constitué un mal pour le pays en construction ». Tout le monde parlait de la Révolution à cette époque et, selon toujours Letembet Ambily, ce qui était « plus dangereux c'est que Lissouba, Noumazalaye et Angor prônaient le marxisme, mais envoyaient leurs enfants en France. Leurs enfants n'allaient pas en Europe de l'Est ». David Charles Ganao, ancien Ministre des Affaires Etrangères du régime de Pascal Lissouba et un des acteurs principaux de cette nationalisation, avait déclaré devant les enseignants catholiques : « La nationalisation des écoles confessionnelles, il faut l'avouer, ne fut pas une erreur, mais c'était une faute grave »²⁹⁰.

²⁹⁰ Cf. «Congo-Brazza : L'Eglise et l'éducation», in http://infocatho.cef.fr/fichiers_html/Archives/2001.

2.2. L'intégration²⁹¹ idéologique de la jeunesse scolarisée au sein des appareils de domination étatique

Depuis l'institution du Parti unique au Congo en 1964 jusqu'à sa remise en cause en 1990, les politiques de jeunesse mises en œuvre par le régime socialiste visaient l'intégration idéologique des élèves et étudiants au sein de différentes structures partisans dans le but, selon les tenants de cette philosophie, de faire naître en eux une conscience révolutionnaire, c'est-à-dire un sentiment de patriotisme conforme aux principes du socialisme scientifique. Si l'on se réfère aux études réalisées par Jean-Marie Mignon sur les différentes structures d'encadrement des jeunes africaines de manière générale et de la jeunesse congolaise, en particulier, il est vraisemblable que cette époque « marque une rupture essentielle dans l'histoire des institutions de jeunesse »²⁹². Elle consacrait, non seulement la remise en cause du pluralisme associatif²⁹³ tel qu'il avait existé au Congo depuis l'époque coloniale, mais également le début de la militarisation des « cadets sociaux », dont le fait remarquable avait été la création du « Corps National de la Défense civile »²⁹⁴, une branche armée liée à la J.M.N.R²⁹⁵ et dirigé par le Ministre de la Jeunesse et des Sports André Hombessa, un proche de Massamba-Débat, ancien président du Conseil National de la Jeunesse et dirigeant de la branche protestante de la Jeunesse Estudiantine Chrétienne (J.E.C)²⁹⁶.

Vite la jeunesse a été reconnue comme étant le « fer de lance de la Révolution » en intégrant les « Comités de vigilance » où elle fut considérée comme une force agissante à côté des syndicalistes. Saisissant cette opportunité, Massamba-Débat avait donc créé le Conseil de la Jeunesse regroupant en son sein la majorité des mouvements et associations de jeunes. Et la

²⁹¹ La volonté d'orienter les comportements de la jeunesse au Congo ne peut être comprise, si l'on ne considère d'abord la position des jeunes dans le débat politique. Ce qui permet de restituer la jeunesse congolaise comme une catégorie à part entière des revendications socio-politiques au Congo et de comprendre la nécessité de canaliser les comportements sociaux de la jeunesse. Cette motivation ne est liée au fait que de tout temps la jeunesse congolaise constitue un potentiel de force mobilisable en permanence lors des revendications sociales et politiques allant dans le sens du changement social.

²⁹² Mignon (J.-M.), *Jeunesses uniques, Jeunesse encadrée. Institutions de jeunesse, d'éducation populaire et de sports dans onze pays d'Afrique francophone*, Paris, 1984, p.207.

²⁹³ La révolution congolaise des 13, 14 et 15 août avait conduit à la politisation de la jeunesse comme classe d'âge politique en procédant au regroupement de tous les mouvements de jeunesse : les scouts et éclaireurs, la Jeunesse Estudiantine Chrétienne (J.E.C) avec ses différentes composantes (kimbanguiste, catholique et protestant) et la J.O.C (Jeunesse Ouvrière Chrétienne).

²⁹⁴ Cet organe se distinguait par l'arrogance de ses membres, la violence qu'il exerçait sur les opposants au régime et la peur qu'il inspirait dans le peuple.

²⁹⁵ Le Congrès constitutif de cette organisation s'était tenu en 1964. A cet effet, il y avait eu une lutte sérieuse entre la Jeunesse catholique et les autres groupements de jeunes. Les catholiques refusaient la constitution par l'Etat d'un mouvement unique pour la jeunesse et voulaient affirmer leur indépendance.

²⁹⁶ Il faut noter que la branche catholique a été, quant à elle, dirigée par François Itoua.

Commission Constitutionnelle du M.N.R comprenait six membres de ce Conseil, reconnaissant ainsi les jeunesses comme étant les acteurs à part entière de la réussite de la Révolution de 1963.

Le sport comme le « mwana foot » ou le « football-pelote » était à côté d'autres institutions de la jeunesse « un des principaux soucis du gouvernement en matière de sport »²⁹⁷ et constituait « un ferment d'animation »²⁹⁸ que l'Etat voulait avoir sous son contrôle. Pratiqué au Congo, exactement à Brazzaville vers 1919, ce sport avait connu beaucoup de succès avec la création des premiers clubs appelés « football-associations ». Il mobilisait beaucoup de jeunes des quartiers populaires et, surtout, des élèves qui le pratiquaient avec de petits moyens : des balles de fruit, des pelotes de chiffons, de vieilles balles de tennis, des balles en mousses d'éponge ou de caoutchouc. Les rencontres s'effectuaient pieds nus. Frappés par l'ardeur des jeunes, des enseignants décidèrent d'organiser le premier match interscolaire le 14 juillet 1924 entre l'Union de Léopoldville (à Kinshasa au Congo-Démocratique) et l'Ecole Urbaine et professionnelle de Brazzaville.

Depuis cette époque, ce sport avait non seulement cristallisé des passions, mais également des craintes. D'où la multiplication des écoles de ce sport à Brazzaville qui, en 1972, sont évaluées à plus de 100 clubs alors que la Fédération congolaise de football n'en comptait que 26. Les rencontres se déroulaient dans les rues, les espaces vagues, les places publiques, voire les enceintes scolaires pendant les moments de récréation. Chaque club avait son règlement qui évoluait en fonction des circonstances et les joueurs avaient des âges qui variaient entre 11 et 16 ans (l'âge des jeunes Pionniers de la nation). Pratiqué souvent les dimanches, ce sport mobilisait énormément des foules. Véritable fait social, son essor ne pouvait laisser indifférents l'Etat et la Fédération congolaise de football (F.C.B) qui luttait contre la prolifération des institutions de sport qui, selon eux, constituent « un des principaux soucis du gouvernement en matière de sport ».

En 1972, Marien Ngouabi qui ne voulait guère voir les initiatives de la jeunesse lui échapper, décida de codifier et de réglementer ce sport qui devenait un « ferment d'animation ». Les Comités d'organisation des championnats étaient, désormais, élus par la Jeunesse du parti unique qui essayait de les politiser. Il faut reconnaître qu'en raison de leur

²⁹⁷ Mignon (J.-M.), *op. cit.*, p.216.

²⁹⁸ *Ibidem.*

poids démographique, les jeunes inquiétaient toujours les dirigeants politiques congolais qui estimaient que la multiplication des organisations de masses constitue un danger pour la stabilité de leur régime. Pour Jean Pierre Augustin, « La jeunesse africaine reste convoitée par les pouvoirs qui ne réussissent pas généralement à l'encadrer comme ils le souhaiteraient »²⁹⁹. A travers des initiatives diverses (aides techniques et financières, recherche de sélection des meilleurs joueurs pour l'organisation des tournois officiels, obligation de déclarer le club à la préfecture, élaboration d'un règlement intérieur, d'un projet de ligue football-pelote), la Fédération congolaise de football et des services ministériels voulaient également s'assurer du monopole de contrôle des initiatives de la jeunesse. Mais tout ceci s'était soldé par des échecs. Ce n'est qu'en 1976, avec la réorganisation des institutions sportives, que le « mwana - foot » avait été intégré dans les clubs civils et codifié selon les normes établies par le P.C.T.

Pour revenir au cas typique de l'école, il est intéressant de noter que l'intégration idéologique de la jeunesse scolarisée au sein des appareils de domination étatiques avait réellement commencé avec la politisation du système éducatif, notamment avec l'adoption de la loi sur la nationalisation de l'enseignement. Ce qui avait investi le Parti unique, non seulement du pouvoir, mais également du monopole de l'organisation³⁰⁰ des activités de la jeunesse, ainsi que du contrôle³⁰¹ de l'Enseignement, puisque le *Parti avait pour mission de diriger l'Etat*³⁰². Conformément à ce principe idéologique, l'école du socialisme s'était vue assignée d'autres objectifs, notamment celui de favoriser un accès équitable à l'enseignement à toutes les couches sociales et de leur offrir des outils nécessaires à la compréhension des

²⁹⁹ Cf. « Enjeux éducatifs en Afrique noire : encadrement, scolarisation et socialisation », in *Les jeunes en Afrique. Evolution et rôle (XIX^e – XX^{ème} siècles)* [(d' Alemeida - Tapor (H.), Coquery-Vidrovitch (C.) (sous la dir.)], Tome I, Paris, L'Harmattan, 1992, p.451.

³⁰⁰ Traiter de l'implication du Parti dans le fonctionnement du système d'enseignement au Congo nécessite tout d'abord de resituer le rôle du Parti et des organisations de masses dans la conception de l'Etat depuis l'institutionnalisation du régime du Parti unique dans ce pays, c'est-à-dire à compter de la crise politique d'août 1963. En effet, avec l'institutionnalisation du monopartisme, le Parti s'était vu assigné des objectifs nouveaux lui permettant de jouer un rôle de direction de toutes instances étatiques.

³⁰¹ Les politiques de l'enseignement mises en œuvre dans ce cadre devaient aboutir à la constitution d'une jeunesse unique en vue de préparer des citoyens dévoués à la défense de l'unité nationale. Selon l'esprit des réformateurs, l'encadrement de la jeunesse telle qu'elle a été réalisée à l'époque coloniale en plusieurs structures (la J.O.C, la J.E.C, etc.) constituait deux poids deux mesures et ne pouvait guère conduire à une canalisation des comportements des jeunes citoyens, puisque trop sélectif - la morale et les valeurs dispensées dans le privé ne ressemblaient guère à l'instruction civique enseignée dans les écoles publiques. Il fallait créer les conditions d'une véritable formation idéologique des jeunes générations pétries dans les valeurs nationalistes. Selon les tenants de l'idéologie socialiste, la jeunesse congolaise unie autour d'un seul idéal ne devait donc guère reculer devant les vellétés « intimidationnistes » et « liquidationnistes » de l'impérialisme et ses articles de foi, car « seule la lutte libre » comme cela a été mentionné précédemment.

³⁰² Cf. Les Chartes du M.N.R et du P.C.T. Le parti devait concevoir, orienter et gérer l'ensemble des décisions politiques susceptibles de conduire à la mise en place des structures et à la réalisation des projets d'intérêt commun. Il était l'expression de la volonté générale, c'est-à-dire le moyen de réduire les inégalités sociales et de favoriser l'émergence des sentiments d'appartenance à la même communauté psychique.

mécanismes de gestion de leur environnement social, de l'importance de l'idéologie socialiste et de s'y impliquer totalement. Cette politisation radicale du secteur de l'enseignement, pensait-on, devait être à l'image de celle pratiquée dans la plupart des pays communistes, à savoir la République Populaire de Chine comme le démontre Léon Vandermeersh :

La conception qui préside à la politisation présente de l'enseignement chinois, n'est pas seulement le principe que toute culture, littéraire et scientifique se modèle plus ou moins implicitement sur une idéologie; c'est surtout la thèse qu'il est possible de fabriquer entièrement une culture nouvelle sur une matrice idéologique neuve. Pareille entreprise suppose d'abord qu'il soit fait au moins provisoirement table rase de tout le passé culturel, ce que les autorités chinoises ont accompli par des mesures drastiques d'élimination globale des instruments intellectuels de culture et d'enseignement antérieures à la révolution culturelle (...) Cette condition préjudicielle étant acquise, la tâche primordiale devenait d'inculquer profondément dans les esprits l'idéologie directrice de la culture nouvelle³⁰³.

A travers cette nouvelle orientation politique, les dirigeants politiques congolais avaient ainsi décidé de remettre en cause l'organisation du système d'enseignement français qualifié de bourgeois, d'apolitique et pour laquelle l'école ne doit pas être considérée comme un lieu de vulgarisation des idéologies politiques au sens où l'entend Louis François : « Dans la plupart des pays on estime que la politique ne doit pas entrer dans les établissements scolaires : ni par le bas (des élèves se livrant à la propagande politique) ni par le milieu (des professeurs utilisant leur chaire pour ce même but) ni par le haut, au moyen des directives ministérielles. Et cela au nom même de la liberté (...) Si nous ne devons pas faire de propagande politique à l'école nous pouvons cependant proposer aux jeunes un idéal politique »³⁰⁴.

Si l'on s'en tient à une étude approfondie des données recueillies sur le terrain, il paraît aisé de démontrer que cette conception de l'école proposée par Louis François était en contradiction avec la vision de l'enseignement promue par le régime du socialisme scientifique congolais et qui, plus est, avait même largement été critiquée lors de la tenue du

³⁰³ Cf. Vandermeersh (L.), « Réforme de l'éducation en République Populaire de Chine », in *Orientations*, n°43, 1972.

³⁰⁴ François (L.), « La formation civique dans l'enseignement du second degré », in *Cahiers pédagogiques*, n°12, février 1959.

colloque sur l'enseignement de 1970 par les militants du P.C.T qui tenaient, d'une part, à réaffirmer la nécessité de la politisation de l'enseignement et, d'autre part, à faire remarquer que le principe de la neutralité politique de l'enseignement n'est qu'une tentative de recolonisation de la République Populaire du Congo par la France, voire un moyen de perpétuation de la culture d'oppression des autres peuples par les Etats capitalistes du monde. Pour justifier leurs arguments, les participants au colloque se rappelaient de Lénine qui disait :

Cette idée d'une instruction apolitique ou neutre n'est qu'une hypocrisie de la bourgeoisie, un moyen de duper les masses (...) Dans les Etats bourgeois, les liens qui rattachent l'appareil politique à l'enseignement sont très étroits, bien que la société bourgeoise ne puisse pas le reconnaître (...) Sur toute la ligne de l'instruction, il nous est impossible de garder l'ancienne idée d'une instruction apolitique; il nous est impossible de placer le travail culturel en dehors de la politique. Notre travail dans le domaine scolaire consiste à renverser la bourgeoisie et nous déclarons ouvertement que l'école en dehors de la vie, en dehors de la politique est un mensonge et une hypocrisie. Nous ne pouvons pas ne pas poser la question franchement en reconnaissant ouvertement, en dépit de tout l'ancien mensonge, que l'instruction ne saurait être indépendante de la politique³⁰⁵.

Convaincus de la force de l'idéologie marxiste-léniniste et de l'importance du rôle joué par les masses laborieuses dans la lutte pour la libération des peuples opprimés dans le monde, les dirigeants politiques congolais pensaient faire de la nouvelle école l'un des pôles majeurs de la lutte de libération nationale dans leur pays. Ce qui les conduisit à considérer l'enseignement comme étant une « avant-garde idéologique » en vertu du slogan selon lequel « la politique prime tout ». Ce qui justifiait la nécessité pour le Parti et les organisations de masses de canaliser la jeunesse, afin d'aboutir à la construction de la vie nationale comme le souligne Antoine Ndinga Oba : « La construction nationale exige que les fils du pays conjuguent leurs efforts en vue du développement et de la réalisation des objectifs politiques, économiques et socio-culturels nationaux. Elle exige une grande activité de conception »³⁰⁶. De ce fait, le Parti et les organisations de masses devaient s'assurer du degré d'engagement

³⁰⁵ Cité par Pistrak, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973.

³⁰⁶ Ndinga Oba (A.), *Le rôle des structures du Parti et des Organisations de masses dans le fonctionnement du système éducatif*, Brazzaville, Ministère de l'Education nationale, 1982, p.1.

politique des élèves et étudiants de manière à leur faire prendre conscience de leur place et de leur rôle dans la construction nationale³⁰⁷.

Dans ce contexte de transformations radicales, les enseignements de l'idéologie ou de la philosophie marxiste-léniniste avaient été insérés dans les programmes scolaires sous le label des sciences sociales, et le problème général de l'enseignement en venait à être considéré comme étant un enjeu important du « (...) développement des phénomènes sociaux actuellement donnés et interprétés du point de vue marxiste ». Ces programmes adoptés au cours de l'année 1974-1975 devaient intégrer la dynamique globale du développement national ainsi que la lutte pour la libération nationale : « Dans la perspective de l'édification nationale, en République Populaire du Congo, du socialisme Scientifique, force est de ne plus séparer comme cela se faisait jusqu'alors philosophie et libération nationale, enseignement de la philosophie et enseignement des autres fondements culturels du monde ». Quatre objectifs principaux étaient assignés à l'enseignement des sciences sociales au Congo. Ils devaient concerner trois rubriques essentiels : la philosophie politique, l'économie politique et les problèmes socio-politico-économique du monde contemporain.

Selon les décideurs politiques, l'enseignement des sciences sociales devait donner aux élèves la « base conceptionnelle » nécessaire et indispensable à la compréhension scientifique et révolutionnaire des problèmes de la vie socio-politico-économique de notre monde contemporain; intégrer au processus révolutionnaire tout le peuple. Ceci suppose la clarification de cette réalité socio-politique et économique, la maîtrise des concepts de la philosophie et de l'économie politique marxiste-léniniste et l'appréhension marxiste-léniniste des problèmes de la vie contemporaine; donner aux élèves congolais, non pas des rudiments du marxisme-léninisme, susceptibles de tourner inévitablement en verbalisme creux, mais de leur faire acquérir par l'utilisation du matérialisme historique et dialectique la souplesse d'esprit qui leur permette de réaliser le traitement conceptuel des données socio-historiques et des résultats scientifiques pour une utilisation conséquente de leur propre pratique révolutionnaire. Ici, le rôle du professeur devait consister à apprendre la division établie en philosophie entre l'idéalisme et le matérialisme. Le Manifeste de l'Ecole du Peuple est encore plus clair à ce sujet :

³⁰⁷ L'influence de l'école sur les masses populaires devenant de plus en plus déterminante, le pouvoir socialiste avait donc décidé qu'elle soit engagée politiquement à donner aux futurs cadres une formation politique et idéologique de manière à les faire participer activement à la dynamique de construction nationale.

Pour que la jeunesse qui sort de notre Ecole soit prête à lutter à tout moment et en tout lieu contre l'impérialisme et la réaction au profit des idéaux de la révolution, pour que l'Ecole soit un front de la lutte idéologique, toutes les connaissances enseignées doivent être passées au crible de la pensée marxiste-léniniste. Mais la formation idéologique ne doit pas rester théorique. Pour former des marxistes militants il sera nécessaire que cette éducation trouve son application permanente et effective en étant en liaison avec des ouvriers et des paysans³⁰⁸.

Dans le but de matérialiser cette idée de politisation de l'enseignement, un décret avait été signé par le Président Marien Ngouabi : c'est le décret n°71/129/MT.DGT.DELG-43/2 du 10 mai 1971 rendant obligatoire la production d'une attestation de militantisme pour les candidats aux concours directs, aux concours et examens professionnels et certains concours d'entrée dans les établissements d'Enseignement prévus pour le recrutement, la formation, le perfectionnement et la promotion des fonctionnaires et des cadres de la République Populaire du Congo. L'article premier dudit décret précise que :

Les dossiers de candidature aux concours directs, aux concours et examens professionnels et certains concours d'entrée dans les établissements d'Enseignement prévus pour le recrutement, la formation, le perfectionnement et la promotion des fonctionnaires, des cadres de la République Populaire du Congo devront être complétés par une Attestation de militantisme délivrée par le Président du Comité Révolutionnaire du Service, de l'Entreprise, du Quartier ou de l'Arrondissement.

Cette manière de concevoir, désormais, les rapports entre la politique et l'enseignement avait également été soutenue dans plusieurs discours des acteurs politiques congolais comme le démontre cet extrait d'un entretien accordé par le Président Marien Ngouabi aux enseignants et étudiants du Centre d'Enseignement Supérieur et de l'Ecole Normale Supérieure de Brazzaville le 26 juin 1972 :

Il faut dire clairement que le contenu et les structures de notre Université, de notre Ecole du peuple, doivent servir le développement de la personnalité socialiste (...) Pour le Parti Congolais du Travail, il est impossible d'être un

³⁰⁸ Cf. « Manifeste de l'Ecole du Peuple », in *Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.10.

*bon enseignant sans s'intéresser à la lutte qu'il mène pour résoudre les problèmes politiques, sociaux, économiques et culturels de la nation (...) Il est un principe marxiste-léniniste de cimenter l'unité entre politique et pédagogie (...) L'Université devra nécessairement refléter notre option. Voilà pourquoi, dans les délais les meilleurs, le marxisme-léninisme sera enseigné dans toutes les facultés sans exception aucune*³⁰⁹.

De cette analyse, il ressort que l'apprentissage du marxisme-léninisme avait été considéré comme le fondement de toutes les réformes à entreprendre dans le secteur de l'éducation au Congo. Cadres, élèves, étudiants, ouvriers ou paysans devaient avoir une conscience politique élevée, afin de défendre la Révolution contre ses ennemis et de mieux bâtir une société socialiste au Congo. Par ailleurs, cette nécessité de rendre « rouge » le domaine de l'enseignement, c'est-à-dire de l'adapter aux principes du marxisme-léninisme avait été remise en cause au moment de la Conférence Nationale Souveraine en 1991. Ainsi, compte tenu des mutations socio-politiques du début des années 1990, à la politique d'embrigadement idéologique des élèves et étudiants avait succédé la logique de dépolitisation de l'ensemble des structures de formation des cadres, dont la caractéristique principale avait été la reconnaissance de la neutralité politique de l'enseignement, l'autonomisation de la jeunesse et la promotion de la créativité individuelle.

Le système éducatif d'un pays est toujours assujéti aux rapports de force en présence dans le champ politique, c'est-à-dire qu'il est contradictoire de penser à un système éducatif qui serait totalement indépendant du champ politique. Au Congo, cette vision avait été largement appliquée à la lettre au point même de faire du secteur de l'enseignement un « appareil idéologique d'Etat » au même titre que l'Armée Populaire Nationale (A.P.N) ou le syndicat des travailleurs (C.S.C) qui était dirigé par Jean-Michel Bokamba Yangouma. Dans ce sens, l'école était considérée comme un véritable lieu de capture de la jeunesse en vue de la propagande révolutionnaire et de la lutte contre les idéaux capitalistes. Tout comme la rue congolaise, les institutions de jeunesse de manière générale et l'école, en particulier, étaient fortement politisées au Congo. La création au sein des établissements scolaires (de l'école

³⁰⁹ Ngouabi (M.), *A Société nouvelle, Université nouvelle*, Brazzaville, Service Présidentiel de Presse et d'Information, juin 1972. Dans la même ligne d'idée, Marien Ngouabi disait encore : « L'un des principaux buts de l'Université de Brazzaville étant une nouvelle intelligentsia non seulement totalement acquise à l'option socialiste, mais dévouée et décidément engagée dans la lutte que mène courageusement le Parti Congolais du Travail et le prolétariat congolais contre le capitalisme monopoleur étranger » (Cf. *Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.15).

primaire à l'Université) des cellules idéologiques du Parti participait de la volonté des acteurs politiques d'instaurer un contrôle politique renforcé autour des mouvements de jeunesse.

L'école primaire, par exemple, était conçue pour être un moyen de développement des idées progressistes du moment qu'elle constituait le lieu par excellence de l'application de l'idéologie marxiste-léniniste. L'objectif étant ici de familiariser l'enfant avec les principes du marxisme-léninisme et de l'amener à prendre progressivement conscience des enjeux de la lutte révolutionnaire. Ce qui explique la création du M.N.P et l'insertion d'un cours de morale (dont les principes insistaient sur la discipline, la rigueur morale, le respect des parents, la propreté, le respect du bien public ainsi que de la nature qu'il avait le devoir d'utiliser utilement) du Parti dans les programmes scolaires en remplacement du cours d'instruction civique dispensé à l'époque de la colonisation. Un certain nombre de principes idéologiques au nombre de dix (10) contenus dans les textes d'engagement, de promesse et la loi des pionniers le démontrent assez aisément. On mesure là l'importance de ce cycle scolaire dans la formation des citoyens. Cette formation était tellement forte qu'elle ressemblait à un véritable lessivage des cerveaux, ce d'autant plus que l'apprentissage des principes idéologiques du Parti ne laissait presque pas de liberté de choix à l'élève. Il n'y avait presque pas de séparation entre le public et le privé. Tout était conçu de manière à ce qu'il y ait toujours convergence entre ce que dit le Parti et le vécu quotidien des enfants. Et dans cette logique, les parents avaient le devoir de veiller à la préservation de ces acquis précieux pour la révolution socialiste.

L'apprentissage des slogans et des chansons révolutionnaires était l'un des moyens efficaces pour amener l'enfant à assimiler les principes de l'idéologie socialiste. Il fallait à tout prix louer les efforts du Parti dans la lutte anti-colonialiste et vouer presque un culte aux fervents défenseurs et héros de la patrie, initiateurs des idées de progrès. La couleur rouge, symbole de cette lutte, devait briller partout et tout écolier avait l'obligation de porter son foulard rouge au cou avant d'entrer dans l'enceinte de l'établissement scolaire, dès lors que l'apprentissage de cette idéologie constituait le fer de lance du combat pour la liberté nationale et une existence libérée de toute oppression. L'école primaire, creuset pour la formation idéologique de la jeunesse, obéissait à la « trilogie déterminante » ou la loi des « Trois CO »³¹⁰ qui traduisait la nécessité d'utilisation de la jeunesse scolarisée à des fins

³¹⁰ Codétermination, Codécision et Coresponsabilité.

d'endoctrinement idéologique. Cette capture idéologique faisait de la jeunesse uniformisée une génération sacrifiée de litiges politiques du moment où elle était manipulable à volonté.

Dans ce sens, analyser les politiques de l'enseignement dans l'optique de la constitution d'une identité citoyenne au Congo, implique d'abord de situer l'enseignement au centre des enjeux et des mécanismes socio-politiques susceptibles de contribuer à la mobilisation de ressources, sans lesquelles l'intégration et l'unité du peuple congolais ne pouvaient se réaliser. Les contenus et les méthodes d'enseignement devaient refléter les valeurs propres à l'idéologie marxiste-léniniste. Et les décisions politiques mises en œuvre dans le domaine de l'enseignement étaient chargées d'une signification particulière leur accordant un poids historique spécifique, car les adeptes du socialisme scientifique étaient convaincus du fait qu'aucun peuple ne peut arriver à construire son identité, s'il ne met d'abord en place les moyens qui permettent de l'identifier.

3. La démocratisation³¹¹ de l'enseignement au Congo, un défi contre les inégalités sociales

La création d'un enseignement démocratique au Congo obéissait à la politique du « Centralisme démocratique » et constituait l'une des missions essentielles que s'étaient fixés les décideurs politiques, afin de réduire les inégalités devant les chances d'accès à l'éducation pour tous les enfants congolais. La décision de démocratiser l'enseignement constituait ici un objectif politique majeur. En effet, tandis qu'au cours de l'année 1956-1957, par exemple, l'enseignement primaire au Congo ne comptait que 471 écoles pour une population de 67 610 élèves, en 1966-1967 on dénombrait un total de 859 écoles pour un effectif scolaire de 194 968 élèves. Cependant, cette augmentation du taux des scolarisés était très importante au regard de la faiblesse du nombre d'écoles. Dans l'ensemble, on notait une amélioration³¹² du taux de scolarisation des filles (73% par rapport au taux moyen de

³¹¹ C'est le décret 67/62 du 1^{er} mars 1967 qui avait donné à l'enseignement une « orientation démocratique, scientifique et pratique ». A partir de 1968, la réforme avait abouti à la remise en cause des programmes et des plans d'études de l'enseignement secondaire demeuré élitiste. L'objectif principal était de les harmoniser et de mettre sur pied un système unique d'enseignement secondaire court capable de produire en masse des cadres moyens du développement dont l'Etat avait besoin pour sa construction. Cette réforme était d'autant plus importante qu'elle avait permis d'octroyer à tous les enfants sortis des C.E.G les mêmes chances d'accéder au lycée.

³¹² Il semble intéressant de mentionner que ce taux était de 34 filles pour 100 garçons au cours de la période de 1956 à 1957.

scolarisation sur le plan national qui était de 94,2% pour les garçons). Cette augmentation du taux des filles était encore plus sensible à partir des années 1967 et 1968.

Au niveau du secondaire, l'on notait également une progression des taux de scolarisation de l'ordre de 72% à partir de 1963, et ce jusqu'à 1967. Pour ce qui concerne le niveau supérieur, c'est-à-dire le C.E.S.B, le taux d'augmentation des effectifs était passé de 300 étudiants en 1959 à 1360 (à raison de 828 étudiants congolais) au courant de l'année 1966-1967. Cependant, nonobstant ces évolutions significatives, le système d'enseignement n'avait pas changé dans le fond, conservant ainsi les labels du système éducatif de l'époque de la colonisation. Conformément au décret 67/62 du 1^{er} mars 1967, l'organisation de l'enseignement était faite de la manière suivante : l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel. Ces deux types d'enseignement concernaient trois niveaux d'étude :

a) - L'enseignement primaire du premier degré, obligatoire était divisé en un cycle élémentaire de 6 ans et en cycle moyen de 4 ans. Les formations étaient assurées dans les écoles primaires, dans les collèges d'enseignement général (C.E.G) et dans les collèges d'enseignement technique (C.E.T). Le cycle primaire élémentaire était sanctionné par le Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (C.E.P.E) et l'enseignement moyen était sanctionné par le Brevet d'Etudes Moyennes Générales (B.E.M.G) et le Brevet d'Etudes Moyennes Techniques (B.E.M.T).

b) - L'enseignement secondaire d'une durée de 3 ans était dispensé dans les lycées d'enseignement général (L.E.G) et dans les lycées d'enseignement technique (L.E.T). La fin du cycle était sanctionnée par le baccalauréat technique. Cette réforme avait donc permis à la majorité d'enfants congolais, sans distinction de sexe ou de religion voire d'origine sociale, de franchir la barrière scolaire que constituait l'enseignement secondaire car, à l'époque de la colonisation, l'enseignement secondaire était trop sélectif et une différence nette était marquée ici entre les collèges d'enseignement général et les lycées (le lycée étant considéré

comme l'école des enfants des couches sociales les plus privilégiées). La pénurie de cadres³¹³ justifiait ainsi la nécessité d'orienter de plus en plus les efforts vers l'ouverture de l'institution scolaire à toutes les couches de la population.

Cette attitude pouvait se résumer par ceci : d'une part, préparer l'enfant à entrer dans la vie active³¹⁴; d'autre part, lui assurer les conditions d'accessibilité au niveau secondaire de l'enseignement. Désormais, les conditions d'entrée dans ce cycle n'étaient plus liées à l'origine sociale, mais plutôt à l'aptitude de l'élève à faire preuve d'intelligence. Une innovation liée à cette réforme concernait la création des internats dans les C.E.G alors qu'auparavant ils étaient réservés aux lycées et à certains collèges des classes favorisées. La démocratisation du système éducatif avait également permis des améliorations substantielles au niveau de l'enseignement professionnel et scientifique, ainsi que de l'enseignement technique.

Le Brevet d'Etudes Moyennes et Techniques (B.E.M.T) avait, désormais, la même équivalence que le Brevet d'Etudes Moyennes Générales (B.E.M.G). Parallèlement à ces innovations, une campagne d'information et de sensibilisation avait été entreprise pour stimuler les jeunes à s'orienter vers l'enseignement technique et professionnel. Pour encourager ces jeunes, il a été prévu quelques avantages en rapport aux possibilités d'emploi. Il faut dire que l'adoption de la loi sur la démocratisation de l'enseignement obéissait à une stratégie politique. Contrairement au régime répressif de Fulbert Youlou, Massamba-Débat cherchait à contenir les mécontentements populaires, à redonner espoir aux jeunes et à changer l'image de la politique dans l'opinion publique.

³¹³ Il faut noter qu'à partir des indépendances, chaque pays de l'Afrique noire cherchait à mettre en place des politiques d'enseignement et des structures appropriées capables de contribuer au développement harmonieux des jeunes Etats.

³¹⁴ Cette situation permet de comprendre le faible taux de réussite au concours d'entrée en classe de 6^{ème} jusqu'aux environs de l'année 1972. Contrairement à la politique qui consistait à instruire les populations dans le seul but servir l'administration, ce faible taux de réussite au concours traduisait la volonté des gouvernants congolais de mettre en place des structures de formation permettant la réinsertion rapide des populations dans leur milieu de vie. La logique politique était d'orienter la formation en fonction des besoins de développement local pour qu'il n'y ait point de coupure entre l'école qui forme et le milieu rural. Cette qui avait conduit le gouvernement de Massamba-Débat à mettre en place une politique générale d'enseignement en rapport avec l'agriculture et dont la base était la fameuse « Opération retroussons les manches ». Ainsi, le diplôme était simplement considéré comme sauf-conduits permettant d'acquérir des connaissances nécessaires pour la mise en valeur des richesses locales du sol et du sous-sol.

3.1. La réforme des structures éducationnelles

La réorganisation de l'Administration centrale de l'Enseignement en décembre 1964 constituait une première étape de cette rénovation. En application du décret n°64/438 du 31 décembre 1964³¹⁵, le gouvernement avait procédé à l'éclatement de la Direction Générale de l'Enseignement, antérieurement confiée à un Inspecteur d'Académie français, en deux directions séparées : une Direction Générale de l'Enseignement et une Inspection d'Académie. Le 1^{er} janvier 1964, la direction générale de l'enseignement avait été confiée à un universitaire congolais. Le poste d'Inspecteur d'Académie, lui, restait sous la responsabilité d'un cadre français au titre de l'assistance technique.

Mais, dans le cadre de la Direction Générale de l'Enseignement, trois directions avaient été créées : une Direction du 1^{er} degré, une Direction de l'Enseignement secondaire et Normal et une Direction de l'Enseignement Technique. La décision d'élargir la Direction Générale était bien accueillie car toutes ces fonctions qui, antérieurement ne relavaient que du 1^{er} Degré étaient désormais sous la responsabilité d'un Inspecteur d'Académie qui en assurait le contrôle. La création de ces nouvelles Directions était liée au développement rapide des établissements secondaires et à la réorganisation de l'Enseignement technique. Cependant, aucune innovation des services centraux de l'Enseignement n'avait été signalée depuis 1964. Les dirigeants politiques avaient envisagé un regroupement des services de la Recherche dotés de moyens adéquats. Ce groupement allait de pair avec la création d'une Direction de la prospective scolaire dont la mission était de contrôler les services tels que ceux des moyens pédagogiques, de la recherche pédagogique, de la psychologie scolaire et de l'orientation professionnelle, de la documentation, des statistiques scolaires, des constructions scolaires. Le Directeur de la prospective, responsable de la Planification Générale de l'Enseignement, devait être un fonctionnaire congolais.

Les mesures administratives visaient aussi le contrôle de l'Enseignement. Pour l'Enseignement primaire, ce contrôle avait été assuré par les Inspecteurs formés auparavant à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud en France et, par la suite, à l'Ecole Normale

³¹⁵ « Le mouvement éducatif au Congo en 1964-1965 », in *Bulletin d'Informations scolaires et universitaires*, n°2, XXVIII^e Conférence Internationale de l'Instruction Publique (B.I.E), Genève, 1965.

Supérieure de Brazzaville. Corrélativement à l'évolution des préfectures, 15 circonscriptions d'Inspection avaient été créées. Mais le manque de personnels enseignants avait obligé l'administration à surseoir le projet. Ce manque n'était pas imputable à l'absence des cadres formés, mais aux prélèvements effectués dans le corps des Inspecteurs pour pourvoir des postes politiques ou administratifs importants. En décembre 1964, 11 Inspecteurs congolais étaient en poste dans des circonscriptions et l'on notait la présence de 10 Inspecteurs détachés dont 3 Ministres, 1 Ambassadeur et 3 Directeurs de Cabinet.

Pour l'Enseignement secondaire, ce sont toujours les Inspecteurs Généraux qui assuraient le contrôle des professeurs de lycée et qui, à la demande du gouvernement, évaluaient également le personnel enseignant sur le plan pédagogique. En résidence dans la capitale congolaise, l'Inspecteur d'Académie effectuait lui aussi ce contrôle pédagogique, ainsi que celui de l'assistance technique relevant, généralement, du Ministère français de l'Education. L'Inspection contrôle des professeurs des C.E.G était faite par le Directeur et les professeurs de l'Ecole Normale Supérieure de Brazzaville formés dans ces établissements. Le contrôle de l'Enseignement technique, pour ce qui est du personnel des Lycées et Collèges Techniques, était confié aux Inspecteurs Généraux français en mission. Les Centres Professionnels Polyvalents étaient sous l'autorité des Inspecteurs congolais placés à la tête des deux circonscriptions du Nord et du Sud, créées en 1964. Il faut souligner que l'augmentation du nombre de circonscriptions obéissait au développement souhaité de l'Enseignement Technique court et de l'Enseignement Professionnel.

3.2. L'aménagement des plans et des programmes d'étude

Concernant l'africanisation des programmes, le gouvernement entendait réformer les plans d'études, les programmes et les méthodes. Pour la réforme des plans, on se réfère encore au rapport présenté par le Ministre de l'Education Nationale, de la Culture et des Arts à Genève en juillet 1965. Le premier objectif concernait la « ruralisation »³¹⁶ de l'Enseignement. Le gouvernement prévoyait d'étendre l'Enseignement dans tous les coins de

³¹⁶ A ce sujet Raymond Mang-Benza dit : « La politique de la ruralisation de l'enseignement a été abandonnée. L'Unesco ne voulait pas entendre parler de cette politique parce qu'elle estimait qu'à sa place il fallait plutôt créer des « écoles productives » (sur les plans socio-culturel, politique et économique) ».

la République. Ces réformes avaient également un caractère hautement politique, puisque Massamba-Débat voulait montrer au peuple cette scission radicale avec les pratiques pédagogiques néo-coloniales de l'époque de Youlou. Il s'agissait de l'insertion de l'école dans les milieux ruraux et de son intégration dans le cadre global du développement économique et social. Cette « ruralisation » visait aussi le développement des enseignements proprement féminins. Son financement avait été pris en charge par le F.A.C. Les manuels d'enseignement agricole pour les primaires, élaborés dans ce cadre, devaient être expérimentés à partir de juillet 1965. Le second objectif visait le domaine de l'Enseignement scientifique. Un accent particulier avait été mis sur les travaux pratiques et l'expérimentation. Il a été décidé d'un vaste programme de développement de l'Enseignement scientifique, dont le financement devrait être assuré par l'UNICEF et le suivi de l'exécution par un groupe d'experts de l'UNESCO. Ce programme portait sur la fourniture d'un équipement scientifique et audiovisuel pour les lycées, les Collèges, Lycées techniques et Ecoles Normales, la mise au point des fiches pédagogiques pour l'enseignement des sciences, la formation et le perfectionnement des professeurs de science.

L'institution d'un cours d'Instruction Civique au niveau du primaire par le Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique venait compléter la liste des mesures prises. Son but était, d'une part, de permettre la familiarisation des enfants avec les problèmes de la vie publique; d'autre part, d'éveiller leur conscience par rapport aux nouveaux enjeux socio-politiques car, selon Ndinga Oba : « L'école est un milieu particulier tant par le collectif humain qui y évolue chaque jour que par la nature du travail des enseignants et des sujets que l'on traite : on y travaille sur la matière humaine ; on y apprend à observer, à critiquer et à porter des jugements sur tout »³¹⁷. Ce cours était distribué gratuitement aux enseignants et leur permettait de préparer les enseignements dans les classes de Cours Moyen avec beaucoup de facilité. Mais une modification substantielle devait concerner l'introduction d'un cours théorique et pratique de l'agriculture et des arts ménagers dans les mêmes écoles. La réforme visait aussi les programmes traditionnels à tous les degrés et leur adaptation aux réalités nationales, entreprise depuis 1963, devait se poursuivre jusqu'en 1965. Mais elle visait, surtout, les disciplines comme la géographie et l'histoire. Ce choix peut se comprendre en considérant que, depuis l'école coloniale, l'enseignement de la géographie de la France

³¹⁷ Ndinga Oba (A.), *Le rôle des structures du Parti et des Organisations de masses dans le fonctionnement du système éducatif*, Brazzaville, Ministère de l'Education nationale, 1982, p.3.

occupait plus de la moitié du programme du niveau 3^e. Cet enseignement devait être remplacé par l'étude du Congo-Brazzaville et des pays de l'Union Douanière Equatoriale, du Cameroun, du Congo-Léopoldville et de l'Angola. Les programmes d'histoire insistaient sur l'Afrique et les pays du Tiers-monde, conjointement, dans les classes de 6^e et de 5^e.

3.3. La question des méthodes à appliquer

La réforme des méthodes, en dépit du manque d'un outil pédagogique spécialisé, portait toujours sur l'acquisition des connaissances par l'exercice de la mémoire. Toutefois, l'on avait constaté des avancées notables dans les classes de 6^e depuis 1964. Dans les classes pilotes, les enseignants s'appuyaient sur la participation des élèves pour les amener à aiguïser leur intelligence, car ils étaient convaincus de ce que l'enfant est l'agent premier de son éducation. Cette démarche était soutenue par le Bureau d'Etude et Liaison (B.E.L) qui tentait de diffuser des extraits de textes d'auteurs africains pour l'apprentissage du français. Ainsi, le service de psychologie scolaire avait pour mission de tester le niveau d'adaptation des méthodes pédagogiques appliquées au contexte social local. Le recours à l'audiovisuel³¹⁸ comme outil pédagogique (grâce au concours de l'UNICEF) avait permis d'enrichir et de renforcer les méthodes d'acquisition des connaissances par les élèves à travers tout le pays. Afin de mieux évaluer l'efficacité de ces méthodes, les pouvoirs publics avaient chargé le responsable de ce programme de tout mettre en œuvre pour ravitailler tous les établissements scolaires en électricité. Les professeurs prenaient soin de résumer l'essentiel des enseignements diffusés et proposaient des comptes rendus aux élèves. Ces enseignements pouvaient faire l'objet des devoirs dans les classes.

La réforme concernait également la diffusion de nouveaux manuels scolaires. Dès 1964, et ce avec le concours des Imprimeries scolaires de Yaoundé au Cameroun, le Centre National de la Documentation et de Recherche Pédagogique avait pu mettre à la disposition des écoles primaires deux brochures sur la Géographie du Congo et l'Education Civique. Mais d'autres manuels scolaires avaient été aussi publiés à l'étranger : la Géographie du

³¹⁸ L'introduction de la télévision, encore limitée aux seuls centres urbains, constituait le signe précurseur d'un vaste projet qui devait, avec le temps, couvrir également les centres ruraux. Déjà dès 1964, 110 émissions télévisées avaient été proposées aux élèves : 4 d'Instruction Civique, 8 d'Enseignement Technique, 8 de Géographie, 9 de Sciences Naturelles, 15 de Français, 20 de Mathématiques, 22 de Science (physique, chimie) et 24 d'Anglais.

Congo Cours élémentaire, l'Histoire du Congo Cours Moyen et la Géologie Classe de 4^e écrit par un professeur en service au Congo.

Il reste, toutefois, à démontrer si toutes ces innovations avaient été couronnées de succès dans le long terme, et quelles en étaient les conséquences surtout au plan politique ? Les acteurs politiques avaient-ils réellement les moyens de mettre en pratique toutes ces réformes adoptées, sans un temps nécessaire de préparation et, surtout, dans un élan typiquement révolutionnaire ?

Au terme de cette analyse, il ressort que beaucoup d'efforts avaient été réalisés après l'indépendance pour tenter d'adapter le domaine de l'enseignement aux réalités locales. L'adoption de la loi sur la nationalisation de l'enseignement en 1965 est à intégrer dans cette dynamique globale de transformations sociales. En effet, à travers cette loi, les pouvoirs publics congolais avaient décidé de rompre avec les anciens modèles éducatifs coloniaux qui, jusqu'en 1963, continuaient d'être appliqués au Congo.

Cette loi, a-t-on souligné, constituait l'un des moyens par lesquels les pouvoirs publics pensaient réaliser l'unité du peuple congolais à travers la valorisation des valeurs socio-culturelles spécifiques à leur pays. L'intégration idéologique des élèves au sein des appareils de domination partisans, la réforme des programmes scolaires avec l'institution en leur sein des cours d'instruction civique, d'histoire et de géographie du Congo expliquent bien cette nécessité de conscientisation des masses populaires par rapport aux nouveaux enjeux socio-politiques du socialisme scientifique. L'enseignement, en d'autres termes, était conçu pour être un véhicule des idées progressistes et constructivistes.

L'analyse a tenté de démontrer que, au-delà de cette volonté de faire du domaine de l'enseignement l'un des piliers incontournables de la construction de l'Etat, il restait encore beaucoup de choses à faire car l'Etat congolais continuait de dépendre de l'assistance technique extérieure, notamment française en ce qui concerne surtout le financement de l'enseignement. Autant les pouvoirs publics affichaient leur volonté de remettre radicalement en cause le système français jugé trop élitiste, autant le Congo ne disposait pas de moyens de sa politique pour assurer véritablement son autonomie. En dépit des accords de coopération signés avec certains pays socialistes et communistes comme l'URSS, la Roumanie, Cuba ou la Chine, le Congo n'avait jamais totalement rompu ses relations avec la France, ne serait-ce que sur le plan économique et culturel. Cette situation de dépendance ne pouvait guère permettre de mettre en œuvre de véritables politiques pouvant contribuer à l'émergence d'une conscience nationale au Congo.

Quatrième chapitre : L'Etat développeur³¹⁹ et la vision pragmatique de l'enseignement au Congo

Après les soubresauts socio-politiques qui avaient marqué les journées des 13, 14 et 15 août 1963, et avec l'adoption du socialisme scientifique, les dirigeants politiques congolais avaient décidé d'engager des réformes radicales dans tous les secteurs de production nationale, afin de relever le défi de la construction de l'Etat socialiste. Ainsi, les questions touchant au développement économique aut centré³²⁰, social et politique du Congo avaient acquis une importance particulière au point de constituer les enjeux essentiels des décisions publiques. Ces réformes nécessitaient la mobilisation de plusieurs ressources et concernaient de nombreux secteurs considérés comme prioritaires, notamment celui de l'enseignement et de l'éducation.

Dans cette dynamique de transformations où la gouvernance étatique était, dorénavant, sous-tendue par le dirigisme politico-économique³²¹, l'école s'était vue accordée une nouvelle mission, celle de conférer des savoirs scientifiques et techniques afin de promouvoir la nation³²², de soutenir son développement et en vue de remettre en cause le monopole des « appareils idéologiques de la dépendance »³²³ néo-coloniale. Elle était ainsi appelée à « dispenser une nouvelle forme d'éducation de manière à relier étroitement l'école au travail; une telle éducation conçue compte tenu du travail et basée sur le travail devrait rompre les barrières des préjugés qui existent entre le manuel et l'intellectuel, la théorie et la pratique, le rural et l'urbain »³²⁴. Cette nouvelle fonction de l'école était supposée également promouvoir

³¹⁹ Pour définir ce terme, on peut se référer à la pensée de Jacques Hallack qui dit : « On s'accorde en général à reconnaître que l'Etat a des fonctions de développeur et d'égalisateur. Il doit se charger de mettre en place les structures, les services et les institutions, et d'égaliser l'accès aux biens sociaux, dont l'éducation fait partie. Les économistes [selon lui] estiment généralement que l'éducation est un bien semi-public et tous les pays considèrent qu'il incombe à l'Etat de la financer et de l'organiser » (Hallack (J.), *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, L'Harmattan, 1990, p.87).

³²⁰ Les analyses développées dans le cadre de la Banque Mondiale demeurent assez explicites sur ce point : « A l'indépendance, les Africains misaient avec beaucoup d'espoir sur un développement rapide. La fin du colonialisme avait libéré de nouvelles énergies et les dirigeants étaient résolus à ce que leurs pays rattrapent le monde développé. La formule il nous faut courir pendant qu'ils marchent résume bien l'état d'esprit qui régnait au début de cette ère nouvelle. Il fallait sans tarder venir à bout de l'ignorance, de la pauvreté et de la maladie » (Cf. Banque Mondiale, *L'Afrique subsaharienne. De la crise à une croissance durable [Etude de prospective à long terme]*, Washington, D.C., 1989, p.19).

³²¹ Dans la conception socialiste, tous les appareils de production sont monopolisés par l'Etat qui a le devoir de répartir les richesses accumulées entre toutes les composantes sociales des masses prolétaires.

³²² *Idem*, p.54.

³²³ Ela (J.-M.), *L'Afrique des villages*, Paris, Karthala, 1982, p.86.

³²⁴ *Ibidem*.

le droit de chaque peuple au développement, car « L'éducation étant un facteur déterminant du développement économique, social et culturel, les systèmes et les structures qui la dispensent doivent être l'expression d'une décision politique nationale et faire l'objet d'une réflexion ainsi que d'une construction qui associent étroitement les autres systèmes dont le développement est tributaire, de même que les collectivités locales dont dépend l'épanouissement de l'activité éducative »³²⁵.

La rénovation de l'enseignement était aussi liée à la nécessité de permettre à l'Afrique étranglée³²⁶ d'assumer son propre destin car, comme l'indique René Dumont, la construction de l'Etat dans cette partie du monde ne peut se réaliser que si l'on reconsidère la place et le rôle de l'agriculture dans le développement. Ainsi, les problèmes de l'enseignement au Congo ne pouvaient être différents des préoccupations liées à son développement³²⁷ économique et social : « Il n'est pas exagéré de dire que les problèmes posés par l'inadéquation du système scolaire au Congo ont été une préoccupation constante pour les responsables congolais »³²⁸. Ces problèmes avaient déjà été débattus lors du premier colloque sur l'enseignement tenu du 3 au 6 avril 1967³²⁹ et rediscutés au cours des autres réunions organisées du 17 au 22 février 1969³³⁰, du 20 novembre au 5 décembre 1970³³¹ et lors du colloque-bilan sur l'enseignement

³²⁵ *Ibidem*, p.53.

³²⁶ Cf. Dumont (R.) et Mottin (M.-F.), *L'Afrique étranglée*, Paris Seuil, 1980. Dix huit ans après la publication de son livre : *L'Afrique noire est mal partie* (1962), René Dumont en collaboration avec Marie-France Mottin, avait encore dressé un véritable réquisitoire de la situation lamentable dans laquelle se trouvait toujours le continent africain pillé, meurtri, démoli par la famine, la sécheresse, les catastrophes naturelles de tous ordres, les conditionnalités de l'aide extérieure trop contraignantes qui contribuent à renforcer sa dépendance.

³²⁷ Bertrand (H.), *Formation sociale et mode de développement économique*, Paris, François Maspero, 1975.

³²⁸ Cette citation est tirée du Rapport de fin de mission, UNDP/PRC/75/003, portant sur la « Formation professionnelle et permanente des enseignants du second degré », et réalisé dans le cadre de l'Unesco sur la *Création de l'Ecole du Peuple* par Potre Burloiou, Marie Eliou, Aimée Gnali, Lê Thanh Khoi et Dimitri Philipenko, Paris, 1976, p.18 bis.

³²⁹ L'urgence de ce colloque a été déjà ressentie par les instances politiques dirigeantes et exprimée dans la Charte du P.C.T : « L'orientation de l'enseignement est plus importante que la quantité des matières enseignées. L'enseignement sera scientifique et tendra à former des citoyens conscients, capables par leurs forces morales et intellectuelles de transformer le monde réel et complexe qui est le nôtre » (Cf. *Colloque sur les problèmes de l'enseignement*, Ministère de l'Education Nationale, 89 pages, ronéo, p.7). L'organisation de ce colloque devait répondre à l'idée de faire que « les Congolais de tous les milieux puissent collaborer à la recherche de l'orientation que nous voulons donner à l'enseignement » (Cf. *Colloque sur les problèmes de l'enseignement*, Ministère de l'Education Nationale, avril 1967, p.8).

³³⁰ Les thèmes ayant fait l'objet des débats lors de ce deuxième colloque étaient presque déjà discutés lors du premier et portaient sur les coûts trop élevés des dépenses d'éducation, l'inadaptation du système d'enseignement : « L'enseignement actuel ne convient plus (...) », disait le Ministre Henri Lopès dans son discours-programme énoncé ci-dessus.

³³¹ Ce colloque qui était précédé d'une semaine nationale de réflexion sur les rendements scolaires en République Populaire du Congo, préparée avec le concours de l'Unesco, des délégations venues de l'URSS, de l'Albanie, de Cuba, de l'Angola, avait mis en lumière l'ensemble des problèmes liés au système éducatif congolais, notamment :

de 1988. Le discours-programme du ministre de l'éducation nationale, Henri Lopes, à l'occasion de l'ouverture du 2^e colloque avait déjà mis l'accent sur la volonté des décideurs politiques de mettre l'enseignement au service du développement³³² socio-économique du pays. D'une part, Henri Lopes avait tenu à souligner l'inadéquation entre le système d'enseignement hérité de la colonisation et les besoins de développement du Congo en signalant l'urgence d'une adaptation des programmes scolaires aux réalités du milieu; d'autre part, il avait rappelé la nécessité de faire un sort à l'encyclopédisme desdits programmes :

Pour construire un Congo socialiste les réformateurs s'attachaient à : 1°) Permettre aux jeunes citoyens de se préparer à leur vie d'adulte, les mettre en mesure de se rendre immédiatement utiles, les former dans le respect et l'amour du travail, notamment du travail de la terre. 2°) De tenir compte du système économique, de l'orientation générale de la production, des objectifs du développement des moyens financiers dont dispose le Congo. 3°) Permettre l'épanouissement de toutes les aptitudes intellectuelles et manuelles des adolescents et favoriser la connaissance de la culture nationale en soulignant sa contribution à la culture universelle³³³.

Henri Lopes entendait aussi insister sur « l'importance pour chaque citoyen de comprendre l'urgente nécessité d'une planification rigoureuse de l'enseignement. Rien ne sert de songer [dit-il] avec nostalgie à l'époque encore récente où quelques privilégiés qui franchissaient la porte étroite de l'école pouvaient choisir leur avenir. Nous n'avons plus le

1° La baisse générale du niveau d'enseignement due : à la pléthore des effectifs scolaires dans les classes, tant au niveau du primaire qu'au niveau du secondaire (premier et deuxième cycles); à la sous-qualification des maîtres ; à la pénurie des maîtres.

2° Abandons et déperditions très importants, complétés par des redoublements incontrôlables

3° exode rural

4° Chômage des diplômés du primaire et du secondaire dû à l'inadaptation des programmes.

C'est au cours de ce troisième colloque que les problèmes de l'enseignement avaient véritablement été étudiés dans leur globalité, du moment que le plan d'ensemble du premier colloque n'a pas été élaboré et que les résolutions du second n'avaient pas entraîné de changement réel dans le système éducatif. Lors de ce colloque qui avait mobilisé toutes les couches de la population, toutes les organisations du Parti, tous les responsables et administrateurs de l'éducation et des délégations des pays amis venues de l'étranger, les transformations radicales du système éducatif congolais furent proposées. Les résolutions de ce colloque, approuvées par les instances dirigeantes du Parti en janvier 1971, avaient été rediscutées et adoptées par la Conférence nationale organisée en 1972. A cet effet, une Commission de l'Ecole du Peuple fut créée et qui avait pour mission de réfléchir sur les possibilités de réaliser et d'appliquer les objectifs assignés à la nouvelle école.

³³² « En établissant le fait que l'éducation demeure un important outil de développement des sociétés et des individus, plusieurs pays ont évoqué l'idée que l'analyse de la dynamique d'ensemble du changement social et des mutations dans le domaine économique appellent à une redéfinition de la place et du rôle de l'activité éducative dans ce développement » (Cf. Rapport final du séminaire sur la liaison entre la formation et l'activité productive dans le secteur rural et artisanal, *op. cit.*, p.41).

³³³ Cf. Ministère de l'Education Nationale, 2^e Colloque sur les problèmes de l'enseignement, Brazzaville, du 17 au 22 février 1969, p.7.

choix. Si la formation n'est pas orientée elle ne sera pas une solution au manque d'emploi, mais compliquera le problème et accroîtra le sentiment de frustration de la jeunesse »³³⁴. Il fallait, dorénavant, « Ajuster l'enseignement à nos possibilités et l'intégrer dans le plan général de développement »³³⁵, car « Vouloir fonder largement le développement d'un pays sur l'éducation et la formation des hommes, sans construire l'école du développement, relèverait de la plus grande inconséquence »³³⁶. L'enseignement devenait un moyen d'affirmation d'une certaine idée d'autonomie à l'égard de l'ancienne puissance coloniale. Ainsi, en intégrant l'environnement³³⁷, l'école constituait un pilier pour le changement social car elle « doit partir des problèmes du milieu et orienter l'enseignement en vue de résoudre ces problèmes »³³⁸. L'introduction des activités agricoles à l'école³³⁹ était un moyen de conscientisation des populations face au développement de leur pays et exigeait leur soutien³⁴⁰ :

La rénovation de l'enseignement au Congo apparaît aujourd'hui comme une nécessité pressante (...) Calqué sur les systèmes d'enseignement des pays européens, l'enseignement primaire traditionnel est trop spéculatif et éloigne, de ce fait, le jeune congolais des réalités de son pays (...) Il importe

³³⁴ *Idem*, p.8. Selon cette orientation, il est question de déterminer avec précision une certaine correspondance entre le type d'hommes à former et les besoins de la société congolaise. Le but final est donc de convaincre les citoyens de la nécessité de ne plus voir simplement comme par le passé en l'école un moyen d'ascension individuelle offrant des emplois directement liés à la bureaucratie ou à l'industrie et qui pour la majorité sont extérieurs aux besoins de la nation.

³³⁵ *Ibidem*.

³³⁶ Ministère de la Coopération et du Développement, *Propositions pour une rénovation du système éducatif congolais*, [Rapport de mission], n°28607/D585, Brazzaville, novembre 1991, p.59.

³³⁷ « Pour que l'école actuelle devienne un foyer de culture et de développement, il faut qu'elle développe l'aptitude à penser, à agir et à créer, et qu'elle soit animée non seulement par l'enseignant (...), mais aussi par tous les agents du développement : agricole, industriel, sanitaire, etc. Elle fera appel à toutes les ressources locales : agriculteurs, éleveurs, pêcheurs, artisans, qui pourront venir à l'école et y enseigner leur métier » (Cf. « Mise en application graduelle de l'Ecole du Peuple », in *Mbongi* (Revue trimestrielle de formation permanente publiée par l'INSSSED), Brazzaville, n°2-3, 1976, p.63.

³³⁸ *Ibidem*.

³³⁹ Dans un discours prononcé à l'occasion de la célébration de la Journée d'émulation scolaire sur le travail productif à l'école, le 23 mai 1983 (Journée instituée depuis l'année scolaire 1979-1980 conformément aux directives du Président du Comité central du Parti Congolais du Travail Denis Sassou Nguesso), Antoine Ndinga Oba dit que : « Si le travail productif revêt une importance toute particulière dans notre système éducatif, c'est parce qu'il constitue le support et même l'élément central sur lequel l'enseignement des autres disciplines devra désormais reposer » (Cf. *L'enseignement en Afrique. Cas du Congo*, Paris, Présence Africaine, 1989, p.175).

³⁴⁰ « Une réforme radicale telle que celle de l'Ecole du Peuple demande à être largement préparée. L'adhésion de la population congolaise est nécessaire pour que cette réforme puisse être appliquée et atteindre ses objectifs. En conséquence, le travail de préparation ne doit pas être limité à l'aspect technique en vue de la transformation des structures et des programmes ; il doit provoquer la transformation des mentalités (...) Dans ce but, c'est la sensibilisation de la population par une information complète qui constitue le premier pas vers l'application de la réforme. Les applications économiques, sociales, politiques et même les implications sur le destin individuel des élèves, ainsi que les difficultés inévitables de la période transitoire doivent être largement débattues » (*Mbongi, op. cit.*, p.58).

que l'enseignement primaire contribue à enraciner l'enfant dans son milieu en s'inspirant de la réalité environnante ainsi que des traditions culturelles qui sont le patrimoine de son pays ; il importe également qu'il s'inscrive dans une perspective de développement économique et social. Son but essentiel doit être de préparer l'enfant congolais à un rôle de producteur plus que de consommateur, et de contribuer à la mise en valeur de toutes les ressources nationales³⁴¹.

Cette vision du développement devait ainsi permettre de faire acquérir aux jeunes générations, non pas seulement des connaissances livresques³⁴² les préparant uniquement à des emplois salariés, mais également des outils indispensables pour leur insertion dans la vie active³⁴³. C'est ce qui caractérise la philosophie de la nouvelle école qualifiée d'«Ecole du Peuple», c'est-à-dire une école dont le but était de concilier un type de développement autocentré³⁴⁴ et les besoins des populations en matière de développement.

1. Le Congo, un pays aux composantes agraires et hétérogènes

Malgré son niveau de développement actuel encore trop faible le secteur agricole au Congo conserve une place importante dans l'économie nationale et il n'est pas exagéré de dire que l'entretien des ménages congolais, tant dans les campagnes que dans les villes, demeure largement dépendant du secteur agricole rural³⁴⁵. Par ailleurs, il faut rappeler que

³⁴¹ Cf. Ministère de l'Education Nationale, *Projet de réforme de l'enseignement primaire (1969-1970)*, Brazzaville, p.1.

³⁴² « L'école primaire doit non seulement dispenser des connaissances mais aussi enseigner à l'enfant à être davantage et à transformer ; il faut, certes, qu'elle transmette les valeurs, mais il faut également qu'elle prépare l'enfant à modifier le milieu dans lequel il vit et à le dépasser pour s'ouvrir, progressivement, au monde » (Ministère de l'Education Nationale, *Projet de réforme de l'enseignement primaire (1969-1970)*, Brazzaville, p.1.). Antoine Ndinga Oba pense également à ce sujet que : « L'école congolaise doit former les jeunes générations dans et pour le travail productif librement consenti en vue du développement intégral de la personnalité de nos élèves et de la transformation qualitative de leur milieu grâce à la liaison qui doit exister entre la théorie et la pratique dans l'enseignement des différentes disciplines » (Ndinga Oba (A.), *op. cit.*, p175).

³⁴³ Le discours prononcé à l'occasion de l'ouverture du Séminaire concernant l'organisation du travail productif sur des bases scientifiques le 7 octobre 1980 par Antoine Ndinga Oba l'explique bien : « Le nouveau système éducatif congolais, appelé *Ecole du Peuple*, a pour objectif essentiel de former des producteurs de biens matériels et intellectuels destinés à améliorer les conditions d'existence du peuple congolais » (*Ibidem*).

³⁴⁴ « La République Populaire du Congo a opté pour le socialisme scientifique. Mot à mot, nous avons opté pour un Etat indépendant et pour un Etat organisé de façon à mettre les richesses nationales au service du bien-être du plus grand nombre de Congolais » (*Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.6).

³⁴⁵ « L'agriculture vivrière congolaise s'insère dans le cadre de la vie rurale traditionnelle. Malgré le développement rapide de l'urbanisation, l'agriculture occupe toujours une grande place au Congo. Sur une population de 2 900 000 habitants, environ 800 000 vivent dans les agglomérations de moins de 2 000 habitants ; et, même dans les centres urbains, l'agriculture est largement présente » (Cf. *Les Atlas de l'Afrique*, Paris, Editions J.A., 1977, p.37).

l'urbanisation galopante qui touche essentiellement les grandes agglomérations contribue à renforcer les déséquilibres entre les villes et les campagnes de sorte que ce sont ces dernières qui semblent le plus défavorisées. A cela il faut ajouter la forte poussée démographique mal maîtrisée qui constitue un véritable handicap à une croissance économique harmonieuse, accentuant ainsi les mécanismes de la pauvreté, les tensions sociales et l'exode des populations jeunes vers les grandes agglomérations.

1.1. Le milieu rural, ses caractéristiques et son rôle dans le développement national

Au Congo le monde agricole rural a souvent été considéré comme étant un support indispensable pour le décollage économique de la nation. Bonaventure Maurice Mengho le démontre bien dans l'analyse qu'il avait réalisé sur les groupements « précoopératifs villageois » et les possibilités de développement du monde rural au Congo. Il estime à ce propos que : « Malgré le fort taux d'urbanisation que connaît le Congo, les campagnes abritent encore entre 35 et 40% de sa population et fournissent la plus grande partie des vivres destinés aussi bien aux ruraux qu'aux citadins »³⁴⁶. Cette analyse rejoint celle développée dans le cadre européen par Paul Bairoch qui estime que : « Sans contribution très notable de l'agriculture, le décollage d'une économie en retard serait donc à tout le moins considérablement retardé, sinon totalement compromis »³⁴⁷.

Or, un grand nombre de travaux³⁴⁸ de recherche sur le Congo démontre à quel point et ce, au-delà de la rémanence des slogans politiques, que le secteur de l'agriculture demeure encore le parent pauvre des politiques de développement. Marius Mouambenga, Ministre de l'Economie Rurale, l'avait déjà exprimé dans une allocution prononcée à l'occasion de la célébration de la Quinzaine Culturelle organisée du 12 au 24 mai 1980 à l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville; Quinzaine organisée autour du terme suivant : « Politique de développement rural en République Populaire du Congo. Place et rôle de l'Institut de Développement Rural dans le processus de développement de la République Populaire du

³⁴⁶ Cf. Mengho (B.-M.), « Groupements précoopératifs villageois et développement rural au Congo », in *Informations et Commentaires*, n°105, octobre - décembre 1998, p.67.

³⁴⁷ Cité par Dumont (R.), « Le développement agricole spécialement tropical exige un enseignement repensé », in *Revue Tiers - Monde*, Tome V, 1964, p.15.

³⁴⁸ Voir :

- Desjeux (D.), *Stratégies paysannes en Afrique Noire. Le Congo, essai sur la gestion de l'incertitude*, Paris, L'Harmattan, 1987.
- Guichaoua (A.), *Destins paysans et politiques agraires en Afrique centrale, Tome 2. La liquidation du « monde paysan » congolais*, Paris, L'Harmattan, 1989.

Congo »³⁴⁹. C'est dire que, en dépit de plusieurs tentatives, le monde agricole rural est resté presque peu valorisé³⁵⁰ dans les différents plans de développement économique du Congo³⁵¹. Ce qui conduit à soutenir l'idée selon laquelle le monde rural congolais souffre d'un véritable et profond mal développement devenu presque endémique et continue, de ce fait, d'alterner entre tradition et modernité ou encore ce que Hugues Bertrand qualifie de « mode de production lignager - marchand ou marchand-lignager »³⁵².

Le monde rural congolais se caractérise dans son ensemble par la coexistence d'un certain nombre de modes de production agricoles encore trop présents aujourd'hui, dont on peut retenir trois à en croire Faustin Matsimouka dans sa thèse de doctorat³⁵³. Il estime que ces modes d'agriculture se distinguent par leur simplicité, leur uniformité, leur manque de diversification³⁵⁴ sur toute l'étendue du territoire. Cette carence de rationalisation des techniques et des méthodes culturelles a eu des conséquences néfastes à long terme sur les possibilités de développement économique du Congo, contribuant ainsi à maintenir d'immenses superficies de terres dans un état déplorable. Ce qui nécessite, pour ainsi dire, une

³⁴⁹ « La politique coloniale en matière d'agriculture était fondée sur la promotion des cultures d'exportation au détriment de la production vivrière. Après l'indépendance et même après les 13, 14 et 15 août 1963, notre politique agricole n'a guère rompu avec le schéma colonial. Cette situation s'est encore dégradée par un encadrement moins bien assurée de la paysannerie. La conséquence de cette politique peu cohérente a été la baisse de la production au cours de la décennie qui s'achève (...) ».

³⁵⁰ Il n'est nullement question ici de signifier que le développement du monde rural n'a jamais intégré les priorités de développement au Congo. Il s'agit, essentiellement, de faire remarquer que, malgré de nombreuses mesures politiques adoptées en vue du développement des zones rurales, aucune presque n'avait jamais pu promouvoir leur véritable essor économique. Ce qui pose un grand problème de gestion de l'action publique au plan local ou tout au moins celle de formation et d'orientation des compétences qualifiées dans ce domaine sensible de la vie économique nationale congolaise, au regard des besoins en matière de développement de ce pays.

³⁵¹ A ce sujet, Hugues Bertrand faisait déjà remarquer que : « (...) en l'absence de nouvelles transformations sociales, l'agriculture congolaise semble condamnée à la stagnation, et les travailleurs des campagnes à l'aggravation ou à l'impossibilité d'une quelconque amélioration de leur sort ». (Cf. *Le Congo. Formation sociale et mode développement économique*, Paris, F. Maspero, 1975, p. 103).

³⁵² *Ibidem*.

³⁵³ Matsimouka pense que cette situation se justifie par le fait que, malgré les principes constitutionnels énonçant une certaine rationalisation des titres fonciers, les droits anciens de propriété liés à l'ordre sociétal ancestral et qui reposent sur la logique de l'inaliénabilité des domaines familiaux n'ont jamais pu être remis en cause. D'où le maintien de ces trois formes d'agriculture :

- « une agriculture classique où tout renvoie aux formes d'organisation et de travail paysans anciens;
- une agriculture semi- traditionnelle/semi - moderne où l'on note l'imbrication et l'hybridation de nouvelles spéculations avec les cultures pratiquées jusque-là dans les villages;
- une agriculture à finalité moderne pratiquée par les sociétés agro-industrielles, aux caractéristiques sous-développées et qui a vu le jour au lendemain de la seconde guerre mondiale pour la mise en valeur des zones rurales et urbaines de l'ancien territoire du Moyen-Congo » (Cf. *Idéologie socialiste et stratégies politiques de développement en milieu rural d'Afrique Noire : L'expérience des sociétés pré -coopératives de la République Populaire du Congo de 1968 à nos jours*, Bordeaux, [sd], p.113).

³⁵⁴ Sans vouloir remettre en cause la totalité des analyses réalisées par Matsimouka, il semble important de noter que ce manque de diversification demeure toujours relatif, tant les spécificités régionales constituent des données importantes à prendre en considération.

véritable considération du monde rural par les acteurs politiques lors de la mise en œuvre des plans de développement national, si l'on veut que celui-ci contribue de manière efficace à la construction de l'Etat. Cette analyse montre l'urgence d'une mise en place des politiques de formation des acteurs sociaux du développement que sont les techniciens et les moniteurs agricoles à tous les niveaux. Une évaluation du niveau de vie des populations rurales justifie cette exigence.

1.2. Le niveau de vie des populations rurales et la nécessité des réformes agraires adaptées

Le niveau de vie des populations rurales congolaises est à l'image de ce que représente le secteur agricole qui vient d'être analysé précédemment. Il est souvent appréhendé à travers le prisme d'une absence de moyens matériels susceptibles de garantir aux ruraux des conditions d'existence appropriées. Ce manque de ressources adéquates lié à la stagnation des possibilités de mise en valeur du milieu rural³⁵⁵ constitue un facteur explicatif de l'élévation de la mortalité, de l'aggravation de la pauvreté dans les campagnes, du vieillissement des populations ainsi que de l'exode rural. C'est sur la base de ces conditions de vie précaires³⁵⁶ que devaient être pensées des stratégies de développement rural au Congo, ainsi que la mise en place des structures d'animation capables de contribuer à la formation des ruraux dans le domaine agricole. Ce qui, à première vue, conduit à avancer l'hypothèse selon laquelle le véritable problème du Congo n'est pas celui du manque³⁵⁷ d'espaces cultivables ou encore celui d'une carence de compétences mais, bien au contraire, celui d'une meilleure gestion de

³⁵⁵ Faustin Matsimouka soutient cette thèse lorsqu'il dit : « Contrairement au continent asiatique où le problème des terres à cultiver s'est toujours posé avec une acuité particulière, en raison des effectifs élevés de la population, le différend terre - main d'œuvre ne se pose pas en termes semblables en Afrique. Au Congo, les terres, en tant que moyens de travail existent sur tout le territoire et le problème qui se pose est celui de l'appropriation et de la mise en valeur des espaces disponibles dans le cadre des initiatives individuelles, collectives ou étatiques de développement économique » (Matsimouka (F.), *op. cit.*, p.116).

³⁵⁶ L'évocation du sort que subissent les paysans situés dans des régions difficiles d'accès, c'est-à-dire les zones marécageuses des régions de la Likouala ou de la Sangha (au Nord du Congo) confirme assez clairement cette argumentation.

³⁵⁷ Contrairement aux pays comme le Rwanda et le Burundi, par exemple, où les problèmes liés à la gestion des enjeux fonciers se pose toujours avec beaucoup plus d'acuité au point de cristalliser des luttes à caractère ethnique, le Congo bénéficie d'une situation assez privilégiée. En fait, ce problème ne se pose pas particulièrement au Congo où la superficie sur l'ensemble du territoire est de loin supérieure au nombre d'habitants.

compétences censées assurer l'encadrement des ruraux dans le but d'aboutir à un développement socio-économique intégré³⁵⁸ et harmonisé.

Au regard des erreurs de gestion des structures agricoles commises dans le passé, les décideurs politiques avaient fini par prendre conscience de ce que la construction de l'Etat ne pouvait véritablement se concrétiser, si la problématique d'une amélioration préalable des conditions d'existence matérielles des populations rurales ainsi que la modernisation des infrastructures de production, ne constituent le socle de tout programme de développement. Cette condition justifiait la prise des mesures politiques efficaces devant conduire à un développement rural intégré, fondé sur la créativité et la dynamisation des ressources socio-économiques. Les expériences congolaises en matière d'encadrement des populations dans le domaine agricole avaient été inspirées par certains pays communistes comme la Chine³⁵⁹, l'Union Soviétique³⁶⁰ ou Cuba³⁶¹ qui avaient placé les enseignements agricoles au cœur de leurs politiques nationales. La considération de certaines recherches menées dans le cadre de l'Unesco³⁶² pour le compte du développement des Etats du Tiers-monde permet de mieux comprendre ces expériences.

Au titre de la coopération bilatérale ou multilatérale avec ces différents Etats, le Congo devait bénéficier de l'assistance technique multiforme lui permettant de mettre en place des structures socio-éducatives adaptées à son environnement. Parlant, par exemple de l'expérience cubaine, Jean Pierre Ngombé, membre de l'Etat-major Spécial Révolutionnaire et Chargé du Département de l'Education, Propagande et Information au sein du P.C.T en 1976 disait : « Cet exemple de Cuba ne peut être transposé à la lettre au Congo. Car, Cuba est déjà à l'étape du socialisme, et le Congo n'est qu'à l'étape de la Révolution Nationale,

³⁵⁸ Il est intéressant de noter que, depuis le moment de l'adoption par le Congo du régime socialiste, les pouvoirs publics n'avaient ménagé aucun effort pour chercher des voies et moyens d'introduire des initiatives allant dans le sens d'un développement intégré au plan économique, politique, social et culturel.

³⁵⁹ Cf. Yang (Chen), « Education et travail productif en Chine », in *Perspectives*, Vol. II, n°3, 1977, pp.448-451.

³⁶⁰ Semykine (Nikolaï), « L'initiation et la préparation du travail manuel dans les écoles soviétiques », in *Perspectives*, 1979, pp.249-259.

³⁶¹ Preto (Abel), « L'association de l'étude et du travail dans le système éducatif cubain », in *Perspectives*, 1979, pp.230-248.

³⁶² Les analyses de ces différentes expériences se trouvent dans la Revue *Perspective*, volume VII, numéro 3, 1977.

Populaire et Démocratique. Mais c'est un exemple à suivre, à adapter à nos réalités »³⁶³. Il s'agissait, pour le Congo, de s'appropriier ces multiples expériences, de les systématiser et de les modifier en fonction de ses réalités propres afin d'aboutir à la création des structures originales.

Alors que dans la majorité des pays développés, par exemple, les politiques de mise en œuvre des projets en la matière consistait à adopter des mesures de protection de leur agriculture par le biais des prix de support et l'institution des tarifs douaniers, les pays sous-développés comme le Congo, eux, adoptaient des politiques contraignant le secteur agricole déjà trop faible à soutenir les industries locales dans l'espoir de voir s'améliorer le financement de l'agriculture et la réalisation du monopole des institutions de commercialisation étatiques à la fois sur le plan de la stabilisation des prix agricoles que sur celui de la réduction des coûts des produits alimentaires de première nécessité. Les décisions prises par le P.C.T lors de son 3^e Congrès Extraordinaire, tenu à Brazzaville du 26 au 31 mai 1979 indiquent que : «L'agriculture d'exportation devra faire l'objet d'une intervention de l'Etat, des privés expatriés, nationaux, des paysans et des coopératives. Cependant, en toutes circonstances, l'Etat se réserve le monopole de l'exportation. Par ailleurs, le mixte peut être accepté essentiellement dans le domaine des cultures nouvelles à introduire ». Cette volonté d'accroissement du monopole des sociétés agricoles étatiques, au détriment du secteur agricole rural, explique de manière assez explicite la faible productivité agricole au Congo. Ce qui démontre les contradictions existant entre la politique de responsabilisation (la décentralisation des centres de décisions) des populations rurales et les ambitions d'un secteur étatique à vouloir conserver son contrôle sur toutes les activités de production.

Ainsi, en dépit de quelques activités menées au sein des Offices³⁶⁴ comme l'Office de Cultures Vivrières (O.C.V) et l'Office de Cultures Commerciales (O.C.C) créés par l'Etat pour faciliter la production, l'écoulement des produits et leur commercialisation, les résultats escomptés n'ont pas été à la mesure des ambitions de départ. Nonobstant d'énormes moyens (matériels et humains) mis à la disposition de ces structures, les projets élaborés avaient été

³⁶³ Cf. *Régime mi-étude mi-travail à l'école. Directives pour la rentrée scolaire 1976-1977*, in Revue « Ecole du Peuple », p.7.

³⁶⁴ Ce point brièvement évoqué fera l'objet d'une analyse soutenue dans les pages qui suivent, notamment, dans la section consacrée à la problématique de la modernisation des infrastructures de développement dans le monde rural.

voués à l'échec par manque de planification sérieuse des ressources et par manque de vision claire des difficultés auxquelles avaient été confrontés les milieux ruraux. Dans un tel environnement, les paysans s'étaient trouvés comme dans une sorte de bateau ivre, dont ils ne maîtrisaient guère les commandes. A la rationalité de base prônée par les décideurs politiques avait succédé une simple bureaucratisation, ainsi qu'une gestion peu efficace des secteurs agricole et commercial. Cette situation avait largement contribué à fragiliser les conditions matérielles d'existence des populations rurales. La considération des contraintes et des faiblesses du développement en milieu rural permet de mieux clarifier cette analyse.

1.3. Les faiblesses du développement en milieu rural congolais

Il est nécessaire de faire remarquer que, malgré la constance des appels politiques en concernant l'intégration de l'enseignement à la vie au village et au-delà des perspectives de modernisation rurale, les réformes engagées étaient confrontées à des résistances dont la première s'explique par les conditions climatiques peu propices à l'assolement. Plusieurs régions du Congo se situent dans des zones climatiques en dessous de l'équateur ou dans des zones marécageuses peu propices à l'agriculture, voire forestières. A cela il faut ajouter la persistance de la pratique de l'agriculture sur brûlis (couvrant uniquement les besoins de l'économie de subsistance) par les paysans, ce qui empêche la régénération des sols. L'agriculture pratiquée par les paysans n'est pas une agriculture basée sur la variabilité des cultures, c'est-à-dire que presque partout sur toute l'étendue du territoire national on retrouve les mêmes cultures. Malgré son rôle dans l'économie congolaise, l'agriculture dans les campagnes est demeurée peu valorisée, d'où sa tendance à l'uniformisation³⁶⁵. Les paysans souffrent d'un manque d'engrais et de semences, dont les prix d'achat dépassent de loin leurs possibilités matérielles, puisque ne bénéficiant guère des aides de la part de l'Etat. Cependant, à ces difficultés, il faut ajouter l'échec des tentatives visant la mise en place des moyens nécessaires pour rendre effective l'application des réformes.

³⁶⁵ « L'arrière-pays brazzavillois présente des tendances à une uniformisation culturelle : des champs de manioc du Pool - Congo, surplombant quelques paysages verdoyants, où viennent se greffer quelques cultures vivrières ou à vocation industrielle (maïs, arachides, légumes divers, courges, piments) aux immenses plateaux, collines et savanes herbeuses ou renaissantes du pays Batéké (comparées aux griffons espaces verts pâles aux sols fortement lessivés, érodés ou sablonneux du Sud-Ouest Congo), jusque dans les recoins reculés du Centre - Sud (où ne subsistent que quelques paysans, vieux ou « vieux - jeunes » qui n'ont, soit pas eu la chance d'aller en ville, soit à qui la chance n'a pas souri pour y faire modique fortune, et qui, tristement, y attendent le dernier jour social), se dégage l'image d'une société à structures « désarticulées », amorphes » (Matsimouka (F.), *op. cit.*, p.114).

Ces difficultés avaient souvent conduit les paysans à interpréter à leur manière les directives et les mots d'ordre lancés par le P.C.T. Le mot d'ordre « Tout pour le Peuple, rien que pour le Peuple » lancé par Marien Ngouabi devenait « Tout pour l'Etat, rien pour le Peuple ». De même, l'imprécision des réformes avait continué à amplifier au sein des populations jeunes des campagnes l'idée selon laquelle le retour à la terre n'est qu'une manière de vouloir les mettre dans un « état de nature » ou d'obscurantisme, contribuant ainsi à l'accentuation de l'exode rural. L'amélioration des conditions de vie en milieu rural implique la construction des pistes agricoles permettant aux paysans ou aux agriculteurs d'écouler leurs produits. Or, malgré des efforts entrepris dans ce sens, il s'avère que le monde rural congolais est toujours demeuré coupé de la ville comme le note Germain Bertrand : « (...) L'impulsion révolutionnaire venant des villes, la paysannerie fut en fait négligée et même laissée pour compte. Oubliés ou méconnus par les militants urbains, les paysans se replièrent sur eux-mêmes, tandis que l'approvisionnement des villes en alimentation à bas prix reposait largement sur des produits importés (...)»³⁶⁶.

La paysannerie congolaise a été faiblement « capturée » au sens où l'entend Goran Hyden³⁶⁷. La majorité des pistes construites grâce à la création de la Régie Nationale des Travaux Publics (R.N.T.P) n'ont presque jamais été entretenues; leur état témoignait de la mise en œuvre disproportionnée des réformes entreprises dans la précipitation par l'état-major révolutionnaire marxiste. La réalisation de l'idéal du progrès social en milieu rural, outre qu'elle nécessitait la création des infrastructures adéquates, ne peut en aucun cas faire l'économie de la formation des acteurs du développement. C'est dire l'urgence de former des techniciens, des ingénieurs, des auxiliaires agricoles capables de donner aux populations des connaissances pratiques, ainsi que des techniques nouvelles leur permettant de diversifier les cultures et d'insérer leur production dans un large réseau de distribution qui ne se limite plus seulement à la subsistance.

Il est possible de dire que l'amélioration des conditions économiques dans le monde rural continue dangereusement de subir les effets néfastes des politiques publiques de développement trop ambitieuses et mal assimilées qui, selon Germain Bertrand, étaient

³⁶⁶ Bertrand (G.), « Problèmes de développement rural en République Populaire du Congo », in *Africa Spectrum*, n°86/3, Institut Für Afrika-Kunde, Hamburg, 2000, p.303.

³⁶⁷ Cf. *Beyond Ujamaa in Tanzania. Underdevelopment and an uncaptured peasantry*, London, Heinemann, 1980.

conduites sous l'emprise de l'euphorie révolutionnaire³⁶⁸. Il semble également important de souligner que le problème du Congo n'est pas celui de la formation des compétences dans le domaine de l'agriculture mais, plutôt, celui de la gestion de ces compétences, c'est-à-dire de leur orientation dans les secteurs agricoles prioritaires. Ce qui pose un véritable problème de planification des ressources humaines : les besoins en formation des citoyens n'ont pas été en adéquation avec les possibilités de leur insertion socio-professionnelle. La majorité des techniciens, des moniteurs agricoles ou des ingénieurs formés ne sont presque jamais opérationnels dans les campagnes. On les retrouve le plus souvent dans les ministères ou d'autres administrations publiques, remettant ainsi en cause les objectifs pour lesquels ils ont été formés.

C'est curieux de constater, au-delà même des problèmes de planification des ressources humaines au plan national, combien la majorité des cadres formés dans le domaine de l'agriculture répugnent le travail de la terre, sinon se trouvent contraints de le faire par manque de structures ou à cause de conditions de travail assez précaires. Mais à qui incombe cet état de choses ? Est-ce aux cadres formés ou à l'Etat ? Cette interrogation permet une fois de plus de rappeler le devoir de l'Etat qui est celui de la répartition rationnelle des ressources et des compétences dans les secteurs clés de son économie. Le développement rural prôné au Congo est demeuré le parent pauvre des réformes entreprises en vue de la construction de l'Etat. Ce qui justifiait la mise en place des politiques de modernisation³⁶⁹ des structures d'encadrement du progrès en milieu rural; lequel progrès doit d'abord passer par la réforme de l'enseignement qui tienne compte de la liaison profonde existant entre l'école et la vie des populations.

³⁶⁸ Germain Bertrand considère l'idéologie marxiste-léniniste comme étant l'un des facteurs du retard économique du Congo : « L'idéologie marxiste, telle du moins qu'elle a été appliquée au Congo, me paraît la seconde cause de l'échec des politiques de développement agricole. Toute la fécondité d'un marxisme vivant vient de son aptitude à observer et à rendre compte des faits, mais ce sont largement des stéréotypes, ceux de la vulgate d'Europe de l'Est, qui ont été appliqués au Congo. Le Parti Congolais du Travail n'a produit aucune analyse originale de l'agriculture congolaise (...) Au Congo, le marxisme a servi de justification aux salariés des villes, largement dépendants de la fonction ou du secteur public; le marxisme a été le paravent du secteur d'Etat, présenté comme une conquête de la révolution, *un acquis du peuple*. Il était normal que ceux qui contrôlent l'appareil d'Etat, adeptes de cette conception du marxisme, renforcent les entreprises agricoles étatiques. Malheureusement, celles-ci ont donné un résultat pitoyable » (*Idem*, p.311).

³⁶⁹ Cette problématique est à approfondir dans les pages suivantes qui essayent de démontrer les multiples tentatives de modernisation de la vie en milieu rural congolais.

2. La nécessité d'un enseignement socialement intégré : le travail productif et l'indépendance économique

Afin de réaliser la construction d'un Etat socialiste indépendant fondée sur l'idéologie marxiste-léniniste³⁷⁰, les gouvernants congolais avaient trouvé nécessaire de mettre sur pied une nouvelle école dite « Ecole du Peuple », dont les principes et les objectifs visaient la mise à la disposition des citoyens d'un ensemble de moyens nécessaires pour leur intégration dans la vie productive comme l'indique le P.C.T :

L'école se tournera vers deux objectifs complémentaires : elle préparera l'élève à entrer dans la vie productive. Du même coup, lui donnant une conscience de producteur et non de fonctionnaire, elle le placera du côté du prolétariat dans la lutte des classes, dans la lutte objective quotidienne. L'enfant, au lieu d'être éloigné comme aujourd'hui de ses parents pauvres, en sera au contraire rapproché. Ainsi, l'école préparera d'autres rapports sociaux de production dans la société, opposés aux rapports sociaux néo-coloniaux et féodaux. Cela ne veut pas dire que durant leur scolarité, les jeunes élèves seront des producteurs³⁷¹.

Le projet de création de cette école devait obéir à un canevas défini en trois étapes : l'étape préparatoire (celle du déblayage du terrain), l'étape du décollage (celle qui correspond sur le plan économique à l'extension du marché de l'emploi) et l'étape de la maturation (celle de la réalisation effective de l'école). La mission principale conférée à cette école, à travers cet organigramme, n'était pas uniquement la formation théorique³⁷² des citoyens mais, surtout, de s'inscrire dans une dynamique de formation de l'intelligence pratique³⁷³. Il s'agit, en fait, d'une forme d'intelligence particulière qui devait permettre aux jeunes générations

³⁷⁰ « L'école que nous voulons aujourd'hui sera une école du peuple, c'est-à-dire une école au service de l'indépendance nationale et de la démocratie nationale » (*Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.6).

³⁷¹ *Idem*, p.9.

³⁷² « A travers ce contact avec le peuple travailleur, et par le contenu même de l'enseignement, l'élève doit être amené à une connaissance scientifique de la nature et de la société (...) Toute sélection sur une base de *l'intellectualité générale* doit être résolument bannie » (*Ibidem*).

³⁷³ « Faire, c'est apprendre, et apprendre, c'est faire. On part de la pratique pour apprendre des notions théoriques, et ensuite on applique les connaissances à la solution des problèmes pratiques (...) C'est par le travail productif que se forme une conscience de producteur, alors que l'école actuelle et son environnement contribuent à donner une mentalité de consommateur, de salarié de la fonction publique. En travaillant, les jeunes se rendent compte de la valeur du travail et auront le respect des biens produits » (« Mise en application graduelle de l'Ecole du Peuple », in *Mbongi*, Brazzaville, n°2-3, 1976, p.63).

d'exercer le pouvoir de leurs mains et de défendre la cause du travail de la terre³⁷⁴. Les études menées par Freinet soutiennent cette idée : « C'est dans le travail seulement que l'être tout entier [entendu comme l'être de l'homme] s'exprime et se réalise efficacement »³⁷⁵. C'est toujours dans ce contexte que Freinet dit : « (...) Effectivement, ceux qui ont le malheur de ne pas connaître le goût profond du travail sont partout comme de lamentables déracinés »³⁷⁶, dès lors qu'il est admis que « (...) Les théories, même les plus généreuses, sont mortelles pour les individus comme pour les peuples si elles ne sont que dangereuses constructions de l'esprit, sans assises suffisamment solides sur les réalités »³⁷⁷.

Parler d'un enseignement socialement intégré signifiait la revalorisation du travail productif dans un environnement social où l'éducation était auparavant orientée vers la formation des individus tournés vers l'administration. C'est pourquoi « l'Ecole du peuple devra détruire le mythe de *l'intellectuel pur*, ruiner le caractère sacré du *fonctionnaire bureaucratique*, mettre la culture scolaire en liaison étroite avec les travailleurs et la production »³⁷⁸. Toute une philosophie du travail devait permettre de mobiliser les citoyens autour de la politique du développement car, selon le programme du Parti Congolais du Travail adopté lors du 2^{ème} Congrès Extraordinaire tenu du 27 au 31 décembre 1972, on « considère l'industrie comme le facteur³⁷⁹ déterminant et l'agriculture comme la base³⁸⁰ de développement ».

³⁷⁴ Mallali Youga reconnaît que l'un des objectifs majeurs de l'Ecole du Peuple était d'apprendre aux futurs producteurs la noblesse du travail de la terre : « Avec l'option socialiste, beaucoup de choses ont été initiées. Il ne faut pas oublier qu'avec la conscientisation des masses, l'école s'est rapprochée des gens. L'on a vu, par exemple, les parents d'élèves participer à l'œuvre de construction des écoles. Dans ce contexte, l'école a été étendue partout dans les villages. L'enfant devait apprendre à aimer la terre. A un moment donné l'Etat avait mis des moyens en jeu pour réaliser le travail productif à l'école. Au niveau de l'INRAP, par exemple, il y avait une structure qui s'occupait de la gestion du matériel pour le travail productif. Dans ce sens, on peut affirmer que les gens ont été évidemment formés, mais que c'est leur utilisation qui continue de faire défaut ».

³⁷⁵ Cf. Freinet (C.), *L'éducation du travail*, Paris, Delachaux et Niestlé Spes, 1978, p.221.

³⁷⁶ *Idem.*, p.222.

³⁷⁷ *Idem.*, p.98.

³⁷⁸ (*Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.9).

³⁷⁹ « L'aide de l'industrie à l'agriculture permettra : a)- d'élever les rendements des cultures et la productivité du travail ; b)- de lutter contre les aléas climatiques, les insectes et les maladies des plantes ; c)- de rénover les instruments de travail et les techniques culturelles ; d)- de mettre en œuvre une répartition rationnelle des forces productives » (Cf. 3^{ème} Congrès Extraordinaire du Parti Congolais du Travail, Tome II, Brazzaville, du 26 au 31 mars 1979).

³⁸⁰ « L'agriculture congolaise entendue au sens large (terre, eaux, forêt) doit servir de base au développement industriel et au développement économique en général pour les raisons suivantes. L'agriculture congolaise devra assurer les tâches suivantes : a)- le ravitaillement en vivres et produits alimentaires de la population rurale et urbaine ; b)- la fourniture des matières premières à l'industrie ; c)- le dégagement d'un surplus nécessaire à l'accumulation et à l'industrialisation ; d)- l'agriculture servira donc de base d'appui au développement de l'industrie » (*Ibidem*).

Une telle idée avait également été défendue lors de la mise en place du plan quinquennal pour le développement du Congo de 1982-1986, dont l'un des principaux objectifs était d'aboutir à la réalisation de l'«autosuffisance alimentaire [jusqu'à] l'an 2000 »³⁸¹ comme l'exigeait le Président Denis Sassou Nguesso. Les décisions politiques prises à cette époque paraissaient d'autant plus déterminantes qu'elles devaient permettre d'aboutir à un équilibre social fondé autour de l'élévation du niveau de vie des populations, puisqu'il était admis à cette époque qu'« *un peuple qui consomme ce qu'il n'a pas produit n'est pas encore un peuple libre* ». Parlant de cette liaison de l'étude et de la production dans un discours prononcé le 7 février 1976 à l'occasion de la célébration de l'an 12 de la prise de conscience de la jeunesse, Marien Ngouabi disait :

L'intégration du travail productif à l'école, l'instauration du travail manuel à côté du travail intellectuel devra concourir à la formation du Congolais nouveau qui allie harmonieusement l'étude, le travail, la production, le sport, l'art, la défense, l'idéologie marxiste-léniniste en vue de mener une lutte acharnée contre l'impérialisme, le colonialisme, le néo-colonialisme, le sous-développement séculaire et avilissant. Le tout en vue d'implanter définitivement en R.P.C, une société prospère.

Cette étude démontre à quel point la libération d'un peuple du poids des contraintes extérieures ou, plus encore, les conditions nécessaires au développement d'un Etat, restent dépendantes de sa capacité à produire des biens matériels et à subvenir aux besoins des citoyens. L'étude des décisions politiques instituant le travail productif dans les programmes scolaires permettra de mesurer la portée de la nouvelle problématique de l'agriculture proclamée par le Parti et l'Etat comme étant le moteur du changement social au Congo.

³⁸¹ Les objectifs de l'école doivent être en relation constante avec les potentialités socio-économiques du pays de sorte que chaque Congolais puisse subvenir à ses besoins fondamentaux. C'est dans ce sens que, selon Antoine Ndinga Oba, « des slogans tels que *l'école productive, l'éducation par le travail, une école, un champ et un élève, un arbre* constituent des orientations qui se complètent et aident à mieux cerner les objectifs du travail productif en milieu scolaire congolais, ainsi que le contexte socio-économique dans lequel il doit être pratiqué » (Discours prononcé à l'occasion de l'ouverture du Séminaire concernant l'organisation du travail productif sur des bases scientifiques, le 7 octobre 1980, *op. cit.*, p.179).

2.1. La liaison entre l'école et la vie

On ne peut parler de l'indépendance économique d'un pays, sans toucher au problème de la formation³⁸² des acteurs sociaux censés conduire le développement. Or, aujourd'hui, il est admis que l'école constitue un moyen parmi d'autres pour la dynamique de construction de l'Etat au Congo³⁸³. En d'autres termes, l'école est un outil³⁸⁴ capable de rendre l'homme productif, puisqu'elle lui confère un savoir-faire capable d'inscrire son action dans la longue durée³⁸⁵. Dans le rapport de la Conférence des ministres africains de l'éducation cité plus haut, on pouvait encore lire ceci : « Le travail est une composante essentielle du développement et l'homme africain à venir doit être un travailleur, un producteur. L'école importée a dévalué ces notions, qu'une école nouvelle doit remettre à l'honneur. L'intégration du travail manuel dans l'éducation prend donc une signification pédagogique; c'est en produisant que l'élève apprend à être un producteur au sein d'une communauté, elle aussi engagée dans l'effort de production »³⁸⁶. On peut également considérer, pour essayer de comprendre la nécessité de lier l'école à la vie, l'analyse que fait Pierre Merlin des possibilités du développement agricole de l'Afrique de manière générale :

L'un des moyens les meilleurs d'obtenir une rapide adoption de nouvelles techniques par les paysans serait une liaison intime, là où y a une école, entre les villageois et leur école. Or, bien souvent, on constate malheureusement que l'enseignement de l'école est fort livresque, et fort

³⁸² Dans la critique formulée à l'endroit de l'école congolaise et consignée dans le document sur la réforme « Ecole du Peuple », il a été clairement dit : « A l'heure actuelle, l'économie dépend beaucoup de l'aide étrangère qui nous parvient de différents pays ou d'organismes internationaux. L'école existante ne prépare pas la relève de cette aide. Elle ne forme pas les techniciens (techniciens agricoles, techniciens de la santé, de l'industrie, etc.) qui sont nécessaires pour que la République Populaire du Congo puisse avec confiance compter sur les forces et la compétence des Congolais » (*Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.6).

³⁸³ Pour Antoine Ndinga Oba, « L'école doit être un élément dynamique et un facteur de développement dans le village et dans l'ensemble du pays » (*Idem*, p.179).

³⁸⁴ Nous ne voulons nullement dire ici que l'école constitue un moyen exclusif du développement, dès lors qu'elle peut également constituer un frein à la dynamique de construction nationale.

³⁸⁵ Analysait les problèmes du développement de l'enseignement en Afrique, le Professeur Babs Fafunwa était convaincu de ce que son évolution au 20^{ème} constituait un pas important pour l'avenir de ce continent. Il estime que l'école primaire est au cœur du développement africain quand bien même la majorité des formateurs, de planificateurs et d'administrateurs africains mettent plutôt l'accent sur les autres formes d'enseignement supérieur. Ce qui l'avait conduit à dire qu'aucun pays ne peut se développer quand la plupart des citoyens restent ignorants et pauvres : « Il est généralement reconnu que l'éducation constitue un facteur crucial et un instrument privilégié pour le développement national et la construction sociale » (Cf. « Problèmes soulevés par le développement de l'enseignement en Afrique », in *Recherches, Pédagogies et Cultures*, vol., n°41/42, mai – août 1979, p.12).

³⁸⁶ UNESCO. Conférence des ministres de l'éducation des Etats membres d'Afrique, Lagos, 27 janvier - février 1976, p.22.

*éloigné de tout ce qui fait la vie quotidienne du village, agriculture et élevage (...) Les chances d'un progrès agricole rapide seraient très largement augmentées si l'école enseignait les nouvelles techniques agricoles, et si un lien solide était établi entre l'école et le village. En particulier, il est souhaitable que, comme cela s'est fait souvent à Madagascar, l'école ait un jardin cultivé par les élèves, les heures de travail dans le jardin faisant partie de l'horaire normal*³⁸⁷.

Il ressort de cette analyse que l'enseignement constitue un investissement à long terme qui, s'il est mieux planifié et bien géré, demeure un instrument nécessaire dont peuvent se servir des acteurs sociaux afin de maximiser leur profit du moment que les produits de l'école constituent de meilleures ressources³⁸⁸ toujours mobilisables en permanence pour des besoins de construction de l'Etat. Dans ce sens, penser le rapport entre le travail productif et le développement national, c'était placer la question de la liaison entre l'école et la vie, entre l'école et le village au centre des débats socio - politiques sur la construction de l'Etat. Ce rapport permanent doit devenir le socle sur lequel repose le dialogue social entre la hiérarchie politique et la base. Les dirigeants congolais n'étaient pas restés en marge de ces grands débats sur le rôle de l'enseignement agricole dans la construction de l'Etat. Mais qu'est-ce donc que lier l'école à la vie au Congo ?

Il faut dire que les raisons qui avaient conduit à la multiplication des réformes radicales du secteur de l'enseignement au Congo ne peuvent être explicitées, sans tenir compte de la philosophie véhiculée à travers l'idéologie marxiste-léniniste. La construction de l'Etat au Congo devait intégrer la lutte idéologique contre l'impérialisme occidental, ses valeurs et ses symboles : « Le problème de l'enseignement n'est qu'un aspect de la lutte anti-impérialiste et la lutte du peuple congolais pour l'indépendance véritable et la démocratie nationale est aujourd'hui la base politique d'une école nouvelle »³⁸⁹. Le but final était le renversement de la bourgeoisie bureaucratique qui, selon les marxistes, exploite la main-d'œuvre paysanne sans

³⁸⁷ Merlin (P.), *op. cit.*, p.156.

³⁸⁸ Les analyses développées dans cette partie de la thèse ne cherchent nullement à démontrer que l'enseignement ou l'éducation constitue la condition sans laquelle la construction de l'Etat ne peut être possible, dès lors que plusieurs recherches en sciences sociales tendent à reconnaître l'apport de l'éducation non formelle ou informelle au développement des Etats. Cette argumentation insiste, à juste titre, sur le fait que la nécessité d'instruire les populations ou tout au moins celle consistant à leur donner des connaissances pratiques constitue un moyen important pour élever leur niveau de vie et, de surcroît, accroître les richesses nationales.

³⁸⁹ *Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.8.

nécessaire contrepartie, le dépérissement de l'Etat qui le symbolise et ses modes de production, c'est-à-dire l'instauration de la dictature du prolétariat comme le voulait Karl Marx³⁹⁰. D'autres raisons permettent aussi de comprendre cette nécessité de réformer l'enseignement : d'une part, il fallait démontrer que, en dépit des tentatives de réforme engagées depuis l'époque de l'indépendance, l'enseignement au Congo n'avait pas changé dans le fond³⁹¹ et constituait un facteur de déracinement pour les élèves; d'autre part, il s'agissait de montrer que cette école, véritable suppôt du colonialisme, constituait un fléau pour la modernisation de la vie en milieu rural. Analysant la situation de dépaysement liée à la fonction de l'école néo-coloniale au Congo, le Ministre Ndinga Oba disait :

En effet, dès que l'enfant met pied à l'école au CPI, il est comme embarqué dans un vaisseau qui le conduit irrésistiblement et obligatoirement en ville où il espère trouver un emploi salarié. Si l'école est implantée dans un milieu de pêcheurs, dans le contenu de l'enseignement qui lui est donné actuellement on ne l'amène jamais à savoir comment on fait pour prendre le poisson. Dans les milieux où l'agriculture est riche, l'école ne consacre pas des moments de réflexion et de recherche pour permettre à l'enfant de connaître son milieu et de s'intéresser aux activités des parents en vue de les pratiquer lorsque son développement physique le lui permettra. Ainsi, l'enfant est progressivement coupé de son milieu et des activités qui s'y déroulent. Il y habite sans connaître, ce qui amène les parents à le considérer comme perdu³⁹².

Conformément aux principes du socialisme scientifique, lier l'école et la vie au Congo revenait ainsi à redéfinir les nouvelles missions de l'enseignement. Car l'école n'est pas en soi une fin par rapport à laquelle le peuple congolais doit se déterminer et comme telle elle doit s'adapter aux conditions et aux modes de vie de ce peuple. Longtemps oubliée à cause de la

³⁹⁰ La vision philosophique du développement prônée par Marx était, justement, d'aboutir au renversement du mode de production capitaliste au profit de la revalorisation du travail de la classe des exploités, des prolétaires.

³⁹¹ « L'école actuelle, donc, ne dirige pas notre pays vers l'indépendance nationale. C'est également une école anti-démocratique en ce sens qu'elle perpétue la sélection d'une classe de privilégiés et jette dans le chômage les enfants du peuple et que l'enseignement n'est pas tourné vers la résolution des difficultés rencontrées par la majorité des Congolais » (*Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.7). L'analyse de l'euphorie de départ qui entourait la mise en place des réformes du système éducatif congolais tente de démontrer que l'enseignement doit résoudre tous les problèmes sociaux qui se posent aux populations. C'est ce qui justifie la considération de l'enseignement comme étant une sorte de thérapie sociale tel qu'énoncé dans les analyses précédentes.

³⁹² Ndinga Oba (A.), *L'école dans la phase de redynamisation*, Brazzaville, mai, 1978, p.8.

politique européocentriste de l'époque de la colonisation, la valeur pédagogique du travail semble être, aujourd'hui, légitimée au Congo si l'on s'inspire de ce que dit Paul Schleimer dans une publication du Conseil de l'Europe cité par Hummel : « Du point de vue éducatif, on accorde une importance croissante aux travaux pratiques et particulièrement au travail manuel. On a reconnu, en effet, qu'en dehors de leur valeur directement professionnelle, ces exercices présentent un vaste spectre de possibilités éducatives générales, qui ont été longtemps méconnues et qu'on n'est pas encore parvenu à exploiter entièrement »³⁹³. La réforme entendait ainsi assurer une « éducation par le travail »³⁹⁴ en vue d'un développement autocentré de la nation. Elle visait aussi la réduction de l'écart qui existe souvent entre l'enseignement et le monde du travail³⁹⁵. Cependant, cette liaison entre l'école et la vie impose une véritable adaptation non seulement des structures de l'enseignement aux conditions de vie et aux possibilités dont dispose l'Etat, mais également un réaménagement des programmes scolaires.

Toutefois, la liaison entre l'école et la vie ne doit pas aussi se réduire à la seule construction des infrastructures ou à la multiplication des structures scolaires et éducatives; elle est encore bien plus que cela. Il faut dire que la liaison entre l'école et la vie au Congo requiert des études approfondies, si l'on veut aboutir à des changements sociaux significatifs. La liaison entre l'école et la vie intègre aussi la problématique de la culture entendue ici comme étant l'ensemble des manifestations de la vie d'un groupe humain dans le cadre d'une discipline qu'il s'est imposée. Elle exprime les principes et les types de comportement à l'égard de la nature, des phénomènes de la vie, de diverses couches du peuple et des autres peuples. De ce fait, toute la vie sociale organisée se reflète dans la valeur des principes propres à ce peuple. Cette liaison entre l'école et la vie exigeait donc une correspondance entre le contenu de l'enseignement et la nature des structures économiques, politiques et sociales³⁹⁶ du Congo.

³⁹³ Hummel (C.), *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Paris, P.U.F., 1977, p.151.

³⁹⁴ *Ibidem*.

³⁹⁵ L'enseignement doit pouvoir s'adapter aux conditions réelles d'existence des peuples congolais et refléter en même temps leurs aspirations à une vie équilibrée

³⁹⁶ La considération des principes moraux élaborés dans le cadre du Mouvement National des Pionniers de la nation (M.N.P) démontre bien cette démarche. Tous les articles contenus dans la loi des pionniers renvoyaient au respect de l'autre, du bien public, voire de la nature qui devait faire l'objet d'une utilisation rationnelle et d'une attention particulière.

2.2. L'enseignement agricole et la problématique de la modernisation rurale

La problématique de la modernisation rurale a longtemps constitué un enjeu majeur des débats socio-politiques sur la construction étatique au Congo. En effet, depuis son accession à la souveraineté nationale, la modernisation des structures héritées de la colonisation a toujours constitué un défi pour les décideurs politiques congolais. Ce terme de « modernisation » doit être lié au contexte spécifique de développement du Congo, en particulier, et celui de l'Afrique en général. En effet, il est important de noter que nombre de chercheurs africains étudient la problématique de la modernisation des sociétés africaines en se fondant sur le fait que, au-delà des discours concernant l'africanisation des structures sociales de production, les stratégies de développement appliquées à l'époque des indépendances n'avaient pas réellement tenu compte des traditions africaines.

Pour les spécialistes des questions de modernisation, par contre, il était question d'opérer une distinction entre ce qui relève de la modernité et ce qui est du ressort des sociétés traditionnelles africaines. Dans ce deuxième contexte, le progrès s'entend comme l'expression de la modernité. Cette conception, lorsqu'on revient sur le contexte spécifique du Congo, semble inapplicable car il serait paradoxal de prétendre développer la nation en laissant de côté l'apport des populations rurales. Elle a été à l'origine de beaucoup d'erreurs qui ont constitué un frein à la réalisation des projets de développement et des efforts de limitation du phénomène de l'exode rural. Il est, certes, vrai que l'accroissement de la production agricole nécessite d'améliorer la productivité par l'adoption et l'adaptation des méthodes et des techniques modernes. Cependant, le secteur moderne ne peut suffire à lui seul à impulser une véritable dynamique de changement social, s'il n'intègre pas les facteurs socio-culturels propres au contexte congolais. Loin de vouloir également trop idéaliser ou vanter les mérites du monde rural, la modernisation demeure l'idéal à réaliser, mais qui doit être ancré dans le substrat social congolais. D'où l'idée défendue par les décideurs politiques congolais de développer une école au service du développement qui tienne compte des réalités locales.

Cette dynamique visait le développement des zones rurales. Pour les dirigeants politiques il ne pouvait y avoir de développement, sans que les questions d'éducation et de santé ne soient placées au centre des politiques visant à la construction de l'Etat. Ainsi, dans le but d'améliorer les conditions de vie des populations rurales et de faciliter la réforme de l'enseignement, plusieurs projets avaient été mis en place. Toutes ces initiatives devaient

reposer sur le rassemblement des populations des zones rurales autour de structures de développement communautaire appelées «groupements précoopératifs villageois (GPV)» ainsi que l'expliquent certains chercheurs comme Guichaoua :

Diverses actions ont été entreprises depuis le début du siècle pour « dynamiser » la paysannerie : greniers de village au cours des années 20, Société Indigène de Prévoyance (1930), Société Mutuelle de Développement Rural (1938), Centre de Coopération Rural (1960), Action de Rénovation Rurale (1965). Elles témoignent de la part des autorités une volonté constante d'organiser la « paysannerie parcellaire » par le biais de structures de type coopératif en milieu paysan. Plus récemment, et depuis la publication des directives du Comité Central du P.C.T de juillet 1974, le mouvement coopératif connaît un regain d'intensité. La direction de l'Animation Rurale et de l'Action Coopérative (D.A.R.A.C) est d'ailleurs une des rares structures administratives et techniques qui soit implantée sur l'ensemble du pays (...)³⁹⁷

Bonaventure Mengho également pense que : « (...) Il y a eu depuis toujours une volonté d'organiser le monde paysan et la production agricole pour promouvoir le développement rural. Malheureusement, toutes les initiatives se sont soldées par des échecs et aucun projet n'a abouti aux résultats escomptés. Dans tous les cas, deux causes majeures apparaissent : difficultés financières et mauvaise gestion »³⁹⁸. Germain Bertrand, pour sa part, dit que :

La révolution de 1963 a eu d'importantes conséquences sur l'agriculture. D'abord, les sociétés privées furent nationalisées (...) et un secteur agricole d'Etat fut constitué : Régie Nationale des Palmerais du Congo (RNPC), Complexe Agro-Industriel d'Etat de Mantsoumba (CAIEM), Société Agro-Pastorale de Madingou (SAPM), Office du Café et du Cacao (OCC), Office Congolais du Tabac (OCT), Office des Cultures Vivrières (OCV), Office Congolais du Bois (OCB), Société Nationale d'Aviculture (SONAVI), Minoterie et Fabrique d'Aliments pour le Bétail (MAB), Usine d'Aliments du Bétail (UAB), Office du Gros Bétail (OGB), Office National d'Importation de Viandes en Gros (ONIVEG)³⁹⁹.

³⁹⁷ Guichaoua (A.), *op. cit.*, p.65).

³⁹⁸ Mengho (B.-M.), *op. cit.*, p.68.

³⁹⁹ Bertrand (G.), *op. cit.*, p.303.

C'est, évidemment, sur la base de l'échec des premières tentatives d'organisation du monde paysan et du développement de l'économie rurale congolaise que fut décidée vers l'année 1968 la création des premiers « groupements précoopératifs »⁴⁰⁰. Conformément à l'option politique du P.C.T, cette création devait obéir au projet d'amélioration de la vie des ruraux par le travail communautaire comme l'exprime bien Gillett : « Dans tous les villages des tropiques, le progrès est fonction de l'action communale; il faut que les villageois agissent de concert (...) »⁴⁰¹ du moment que « Le simple fait d'appartenir à une communauté villageoise est en soi-même éducatif »⁴⁰². Au-delà d'autres explications, voire même des contradictions que pareilles idées peuvent susciter, il est à retenir ici l'importance de l'organisation du paysannat et de sa place dans la dynamique de développement national.

La structuration de ces « groupements précoopératifs » était soumise à des améliorations progressives couvrant une période de 2 ou 3 ans, afin d'en évaluer l'efficacité, les progrès ainsi que les difficultés. Elle était, par ailleurs, liée à un certain nombre de principes de base et avait été faite de telle sorte qu'il y ait : un comité de gestion⁴⁰³, une commission de contrôle s'organisant souvent en assemblée générale considérée comme étant l'organe suprême. Contrairement aux principes régissant le Parti - Etat qui étaient fondés sur une gestion autocentrée de la réalité sociale et une éthique de développement basée sur le dirigisme, une certaine marge de liberté d'action rappelant le principe de « l'autonomie relative »⁴⁰⁴ des

⁴⁰⁰ Il faut aussi noter que la question de la promotion coopérative en milieu rural a été au centre des préoccupations du P.C.T au cours de l'année 1982, année de l'exécution du Premier Plan Quinquennal qui s'étendit jusqu'en 1986. A cet effet, un séminaire national de conscientisation des cadres des Ministères et des organisations de masses concernées par le mouvement coopératif a été tenu à Brazzaville du 26 au 29 octobre 1982 avec la participation du Département chargé de l'Organisation, de l'Idéologie et de l'Education. Une Commission Politico - Technique chargée de réfléchir sur la politique d'éducation en milieu rural y a été mise en place (Cf. 3^{ème} Congrès Ordinaire du Parti Congolais du Travail, *op. cit.*, p.352).

⁴⁰¹ Cf. « L'école communautaire », in *Revue Tiers – Monde*. Tome V, 1964, p.39.

⁴⁰² *Idem*, p.40.

⁴⁰³ Bonaventure Mengho montre que « chaque comité de gestion était composé d'un président, un vice-président, un secrétaire général et un secrétaire général - adjoint, un trésorier. Tous sont élus pour un an et leurs fonctions gratuites. Partout, les membres du groupement travaillent ensemble deux ou trois fois par semaine, les autres jours étant réservés aux activités individuelles ou familiales. S'il s'agit par exemple d'un groupement précoopératif agricole, les membres travaillent ensemble sur leurs champs vivriers collectifs ou sur leurs plantations de café ou de cacao. Après la vente de la récolte, le revenu est divisé en quatre parts : l'une est destinée au remboursement des crédits accordés, une autre aux dépenses courantes, une troisième est répartie entre les adhérents au prorata du travail fourni par chacun d'eux, la dernière étant thésaurisée » (Cf. Mengho (B.-M.), *op. cit.*, p.69).

⁴⁰⁴ Ces deux auteurs pensent que : « Contre les illusions des théoriciens de la domination et du conditionnement, mais contre les fantasmes de toute-puissance et de simplification qui surgissent constamment chez les hommes d'action, il faut donc affirmer avec force que la conduite humaine ne saurait être assimilée en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de la pression des données structurelles. Elle est toujours l'expression et la mise en œuvre d'une liberté, si minime, soit-elle » (Cf. *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, p.45). En effet, la décision politique qu'il s'agit d'explorer ici repose sur l'idée qu'il ne pourrait avoir de développement rural,

acteurs énoncé par Michel Crozier et Erhard Friedberg était quand même accordée aux ruraux. Toutes les initiatives en matière de développement devaient tenir compte du système d'action sociale, car comme le souligne Renaud Sainsaulieu « (...) mieux connaître la qualité et la complexité des structures sociales de la production conduit à pronostiquer les chances d'avenir avec plus de réalisme. On en tirera des leçons précises sur les courants, les forces, les dérives au moins incontournables dans le court terme. On saisira les vraies capacités humaines de réponse aux crises et aux urgences à venir. On pourra même découvrir des potentiels inemployés pouvant conduire à imaginer des politiques alternatives de développement »⁴⁰⁵.

Le fonctionnement des « groupements précoopératifs » était rendu possible grâce à l'aide apportée par certains organismes internationaux comme le P.A.M entre 1970 et 1982. Le Parti et l'Etat avaient pour ambitions de moderniser le monde agricole rural en renforçant les modes de production traditionnels car, comme l'explique Louis Malassis, « (...) la vulgarisation agricole se transforme profondément lorsque les systèmes de production agricole évoluent de l'agriculture de subsistance à la forme artisanale ou industrielle »⁴⁰⁶. Afin de réaliser ces objectifs, plusieurs structures-pilotes d'encadrement de la paysannerie avaient été créées, notamment, les fermes d'Etat comme celle de Kombé et les Centres d'Appui Technique (CAT). La finalité de ces structures était d'aboutir à long terme à une certaine augmentation de la production et de la productivité agricoles, à la réduction des déséquilibres entre villes et campagnes, à la diminution de l'exode rural et, par voie de conséquence, à la régression de la pauvreté dans les campagnes.

Mais toutes ces politiques ne pouvaient aboutir qu'à une seule condition : il fallait d'urgence former des compétences qualifiées dans les domaines de l'agriculture, de l'élevage et de la pêche. Les techniciens, les moniteurs agricoles, les pisciculteurs, ainsi que les ingénieurs formés à cet effet devaient constituer des courroies de diffusion de nouvelles techniques susceptibles d'impulser la dynamique de développement au sein des communautés rurales. Toutes ces compétences qualifiées devaient travailler aux côtés des populations rurales, afin de les orienter et de leur apporter une autre vision répondant aux normes

sans qu'il soit tenu compte des capacités techniques et des potentialités socio-économiques dans les campagnes congolaises.

⁴⁰⁵ Cf. *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, Paris, Presse de Sciences Po et Dalloz, 1997, p.108.

⁴⁰⁶ Malassis (L.), « Croissance économique, développement rural, sciences et techniques agricoles », in *Revue Tiers - Monde*, Tome V, n°19, juillet - septembre 1964, p.759.

modernes de développement. A quoi servirait donc de créer des fermes ou d'autres structures de développement dans les campagnes congolaises si, au préalable, aucune politique de formation des compétences n'ait été pensée. Nonobstant le fait que toute politique d'éducation nécessite d'être planifiée en fonction de la croissance économique globale, il est à considérer que « Le développement harmonieux implique l'intégration du monde rural dans la société progressive, une vision globale de la formation et de l'information de l'ensemble de la jeunesse »⁴⁰⁷. Cette idée a été largement soutenue lors de la Conférence de Tananarive⁴⁰⁸ consacrée à l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, laquelle Conférence avait mis un accent particulier sur la formation des agronomes.

2.3. L'éducation populaire et sa contribution à la libération socio-économique au Congo

Un certain nombre d'expériences avaient été tentées dans le domaine de l'enseignement extrascolaire de manière à offrir à la jeunesse congolaise (surtout les désœuvrés, les délinquants, etc.) les possibilités d'acquérir une éducation spéciale dite « Education populaire » capable de faciliter leur insertion sociale. Un texte portant création du Conseil National sur l'Inadaptation scolaire et la délinquance juvénile y avait même été élaboré. Déjà en 1965, sous l'égide du M.N.R, Massamba-Débat avait lancé l'Action de Renovation Rurale (A.R.R), dont le but était d'intégrer les jeunes de 18 à 23 ans dans la production et la défense du pays. Destiné à résorber le chômage des jeunes et à regrouper les paysans dans des coopératives, ce projet était rattaché au Ministère de l'Agriculture dirigé par Pascal Lissouba, au Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports dirigé par Claude Ernest Ndalla et au Secrétariat d'Etat à la Défense nationale commandé par Claude Da Costa. Au bout de six mois passés au Centre de Formation qui était l'école des cadres du Service civique, les jeunes étaient admis dans un des 18 villages coopératifs installés dans le pays. Seulement, en 1971, cette expérience s'est avérée improductive à cause de la négligence des responsables du projet et du manque de moyens. Les paysans avaient vécu cette expérience comme une sorte de

⁴⁰⁷ *Idem*, p.735.

⁴⁰⁸ « L'effectif des étudiants spécialisés dans l'agriculture, la sylviculture et les pêches devrait être augmenté dans les établissements africains. Il faudrait encourager davantage les étudiants à suivre de tels cours, notamment en relevant le prestige des professions agricoles et en offrant largement des bourses en vue d'études sur place ou à l'étranger dans le domaine de l'agriculture et sur les questions connexes. La création d'écoles supérieures d'agriculture dans les régions rurales, grâce à une coopération entre le gouvernement et les communautés locales, pourrait constituer notamment un moyen efficace de développer l'enseignement agricole. On pourrait se fixer pour objectif de relever jusqu'à 8% dans un proche avenir la proportion, actuellement inférieure à 4%, des étudiants inscrits aux cours portant sur l'agriculture et les matières connexes » (Cf. « Unesco, « L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, Rapport sur la Conférence tenue à Tananarive du 3 au 12 septembre 1962).

contrainte, dès lors que la non exécution des travaux entraînait des amendes et des incarcérations.

D'autres activités aux motivations diverses avaient également été menées sous le gouvernement de Marien Ngouabi, afin d'«intégrer les jeunes à la production ». En 1970, près de 300 élèves et étudiants avaient participé au moment des vacances à «l'opération brigade estudiantine », en construisant des salles de classe, des dispensaires et en récupérant des plantations abandonnées, dans une optique de regroupement de villages autour d'un grand village dénommé « village d'appoint » bénéficiant de quelques services. Les localités suivantes avaient été choisies pour ces expériences : Ollombo dans la région des Plateaux, Oyo et Obélé dans la région de la Cuvette et Komono dans la région de la Lékoumou. Avec la multiplication des grèves des étudiants et diverses autres manifestations publiques entre 1974 et 1976, les autorités politiques avaient décidé d'incorporer de force les meneurs dans l'Armée populaire Nationale (A.P.N) et «à la production, auprès des masses laborieuses » dans des « chantiers vacances » ouverts dans les régions de la Likouala, de la Sangha et de la Bouenza. En procédant ainsi, le Parti et l'Etat pensaient que «les étudiants prenaient conscience de façon bénéfique des problèmes réels des masses paysannes et ouvrières ». Seulement, cette politique s'était soldée par un échec. Jean-Marie Mignon dit que « les chantiers, constitués plus pour des raisons idéologiques et politiques sinon répressives, étaient plutôt des écoles au service du pouvoir qu'une initiation au problème du développement»⁴⁰⁹.

Il semble aussi important de noter qu'un nombre assez considérable de jeunes évoluant au sein des administrations publiques et des entreprises avait été également concerné par ces politiques de formation continue. L'objectif visé à travers ces projets politiques était de faciliter la prise en main, la conscientisation et le remodelage des comportements sociaux des jeunes pour en assurer une certaine adéquation avec les idéaux de la révolution congolaise. Toutefois, au-delà des décisions politiques pour parvenir à l'encadrement de la jeunesse, on ne peut pas oublier que l'éducation populaire n'avait pas réellement produit des effets attendus au regard d'un manque de mobilisation des organisations de base du Parti qui étaient censés y jouer un grand rôle. Les réformes mises en place dans ce cadre, si elles avaient été soutenues et leur esprit bien compris, auraient pu constituer un pas important pour

⁴⁰⁹ Mignon (J.-M.), *op. cit.*, p.212.

l'encadrement de la jeunesse, c'est-à-dire un facteur non négligeable de la réduction du banditisme et des pratiques de délinquance juvénile, voire du chômage.

3. La technicisation de l'enseignement et la production des compétences qualifiées du développement

Le rôle dévolu à l'enseignement à l'époque de la colonisation n'était pas d'abord la création des écoles de métiers. Le peu d'écoles techniques existantes étant taillées sur mesure uniquement pour des besoins de développement des industries de la métropole. C'est la raison pour laquelle l'enseignement dispensé dans ce cadre n'accordait pas trop d'importance à l'apprentissage des métiers, c'est-à-dire qu'il laissait peu de place dans les programmes scolaires à l'apprentissage des connaissances pratiques au profit de celles théoriques nécessaires pour les services de l'administration. Ainsi, au lieu de former des acteurs du développement social, l'enseignement était conçu autour du mythe du diplôme ou du parchemin. Cette importance accordée à l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique et professionnel permet de mieux mesurer l'impact psychologique d'une telle orientation des politiques de formation dans les milieux intellectuels africains. Il demeure toujours important de constater jusqu'à quel point le mythe du parchemin constitue pour la majorité des Africains l'un des facteurs discriminants de la distinction sociale. Au Congo, cette situation a été d'autant plus difficile qu'elle avait longtemps privé le pays des compétences techniques susceptibles de relever le défi du développement économique. Depuis son indépendance, le Congo avait continué de faire appel à l'aide technique extérieure pour la mise en œuvre des projets de développement.

Dans le but de construire l'Etat, les dirigeants politiques avaient cru bon de développer l'enseignement technique et professionnel en accordant une importance particulière à la formation des compétences qualifiées du développement. Car, s'il est reconnu que la construction de l'Etat nécessite la formation des élites bureaucratiques, il ne demeure pas moins vrai que celle-ci ne peut se réaliser, si aucune exigence de formation des cadres techniques n'est prise en compte. La décision de créer des Ecoles et des Instituts de formation professionnelle et technique au Congo répondait à un impératif : fournir au pays des cadres techniques et des agents de développement pour la valorisation des richesses nationales⁴¹⁰.

⁴¹⁰ La réalisation de cette idée de valorisation des richesses nationales paraissait d'autant plus urgente que, selon le Manifeste de l'Ecole du Peuple, l'école congolaise de l'époque néo-coloniale ne permettait pas de relever le

Toutefois, elle confirmait l'urgence d'une mise en place des conditions appropriées pouvant conduire à la réduction de la dépendance du pays par rapport à l'extérieur, ainsi qu'une nouvelle vision du développement liée à la volonté des Congolais de compter d'abord sur leurs propres efforts.

3.1. La création des Instituts et des Centres de métiers

Au-delà des critiques adressées à l'endroit de l'enseignement colonial, l'enjeu fondamental de cette analyse est de chercher à démontrer comment dans cette dynamique d'appropriation des structures de formation des acteurs sociaux du développement, les dirigeants politiques avaient pensé créer des Instituts et des écoles de métiers. En effet, conscients des enjeux du développement de la nation et du fait que seule l'administration ne peut suffire à construire un Etat indépendant, les instances dirigeantes de l'Etat avaient pris des décisions politiques dans ce sens en mettant un accent particulier sur une nouvelle orientation de la formation des compétences pratiques, au détriment de la formation générale dont la finalité était la formation des citoyens ayant pour seul rêve de devenir des commis de l'Etat.

Les gouvernants congolais n'étaient pas sans reconnaître que cette nécessité absolue de chercher à doter le pays des infrastructures scolaires techniques appropriées pouvait placer le pays dans une situation ambiguë : d'abord, le fait que l'Etat congolais en construction ne disposait presque pas encore de ressources matérielles nécessaires (il semble important de rappeler que même après son indépendance, l'économie du Congo dépendait encore largement de la France) lui permettant de subvenir dans l'immédiat au besoin de formation des futurs cadres, dont les effectifs scolaires allaient en augmentant à cause de la politique de nationalisation de l'enseignement qui avait privé l'Etat de l'aide du secteur privé étranger et avait doublé le niveau de dépenses des recettes financières.

défi du développement du pays : « L'école existante forme des Congolais tournés vers les pays d'Europe en général et vers la France en particulier. Elle forme des citoyens qui n'ont pas confiance en eux-mêmes ni en leurs compatriotes (...) Elle forme des Congolais qui tombent d'admiration devant tout ce qui vient d'Europe et qui méprisent et dénigrent ce qui est national (...) Elle forme des citoyens dont la vanité est d'être les consommateurs extravagants des produits de luxe importés d'Europe. Elle forme des Congolais qui ont des besoins bien au-delà des possibilités et des moyens de la nation, qui veulent satisfaire ces besoins coûte que coûte, qui s'enrichissent autrement que par leur travail, qui sont prêts à donner en cadeau leur patrie à une puissance étrangère pourvu qu'en retour ils soient grassement récompensés » (*Revue mensuelle Ecole du Peuple*, n°1, 1975, p.7).

De même, cette situation peut également s'expliquer par le fait que le Congo avait décidé de tourner le dos à la France, préférant orienter sa politique vers les pays de l'Europe de l'Est qui devaient, désormais, assurer la formation de futures élites congolaises. Cette deuxième raison avait également conduit à la réduction de l'aide de la France envers le Congo. Afin de matérialiser ces accords de coopération, les étudiants congolais étaient donc envoyés dans les pays comme l'URSS, Cuba, la Roumanie voire la Chine où les conditions⁴¹¹ de formation bien que n'étant pas les meilleures par rapport à celles des universités de l'Europe de l'Ouest étaient, par contre, moins contraignantes. Dans un rapport de mission qu'il avait conduit sur le système éducatif cubain en 1975, Raymond Mang-Benza reconnaît que cette expérience suscite au Congo une certaine motivation et lui sert d'exemple :

La mission de d'étude congolaise, qui a séjourné dans ce pays sous notre conduite du 2 au 22 décembre 1975, conclut à la nécessité de se servir de certains aspects de ce système (tout en les adaptant aux réalités congolaises) pour mettre en oeuvre l'école du peuple. Ce rapport n'a pas manqué de retenir l'attention des autorités congolaises. Son exploitation pourrait conduire à l'amélioration du système actuel⁴¹².

Il faut rappeler que dans cette situation le Congo n'avait rien à perdre, puisque ces pays prenaient entièrement en charge les bourses de formation des étudiants. Sur ce dernier point, le Congo comme la Guinée de Sékou Touré avait continué de payer le prix du parricide volontaire et de son changement d'option politique en faveur de l'idéologie du marxisme-léninisme. La création des Instituts et des écoles de métiers devait concerner tout le système éducatif national, c'est-à-dire du primaire à l'université. L'objectif principal étant de transformer l'école congolaise en une institution préparant, idéologiquement, les citoyens dans les domaines clés du développement, afin de susciter en eux la conscience de producteur et de leur montrer l'importance de la lutte révolutionnaire pour la libération socio-économique du pays. Il était question de créer des structures d'enseignement adaptées aux réalités du pays

⁴¹¹ La logique des passages automatiques dans les niveaux supérieurs de l'enseignement et le passage des étudiants dans la production explicite cette différence de méthodes.

⁴¹² Mang-Benza (R.) et Coll., *L'enseignement à Cuba*, Rapport de mission, Cabinet du Chef de l'Etat, Brazzaville, 1976. Comme cela a été mentionné à la page n°165 de cette thèse, le Congo s'est beaucoup inspiré de l'expérience des pays communistes ou socialistes pour fonder son système éducatif, surtout, pour ce est de la liaison entre l'école et la vie c'est-à-dire l'adéquation fonctionnelle entre les connaissances théoriques et pratiques. Pour les pays socialistes, l'école devait former des hommes producteurs de biens matériels, dont la finalité était d'abord l'intérêt collectif. Ces pays servaient de laboratoires d'expérience pour le Congo qui, dans la réalisation de la Révolution Socialiste, se trouvait encore à l'étape embryonnaire de la Démocratie Nationale et Populaire.

et permettant de valoriser les activités favorisant la fixation des élèves ruraux à la campagne ou, tout au moins, permettant d'éviter leur déracinement. Ce qui ne veut, d'ailleurs, nullement signifier qu'il s'agit de l'institutionnalisation d'un système d'éducation à deux vitesses : un pour les ruraux et l'autre pour les citadins.

Bien que de manière tardive, si l'on se réfère à la date de la tenue du colloque sur « l'Ecole du Peuple », il est intéressant de faire remarquer qu'au cours de la décennie 1970-1980, notamment à partir de l'année scolaire 1977-1978, le régime dirigé par Yhombi Opango avait commencé à se poser sérieusement des questions concernant les formations à dispenser au sein du système éducatif congolais, voire leur impact sur le développement économique de la nation. D'où la portée de l'interrogation ci-après formulée par le Ministre Antoine Ndinga Oba : « A quels types de métiers préparer les jeunes dans la phase actuelle de la vie nationale ? »⁴¹³. Deux facteurs permettent de comprendre cette interrogation. Premièrement, la situation d'incohérence avérée entre l'option économique du Congo et la formation des compétences capables d'assurer le développement national, malgré des déclarations politiques considérant l'agriculture comme étant la « priorité des priorités » ainsi que l'indique encore le Ministre Antoine Ndinga Oba : « L'on parle tout le temps et partout de l'agriculture comme étant la priorité des priorités en République Populaire du Congo. Mais, on assiste malgré tout chaque jour à une incohérence et une distorsion flagrante entre l'option économique et les choix en matière de formation »⁴¹⁴.

Les responsables politiques étaient conscients du fait que la carence d'établissements d'enseignement technique constituait pour l'Etat en construction un véritable obstacle à sa dynamique de développement. D'où une fois de plus encore le réquisitoire du Ministre Antoine Ndinga Oba à l'endroit des dirigeants politiques en charge des questions éducatives : « L'impression générale qui se dégage de ces données c'est qu'il n'existe manifestement pas de politique en matière de création des établissements d'enseignement secondaire qui cadre avec les préoccupations économiques actuelles »⁴¹⁵. Deuxièmement, la poursuite de la création des établissements d'enseignement général⁴¹⁶ (dont la conséquence immédiate

⁴¹³ Ndinga Oba (A.), *L'Ecole dans la phase de redynamisation de la vie nationale en République Populaire du Congo*, Brazzaville, mai 1978, p.15.

⁴¹⁴ *Idem*, pp.15-16.

⁴¹⁵ *Idem*, p.17.

⁴¹⁶ On analysera en profondeur ce point dans la troisième partie de cette thèse.

demeure le gonflement des effectifs de chômeurs⁴¹⁷ au regard de l'inadéquation entre les politiques de formation et les politiques d'emploi) au détriment de l'enseignement technique et des formations professionnelles, pourtant déclarés comme étant des domaines indispensables pour la construction de l'Etat.

Au-delà de simples discours sur la création des Centres de métiers, les décideurs politiques estiment, cependant, que des études appropriées doivent être menées afin de déterminer quels types de métiers pouvaient être enseignés aux élèves entrant dans le tronc commun après la 6^e. Dans le but de rechercher des solutions appropriées à l'ensemble de ces préoccupations, la priorité avait donc été accordée à la création des structures d'enseignement devant abriter des Centres préparant aux métiers agricoles, c'est-à-dire tous les métiers qui sont à la fois nécessaires au développement de la campagne et à celui des zones urbaines. Ainsi, étaient considérés comme indispensables⁴¹⁸ :

- les métiers à caractère industriel tels que la mécanique, les métaux en feuilles, la maçonnerie, pour ne citer que ceux-là ;
- les métiers relevant de l'élevage, de la pisciculture, des grandes cultures et des travaux champêtres ;
- la menuiserie, l'électricité, le commerce, le génie civil ;
- les métiers de la santé et des affaires sociales.

L'idée qui avait conduit à la création des écoles de métiers démontrait aussi par l'urgence pour les décideurs politiques d'assurer aux populations, tant au niveau des centres urbains qu'à celui des campagnes, des conditions d'existence assez viables en vue de la construction de l'Etat⁴¹⁹. Cependant, l'accent mis particulièrement sur les campagnes témoignait du fait qu'elles sont dotées d'immenses richesses inexploitées qui, si elles l'étaient véritablement, pouvaient offrir aux populations des emplois. Les formations dispensées dans

⁴¹⁷ « Il y a lieu de se poser de sérieuses questions sur l'avenir de ces diplômés de l'enseignement général quand on sait que les titulaires du BEMT commercial sont déjà nombreux à chômer avec leurs diplômes » (Cf. Ndinga Oba (A.), *op. cit.*, p.17).

⁴¹⁸ *Ibidem*. Cette liste non exhaustive ne saurait suffire à rendre compte des besoins en développement économique du Congo. Elle se justifie aussi par le fait que certains de ces métiers peuvent à la fois concerner la campagne et la ville.

⁴¹⁹ Pour Joachim Mandavo, la création des Ecoles de métiers était une nécessité pour la construction du Congo. C'est pourquoi, à la question de savoir si cette création était justifiée, il répond : « Moi je dois dire vrai au regard de ce qui se passe aujourd'hui. La création des écoles de métiers et de biens d'autres structures pour la formation des citoyens était évidemment la preuve de cette volonté politique de former des cadres susceptibles de contribuer à l'œuvre de construction de l'Etat. On a eu des ingénieurs et bien d'autres cadres. On ne peut pas dire que ce fut une aliénation pure ».

ces Centres devaient, d'une part, avoir un caractère polyvalent de sorte qu'elles constituent de moyens efficaces de lutte contre le dépeuplement des campagnes au profit des villes. D'autre part, elles devaient permettre à leurs bénéficiaires de se livrer à diverses activités de développement capables de faire face aux besoins élémentaires de la vie quotidienne. Il convient ainsi de noter que, pendant la durée de leur scolarité, les élèves devaient être soumis à un enseignement spécifiquement technique de sorte qu'à leur sortie ils disposent d'un bagage intellectuel assez consistant leur permettant de poursuivre des études secondaires dans des centres de métiers. Dans ce sens, l'Etat avait prévu de mettre à la disposition des élèves venant des centres urbains et sortis des CEMA des espaces cultivables. Les centres secondaires et les centres supérieurs de métiers devaient uniquement recevoir les élèves ayant fait preuve de capacités intellectuelles.

Par ailleurs, les autorités étatiques étaient convaincues que pour des raisons d'ordre socio-politique, l'organisation de ces centres devait être conçue de manière à ce qu'aucun élève n'y soit renvoyé aussi longtemps que l'Etat pouvait lui offrir d'autres possibilités. Ce schéma est en accord avec ce qui est énoncé dans le projet de loi organisant l'Ecole du Peuple. Pour ce qui est des métiers agricoles, l'Etat avait procédé à un recensement des zones agricoles prioritaires susceptibles de faciliter l'apprentissage des connaissances adaptées, ainsi que la pratique sur le terrain. Il était donc question de transformer certains Collèges d'Enseignement Général en Centres Elémentaires des Métiers Agricoles (CEMA). S'agissant de l'apprentissage d'autres métiers tels que la menuiserie, la maçonnerie, l'électricité, la mécanique en attendant la mise sur pied des formations typiquement polytechniques, les pouvoirs publics avaient gardé intacts les Centres Elémentaires de Formation Professionnelle (CEFP) existant presque dans chaque coin du pays en les améliorant. Il avait suffi juste de changer leur dénomination : on les appelait, désormais, des CEMI (Centres Elémentaires des Métiers Industriels).

Les décideurs politiques étaient également conscients du fait que, contrairement aux CEMA, cette deuxième catégorie de centres nécessitait des investissements assez conséquents et les emplois auxquels ils préparaient étaient limités au regard du niveau de développement industriel du pays. Ce qui justifiait une fois de plus le développement des centres dans le domaine de l'agriculture. Mais il se posait un autre problème, celui de la formation des enseignants devant exercer dans ces différents centres. Là aussi les pouvoirs publics avaient prévu de mettre en place des structures appropriées et des conditions susceptibles de faciliter

leur travail. Leur formation devait s'effectuer en deux ans parmi les bacheliers de l'Institut de Développement Rural (IDR) et au Département de Formation des Professeurs de l'Enseignement Technique (DFPET) à l'INSSSED pour ce qui concerne la formation technique et générale.

Pour les jeunes bacheliers, futurs enseignants ayant manqué leur tronc commun à l'Université, il était prévu une formation pédagogique d'un an au Centre d'Initiation Pédagogique d'Instituteurs, de CEG et de CET. En ce qui concerne les outils de travail, des dispositions avaient été prises et l'année scolaire 1979-1980 y avait été déterminante. C'est ce qu'affirme le Ministre Ndinga Oba : « Quant au matériel, la terre constitue l'élément de base qui s'avère disponible partout sur toute l'étendue de notre pays. Partout, on peut organiser des travaux pratiques en élevage, en culture. Ailleurs, on peut pratiquer aisément la pisciculture. En tout cas, on devrait pouvoir ouvrir une bonne partie de ces CEMA dans un an c'est-à-dire à la rentrée 1979-1980 »⁴²⁰.

Conscients des difficultés pouvant retarder ce projet ambitieux, les gouvernants congolais avaient placé leurs espoirs dans la disponibilité des ressources naturelles du pays et dans l'investissement humain. Les sacrifices et les efforts consentis dans les CEMA et les CEMI devaient constituer, selon eux, un grand ballon d'oxygène pour l'économie du pays. Dans pareilles circonstances, seule la prise des décisions politiques courageuses et ambitieuses constituait des armes nécessaires sans lesquelles le peuple et la révolution étaient exposés à de graves situations de crise. Ainsi, il fallait discipliner les masses et améliorer réellement les choses en vue de la réussite du projet de construction d'un Etat indépendant libéré du poids des contraintes extérieures. C'était un défi comme le soulignait encore Ndinga Oba : « Il y a là un défi devant l'histoire et nous devons savoir le relever »⁴²¹.

3.2. La nécessité d'établir des méthodes scientifiques et des programmes réalistes

La construction de l'Etat implique une dynamique d'institutionnalisation des structures (institutions scolaires dans le cas précis) qui nécessitaient d'être adaptées aux objectifs politiques et économiques du Congo. Cependant, cette exigence ne peut trouver un début de réalisation que si elle se fonde sur une volonté politique permettant de définir les conditions

⁴²⁰ Ndinga Oba (A.), *op. cit.*, p.24.

⁴²¹ *Idem*, p.25.

d'une mise en œuvre réelle de nouvelles méthodes scientifiques et de programmes scolaires⁴²² pouvant garantir le fonctionnement adéquat de ces structures. Pour les méthodes, une précision est nécessaire, car « Il s'agit moins d'acquérir des connaissances scientifiques que d'assimiler l'esprit et la méthode scientifiques, c'est-à-dire apprendre à observer et raisonner avec rigueur et cohérence, à ne rien accepter qui ne soit prouvé de façon scientifique »⁴²³.

C'est dire que seules les structures scolaires ne suffisent pas pour faire aboutir les politiques de développement au sein d'un Etat. Encore faudrait-il qu'elles soient associées à la nécessité d'établir des méthodes de travail réalistes et des programmes scientifiques adaptés à l'environnement dans lequel vivent les populations congolaises. Ces méthodes et ces programmes doivent être fondés sur une pédagogie active qui place d'abord l'être à former au centre de tout, c'est-à-dire qui intègre les variables socio-économiques du développement. Tenant compte du fait que les méthodes et les programmes développés dans le système d'enseignement colonial étaient inadaptés⁴²⁴ aux besoins réels de développement des populations rurales, les décideurs politiques avaient mis en place des programmes et des méthodes pragmatiques. La création d'un système d'enseignement unique au Congo ne signifiait pas l'uniformisation des programmes et des méthodes et leur vulgarisation sur toute l'étendue du territoire national. Ces programmes et ces méthodes devaient être allégés et intégrer les spécificités de chaque zone rurale, car « Les programmes ont le défaut d'être identiques pour tout le pays. Ils sont compliqués, trop chargés. Dans la plupart des cas, complètement coupés de la réalité du pays et, par suite, peu rentables à la fois individuellement et socialement (...) Or, le contexte pédagogique n'est pas uniforme (...)»⁴²⁵.

Cette situation montre que le caractère hétérogène de la pédagogie active au sein du système éducatif avait été négligé au profit d'une pédagogie rigide, identique pour tous, alors que les réalités sur le terrain diffèrent d'un coin à un autre, de la campagne à la ville. Une catégorisation⁴²⁶ des différentes zones du territoire congolais en trois niveaux distincts avait

⁴²² « La réalisation de l'Ecole du Peuple implique une somme fantastique de travail de recherche en vue de l'élaboration de nouveaux programmes et manuels, de collecte de matériaux, de revalorisation de tous les aspects de la culture congolaise, de sensibilisation et d'information des masses et en premier lieu de documentation » (Cf. Mbongi, *op. cit.*, p.60).

⁴²³ *Idem*, p.63.

⁴²⁴ « Actuellement, les conceptions pédagogiques, le contenu des méthodes et du matériel didactique sont fondés sur une approche logico - déductive. Il s'agit d'une pédagogie du type *écoute - parle* qui passe par l'intellect ou plutôt la mémoire pour obtenir le résultat désiré, et non d'une pédagogie du type *regarde - essaie* qui passe par les mains pour arriver ensuite à l'intellect » (*Ibidem*).

⁴²⁵ Mbongi, *op. cit.*, p.63.

⁴²⁶ Mbongi, *op. cit.*, p.64.

permis de surmonter les dangers que pouvaient entraîner l'inadaptation des programmes et des méthodes à l'environnement local :

- « Brazzaville, les autres villes et les gros bourgs dans lesquels la situation était moins grave grâce à la présence d'une infrastructure scolaire (bâtiments, moyens, mobilier et matériel scolaire, moyens de reproduction de documents, TV en circuit fermé, etc.);
- Une zone de brousse dans laquelle, en certaines régions, le matériel ne parvient pas (ni livres, ni moyens didactiques, etc.);
- Une zone de forêt (même situation pédagogique que sous le second point) ».

C'est pourquoi dans le but de résoudre les problèmes de l'inadaptation des méthodes et des programmes scolaires aux réalités locales, les décideurs politiques avaient trouvé nécessaire de mettre en place des programmes fondamentaux, scientifiquement, établis pour toutes les disciplines susceptibles d'être enseignées, avec des possibilités de variation selon les zones géographiques indiquées ci-dessus ; mais ceci concernait surtout l'enseignement primaire. A cela il fallait ajouter des méthodes réellement actives, ainsi que des programmes scolaires rénovés en tenant compte des spécificités des milieux et en se basant sur la pratique du travail par groupe.

a)- La réalisation d'une école au service du développement économique de la nation congolaise impliquait un changement profond du contenu des programmes scolaires. C'est dire, en d'autres termes et comme le souligne le Ministre Ndinga Oba que : « La réflexion sur la vie dans l'environnement de l'école, la pratique de cette vie doit occuper une place effective dans l'élaboration des programmes et les emplois du temps de la nouvelle école »⁴²⁷. Cette nécessité se justifiait, d'ailleurs, par ceci que « Jusqu'à maintenant, on s'est efforcé dans le pays d'écrire des programmes trop copieux, tendant vers une sorte d'« exhaustisme » qui est plus un frein au développement des élèves qu'une réelle augmentation du bagage intellectuel, par l'insertion dans le contenu didactique d'un fatras de notions parfaitement inutiles »⁴²⁸.

Dans le but de résoudre cette situation d'inadaptation des programmes scolaires aux réalités socio-économiques congolaises, l'Etat avait décidé de les réformer en instaurant à

⁴²⁷ Cf. Ndinga Oba (A.), *L'Ecole dans la phase de redynamisation de la vie nationale en République Populaire du Congo*, Brazzaville, mai 1978, p.13.

⁴²⁸ Mbongi, p.64.

chaque niveau du système éducatif « un ensemble de connaissances à donner à tous les jeunes congolais, mais pour une meilleure compréhension et une bonne fixation de ces connaissances, on doit se servir des matériaux et de tout ce que la vie dans le milieu de l'école offre comme support à l'expérimentation et à l'illustration »⁴²⁹. Cependant, ce retour à la terre pour peu qu'il soit effectif, ne devait pas être interprété comme étant l'expression d'une forme de régionalisation⁴³⁰ tendant à créer un enseignement à double vitesse au Congo : un enseignement conçu uniquement pour les ruraux et un enseignement spécifique aux citadins. Il devait, au contraire, être interprété comme étant l'expression de la volonté politique de créer une école agréable, c'est-à-dire productive⁴³¹ et plus proche des producteurs. L'objectif de cette école étant de mettre à la disposition des élèves et étudiants des connaissances scientifiques et technologiques indispensables à la résolution de leurs problèmes quotidiens et à la maîtrise de leur environnement économique, politique et socio - culturel.

b)- S'agissant de la mise en place des méthodes actives, les acteurs politiques avaient estimé qu'elles devaient comporter divers aspects. D'abord, le temps scolaire qui nécessitait d'être réaménagé en fonction des impératifs du développement des capacités techniques des élèves; il devrait, de ce fait, dépasser la simple pratique du travail manuel au champ ou dans les jardins scolaires et trouver un véritable ancrage dans l'apprentissage des connaissances scientifiques réelles considérées comme autant de supports du développement national. Par exemple, on ne pouvait procéder à la réalisation des cultures vivrières sur un champ quelconque sans avoir, au préalable, déterminé son espace⁴³² ou évaluer une production si l'on ne prenait garde d'étudier son poids⁴³³.

A l'instar des dirigeants d'autres pays socialistes, les autorités politiques congolaises voulaient faire de leur système d'enseignement un véritable « laboratoire d'expérience » en

⁴²⁹ Ndinga Oba (A.), *op. cit.*, p.13.

⁴³⁰ Dans le même ordre d'idées, Antoine Ndinga Oba précise que « (...) notre intention n'est pas de concevoir un système scolaire qui différencie fondamentalement les zones rurales des milieux urbains par exemple, de même que les régions entre elles, comme on a tenté de le faire dans certains pays. Tous les enfants appartenant à un niveau de formation donné recevront les mêmes connaissances de bases, mais on choisira dans chaque milieu les éléments appropriés ayant une valeur formative réelle dans le sens d'une éducation intégrée » (*op. cit.*, p.13).

⁴³¹ C'est une école capable de contribuer efficacement à l'éducation morale de la jeunesse congolaise qui, comme le disait Marx, doit se traduire par l'amour du travail et la sympathie pour le travailleur.

⁴³² « Si l'on veut arboriser une zone ou cultiver un lopin de terre en y plantant des ananas, on peut mettre au programme la notion de surface en rapport avec la notion d'espace (...) Ce sera beaucoup plus parlant pour les élèves (et les parents) que des problèmes sur la surface, de type artificiel » (Cf. *Mbongi*, p.66).

⁴³³ « On pourra introduire la notion de poids quand il s'agit d'évaluer la production ; viendront s'ajouter les notions de monnaie, prix d'achat, prix de vente, bénéfice, perte, tare, poids brut, poids net, déchet, profit (...) Pour les plus grands, les notions de comptabilité leur permettront de gérer la petite coopérative de la communauté » (*Ibidem*).

alternant les enseignements généraux avec les enseignements pratiques sur le terrain, soit dans le domaine agricole soit au sein des entreprises. Ce qui, selon Jean Pierre Ngombe⁴³⁴, nécessitait la mise en place d'un nouveau système dit de *mi-temps*⁴³⁵ scolaire afin de réaliser une transformation radicale des programmes et des méthodes d'enseignement au sein des établissements scolaires, et de permettre aux élèves de disposer du temps pour l'apprentissage des connaissances pratiques. Dans la logique des réformateurs, ce système avait le double avantage de permettre, d'une part, une meilleure socialisation des élèves c'est-à-dire leur insertion dans leur milieu de vie d'origine ; d'autre part, il devait faciliter une véritable communication au sein des classes ainsi qu'une compétition⁴³⁶, car il se fondait sur la promotion de la « socialisation en groupe ». Au-delà, ce système instaurait une sorte d'émulation dont les résultats pouvaient aussi être bénéfiques pour l'intégration et la solidarité au sein des communautés villageoises.

3.3. Le rôle de l'INRAP dans la réalisation des objectifs de la construction étatique

Se proposer de traiter du rôle de l'INRAP dans la réalisation des idées de progrès socio-économique⁴³⁷ au sein du système éducatif congolais, c'est d'abord accepter de revenir sur le contexte historique de sa création, les modalités de son fonctionnement ainsi que le rôle qui lui a été assigné par les pouvoirs publics. Parlant de son statut, l'INRAP est un établissement public dépendant du Ministère de l'Enseignement Secondaire et Supérieur. Rattaché à la Commission Nationale de l'Ecole du Peuple près le Secrétariat du Comité Central du P.C.T à l'Education par décret n°75-303 du Premier Ministre le 24 juin 1976, il constitue un support

⁴³⁴ Ancien enseignant, il rallia le pouvoir de Marien Ngouabi et fut, en 1975, membre de l'Etat Major Spécial Révolutionnaire (E.M.S.R). En 1977, il occupa le poste de Secrétaire du Parti chargé de la Presse et Propagande jusqu'à la fin du Comité Militaire du Parti (C.M.P).

⁴³⁵ Le mi-temps *manuel- intellectuel* donne de meilleurs résultats que le plein temps *intellectuel*. Il présente en outre l'avantage de rentabiliser l'enseignement (la production sert à la consommation des élèves, à l'équipement de l'école en tables et chaises ou même vendue contribue à son financement). Enfin, et ce n'est pas le moins important, il aide à la socialisation du groupe, *permet* une autogestion de la coopérative scolaire à travers la coopération du maître, des parents et des élèves » (Mbongi, p.66). Voir aussi : Ngombé (J.-P.), « Régime mi-étude mi travail à l'Ecole. Directives pour la rentrée scolaire 1976-1977 », in *Revue Mensuelle Ecole du Peuple*.

⁴³⁶ Il semble important ici de noter que les journées d'émulation étaient organisées à cet effet dans le but de récompenser les élèves qui auraient bien travaillé et afin de pousser à l'effort ceux qui éprouvaient des difficultés au plan académique. La première journée nationale d'émulation a été organisée le 5 novembre 1980. Cette organisation obéissait au mot d'ordre « Une école, un champ » lancé par Denis Sassou Nguesso au cours du premier trimestre de l'année scolaire 1979-1980.

⁴³⁷ Au plan administratif, il est important de rappeler que le service des activités productives au sein de l'INRAP a été créé en 1977. Son champ d'action s'était élargi avec l'organisation des stages de recyclage pour les enseignants du pré - scolaire, la production des fiches techniques aux écoles pilotes ouvertes dans toutes les régions du Congo au cours de l'année susmentionnée, suivi des expériences menées dans le cadre de ces écoles expérimentales.

essentiel pour l'élévation du niveau de vie des populations rurales, tant les missions qui lui avaient été confiées cadrent bien avec les objectifs du développement en milieu rural.

Sur le plan organisationnel, le Directeur de l'INRAP est nommé par décret pris en Conseil des Ministres sur proposition du Ministre de l'Enseignement Secondaire et Supérieur. Exception faite des services administratifs et des bureaux d'études, cette institution se subdivise en sept services, notamment le service des programmes, de matériel didactique, de l'audiovisuel, de langues nationales, des activités productives⁴³⁸ (qui intéressent le présent chapitre), d'évaluation et d'orientation et le service d'éditions scolaires. Cependant, l'histoire de l'INRAP est à rattacher à celle plus ancienne du Centre de Documentation Pédagogique (C.D.P) créée à Brazzaville en 1955 qui à l'origine n'était qu'une cellule de l'Inspection de l'Académie chargée de la supervision des œuvres scolaires. A partir de l'année 1962-1963, le C.D.P a été transformé en Centre National de Documentation et de Recherche Pédagogiques (C.N.D.R.P), dont l'organisation avait été confiée à Meunier, consultant à l'Unesco.

La mission dévolue à cette nouvelle institution était de « (...) mettre à la disposition des fonctionnaires et des cadres de l'enseignement officiel et privé les moyens de connaissance et de perfectionnement nécessaires dans le domaine pédagogique et administratif »⁴³⁹. A la demande de la France, et ce à partir de l'année 1969-1970, le C.N.D.R.P a été transformé en Centre National de Recherche et d'Action Pédagogique (C.N.R.A.P) à l'image des centres d'autres pays tels que le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Togo. Tous ces Centres étaient dirigés par les experts français. La disparition du terme de « documentation » sous-entend que le C.N.D.R.P se consacrait plus à l'activité de recherche qu'à la conservation des documents ou des archives. Cette mission se précisa plus clairement en 1963 à la suite de l'expérience malheureuse de la télévision scolaire et, partant, en 1969⁴⁴⁰ de l'échec de la Radio éducative dite encore « bain sonore ». C'est dans ce contexte que ce Centre avait entrepris des recherches consistant à mesurer l'efficacité des méthodes d'enseignement à distance ainsi que

⁴³⁸ Il est important de rappeler que ce service a la mission particulière de suivre les expériences pédagogiques menées au sein de toutes les régions du Congo. Il est aussi chargé de la transformation des structures éducatives ayant fait l'objet d'une étude approfondie sur le terrain, ainsi que du développement de la coopération avec les institutions internationales et certains pays amis en vue d'échanges dans ce sens.

⁴³⁹ Cf. Ministère de l'Education Nationale (République Populaire Du Congo), *Historique de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques*, Brazzaville, Imprimerie Nationale, 1977, p.19.

⁴⁴⁰ Cf. Richard (J.), « Un système de radio - éducative en République Populaire du Congo », in *Recherche, Pédagogie et Culture*, novembre - décembre 1977, Vol.VI, n°32, p.47.

celle des supports pédagogiques. Ces recherches visaient la réalisation de nouvelles brochures pour la réviséance des émissions radiotélévisées.

Pendant l'année 1970-1971, le Congo avait bénéficié d'une aide accordée par l'Unesco. Ce qui avait permis aux gouvernants de créer une structure autonome et moins dépendante de la France, à savoir l'Institut Pédagogique National (I.P.N) qui fut placé cette fois-ci sous l'autorité d'un Congolais, Jean-Blaise Albert Kololo. Jusqu'à cette époque, les Centres de recherche pédagogique demeuraient toujours liés au Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. Cependant, dans le but d'acquérir son autonomie, l'I.P.N a été transformé en Direction de Recherche et d'Action Pédagogique (D.R.A.P) qui, par la suite, avait cessé de fonctionner au terme du décret n°72-87 du 10 mars 1972 portant en même temps création de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques (INRAP). Alors quel rôle joue véritablement l'INRAP dans cette dynamique de recherche de voies et moyens de développement socio-économique de la nation congolaise?

Au regard des analyses réalisées ci-dessus, il est à retenir que cette nouvelle institution a pour missions essentielles⁴⁴¹ de répondre aux nécessités de la formation, de la promotion ainsi que de la vulgarisation des outils pédagogiques de développement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'enseignement au Congo. Par ailleurs, il semble également important de souligner que cette institution est la seule autorisée à produire⁴⁴² des livres et autres matériels pédagogiques et didactiques destinés à l'enseignement primaire au Congo. Le rôle de l'INRAP est donc de traduire concrètement les décisions prises par les instances politiques dirigeantes à partir des programmes scolaires, la promotion et de la vulgarisation des outils pédagogiques qu'il élabore.

⁴⁴¹ Cf. Ministère de l'Education Nationale (Rép. Pop. Du Congo), *Historique de l'Institut National d'Action Pédagogique*, p.25. Le Parti et l'Etat lui avaient assigné en tout neuf tâches.

⁴⁴² L'article 3 de l'arrêté n°8206 du 19 octobre 1977 stipule : «Toute production, édition, publication, vente et distribution des manuels scolaires et matériel pédagogique par un service autre que l'INRAP est interdite » en République Populaire du Congo.

En conclusion, avec l'accession de leur pays à l'indépendance, les dirigeants politiques congolais avaient décidé de restructurer tous les secteurs sociaux de production de manière à enclencher une véritable dynamique de développement. Pour ce qui concerne le domaine de l'enseignement, beaucoup de réformes avaient été initiées dans le but d'adapter la formation des compétences aux réalités locales, notamment la réforme instituant l'« Ecole du Peuple ». Cette réforme ambitieuse par son contenu devait faire du système éducatif congolais un véritable moteur du développement social, économique et politique c'est-à-dire un grand laboratoire d'expérience au service des idées progressistes. De ce fait, l'école congolaise devait s'inscrire dans la ligne politique du socialisme scientifique définie par le Parti - Etat qui était de savoir servir comme instrument de formation des masses laborieuses tournées vers le développement de leur pays. Elle devait donc permettre d'élever le niveau d'instruction des populations en insistant sur l'apprentissage des connaissances pratiques en relation immédiate avec les réalités du terroir.

Cette recherche a, non seulement permis de comprendre les caractéristiques du milieu rural congolais, les faiblesses du développement liées à son état d'enclavement, mais également les possibilités de mettre en place un système d'enseignement de manière à former les compétences capables de soutenir ce développement. D'où l'idée d'un enseignement socialement intégré se caractérisant par l'introduction au sein des programmes scolaires des activités comme le travail productif. Le mot d'ordre « Une école, un champ » qui a fait l'objet d'une analyse dans ce chapitre a permis de comprendre l'élan de changement social qui a été impulsé par les autorités marxistes-léninistes congolais.

L'« Ecole du Peuple », dont l'un des objectifs majeurs était de former les citoyens de type nouveau, devait permettre de soutenir le développement économique du Congo de manière à réduire sa dépendance extérieure. D'où l'idée de la création des écoles de métiers devant former les « cadres rouges » et « experts » de la nation, c'est-à-dire des cadres techniques capables de soutenir la Révolution socialiste et de promouvoir la politique de modernisation rurale pour le bien des masses populaires. Cependant, ces réformes ne pouvaient réussir qu'à la condition de promouvoir l'enseignement des langues véhiculaires locales comme support de ce progrès. La mise en place de la réforme « Ecole du Peuple » nécessitait donc au préalable un grand travail d'étude sur les langues du moment que, pour les marxistes, la langue constitue un moyen par lequel la bourgeoisie capitaliste véhicule ses

idées de domination. Dans le cas présent, il fallait aboutir au choix du lingala ou du munukutuba, soit des deux à la fois comme moyen de vulgarisation des réformes auprès des populations. L'enseignement de ces langues devait également constituer un enjeu important pour la formation de la conscience nationale tant est vrai que, pour les pouvoirs publics, la prééminence de l'enseignement de la langue française dans les écoles congolaises constituait encore la preuve de la dépendance culturelle du Congo par rapport à l'ancienne métropole.

Toutefois, au-delà de cette dynamique de transformation globale, la présente étude a également essayé de démontrer les difficultés rencontrées par les pouvoirs publics pour mettre en œuvre la réforme radicale du système éducatif. Plusieurs facteurs avaient constitué autant de forces d'inertie à la réalisation du projet « École du Peuple ». D'abord, au plan financier, il faut dire que ce projet nécessitait d'énormes moyens. Or, il a été dit tout au long de ce chapitre que l'État congolais ne pouvait pas financer ce projet. Au plan organisationnel, le projet « École du Peuple » manquait un cadre juridique approprié. Au plan pédagogique, sa mise en œuvre n'a pas été précédée par une volonté politique de formation des enseignants dans les domaines typiquement techniques, ainsi que la création de structures viables du développement au plan national. En dernière analyse, il faut reconnaître que le projet de réforme de l'enseignement était une idée noble. Seulement, il était trop ambitieux pour être réalisable dans le court terme.

Cinquième chapitre : L'enjeu éducatif des langues véhiculaires et la promotion des cultures nationales au Congo

En dépit des controverses⁴⁴³ suscitées au sujet de l'intégration des langues africaines dans des projets socio-éducatifs visant la construction des Etats, on ne peut nier que des progrès réels aient été enregistrés. De nos jours, rares sont encore les pays africains qui, d'une manière ou d'une autre et à un moment donné de leur histoire, n'aient eu à inscrire la question linguistique à l'ordre du jour de leurs préoccupations politiques concernant l'enseignement. Cette prise de conscience générale n'est pas liée à une fatalité de l'histoire et ne concerne pas uniquement la convergence des volontés politiques, puisque l'évolution des connaissances en linguistique appliquée, les multiples acquis de la didactique des langues et, surtout, la psychologie appliquée à l'éducation ont mis en exergue le rôle des langues endogènes dans la dynamique de construction nationale.

Toutefois, les modèles d'analyse choisis pour aborder ce problème, les moyens mis en jeu ainsi que les rythmes d'évolution possibles de ces réformes ont été différents d'un pays à un autre. Si, dans certains Etats l'introduction des langues véhiculaires dans les programmes scolaires avait été décidée avant l'octroi des indépendances (c'est le cas de la Guinée de Sékou Touré) ou après (comme en Tanzanie, à Madagascar, en Somalie, au Rwanda et au Burundi) il reste que d'autres Etats comme le Mali, le Sénégal et le Zaïre étaient confrontés à un véritable problème de choix à cause du caractère multilingue de leurs sociétés. Pour ce qui concerne le Congo cette question est d'apparition récente (l'analyse des dispositions linguistiques des constitutions congolaises le démontrera en profondeur).

En fait, la question des choix de langues se recoupe avec celle de leur enseignement. Ces choix qui se ramènent à un seul demeurent très souvent hypothétiques. Subordonnés au

⁴⁴³ La question de l'insertion des langues locales africaines dans les systèmes nationaux d'enseignement avait déjà fait l'objet des débats à l'occasion de bien de rencontres d'experts. Le livre publié sous le titre *Langues et politiques de langues en Afrique noire : l'expérience de l'Unesco* (édité par Alfâ Ibrahim Sow, Paris, Nubia, 1977, 476 pages), rend bien compte des recherches effectuées dans le but de cerner les aspects pratiques et opérationnels des problèmes linguistiques et culturels qui se posent aux différents Etats africains. Certes, les travaux qui y sont présentés ne répondent pas à toutes les interrogations que suscitent les langues et les politiques de langues. Toutefois, ils marquent une rupture par rapport aux stéréotypes et l'indifférence d'une époque, et permettent également de remettre en cause l'énonciation d'un certain type de discours en faveur d'une francophonie progressivement dominante. Plus fondamentalement, ces travaux permettent de rompre avec une vision sociolinguistique prêchant l'inéluctable naufrage des langues vernaculaires africaines. Mais à côté de l'ensemble desdits travaux, il faudrait, bien sûr, mentionner bien d'autres expériences.

développement de l'une des langues, ils sont soumis aux contraintes de temps et aux aléas de l'histoire de chaque société. Au bout de combien de temps, par exemple, ce développement sera-t-il possible pour prêter à un choix équitable de langues au Congo? Aucune décision politique n'a été prise au Congo dans le but de mettre sur pied une politique linguistique structurée au plan national. Alors, comment entrevoir un développement rapide des langues nationales dans un tel contexte, si aucune stratégie ne garantit leur véritable promotion ?

L'objectif poursuivi dans ce chapitre consiste à se demander si le problème de l'intégration des langues nationales dans le système éducatif congolais avait réellement été considéré comme l'une des priorités des gouvernements successifs dans l'optique de la construction de l'Etat? Dans ce sens, l'analyse élucidera d'abord la nécessité de l'enseignement des langues nationales au Congo (1). Ensuite, il s'agira de comprendre la manière dont l'enseignement des langues véhiculaires pouvait constituer un facteur significatif pour la construction nationale (2). Enfin, l'on tentera de souligner quelle a été l'importance de la formation des enseignants dans la réalisation des réformes du système éducatif congolais (3).

1. La nécessité⁴⁴⁴ d'enseigner les langues nationales dans les écoles congolaises

Au début des indépendances, presque tous les Etats africains étaient confrontés au problème de leur développement et de la construction de l'unité nationale, car à l'époque coloniale la préoccupation essentielle des colons était de répondre aux besoins de la métropole dans tous les domaines. Au plan culturel l'imposition aux populations africaines de la langue française comme instrument linguistique exclusif de communication était l'un des moyens privilégiés pour gagner leur esprit à la cause de défense des intérêts de la métropole. C'est ce que Louis Jean Calvet qualifie de « colonialisme glottophage »⁴⁴⁵, car pratiqué au mépris des cultures locales.

⁴⁴⁴ Pour l'Abbé Gaspard Kajiga, ancien Professeur de langues et d'histoire bantoues : « Aujourd'hui, c'est un fait acquis, chaque nation libre veut se construire à base de sa culture propre. Les langues occidentales en Afrique restent des langues d'emprunt » (Cf. *Pour une langue nationale congolaise*, République Démocratique du Congo, Centre National de Production du Ministère de l'Education nationale 11^e Rue de Limeté, sd, p.9).

⁴⁴⁵ Louis Jean Calvet utilise ce terme pour caractériser la situation coloniale qui considérait que les langues africaines étaient un obstacle au développement : « Le premier dogme est celui selon lequel les colonisés ont tout à gagner à apprendre notre langue, qui les introduira à la civilisation, au monde moderne. Le second stipule que, de toutes façons, les langues indigènes seraient incapables de remplir cette fonction, incapables de véhiculer des notions modernes, des concepts scientifiques, incapables d'être des langues d'enseignement, de culture ou de recherche. Se développe ainsi un discours élaboré par des blancs pour des blancs et pour ceux que leur éducation et leurs intérêts poussent à se considérer et à se comporter comme des blancs, discours qui a bien sûr son versant

Dans sa thèse de doctorat de 3^e Cycle en Sciences de l'Éducation, Jean-Pierre Mbakidi dit : « Pour les pays africains francophones, tel le Congo, il ne s'agit nullement d'une volonté délibérée d'emprunter, il s'agit plutôt d'une domination culturelle, d'un envahissement d'une civilisation sur une autre avec la conséquence bien connue de la mort lente de la civilisation dominée »⁴⁴⁶. On mesure là le caractère déculturant⁴⁴⁷ d'une telle politique car, si les Anglais et les Belges s'appuyaient sur l'administration indirecte des colonies en simulant la préservation des langues locales, il demeure que du côté de la France les méthodes utilisées étaient différentes⁴⁴⁸. Au-delà de cette différence de méthodes, François Lumwamu pense que les effets induits par les politiques de colonisation en Afrique étaient analogues :

Les effets de la politique de colonisation, directe ou indirecte, ont été dans la majorité des cas, les mêmes. La méthode de colonisation indirecte pratiquée par les Belges et les Britanniques donnait un semblant d'existence à quelques langues africaines : mais cette politique constituait, en réalité, un moyen pour mieux utiliser les chefferies locales et donner aux colonisés l'impression d'être respectés et d'être demeurés eux-mêmes malgré la présence de l'envahisseur. La colonisation directe ne manqua plus de pudeur à ce sujet⁴⁴⁹.

théorique, ou se prétendant tel : on cherche à montrer que la glottophagie est un fait d'évidence, inéluctable, et de plus souhaité par les colonisés eux-mêmes » (Calvet (L.-J.), *op. cit.*, pp.123-124).

⁴⁴⁶ Mbakidi (J.-P.), *Langues maternelles et langue française au Congo. Contribution à l'étude sociologique des situations langagières en Afrique centrale*, Université de Bordeaux II, 1978, p.130. Cette thèse démontre que l'assimilation française au plan socio - culturel avait gagné l'univers mental des Congolais, allant des couches sociales inférieures (les pêcheurs, les maraîchers, etc.) jusqu'aux classes sociales supérieures (les fonctionnaires, etc.). Eliou Marie est également de cet avis : « Les principaux éléments de l'idéologie transmise par les systèmes d'enseignement qui ont démarqué en Afrique l'enseignement français sont : la conviction de la supériorité de la culture et de la langue française et par conséquent celle de l'infériorité des cultures et des langues africaines » (Eliou (M.), *La formation de la conscience nationale en République Populaire du Congo*, Paris, Anthropos, 1977, p.162).

⁴⁴⁷ Mbakidi analyse aussi l'emprise de la culture française sur les réalités congolaises en ces termes : « (...) le Congo s'inscrit aussi au rang de premiers pays africains grands consommateurs des produits d'importation. L'idéologie de l'assimilation du nègre, quelque fausse qu'elle ait pu paraître, s'est concrétisée tout au moins par l'émergence et le développement d'une couche sociale (les intellectuels) fondamentalement acculturée et par conséquent consommatrice effrénée de la pacotille importée de l'Europe » (*Idem*, p.133)

⁴⁴⁸ « La situation actuelle est essentiellement liée aux pratiques des puissances coloniales : la France, pratiquant une politique d'assimilation complète, a ignoré l'existence des langues africaines et n'a jamais entrepris, en Afrique, ni leur enseignement ni leur utilisation comme moyens d'enseignement ; la Grande-Bretagne et la Belgique, avec leur politique de discrimination visant à bloquer l'accès des peuples colonisés aux cultures anglaise et belge, ont entrepris la scolarisation dans les langues africaines, au niveau primaire surtout » (*Langues et politiques de langues en Afrique noire : l'expérience de l'Unesco*, Paris, Nubia, 1977, p.398).

⁴⁴⁹ Lumwamu (F.), « Langage et colonisation », in *Annales de l'Université de Brazzaville*, Tome VII, Brazzaville, 12 janvier 1971, p.37.

Cette pratique de domination avait souvent été considérée comme une condition pour l'octroi de l'aide aux Etats africains au point où Kempf et Mudimbé faisaient remarquer que : « (...) Pour la France, du moins si on se réfère à la déclaration faite en 1964 à l'Assemblée nationale française par M. Pompidou, alors Premier ministre, l'aide multilatérale favorise l'expansion de l'anglais et de la culture anglo-saxonne; l'aide bilatérale seule peut maintenir une certaine faveur pour le français »⁴⁵⁰. La nécessité d'enseigner les langues africaines⁴⁵¹ se justifiait ainsi par une certaine volonté⁴⁵² de revalorisation des cultures traditionnelles, de construction nationale ainsi que par l'obligation de lier l'école et le milieu comme le fait remarquer Joseph Poth⁴⁵³ :

Il faut que l'école et le milieu parlent le même langage si l'une veut réellement s'ouvrir à l'autre (...) Comment l'école peut-elle participer à la valorisation de l'environnement, à l'amélioration de la productivité, à la rationalisation des structures de développement en milieu urbain et rural, si elle ne peut établir un dialogue constant et profond avec les forces et les populations au travail ? Les langues nationales constituent, sans conteste, l'outil le plus efficace pour réaliser cette symbiose de l'école et du milieu qui, seule, peut ouvrir les perspectives d'un développement collectif harmonieux.

Les acteurs sociaux et politiques africains étaient convaincus de ce que le domaine de l'enseignement, en tant qu'il permet l'acquisition des connaissances et la vulgarisation des savoirs, peut contribuer de manière efficace au développement. De manière assez concrète, on peut estimer que la nécessité d'enseigner les langues véhiculaires africaines dans les écoles était liée au fait qu'elles sont capables de constituer des renforçateurs de l'unité nationale, voire même un facteur d'accélération du développement économique. Ce qui implique également qu'elles peuvent permettre à tous les enfants (sans discrimination possible) d'avoir accès aux mêmes structures de production socio-économiques; elles constituent donc un moyen important pour le retour à l'authenticité⁴⁵⁴ culturelle.

⁴⁵⁰ *Ibidem.*

⁴⁵¹ Il est nécessaire de signaler ici que, déjà en 1961, la Conférence des Etats africains organisée à Addis-Abeba avait recommandé dans les écoles d'Afrique l'enseignement d'une « langue pour les rapports quotidiens », ainsi que celui d'une « langue de grande diffusion » (Cf. *Afrique Vivante*, n°242, 1966, p.24).

⁴⁵² Pour justifier cette argumentation, on peut encore se référer à l'Abbé Gaspard Kajiga qui dit : « Une langue nationale c'est le vœu des Responsables de l'Education en Afrique. C'est le vœu de tous ceux qui sont préoccupés des problèmes culturels africains » (*op. cit.*, p.9).

⁴⁵³ Cf. « Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique à l'usage des Instituts de formation », in *Etudes et Documents de l'Unesco*, n°32, Paris, Presses de l'Unesco, 1979, pp.38-39.

⁴⁵⁴ On se réfère encore ici aux analyses effectuées dans *Etudes et Documents de l'Unesco* déjà cité à la page 39.

1.1. La situation sociolinguistique du Congo

L'étude de la situation sociolinguistique du Congo, pour être réalisable, nécessite au préalable une prise en compte de la famille de langues et des groupes linguistiques qui y sont représentés. Car, si l'on s'appuie sur les recherches réalisées par la CONFEMEN, il ressort que : « la grande majorité des langues parlées au Congo appartient aux langues bantoues, de la famille Niger - Congo (...)»⁴⁵⁵. Plus d'une cinquantaine de langues sont parlées au Congo. Cependant, on y décèle trois grands ensembles linguistiques⁴⁵⁶ : l'ensemble Kongo localisé dans le sud, l'ensemble Téké occupant une partie du centre et du sud et l'ensemble mbochi situé dans le nord. Pour ce qui est des langues appartenant à ces différents groupes, il faut présenter leurs origines et leurs évolutions pour clarifier la situation de certaines d'entre elles considérées comme étant des langues véhiculaires : le lingala et le munukutuba.

a)- **Le kikongo.** Dans les environs du XIV^e siècle, la plupart des groupes ethniques actuels du sud du Congo faisaient partie du grand ensemble kongo établi dans le cours intérieur du Kongo qualifié de « nzadi »⁴⁵⁷ par les riverains et placé sous l'autorité du roi, le « Mani kongo ». Plusieurs ethnologues et historiens tendent à démontrer qu'au XIV^e siècle les Kongo, dans leur dynamique d'immigration, n'avaient pas encore atteint les côtes de l'Atlantique. Les terres qu'ils occupaient du Mayombe jusqu'aux Plateaux batéké, appartenaient aux Batéké. Les Kongo seraient donc venus de la Cuvette tchadienne qu'ils auraient quitté aux environs de l'ère chrétienne pour immigrer vers le Kassaï en R.D.C au IV^e siècle, au IX^e siècle sur le Kwango, au XII^e siècle sur le Kouilou et sur les côtes du Nord de l'Angola au XIV^e siècle.

Le royaume kongo qui, en 1485 s'étendait sur 500 km de côte aux environs de Luanda à l'Est vers le Kwango, rassemblait des entités territoriales considérées comme de « sous-états » : le Kongo, le Kâhongo, le Ngoyo et le Loango. Le « proto-Etat » comprenait à lui seul six provinces : le Mpemba qui était le domaine royal, le Nsundi situé vers le Nord-est au bord du Congo était le domaine des Nsundi, le Mbata situé vers le Kwango, le Soyo situé vers l'embouchure, le Mpangu situé au Nord et le Mbamba situé vers la mer et considéré comme

⁴⁵⁵ Cf. CONFEMEN, *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*, Paris, Ed. Champion, 1986, p.135.

⁴⁵⁶ *Ibidem*.

⁴⁵⁷ Il semble important ici de rappeler que ce mot avait été récupéré par l'ancien Président, Joseph Désiré Mobutu, pour servir de nom à son pays le Zaïre; Zaïre, justement, pour montrer que ce pays est situé au bord d'un fleuve.

étant le domaine des Lari. Le royaume kongo incluait la partie septentrionale de l'Angola, actuel enclave du Cabinda, le Bas-Congo zairois, l'immense partie de l'actuel République du Congo et une partie du sud du Gabon. Les habitants de tous ces royaumes se réclamaient d'un ancêtre commun : « Nimia Lukeni ». Les Kongo possédaient une unité linguistique pour la prospérité de leur royaume. Cependant, la langue kongo avait connu plusieurs phases dans son évolution : la première phase est celle dite « Kôngo–dya-Mpangala », la seconde phase est celle de « Kongo-dya-Muluza », la troisième phase correspondait au « Kongo–dya-Mpânzu » et la quatrième phase renvoyait au « Kongo–dya-nza ». C'est ce dernier stade qui symbolisait l'évolution linguistique de ce royaume, dont la langue s'appelle « kikôngo » au Congo-Démocratique et en Angola et « munukutuba » au Congo-Brazzaville.

b)- **Le munukutuba** constitue un moyen de communication entre les différentes ethnies du sud du Congo-Brazzaville et celles du Congo-Démocratique⁴⁵⁸. Il est, surtout, parlé dans les villes comme Boma, Matadi, Kikwit, Bandundu au Congo-Démocratique et à Brazzaville, Dolisie, Nkayi, Mossendjo ou Pointe-Noire s'agissant du Congo-Brazzaville. Le munukutuba est utilisé dans cette partie du Congo en raison de l'évolution de l'histoire de la langue kikongo dont elle est issue. Par ailleurs, son importance dans ces régions paraît assez restreinte en raison de l'attachement des populations kongo à leurs langues d'origine. Malgré sa position de langue seconde, le munukutuba jouit d'une situation assez privilégiée dans les zones urbaines en raison de son élégance et, surtout, du nombre de locuteurs qui le parlent (qui ne sont pas pourtant pas originaires des régions du sud du Congo).

Les conditions d'émergence de cette langue demeurent floues au regard des incertitudes liées à l'histoire des mouvements migratoires depuis l'époque coloniale. Certains chercheurs situent son origine aux environs de la fin du XV^e siècle qui marque les premiers contacts des Kongo avec les explorateurs occidentaux⁴⁵⁹ au moment où débute le commerce triangulaire de l'esclavage, la recherche de l'ivoire et de l'or. De ce brassage de cultures résultait la nécessité

⁴⁵⁸ Il semble important de mentionner que dans ce pays le munukutuba est qualifié de « kikongo ya leta », c'est-à-dire le kikongo de l'Etat. Cette appellation rend bien compte de la prégnance de l'héritage colonial belge. En effet, pendant la colonisation, les Belges avaient essayé de faire de cette langue une langue véhiculaire au bénéfice de l'administration. D'où son importance comparativement aux autres dialectes locaux parlés dans les zones du sud du Congo - Démocratique.

⁴⁹⁷ Maurice Houis explique cette situation dans l'une de ses œuvres : *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris, P.U.F, 1971. Le munukutuba serait, certainement, né du besoin de communiquer entre les esclaves congolais d'origine diverses qui avaient été regroupés pour être acheminés vers l'Europe. A l'origine, cette langue devait ressembler à une sorte de pidgin, c'est-à-dire un mélange complexe de plusieurs dialectes. Cependant, cette analyse ne permet guère de dire avec le plus de précision possible la date exacte d'apparition de cette langue.

d'une langue de communication facilitant les contacts entre ces différents peuples⁴⁶⁰. Le munukutuba est le produit des échanges tant internes (avec les populations voisines appartenant aux régions du sud du Congo) qu'extérieurs (les échanges nés des contacts avec l'Occident) aux populations kongo. Ce qui explique les conditions de son expansion ainsi que son statut de langue véhiculaire. Cette expansion est aussi liée à son adoption par les miliciens comme langue de communication avec les indigènes, notamment, dans l'Est du Congo-Démocratique. Le munukutuba a aussi été utilisé par les missionnaires protestants comme langue d'évangélisation.

c)- **Le lingala.** Le Père Moysan⁴⁶¹ situe son origine vers l'embouchure du Lulonga entre Makanza (ex Nouvelle Anvers) et Mbandaka (ex Coquilhatville) dans la Province de l'Equateur au Congo-Démocratique. Dans ce sens, Jacques Champion estime que le lingala « possède aussi une variété dialectale ou vernaculaire parlée et comprise dans son pays d'origine, celui des Bangala au Nord et à la limite de la grande forêt centrale (Gemena) entre Congo et Oubangui, avec de nombreux sous-dialectes »⁴⁶². Il résulte de cette analyse que le lingala est né au Congo-Démocratique, notamment, dans la petite tribu des Ngala qui habitaient le Lulonga. Pourtant, Anciany estime que le lingala est plutôt de « formation très récente »⁴⁶³. Mazenot pense que ce problème est complexe et nécessite de savoir « (...) si les membres de la tribu des Bangala n'auraient pas été plus simplement les agents de dispersion d'une langue aux origines beaucoup plus diffuses et en tout cas septentrionales (...) les Kibangui »⁴⁶⁴. Ainsi, on peut dire que c'est cette zone qui constituait la région des Bangala : « (...) La langue Bobangui est la mère de toutes les langues des tribus riveraines⁴⁶⁵ du Congo (...) On peut aussi penser que le lingala dérive de ces langues »⁴⁶⁶. L'étude de ces tribus démontre qu'elles ont presque les mêmes racines. Le lingala n'appartenait à aucun royaume et il est possible qu'il ait servi comme langue vernaculaire avant l'occupation car, selon Ponel, « la langue commerciale du bord de la rivière est une sorte de sabir, mélange à fortes

⁴⁶⁰ Cependant, cette assertion ne pourrait à elle seule expliquer les conditions d'émergence de la langue munukutuba, dès lors que d'autres études la situent à l'origine même du royaume kongo. S'il en est ainsi, il est fort possible que cette langue ait servi comme moyen de communication entre les peuples de différents groupes ethno - linguistiques composant le royaume kongo.

⁴⁶¹ Moysan (N.), *Pour apprendre le lingala*, Artiganelli, Tvento, 1956.

⁴⁶² Champion (J.), *Les langues africaines et la francophonie*, Paris, Mouton, 1974, p.207.

⁴⁶³ Cité par Mazenot (G.), *La Likouala - Mossaka. Histoire de la pénétration du Haut - Congo 1878-1920*, Paris, La Haye, 1974, p.397.

⁴⁶⁴ *Ibidem*.

⁴⁶⁵ Ces tribus riveraines sont : les Likuba, les Likwala, les Baloyi, les Bomitaba, les Enyele, les Mbosi, les Kuyu, les Akwa, les Ngare, les Mboko, les Moyi, etc.

⁴⁶⁶ Cf. Dzokanga, in *Etumba*, n°313, du 2 au 9 février 1974, p.4.

proportions de batéké, d'apfourou et de mbosi. Dans l'intérieur où la langue mère s'est conservée ce langage est à peine compris »⁴⁶⁷. L'importance acquise par cette langue est liée à son expansion et à son utilisation comme un moyen de commerce, d'évangélisation, de recrutement des soldats ou comme un facteur culturel.

1.2. L'enjeu éducatif des langues nationales congolaises

L'analyse des dispositions linguistiques des constitutions congolaises montre une situation de fait⁴⁶⁸ des langues congolaises, puisque privées de statut juridique officiel⁴⁶⁹. Elle révèle donc une grande pauvreté des premières constitutions en la matière. Des indépendances à nos jours, le Congo a adopté 6 constitutions : les textes de 1961 et de 1963 conservent une orientation libérale bien qu'à la faveur de ce dernier qui coïncide avec la révolution congolaise, une orientation marxiste ait été décidée; les textes de 1969, de 1973 et de 1982 confirment l'option marxiste comme idéologie officielle. Enfin, celle adoptée en 1992 à la suite de la Conférence Nationale marque, cependant, une rupture étonnante parce que démocratique et républicaine.

L'observation de ces dispositions linguistiques permet de découvrir quatre⁴⁷⁰ phases dans l'évolution de la législation des langues congolaises : une première phase (de 1958 à 1961) caractérisée par l'absence de législation de la langue, une deuxième (de 1961 à 1963) concernant uniquement la langue française, une troisième (de 1963 à 1992) focalisée sur la seule liberté d'expression réaffirmée dans plusieurs textes successifs et une dernière (1992 à 1997) révélant un esprit républicain porté vers la valorisation des langues locales au plan national. Toutefois, si au plan juridique on constate un certain mutisme, au niveau politique le problème a été posé une dizaine d'années après l'indépendance. Ainsi, l'intention politique d'officialiser l'enseignement des langues véhiculaires nationales au Congo est née lors du

⁴⁶⁷ Cité par Mazenot Georges.

⁴⁶⁸ Pour François Lumwamu : « On est donc amené à constater une situation de fait ; trois langues sont utilisées officiellement : le français occupe la presque totalité des programmes de la radio - télévision nationale ; elle est la langue de l'administration, des affaires et des relations internationales ; elle est en outre utilisée pour l'alphabétisation ; le munikutuba et le lingala sont utilisés aux informations et dans les reportages sportifs ; ce n'est que tout récemment que le lingala a fait son entrée au journal Etumba, organe du Parti Congolais du Travail » (Cf. *Langues et politiques de langues en Afrique noire. L'expérience de l'Unesco*, [édité par Alfâ Ibrâhim Sow], Nubia/Unesco, 1977, p.237.).

⁴⁶⁹ L'enseignement des langues locales a toujours constitué l'objet d'une expérience privée qui remonte à l'époque de l'introduction des œuvres missionnaires au Congo.

⁴⁷⁰ Nazam Halaoui, « Les dispositions linguistiques des constitutions congolaises » in *Revue Juridique et Politique*, 55^e année, n°3, septembre - octobre, 2001, p.334.

colloque sur l'enseignement organisé du 30 novembre au 7 décembre 1970 comme le souligne l'annexe du préambule Ecole du Peuple :

Les conditions historiques de notre accession au rang de nations souveraines n'ont pas créé le climat social favorable à un conflit de classes dont l'une des formes aurait été la question de la langue. Au stade actuel de la révolution congolaise, nous pensons que le français peut rester langue d'enseignement dès la fin du cycle d'éveil. Cependant, compte tenu de l'orientation générale de l'Ecole du Peuple, les contacts avec les masses rendent nécessaire la diffusion régulière d'informations de toutes sortes destinées au peuple. Pour se faire comprendre du peuple, il faut lui parler dans sa langue.

Dans le programme du P.C.T adopté lors du 2^{ème} Congrès Extraordinaire, tenu du 27 au 31 décembre 1972, parmi les missions assignées au Parti il a été clairement dit : « Le Parti favorisera l'étude des langues nationales pour aboutir à l'adoption d'une d'entre elles comme véhicule de la pensée nationale et son engagement progressif dans les écoles »⁴⁷¹. Entérinée lors de la tenue à Brazzaville le 26 mars 1979 du 3^è Congrès Extraordinaire du P.C.T, cette intention avait été matérialisée pour faire l'objet d'une décision politique. La note n°971/MEN/CAB du 5 octobre 1979 du Ministère de l'Education Nationale fait suite à l'ensemble des débats organisés dans ce cadre et institue l'enseignement des langues nationales dans les Ecoles de formation professionnelle et à l'Université Marien Ngouabi : « Conformément à la résolution du 3^{ème} Congrès Extraordinaire du Parti Congolais du Travail concernant l'enseignement du lingala et du munukutuba, il est décidé qu'à compter de la rentrée scolaire et universitaire 1980-81, l'enseignement du lingala et du munukutuba sera rendu obligatoire dans les écoles de formation professionnelle et à l'Université Marien Ngouabi ».

Les stratégies de mise en œuvre de cette décision avaient été élaborées par le Service des Langues Nationales de l'INRAP, dont la mission était d'élaborer des lexiques, des fiches de lecture, des supports grammaticaux et de traduire des pièces de théâtre en langues nationales comme le souligne la note n°3558 du Ministre de l'Education Nationale Antoine Ndinga Oba du 22 novembre 1977 au Chef du Département de Langues Congolaises : « (...)

⁴⁷¹ Cf. *Programme du Parti Congolais du Travail*, Brazzaville, Ed. du Comité Central, 1972, p.18.

Il vous est demandé de traduire les messages du Président du Comité Militaire du Parti et les pièces de théâtre les plus appréciées tel que *le bruit court, les sangsues* et surtout de mettre dans un lingala simple quelques ouvrages de vulgarisation du domaine de la santé, de l'agriculture et d'autres secteurs de la vie nationale ».

A la direction des Ecoles de Métiers, des fiches techniques concernant les programmes, les horaires et les besoins en enseignants avaient également été élaborés. Le procès verbal de la réunion du 15 novembre 1979 donne l'essentiel des détails sur les dispositions prises par le département de Linguistique de l'Université Marien Ngouabi. Cependant, déjà en 1975, la lettre n°305/PM-CG-PCM/27-304 C13-15 du 10-4-1975 signée du Premier Ministre, Chef du gouvernement et Ministre du Plan, demandait au Secrétaire du Comité Central du Parti Chargé de l'Education d'étudier la possibilité d'introduire le lingala à l'Ecole du Parti : « Veuillez étudier la possibilité d'introduire, à l'Ecole du Parti, le lingala parmi les matières enseignées; les militants, les membres du Parti et les cadres, devraient l'apprendre et l'approfondir pour leur permettre de mieux se faire comprendre dans les activités en direction des masses ».

L'étude de l'enseignement des langues véhiculaires⁴⁷² au Congo, ainsi que celle de leur intégration aux projets de construction de l'Etat, est donc indissociable de l'analyse de ses trajectoires socio-historiques et politiques⁴⁷³. Par ailleurs, leur utilisation réelle dans le système éducatif congolais relève plutôt de la décision instituant la loi scolaire n°20/80 du 11 septembre 1980 réorganisant le système éducatif. L'article 4 de cette loi stipule : « Les deux langues nationales, le lingala et le munukutuba, sont enseignées à l'Ecole du Peuple ». Une exégèse de ce texte démontre qu'il ne s'agit plus simplement d'entrevoir le futur des langues

⁴⁷² Il semble important de préciser ce concept de « véhiculaire » qui peut conduire à une sorte d'imbroglio. La fonction de véhicularité concerne les langues qui « n'appartiennent plus à leur communauté d'origine et peuvent véhiculer d'autres valeurs que celles de leur terroir. L'expansion de ces langues est sans commune mesure avec la dimension de leur communauté d'origine » (Dieu (M), Renaud (P.) et al., *Atlas de l'Afrique centrale (ALAC). Structures et Méthodes*, Paris, 1983, p.28). Et, pour ce qui est du cas du Congo, le lingala et le munukutuba remplissent toutes les conditions pour se voir attribuer la fonction de langues véhiculaires.

⁴⁷³ Dans l'introduction générale des cours créés à l'intention des cadres de la Révolution congolaise sous le régime de Massamba-Débat, et dans le but de critiquer le pouvoir de Fulbert Youlou, il a été clairement dit : « (...) Au lieu d'un régime asservi aux impérialistes qui maintiennent le pays dans le sous-développement et, comme une force de frappe dirigée contre la libération et l'unité véritable de l'Afrique, le peuple exige que désormais ce pays devienne totalement indépendant non seulement sur le plan politique mais encore sur le plan économique et technique, qu'il devienne une base pour la libération totale de toute l'Afrique et un maillon essentiel de l'unité africaine. Bref, depuis les Trois Glorieuses le peuple congolais a vomi irrévocablement le néo-colonialisme, le fascisme et l'option pour le capitalisme ; il s'est par contre prononcé pour l'indépendance réelle, pour la démocratie et pour le socialisme scientifique. C'est dire que les trois Glorieuses marquent le triomphe de la Révolution congolaise » (Ministère de l'Information et de l'Education Populaire et Civique, *Ecole des Cadres de la révolution Congolaise (M.N.R., J.M.N.R., C.S.C., ...)*, Brazzaville, 1^{er} décembre, 1964.

nationales congolaises, mais de statuer politiquement sur leur utilisation dans l'Ecole du Peuple.

Cependant, ces langues devaient d'abord avoir le même statut que les langues étrangères (le russe, l'espagnole, le chinois, etc.) enseignées au Congo, permettant ainsi au français de conserver sa place de jadis. Pour matérialiser ces projets une Commission Technique MEN-INRAP du Ministère de l'Education Nationale en collaboration avec la Division Ecole du Peuple du Département de l'Idéologie et de l'Education du P.C.T, avait été créée conformément à la note de service n°134/MEN/SGEN du 23 février 1979 : « Il est créé sous l'égide de l'INRAP une Commission préparatoire chargée d'étudier les bases d'une politique linguistique nationale au Congo ». Cette Commission avait défini les profils suivant en se basant sur le « principe du bien fondé »⁴⁷⁴ pour ce qui concerne l'enseignement des langues nationales dans le système éducatif congolais :

a)- Le cas des élèves sortant de l'Ecole Fondamentale I⁴⁷⁵ (ex-école primaire). Cette catégorie concerne les élèves situés au niveau du primaire et du secondaire et qui devaient pouvoir communiquer de manière satisfaisante par le langage oral et écrit (langue d'enseignement et plus tard langue nationale); intégrer une attitude positive envers la langue nationale au cas où elle ne serait pas encore enseignée.

b)- Les élèves sortant du CEGP (Collège d'Enseignement Général et Polytechnique). Cette deuxième catégorie d'élèves devait pouvoir comprendre, communiquer de manière satisfaisante à l'oral et à l'écrit dans la langue d'enseignement ; communiquer oralement et par écrit dans au moins une langue nationale; lire et comprendre les textes simples et communiquer oralement et par écrit dans les langues étrangères.

c)- Concernant l'introduction des langues nationales au sein des programmes des Ecoles Normales d'Instituteurs et dans les Ecoles de Formation Professionnelle, le début de la réalisation du projet était prévu pour octobre 1981.

⁴⁷⁴ L'idée première est que l'éducation ne se développe pas dans l'absolu et qu'elle ne peut pas être isolée de son environnement socio-économique, politique et culturel. Elle est donc influencée par le contexte national et international.

⁴⁷⁵ Cette nouvelle dénomination est entrée en vigueur depuis la promulgation de la loi scolaire de 1980 portant réorganisation de l'enseignement au Congo.

d)- En ce qui concerne le niveau du supérieur, il est à noter une certaine antériorité de l'enseignement des langues nationales par rapport aux précédents niveaux. En effet, depuis 1969, le lingala, le munukutuba et le kikongo étaient déjà enseignés au Département de Linguistique de l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville mais, exceptionnellement, comme matières à option⁴⁷⁶. Et, à partir de 1977, des cours d'initiation à ces trois langues avaient commencé à être également dispensés dans les autres écoles congolaises. Appuyé par des travaux pratiques de lecture, de traduction, de composition et de grammaire, l'enseignement de ces trois langues avait pu mobiliser entre 1976 et 1979 environ 380 étudiants répartis en 9 groupes de travail. Les publications étaient faites sous forme de cours ronéotés et placés sous l'autorité des responsables académiques suivants : François Lumwamu et Barthélemy Nkounkou pour le kikongo; Paul Nzeté pour le lingala; Antoine Lipou et Paul Denguika pour le munukutuba.

A ce niveau, les dispositions avaient été prises pour permettre aux étudiants ayant suivi les cours de langues de s'investir dans la préparation des élèves - instituteurs des Ecoles Normales qui devraient utiliser les mêmes langues comme outils pédagogiques. La considération d'un autre niveau (que l'on pourrait qualifier d'extra - scolaire) à savoir celui de l'alphabétisation permet aussi d'analyser le rôle assigné à l'enseignement des langues nationales comme moyen de construction étatique. Un ensemble de thèmes avait été choisi par le Service des Langues Nationales de l'INRAP pour servir à la confection des textes de lecture en lingala et en munukutuba comme le démontre le compte-rendu de la réunion du 15 février 1978. Cependant, pourquoi fallait-il attendre 20 ans pour que la question de l'enseignement des langues nationales dans le système éducatif soit clairement posée ?

Les analyses qui précèdent ne doivent pas dissimuler les difficultés auxquelles étaient confrontés les décideurs politiques congolais ou, tout au moins, empêcher de relever la situation de marginalisation de ces langues car, comme l'indique la note du Ministère de l'Education Nationale au Comité Technique Ecole du Peuple datée de 1977 : « L'introduction dans l'enseignement de la langue retenue suppose résolu des problèmes d'ordre technique, une certaine sensibilisation socio-psychologique, le choix d'une stratégie et d'un plan de généralisation de la langue d'abord comme objet puis comme moyen d'enseignement, tenant

⁴⁷⁶ La présentation des niveaux d'étude, ainsi que l'analyse des programmes relatifs à l'enseignement de ces langues dans la partie concernant l'évaluation des recherches dans les lignes qui suivent permettront de mieux expliciter cette analyse.

compte des aspects humains, des disponibilités matérielles et des exigences de développement économique ».

Les études menées sur le terrain ont permis de démontrer que toutes ces conditions n'avaient pas été réunies pour favoriser un meilleur essor des langues congolaises. Pour l'ancien ministre de l'Education Paul Olassa : « Il n'y a jamais eu de vraie politique d'enseignement des langues nationales au Congo. Même à l'Université on apprend ni le lingala ni le munukutuba; on les analyse seulement sur le plan linguistique. Les Congolais savent initier les choses, mais ne se préoccupent guère de leur réalisation. Une véritable politique des langues nationales aurait pu constituer un plus pour la dynamique de construction de l'Etat. Hélas ! Il reste à savoir si les décideurs politiques⁴⁷⁷ eux-mêmes étaient convaincus de ce qu'ils faisaient ».

Concernant les moyens matériels, le manque de ressources financières conséquentes avait constitué un véritable frein à la réalisation du projet de généralisation de l'enseignement des langues nationales à tous les niveaux du système éducatif congolais. Or, la mise en œuvre d'une politique publique ne peut être rendue effective, sans un minimum de conditions matérielles requises. Une réelle politique de langues nationales exige au préalable la mise en place de structures (maisons d'édition de livres et réseaux de distribution) adéquates. L'analyse des données de terrain démontre que les politiques de l'enseignement des langues nationales au Congo n'avaient pas vraiment atteint leurs objectifs. Ce qui conduit Gérard Yandza à dire : « Il n'y a jamais eu quelque chose de sérieux. On en a parlé mais la réalisation des idées n'avait pas suivi leur énonciation. Il est arrivé un moment où à l'INRAP on avait tenté de faire quelque chose d'intéressant, mais il n'y avait pas eu création des structures adéquates censées promouvoir véritablement l'enseignement ou l'apprentissage des langues nationales (...) L'enseignement des langues nationales aurait pu contribuer à la décolonisation mentale des Congolais, mais il n'y avait jamais eu de réflexion sérieuse en la matière ».

⁴⁷⁷ L'analyse de Pathé Diagne renforce cette idée de marginalisation lorsqu'il étudie les expériences de transcription et de systématisation des langues africaines : « (...) Il est frappant, et c'est une révélation importante pour l'effort à venir, de constater le piétinement de nombre de ces entreprises. Il n'y a presque pas de réflexion théorique très avancée qui sous-tende ces actions. L'improvisation est générale et les prémisses de départ souvent négligées de sorte que dans les plus avancés, les problèmes, même de l'école primaire, sont encore mal résolus (...) Mais le paradoxe réside d'ailleurs dans ce fait qu'en définitive, c'est là où les solutions techniques avancées sont élaborées que le pouvoir politique est le plus réticent en Afrique. Il faudra en convenir, nous subissons sur ce plan tout le poids des options assimilationnistes de la francophonie et de ses tenants » (Cf. « Réunion d'experts sur la contribution des langues africaines aux activités culturelles et aux programmes d'alphabétisation (Yaoundé, 10-14 août 1970) », in *Présence Africaine*, n°76, 4^e trimestre, 1970, p.195-196.

L'insuffisance de la formation des enseignants n'avait pas aussi facilité la mise en œuvre de la politique linguistique. L'INSSSED aurait pu jouer ce rôle, mais les missions qui lui avaient été assignées n'ont pas été toutes réalisées, conformément, aux différentes réformes du système éducatif congolais. Mallali Youga est assez explicite : « La question des langues nationales a même été beaucoup abordée dans les Conférences internationales. Et le Congo n'était pas resté en marge de cette dynamique. Politiquement, il était indiqué que l'on doive apprendre les langues lingala et munukutuba dans les écoles, mais il s'était posé un problème de formation des formateurs ». Cette situation a contribué à la persistance de la considération de la langue française comme langue officielle d'enseignement et a renforcé la marginalisation de l'enseignement des langues locales dans le système éducatif congolais.

Pourtant, il est clair que la primauté⁴⁷⁸ accordée à la langue française peut compromettre⁴⁷⁹ la construction de l'Etat au Congo et ce à un double niveau : d'une part, elle accentue les inégalités des droits en privilégiant les couches sociales maîtrisant le français comme le note le professeur Makouta - Mboukou pour qui la langue française « est devenue, parmi les Noirs, un instrument de domination. Dans les sociétés africaines francophones, savoir parler, lire et écrire le français, c'est s'assurer une promotion dont l'importance varie avec la manière de le parler, de le lire, de l'écrire »⁴⁸⁰. D'autre part, elle empêche l'intégration nationale en marginalisant les langues locales. Or, selon l'écrivain congolais Tchikaya U Tam'si : « Dans la mesure où ces langues sont un facteur d'équilibre intellectuel et culturel, en retrouvant leur fonction littéraire, elles décriraient mieux que toute autre langue les lignes de force du génie original des cultures africaines »⁴⁸¹. L'étude du choix de la langue

⁴⁷⁸ Jean Marc Mazaba soutient cette idée : « En ce qui concerne les langues nationales, il n'est pas sûr qu'elles soient un facteur d'intégration nationale au Congo, dès lors qu'à l'école les enseignements sont toujours dispensés uniquement en français. Tout le monde écrit et lit en français. Ce qui porte un coup fatal à la dynamique de promotion des langues locales et, de surcroît, à l'édification d'une culture nationale. Il est évident que le français n'arrivera jamais à traduire dans le fond les émotions d'un peuple ayant ses valeurs et ses cultures propres. Les langues d'emprunt ne permettent pas de traduire les perceptions ou l'imaginaire collectif d'un peuple (...) Il y a là un problème important auquel les décideurs politiques doivent prêter attention parce que le discours politique réalisé en français reste toujours un mythe pour le paysan ».

⁴⁷⁹ « Les langues étrangères non comprises des masses, non parlées dans la vie familiale et quotidienne, en dépit de leur apport considérable, forment écran entre les populations africaines et la science moderne quand elles ont une position exclusive. Elles rendent difficile le maniement de l'appareil politique, économique, et bloquent par conséquent les initiatives de transformation, de modernisation et de développement. Elles jouent et joueront encore longtemps un rôle de premier plan dans l'accès immédiat aux sciences de pointe, dans la communication entre les élites et les rapports de divers ordres entre pays africains. Il faudra cependant préciser de manière plus judicieuse leur sphère propre » (Cf. Diagne (P.), *op. cit.*, p.197).

⁴⁸⁰ Cf. *Le français en Afrique noire. Histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique noire*, Paris, Bordas, 1973, p.79.

⁴⁸¹ Cf. *Légendes africaines*, Paris, Seghers, 1968, p.21.

d'enseignement explique les difficultés liées à la réalisation des politiques de langues au Congo.

1.3. Le problème du choix politique de la langue d'enseignement

La question du choix des langues locales comme langues d'enseignement, voire celle de leur valorisation comme outils de la construction de l'Etat, est l'une des préoccupations politiques majeures dans nombre de pays au monde⁴⁸². En Afrique, particulièrement et ce depuis l'époque des indépendances, elle avait mobilisé l'attention des décideurs politiques, convaincus de son intérêt dans la perspective de développement et continue de se poser si l'on considère l'importance que revêtent les fonctions de la langue dans la communication sociale entre les individus comme l'indique Louis Jean Calvet :

*Nous avons assisté depuis l'aube des indépendances à une décantation qui a vu l'émergence ou la confirmation de langues véhiculaires en réponse aux problèmes posés par le pluralisme. Face aux langues de pouvoir, le plus souvent conservées comme langues officielles, des langues locales montraient ou confirmaient qu'elles pouvaient prendre en charge les fonctions quotidiennes de la communication sociale : le lingala au Congo, le jula en Côte d'Ivoire, le sango en Centre-Afrique, le bambara au Mali, le haussa et le zarma au Niger, le wolof au Sénégal,(...), apparaissent ainsi aujourd'hui comme une relève possible du français (...)*⁴⁸³

Compte tenu des études de terrain, il convient de dire que le problème majeur qui se pose ici n'est pas celui de l'existence ou non des langues locales. La nécessité de promouvoir ces langues comme outils de la construction étatique en Afrique au Congo se heurte à un véritable problème de choix politique comme l'indique la Note du Ministre de l'Education Nationale Ndinga Oba au Comité Technique de « l'Ecole du Peuple » en 1977 : « Le choix de langue vernaculaire à promouvoir en langue nationale à travers l'enseignement obligatoire relève de la plus haute instance politique du pays ». On constate une situation de multilinguisme au Congo et l'intention des décideurs politiques est d'arriver à opérer un

⁴⁸² Le problème belge et les nombreux débats qu'il suscite autour du flamand et du wallon en est une illustration parmi tant d'autres. L'on peut également citer les conflits nés en Yougoslavie entre les Serbes et les Bosniaques. Ce dernier cas est d'autant plus important qu'il montre à quel point la recherche de l'affirmation d'une ethnie au détriment de l'autre engendre des velléités ethnocidaires.

⁴⁸³ Calvet (L.-J.), *op. cit.*, [Préface, II].

choix sur la base d'une alternative : d'une part, entre le multilinguisme et le monolinguisme; d'autre part, arriver à réaliser le passage du multilinguisme au monolinguisme.

Au Congo, plusieurs langues forment des sous-groupes appartenant au grand ensemble linguistique bantou⁴⁸⁴. Pour autant, cet argument ne doit pas dissimuler les difficultés auxquelles sont souvent confrontés les dirigeants politiques pour opérer un véritable choix des langues vernaculaires susceptibles d'être élevées au rang de langues nationales. Ici le problème du choix des langues d'enseignement ne concerne pas fondamentalement le rapport entre les langues vernaculaires et les langues véhiculaires. Il se situe à un autre niveau, celui du choix politique entre les deux langues véhiculaires. Ce qui, selon Lupukisa Wasamba, démontre que le choix d'une langue est toujours difficile :

Le choix d'une langue officielle et celui d'une langue de scolarisation ont entraîné beaucoup de réactions et de prises de positions en sens divers et parfois contradictoires. Chaque fois qu'on les a soulevés, la situation devenait aussitôt analogue à celle d'une élection du Président de la République, où chaque Parti tente par tous les moyens de faire triompher son candidat. Les débats commencés par un esprit impartial, finissent par devenir acerbes ou par se transformer en panégyriques de différentes langues, vantant leurs mérites philosophiques ou littéraires, leur extension géographique, leur importance socio - politique ou commerciale⁴⁸⁵.

Tous les gouvernements congolais qui se sont succédés n'ont jamais pu trouver des solutions à ce problème préférant, de ce fait, considérer ces deux langues de manière indistincte comme langues nationales ainsi que le souligne Maurice Houis : « Il n'y a pas de choix au sens propre mais une décision politique »⁴⁸⁶. L'imprécision des décisions politiques à ce sujet et la difficulté de leur accorder un statut approprié après vingt ans confirme bien cet embarras de trancher en faveur de l'une des deux langues nationales. Finalement, les décideurs politiques s'étaient trouvés prisonniers de ces considérations. D'où l'ampleur des débats entre acteurs (les conservateurs et les réformateurs du P.C.T) autour de la promotion d'une langue, l'adoption indifférenciée des deux langues ou la fusion des deux langues.

⁴⁸⁴ Cette assertion explique les ressemblances morphologiques, voire syntaxiques entre ces différentes langues qui intègrent au-delà du territoire congolais d'autres ères culturelles d'Afrique. C'est le cas par exemple du téké au Gabon, du kongo au Congo - Démocratique, en Angola.

⁴⁸⁵ Voir : *Le munukutuba : note de présentation*, Brazzaville, 1975.

⁴⁸⁶ Cf. *Lexique kikongo - français I. Munukutuba*, Brazzaville, 1976.

Pai Obanya tente de comprendre la tournure prise par ces débats en s'appuyant sur la valeur intrinsèque du langage : « C'est probablement à cause de l'importance du langage en tant que véhicule de la communication pour les êtres humains. Le langage est aussi de première importance en matière d'éducation parce que c'est par lui que s'expriment tout apprentissage et tout enseignement »⁴⁸⁷. Au regard des contradictions suscitées par ces débats trois perspectives au moins peuvent être envisagées : d'une part, entre le lingala ou le munukutuba; d'autre part, entre le lingala et le munukutuba ; enfin, la fusion des deux langues.

L'adoption d'une langue nationale : le lingala ou le munukutuba

Lorsqu'on interroge la majorité des Congolais sur le choix de la langue nationale, les avis divergent le plus souvent selon que l'on soit du Nord ou du Sud, de telle ethnie ou de telle autre. Ce qui confirme la difficulté d'opter pour l'une des langues au détriment de l'autre. L'imposition de l'une d'entre elles risque même de frustrer ceux qui ne les pratiquent pas. Certains progressistes, au sein du P.C.T, comme l'historien Théophile Obenga, essaye de démontrer l'ambiguïté, voire les risques qui entourent le choix politique de deux langues nationales comme langues d'enseignement au Congo. L'adoption de deux langues nationales comme langues d'enseignement pose ici le problème de leur assimilation par les populations, ainsi que celui des moyens de leur systématisation au plan national : « Le choix éventuel de deux langues nationales (...) serait proprement de l'irréflexion : de se battre périodiquement pour question de langue devrait suffire à nous éduquer »⁴⁸⁸. Obenga prône donc le monolinguisme car, ajoute t-il : « Continuer à imposer et à maintenir la langue de l'ancien colonisateur comme langue de notre propre expérience nationale revient au fond à renforcer la mainmise économique de l'ex-pays colonisateur sur l'ensemble du pays (...) Une politique linguistique s'avère par conséquent urgente et nécessaire en R.P.C »⁴⁸⁹.

L'idée de choisir une langue nationale comme langue d'enseignement ne pouvait donc aller sans susciter des réactions divergentes au sein des instances dirigeantes du P.C.T (puisque certains conservateurs freinaient par conformisme ou par réalisme la mise en œuvre des réformes) et au sein des populations civiles elles-mêmes, surtout, celles de la partie sud du

⁴⁸⁷ Cf. *Recherche, Pédagogie et Culture*, n°31, septembre - octobre 1977, p.19.

⁴⁸⁸ Obenga (Th.), *Introduction à la connaissance du peuple de la République Populaire du Congo*, Brazzaville, Librairies Populaires, 1974, p.120.

⁴⁸⁹ *Idem*, p.119.

Congo qui craignaient la consécration par les décideurs politiques de la primauté du lingala sur le munukutuba ou les autres langues vernaculaires et, par le fait même, l'affirmation du pouvoir culturel des « nordistes ». Bien que de manière larvée, le danger ici était que le facteur linguistique devienne l'enjeu essentiel d'un conflit politique réaliste. Cette crainte pouvait-elle perdurer ? Pour Suzie Guth, il est clair que la lecture politique de cette situation ne laissait guère transparaître de doute sur le choix du lingala comme future langue d'enseignement, puisque « (...) les préférences des réformateurs vont surtout au lingala »⁴⁹⁰.

Cette analyse de Suzie Guth est d'autant plus claire que, déjà dans un texte de 1975 mais qui a été publié en 1980, un autre progressiste au sein du P.C.T, Antoine Ndinga Oba, futur Ministre de l'Education Nationale et ressortissant du Nord, prônait l'adoption du lingala comme langue nationale unique en considérant qu'il ne s'agirait que de ratifier officiellement le choix que les masses populaires paysannes et ouvrières avaient déjà fait en certaines circonstances historiques telles que la Conférence Nationale de 1972 pour exprimer leurs idées. Il s'appuyait sur des facteurs politiques (nécessité d'une langue nationale unique), linguistiques (plasticité d'une langue qui à son stade actuel de développement serait devenue une langue a-tribale, c'est-à-dire n'appartenant à aucune tribu) et sociolinguistiques (extension géographique du lingala à tout le pays, sensible particulièrement dans le domaine de la chanson). Ce projet ne pouvait que provoquer « du mécontentement à Baongo »⁴⁹¹ comme cela a été dit. D'où la considération d'une deuxième voie.

Le maintien des deux langues nationales : le lingala et le munukutuba

A la première lecture, le maintien de ces deux langues demeure une solution idoine, car permettant d'éviter des antagonismes ethniques. Dans ce sens, il serait souhaitable de conserver les deux langues et faire en sorte que chacune soit utilisée comme langue d'enseignement en tenant compte de leur influence géographique. Les populations utiliseront l'une de ces langues selon que l'on se trouve soit dans la zone Nord (c'est le cas du lingala) ou soit dans la zone Sud (pour le munukutuba). Or, non seulement cette solution de rechange paraît plausible, mais elle risque tout de même de remettre en cause la dynamique d'intégration nationale.

⁴⁹⁰ Guth (S.), *op. cit.*, p.153.

⁴⁹¹ *Idem*, p.154.

Les acteurs qui optaient pour cette approche du problème ne minimisaient pas, d'ailleurs, le fait que l'adoption d'une langue locale comme son élévation au niveau de langue nationale au Congo fait souvent l'objet d'une récupération ethno-politique⁴⁹². Car, obnubilés par la course-poursuite pour des positions de gouvernement ou tout au moins pour la conservation du pouvoir, les décideurs politiques n'hésitent pas souvent à mettre au devant de la scène politique le facteur de différenciation linguistique pour disqualifier leurs adversaires politiques n'appartenant pas à une même communauté que la leur au moment des consultations électorales⁴⁹³. Ce mode de légitimation de l'action politique conduit une fois de plus à soutenir l'argument de l'extériorisation de la « crème ethnique » comme moyen d'acquisition des positions de pouvoir, si l'on considère la position de certains observateurs qui estiment que la nation congolaise n'était au départ qu'une juxtaposition de micro-nationalismes nés de la rencontre de plusieurs tribus aux intérêts divers et qui ne manque pas souvent d'être remise en cause lorsque les intérêts purement familiaux tentent de prendre le pas sur les intérêts collectifs⁴⁹⁴. Cette analyse témoigne une fois de plus de la difficulté de résoudre la question du choix de la langue d'enseignement au Congo. Ce qui conduit à cette autre possibilité.

La fusion des deux langues nationales

Suite aux diverses réactions nées de l'idée de proposer une langue nationale comme langue d'enseignement dans le système éducatif congolais, le linguiste Ndinga Oba avait par la suite reconnu que ce choix pouvait raviver des antagonismes ethno-régionales et conduire à une véritable déstabilisation politique du pays. D'où la nécessité de reconsidérer sa position de départ et de proposer, plutôt, la fusion du lingala et du munukutuba en pensant à une structure linguistique appropriée, une sorte de sabir qui intégrerait presque la quasi totalité des éléments lexicaux des langues vernaculaires congolaises :

⁴⁹² Dans leur lettre de soutien au Président Massamba-Débat au moment de la crise gouvernementale de 1968, Pascal Lissouba et les co-signataires de celle-ci avaient attiré l'attention sur le fait que « la région et la tribu constituant (...) au Congo deux réalités objectives qu'il serait souhaitable de prendre en considération », si l'on veut évidemment envisager la construction étatique (Gambou (A.), *op. cit.*, p.141).

⁴⁹³ Cet argument est d'autant plus important que, au moment des élections, le maître - mot dont se servent souvent les politiciens pour disqualifier leurs adversaires de la compétition est : « chaque coq doit chanter sur son toit ». Ceci se justifie par le fait que lors de ces consultations les meetings se déroulent le plus souvent en langue locale et le candidat qui ne la maîtrise pas est d'office éliminé de la compétition politique.

⁴⁹⁴ L'on se réfère ici aux enquêtes menées par Georges Althabé sur le chômage à Brazzaville (*Le chômage à Brazzaville. Etudes psychologiques*, 1959).

*« Au moment où beaucoup d'esprits privilégient encore des considérations historiques tendant à renforcer d'une manière artificielle les langues dans les limites régionales ou tribales, il nous semble opportun, pour sauvegarder l'unité nationale, de donner un nom neutre à ces langues d'extension extra-régionale pour ne pas dire nationale ou internationale ;
Ces langues qui auraient un nom réellement national recevraient des éléments lexicaux de toutes les autres langues du pays. Leur enrichissement se ferait ainsi sans problème. Le français actuel n'a-t-il pas puisé une partie de son vocabulaire dans les langues voisines ? »⁴⁹⁵.*

Ce projet de fusion des langues nationales devait être suivi de la volonté de mettre en place des instruments scientifiques de facilitation de leur apprentissage (les lexiques, les dictionnaires, etc.) et de leur diffusion. Ces justifications scientifiques montrent que la science intervient dans la question des langues d'enseignement soit pour aider au choix de celles-ci, soit pour favoriser leur développement. Par ailleurs, les responsables politiques ne minimisaient pas la gravité des difficultés liées à cette entreprise au regard de la diversité socio-linguistique du Congo et des moyens dont pourraient disposer les acteurs politiques pour sa mise en œuvre. Ainsi, il est intéressant de démontrer combien la question du choix des langues nationales constitue un problème socio-politique crucial au Congo. Ce choix pose même encore d'énormes problèmes au plan linguistique, technique et socio-linguistique.

Au plan linguistique, les recherches devaient pouvoir établir de manière assez cohérente l'identité physique des langues par une étude phonologique, morphologique et syntaxique. Or, les études sur le terrain ont démontré une description imparfaite des langues congolaises, sinon son absence totale pour d'autres. Au niveau technique, les spécialistes doivent arriver à proposer une orthographe commune aux langues congolaises à la place d'une transcription instituée à l'époque coloniale et qui, plus est, comportait des incohérences. L'orthographe en tant que facteur d'uniformisation a également une fonction unificatrice et détribalisatrice. Enfin, la dimension socio-linguistique implique des recherches approfondies sur la situation des langues congolaises en vue de déterminer leur poids démographique, leur degré de

⁴⁹⁵ Cf. *Etumba*, n°362, du 23 au 30 août 1975. Pour appuyer son argumentation Ndinga Oba disait encore ceci : « Au début les générations actuelles y répugneront. Les enfants, au contraire, grandissent avec un état d'esprit différent, ils utiliseront ce dictionnaire comme le dictionnaire de la langue nationale, peu importe le nom qu'on donnera à cette langue (...) ». Pour ce linguiste, cette constitution d'une langue neutre ne poserait aucun problème, dès lors même que les langues d'aujourd'hui puisent leur richesse au contact d'autres langues, permettant ainsi de les éloigner de leur pureté originelle.

véhicularité, leur dynamisme, leurs domaines d'emploi, leur place au sein de la société, les raisons de leur utilisation.

Cet avis est également partagé par la majorité des membres du P.C.T. Seulement, ils estimaient qu'« Il s'agit de montrer que dans le domaine lexical, on peut déjà illustrer par des exemples cette tendance à la fusion que l'on remarque entre le lingala et le munukutuba. Il nous semble possible, en effet, d'arriver à créer un dictionnaire où on mettrait ensemble les termes du kituba et ceux du lingala pour désigner les mêmes réalités puisqu'elles sont fondamentalement les mêmes »⁴⁹⁶. L'ampleur de ces débats démontre la difficulté d'opérer un choix des langues nationales au Congo et la capacité de les introduire dans le système éducatif comme outils de construction nationale. Elle justifiait, d'ailleurs, l'indétermination des décisions politiques en ce qui concerne leur statut juridique.

Face à ces différentes positions Jean François Obembé, Secrétaire du Comité Central du P.C.T, optait pour une troisième voie (celle de la francophonie) et répondait en ces termes dans une interview accordée à Congo-Magazine en 1986 : « Toute langue est un support d'un message, une enveloppe dans laquelle chacun met la lettre de son choix. On peut donc utiliser le français comme langue de communication et en profiter pour faire passer un message même révolutionnaire (...) Il ne faut donc pas craindre la francophonie ». Ainsi, considère t-il non seulement les aspects négatifs de la francophonie, mais aussi ses aspects positifs. L'essentiel étant est «d'éviter que l'usage du français ne desserve les langues nationales », puisque le P.C.T recommande l'épanouissement des langues nationales : « Le français oui, mais pas contre les langues nationales », ajoute t-il. Cette position de Jean François Obembé témoigne une fois de plus, non seulement de la difficulté pour les politiciens congolais d'opérer un choix objectif des langues nationales à élever au rang de langue d'enseignement, mais également consacre comme au départ le maintien de la primauté de la langue française comme langue officielle au Congo. Les multiples tentatives d'alphabétisation en langues nationales permettent d'étayer les analyses qui précèdent.

⁴⁹⁶ *Ibidem.*

2. Les langues véhiculaires et la construction étatique au Congo

L'enseignement est l'un des domaines sociaux qui permet de diffuser les valeurs culturelles d'un peuple. Si, à l'époque pré - coloniale la culture de l'oralité était le seul moyen de véhiculer les manières de voir, de sentir et d'agir des peuples d'Afrique, il est de plus en plus reconnu que l'enseignement constitue l'un des instruments les mieux adaptés pour pérenniser ces cultures. Au Congo, cet aspect de l'enseignement des langues avait constitué l'une des préoccupations politiques majeures ainsi qu'il a été esquissé dans les pages précédentes. A travers l'institution dans les œuvres éducatives des pratiques culturelles telles que le théâtre, la musique et les contes, l'enseignement des langues locales devait contribuer au réveil des cultures traditionnelles locales et à l'éveil d'une conscience d'appartenance à des valeurs communes⁴⁹⁷. C'est dire que l'impulsion de cette dynamique devait avoir pour finalité d'imprimer à l'ensemble des Congolais une conscience idéologique forte car, ajoute Pathé Diagne : « Un théâtre, une littérature et un cinéma populaire et authentique impliquent une référence aux cultures africaines vivantes. L'artiste et l'acteur africains sont d'autant plus à l'aise qu'on ne leur impose pas de dépaysement linguistique et culturel »⁴⁹⁸.

2.1. L'enseignement des langues véhiculaires et la valorisation des cultures nationales

La question de la langue est capitale pour la construction nationale au sein d'un Etat. La langue, selon Cheikh Anta Diop, est « non seulement le véhicule comme on le sait, mais également le lieu où cette culture se façonne et se recrée »⁴⁹⁹. Le Congo est un pays qui a ses traditions, ses coutumes, voire des richesses culturelles et, comme d'autres pays africains, il a besoin de se fonder sur son passé s'il veut réellement construire son unité. Mais ce recours au passé pour fonder l'avenir ne veut nullement signifier un refus systématique de ce qui est étranger à soi.

Au Congo, le problème de l'introduction de l'enseignement des langues nationales comme moyen de préservation des valeurs nationales a été peu évoqué au début des

⁴⁹⁷ « Sur le plan de la culture, il est évident qu'une pensée originale et un art vivant ne sont pensables que par référence au patrimoine hérité de l'histoire des peuples africains. Les langues africaines sont le support de cette pensée, le véhicule des signes et des symboles qui spécifient l'originalité de leur vision du monde » (Diagne (P.), « Réunion d'experts sur la contribution des langues africaines aux activités culturelles et aux programmes d'alphabétisation (Yaoundé, 10-14 août 1970) », in *Présence Africaine*, n°76, 4^e trimestre, 1970, p198).

⁴⁹⁸ *Ibidem*.

⁴⁹⁹ Cheikh Anta Diop, *Nations nègres et cultures*, Paris, Présence Africaine, 1965, p.353.

indépendances, malgré l'éclatement du premier conflit à caractère ethnique en 1959 entre les partisans de Fulbert Youlou et ceux de Jacques Opangault. Cependant, cette situation de fait n'avait jamais empêché les Congolais de penser à leur unité. Officiellement, c'est à partir des années 1970 que l'on assista à l'émergence d'une volonté politique autour des questions touchant à l'institutionnalisation de la langue comme l'un des facteurs importants pour la préservation des cultures nationales. Tout ceci va être exprimé à travers des débats politiques, des colloques, des déclarations ou des organes nationaux d'information et intégré dans différents programmes d'action du Parti Congolais du Travail. On peut lire dans les documents préparatoires du Colloque sur l'enseignement de 1970 publiés par *Etumba* que :

« Un des éléments qui permet de définir une nation est la langue. Un peuple s'instruit, se cultive, s'éduque ; et plus vite s'il peut s'instruire, se cultiver, s'éduquer dans la langue qu'il parle. Le Congolais doit se souvenir que le français, langue officielle, est d'abord une langue étrangère. Les dirigeants politiques du pays doivent nommer une commission ad-hoc chargée d'étudier les modalités d'application pour qu'une langue nationale soit proposée à l'assentiment des larges masses aux fins d'alphabétisation des adultes, puis de jeunes enfants »⁵⁰⁰.

Cette urgence pour parvenir à la détermination des langues officielles traduisait la volonté d'aboutir à la construction nationale au Congo, car les politiques étaient convaincus qu'il serait difficile de réaliser un programme révolutionnaire de promotion des valeurs culturelles s'il n'existe entre les masses populaires et leurs dirigeants un moyen de dialogue. La langue constitue un outil nécessaire pour comprendre les préoccupations des masses, leurs coutumes et leurs traditions. Dans un discours prononcé le 18 mars 1973 à la Place de l'Hôtel de Ville de Brazzaville devant les délégués des Fédérations et les dirigeants de la Confédération Syndicale Congolaise, le Président Marien Ngouabi avait déploré la marginalisation des langues congolaises en ces termes :

Camarades représentants des Fédérations et de la Confédération Syndicale Congolaise, nous allons pouvoir définir ici l'orientation de l'action du Syndicat congolais. La traduction simultanée de ce qui sera dit en français sera assurée à l'attention des camarades qui ne comprennent pas

⁵⁰⁰ Cf. *Etumba*, n°172 du 10 au 17 décembre 1970, p.4.

*suffisamment la langue française. Mais comme vous pouvez le constater, la colonisation a été si forte (...), qu'il nous arrive de manier plus facilement le français que le munukutuba ou le lingala. Certes, je devrais parler en lingala, mais l'importance de la réunion de ce jour m'oblige à emprunter ce moyen de communication qu'est le français pour la simple raison qu'il m'a été donné de l'apprendre plus sérieusement que le lingala*⁵⁰¹

Cette constatation de la marginalisation des valeurs traditionnelles congolaises renforçait la volonté politique d'aboutir au plus vite à la valorisation des langues comme un moyen de sauvegarde de ces valeurs. Le *Journal Mweti*, spécial troisième Congrès du P.C.T dans son numéro 164/ME/479 indique que : « la Direction politique choisira en temps opportun une de ces langues comme langue nationale et véhicule de la pensée et de la culture nationale ». L'intention des acteurs politiques était de faire que l'étude des langues véhiculaires contribue progressivement à la promotion d'une culture nationale et à sa préservation : « Le Parti Congolais du Travail favorisera par tous les moyens le développement d'une culture nationale, désaliénée, et mettra toutes les valeurs culturelles, artistiques à la disposition non pas d'une élite mais des larges masses (...) Le Parti Congolais du Travail restaurera toutes les richesses culturelles nationales niées par la colonisation et favorisera la création artistique au niveau du peuple »⁵⁰².

Dans sa lettre n°3558/MEN/CAB du 22 novembre 1977, le Ministre de l'Education Nationale Ndinga Oba avait demandé au Chef du Département des Langues Congolaises, au Directeur de l'INRAP et au Secrétaire Général de l'Education Nationale de « consigner dans un ou plusieurs recueils, les chansons ayant un contenu éducatif et politique, en tout cas, cadrant bien avec les aspirations de nos masses. Pour chaque chanson, vous devez présenter une biographie sommaire de l'auteur et des commentaires sur le contenu artistique de la chanson, la grammaire, le vocabulaire, le thème de la chanson ». Ces travaux devaient faire l'objet d'une large diffusion au plan national et international ainsi que l'ajoute encore le Ministre : « Vous voudrez bien me faire parvenir 3 à 5 chansons par semaine pour diffusion dans les organes de presse nationaux ou étrangers compétents ».

⁵⁰¹ Ngouabi (M.), *Vers la construction d'une société socialiste en Afrique*, Paris, Présence Africaine, 1975, p.99.

⁵⁰² *Idem*, p.19.

2.2. L'enseignement des langues nationales, un outil de la libération nationale

La question de la lutte pour la libération nationale a été beaucoup traitée en Afrique subsaharienne depuis l'accession des pays à l'indépendance car, après s'être libérés du joug de la colonisation, un autre front s'ouvrait devant ces nouveaux Etats à savoir celui de leur consolidation ainsi que celui de leur développement. Pour relever ces multiples défis, l'une des priorités des premiers gouvernements était d'abord de reconquérir leur identité culturelle⁵⁰³ bafouée au moment de la colonisation et de viser la formation de la conscience nationale. Cette nécessité de lutter pour la libération nationale avait pris une connotation particulière au Congo à partir de la Révolution⁵⁰⁴ des 13, 14 et 15 août 1963 au point de cristalliser par la suite, et ce jusqu'à la Conférence nationale de 1991, toute la vie politique nationale.

Ainsi, de symbole de liberté retrouvée, ces journées devaient l'être également en ce qui concerne la maturation politique du peuple congolais tant la main invisible de l'ancienne puissance coloniale continuait de distiller une idéologie politique contribuant à maintenir le Congo dans son état d'«enfance». Cette lutte pour la libération nationale signifiait donc la liquidation⁵⁰⁵ de tous les vestiges de la colonisation. Avec l'adoption de l'idéologie marxiste-léniniste comme régime politique susceptible, selon ses défenseurs, de favoriser les idéaux de progrès et de garantir le développement national, le Congo avait décidé de s'écarter de l'orientation politique voulue par la France en adoptant l'idéologie socialiste comme instrument de gestion politique de l'Etat. Ce combat pour la libération nationale était cristallisé autour du langage politique de la lutte des classes, de la Révolution Nationale,

⁵⁰³ « La libération politique de nos peuples doit obligatoirement déboucher sur l'émancipation de l'homme et de la femme d'Afrique. Cet impératif de transformation qualitative de nos réalités politiques, économiques, sociales et morales implique la décolonisation de nos pratiques culturelles et une revalorisation systématique de nos acquis culturels. L'Europe ne doit pas dominer et encore moins guider notre évolution culturelle, car elle ne pourra le faire qu'au détriment de notre indépendance, de nos valeurs spirituelles, de notre personnalité (...) Nous avons adopté le français comme langue véhiculaire mais non comme langue de culture. Ce choix doit être bien compris et justement apprécié » (Sékou Touré (A.), *op. cit.*, pp.250-251).

⁵⁰⁴ Au moment des journées de marche et de protestation organisées à l'occasion de cette Révolution, il a été question de dénoncer la politique du néo-colonialisme français qui continuait d'inspirer les pratiques politiques des nouveaux gouvernants et qui empêchait, par voie de conséquence, à l'Etat naissant de pouvoir jouir pleinement de son indépendance et d'expérimenter son autonomie concernant la gestion de ses affaires intérieures.

⁵⁰⁵ Rappelant encore les missions dévolues au P. C.T, il a été dit que « Le Parti Congolais du Travail considère cette liquidation comme l'un des objectifs fondamentaux de son action car seule sa réalisation mettra fin à l'emprise étrangère sur notre économie et notre pays » (Cf. Programme du Parti Congolais du Travail, *op. cit.*, p.14).

Démocratique et Populaire (R.N.D.P)⁵⁰⁶; et la contradiction principale était celle qui opposait le peuple congolais à l'impérialisme occidental. Cette nouvelle orientation politique était donc centrée autour de la liquidation progressive de l'impérialisme considéré comme bras armé du capitalisme. La dimension socio-culturelle constituait également l'une des contradictions sans laquelle aucune idée de libération nationale n'aura été envisageable au Congo comme le relève la Note n°0360/MEN-CAB du Ministre de l'Education Nationale Antoine Ndinga Oba au Secrétaire Général à l'Education Nationale : « Pour promouvoir nos langues nationales et déterminer la place des langues étrangères dans notre pays afin d'accélérer notre processus de libération, le Parti et l'Etat ont inscrit à l'actif de leurs programmes la nécessité de définir une politique linguistique nationale cohérente et susceptible de permettre l'érection d'une langue congolaise au rang de langue nationale ».

Il est donc clair que l'on ne saurait saisir les rouages de la domination politico-économique de la colonisation, si l'on ne met en évidence les motivations culturelles y relatives : Cheikh Anta Diop, par exemple, estimait qu'« on ne saurait insister suffisamment sur le fait que l'impérialisme culturel est la vis de sécurité de l'impérialisme économique; détruire les bases du premier, c'est donc contribuer à la suppression du second »⁵⁰⁷. Dans ce contexte de transformations socio-politiques profondes la question de la valorisation des langues nationales constituait donc un aspect important de cette lutte comme le souligne Louis Jean Calvet : « Toute libération nationale qui ne s'accompagne pas d'un bouleversement de la superstructure linguistique n'est pas une libération du peuple qui parle la langue dominée, mais une libération de la classe qui parlait et continue à parler la langue dominante »⁵⁰⁸. Aucun peuple soumis à la domination n'avait jamais pu se libérer du joug de l'occupation en conservant précieusement les vestiges du système dominant. De la sorte, la décision politique de promouvoir les langues nationales n'était qu'un moyen de combattre l'enfermement du peuple congolais dans ce cercle vicieux que constituait l'impérialisme culturel.

C'est dans ce cadre qu'avait été décidée la création au sein du P.C.T d'un Département⁵⁰⁹ chargé de l'Education, de la Propagande et de l'Information, dont le rôle était

⁵⁰⁶ 3^e Congrès Extraordinaire du Parti Congolais du Travail, Tome II, Brazzaville, Ed. du Comité Central du P.C.T, du 26 au 31 mars 1979, p.13.

⁵⁰⁷ Cheikh Anta (D.), *op. cit.*, p.355.

⁵⁰⁸ Calvet (L.-J.), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974, p.137.

⁵⁰⁹ Dans un article intitulé « 1972 : année de l'éducation du peuple et de la formation des cadres », Mokoko Eyota, membre du P.C.T déclarait ceci : « Nous devons éduquer le peuple parce que c'est lui l'unique créateur des biens matériels et parce qu'un peuple ignorant n'est capable de rien (...) Ainsi posée la question de

d'informer les Congolais sur les décisions politiques prises au sommet et de les orienter en vue des actions concrètes. La création de cette structure obéissait au principe marxiste-léniniste selon lequel, « Pas de révolution sans conscience révolutionnaire ». Mais d'où vient cette conscience révolutionnaire ? Pour les marxistes, elle ne naît ni ne se développe spontanément. Elle est le produit d'une éducation idéologique et d'une pratique révolutionnaire. Il est clair aussi qu'il ne peut avoir de conscience révolutionnaire, sans formation idéologique qui, lorsqu'elle est assurée de manière rigoureuse, permet de résoudre certains problèmes au sein des partis de masse. Ces problèmes sont liés à la cohésion et à l'esprit d'entente entre les militants. Le fondement de cette cohésion et de cette entente n'est qu'une communauté d'options et d'objectifs, autant d'impératifs qui ne deviendront réalistes qu'à la suite d'un grand travail de modelage et de restructuration idéologique au sein du même creuset.

Ainsi, pour les marxistes, l'homme révolutionnaire est toujours le produit d'une action permanente, il est toujours à faire et à refaire pour une meilleure correspondance avec les actions futures. Il va de soi que l'on ne saurait faire oublier la difficulté pour ce Département de parvenir à une mobilisation effective des larges masses populaires. Néanmoins, il n'empêche de faire remarquer que sur le plan politique se dégageait un certain volontarisme consistant à démontrer que les gouvernants de ce pays avaient conscience de ces difficultés, mais que ces dernières n'étaient pas tout de même insurmontables. Dans un discours prononcé lors d'un meeting populaire organisé à Brazzaville le 18 mars 1973, Marien Nguabi avait dit :

Il y a un problème d'éducation des masses. Les responsables que nous sommes devons éclairer les masses, les travailleurs, sur la situation générale du pays, sur la Révolution, sur tous les problèmes qui intéressent la révolution. Tel était entre autres, l'objectif de la Conférence nationale ;

l'éducation du peuple, elle est alors de lui faire prendre conscience de son rôle historique de constructeur collectif et de sa force gigantesque (...) Notre parti a défini là une juste ligne politique devant conduire notre peuple à sa libération du joug impérialiste. Mais une juste ligne politique n'a de valeur que lorsqu'elle est vérifiée dans la pratique, c'est-à-dire lorsqu'elle trouve une application pratique concrète. Pour mettre en pratique cette juste ligne politique, il faut des cadres avertis et un peuple conscient et travailleur ; c'est-à-dire des hommes qui comprennent cette ligne politique, l'acceptent comme la leur et sont déterminés à l'accepter, à la défendre, à lutter et à mourir pour elle » (Cf. *Etumba*, 7^{ème} année, n°247, Semaine du 24 juin au 1^{er} juillet 1972, p.5). La mission de ce Département était donc de contribuer à l'élévation du niveau idéologique des masses populaires.

Les travailleurs doivent nécessairement être informés officiellement de la situation politique de la nation. Nous devons dans ce contexte reconnaître la faiblesse de notre mécanisme de propagande qui laisse toute latitude à « radio trottoir » de mener une campagne mensongère, destructrice au niveau des masses, de spéculer autour des erreurs commises par des chefs du Parti et autour des erreurs du pouvoir⁵¹⁰.

Ce discours démontre, évidemment, qu'il y a un véritable problème d'éducation des masses populaires qui sont pour la plupart des analphabètes et il constitue une sorte de réquisitoire à l'encontre de la langue française qui n'est comprise que par une frange de la population des lettrés. D'où la nécessité une fois encore d'engager de véritables réformes dans le domaine de l'éducation de ces populations en langues nationales, celles là même qu'elles manipulent le mieux et qui traduisent leurs émotions profondes, ainsi que leur identité culturelle. Ce qui est intéressant à démontrer ici, c'est le fait que l'énonciation des discours politiques à l'endroit des masses populaires en langue française leur échappait totalement d'autant plus qu'ils étaient formulés dans un langage philosophique qui n'était pas aussi accessible aux militants ordinaires du Parti dépourvus en cela d'une éducation idéologique conséquente.

Au regard des analyses qui précèdent, il semble donc que la problématique de l'intégration des langues véhiculaires locales dans le système éducatif congolais, ainsi que l'interrogation relative à leur élévation au rang de langues nationales bien que n'ayant pas au départ constitué un enjeu politique majeur avait, néanmoins, par la suite été intégrée au projet politique de la construction de l'Etat. Pour autant prétendre développer un pays ou du moins vouloir susciter dans le peuple le sentiment d'appartenance à une culture commune, sans une réelle politique linguistique est simplement aléatoire.

2.3. Politiques de langues, alphabétisation et conscientisation des masses populaires

Le mouvement d'alphabétisation au Congo avait commencé en 1965 par une campagne organisée à l'intention des larges masses populaires. Elle avait été, au départ, centrée sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. A la suite de la Conférence des Ministres de l'Education Nationale de Téhéran, le principe d'alphabétisation fonctionnelle au Congo fut

⁵¹⁰ Ngouabi (M.), *op. cit.*, p.93.

adopté dans le but de donner aux adultes ouvriers, artisans et paysans des moyens efficaces pour leur participation au développement économique du pays. Jusqu'en 1977, les services techniques d'alphabétisation du Congo comprenaient une Direction Nationale du Ministère de l'Education Nationale, puis du Ministère de l'Enseignement primaire, s'appuyant au niveau de chaque région sur un responsable régional et des responsables de district. A partir de cette année là la Direction de l'Alphabétisation devenait un service au sein de la Direction de la Formation Continue et de l'Alphabétisation (DFCA) rattachée au Ministère de l'Education Nationale. En septembre 1979⁵¹¹, une table-ronde avait été organisée à Brazzaville sur les problèmes fondamentaux de l'alphabétisation en République Populaire du Congo. Il en est résulté un certain nombre de textes organiques et de nouvelles stratégies d'alphabétisation.

Il existait également des structures politiques de consultation et d'orientation à savoir le Conseil National Permanent d'Organisation de la Lutte contre l'analphabétisation (CNOPOLA)⁵¹² et la Division Education Populaire⁵¹³, tous deux rattachés au Département du Bureau Politique chargé de l'Idéologie et de l'Education, ainsi que des Comités Régionales pour la Lutte contre l'Analphabétisme (CRPOLA), qui sont des relais du CNOPOLA. Cependant, jusqu'à cette période, l'alphabétisation continuait d'être pratiquée en français. Par ailleurs, à la même époque le Gouvernement avait arrêté une série de mesures visant l'organisation et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation dans l'une des deux langues nationales du pays (le lingala au nord et le munukutuba au sud). Conformément à l'esprit de ces décisions politiques, mission a été confiée à l'INRAP de procéder à la préparation nécessaire des études et des programmes pour concrétiser les réformes qui prévoyaient que :

- a) - Pendant la première année, les séances d'alphabétisation devaient avoir lieu dans l'une des langues nationales congolaises ;
- b) - Progressivement certains termes techniques, puis quelques structures du français devaient y être introduits ;
- c) - L'apprentissage de la lecture devait durer 4 mois. Cette phase était destinée à faciliter l'apprentissage de la lecture du français qui devait intervenir par la suite. Le tableau suivant⁵¹⁴

⁵¹¹ Cf. 3^{ème} Congrès Ordinaire du Parti Congolais du Travail.

⁵¹² Ce Conseil a été créé à la suite de la publication du décret n°82/211 en la date du 26 février 1982.

⁵¹³ Les missions assignées à l'éducation populaire sont contenues dans le document du 3^e Congrès Extraordinaire du Parti Congolais du Travail.

⁵¹⁴ Cf. Tchikaya (J.-G.), « L'alphabétisation en République Populaire du Congo », in *Données sur les méthodes d'alphabétisation en Afrique et en Haïti*, [ACCT], Paris, février 1981, p.24.

montre assez clairement l'évolution des centres d'alphabétisation sur l'étendue du territoire, ainsi que la proportion des auditeurs pour la période de 1970 à 1980.

Ces expériences d'alphabétisation des populations congolaises en langues nationales ont également été tentées avec la création de la Radio Rurale. En effet, fondée en 1977 avec la collaboration de la « Food and Agriculture Organization », de la Fondation Friedrich Nauman et du Service de l'alphabétisation de l'INRAP, cette expérience entendait vulgariser l'alphabétisation des adultes par l'intermédiaire de la Radiodiffusion congolaise dans deux régions du Congo⁵¹⁵. Ainsi, le lingala devait être pratiqué dans la région de la Cuvette au Nord et le munukutuba au Sud dans la région de la Lékoumou. L'enjeu majeur de ces expérimentations était d'amener les populations paysannes à gérer elles-mêmes leurs Coopératives.

Ces Coopératives étaient placées sous la responsabilité des agents de l'Etat, dont la mission était l'organisation des séminaires et des stages de formation pour les instituteurs; la production du matériel didactique utilisé; l'enregistrement des émissions dans le studio radiophonique du « Projet »; la diffusion de ces émissions sur les antennes nationales. La considération des données recueillies par l'ACCT sur les méthodes d'alphabétisation en Afrique et en Haïti et qui ont été reprises par la CONFEMEN permet de mieux appréhender l'importance de la dynamique d'alphabétisation dans l'optique du développement socio-économique du Congo.

⁵¹⁵ Cf. « Le Département des langues nationales de l'INRAP : but, tâches, aide, plan ou travail », Brazzaville, 1975.

Tableau des Centres d'alphabétisation

| Années | Nombre de Centres | Nombre d'auditeurs | | |
|-----------|-------------------|--------------------|--------|--------|
| | | Hommes | Femmes | Total |
| 1969-1970 | 98 | 10 832 | 12 025 | 22 857 |
| 1970-1971 | 128 | 15 292 | 9496 | 24 792 |
| 1971-1972 | 151 | 13 431 | 5185 | 18 666 |
| 1972-1973 | 162 | 9161 | 5375 | 14 536 |
| 1973-1974 | 198 | 8676 | 5019 | 13 705 |
| 1974-1975 | 259 | 13 695 | 6349 | 20 044 |
| 1975-1976 | 238 | 11764 | 8289 | 20 053 |
| 1976-1977 | 253 | 8004 | 7523 | 15 527 |
| 1977-1978 | 105 | 9397 | 6852 | 16 249 |
| 1978-1979 | 187 | 4124 | 5406 | 9530 |
| 1979-1980 | 148 | 2801 | 4098 | 6899 |

A tous ces projets, il fallait ajouter des tentatives de post-alphabétisation concernant :

- a) - L'insertion dans le Journal du Parti, *Etumba*, d'une page avec des contes et des nouvelles écrites en langues nationales ;
- b) - La production d'un journal ronéoté intitulé *Fungula miso*, c'est-à-dire « ouvre les yeux », tiré à plusieurs exemplaires⁵¹⁶ par le Service de l'Alphabétisation et distribué gratuitement ;
- c) - L'utilisation de la radio pour diffuser des cours ou des causeries ;
- d) - La production des brochures techniques et socio-économiques dans deux langues nationales ;
- e) - Le réemploi des néoalphabètes dans les comités de village ou comme alphabétiseurs.

⁵¹⁶ Ce Journal avait dû interrompre sa parution pour des raisons d'ordre matériel en 1970. Au début de cette année, il renaissait sous le titre de « Sengo », parce que lié au projet de développement rural du Pool et du Plateau koukouya (Sengo signifiant Houe). Après avoir reçu l'accord du Chef du Département de la Propagande, « Sengo » va devenir, très prochainement, officialisé comme organe congolais de presse rurale, publié sous l'égide du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire » (Cf. « L'alphabétisation et la révolution au Congo », in *Etumba*, 7^e année, n°268, Semaine du 18 au 25 novembre 1972, p.5). Par rapport à « Fungula miso » qui était donc distribué gratuitement aux adultes, « Sengo » était produit à 10 000 exemplaires et vendu à 10 FCFA.

L'intérêt pour l'alphabétisation en langues nationales, ainsi que ces données statistiques ne doivent pas dissimuler les difficultés et la situation de marginalisation des expériences d'alphabétisation au sein du monde rural. L'expérience de l'alphabétisation des populations pygmées, par exemple, a été étouffée dans l'œuf⁵¹⁷. Les raisons sont, certes, multiples mais non élucidées. On peut, toutefois, avancer l'hypothèse d'un manque de conscience réelle du problème, car la mission effectuée dans ce cadre avait simplement constaté le besoin d'alphabétisation des populations pygmées en langues nationales, notamment le lingala. Le Rapport⁵¹⁸ de la Commission Education (Titre I) de la Conférence Nationale et Souveraine (CNS) avait également relevé un certain nombre de facteurs ayant constitué des obstacles à la dynamique d'alphabétisation en langues nationales congolaises : la marginalisation des langues nationales; la démobilisation des animateurs; une coopération multi et bilatérale en perte de croissance; le déclin de l'action sur le terrain; la fluidité de la volonté politique.

3. L'évaluation des travaux, la formation des enseignants et les problèmes liés à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif

Il est essentiel de réaliser une présentation des travaux déjà effectués dans le domaine des langues nationales au Congo, car la politique linguistique en tant qu'elle intègre les projets de construction d'un Etat, nécessite une attention de la part des gouvernants, donc une véritable planification : « Une politique de langues consiste surtout à prévoir et à choisir ; ce qui exige une vision claire des objectifs à atteindre, une connaissance approfondie et exacte des problèmes à résoudre, une détermination des moyens à mettre en œuvre, et la création d'une armature institutionnelle efficace et légère »⁵¹⁹. Cette détermination des moyens d'étude des langues constitue un préalable, sans lequel leur étude ne saurait être réalisable.

3.1. L'évaluation des travaux réalisés sur les langues nationales au Congo

Convaincus de ce que l'enseignement des langues comme instrument de promotion culturelle ne peut se faire sans un minimum d'organisation, les gouvernants congolais dans l'optique de construire l'Etat, avaient pris des mesures politiques allant dans le sens de leur

⁵¹⁷ Cf. Obenga (Th.), *Introduction à la connaissance du Peuple de la République Populaire du Congo*, Brazzaville, Librairie Populaire, 1973.

⁵¹⁸ Cf. République du Congo, *Conférence Nationale. Rapport de la Commission, Education*, Brazzaville, février - mai, 1991, pp.20-21.

⁵¹⁹ Cf. *Langues et politiques de langues en Afrique noire : l'expérience de l'Unesco*, Paris, Nubia, 1977, p.12.

systématisation en mettant sur pied des institutions appropriées de recherche. L'identification de ces institutions et l'analyse des travaux réalisés permettent de mieux apprécier l'importance accordée à l'enseignement des langues nationales, ainsi que leur rôle dans la construction de l'Etat au Congo.

a)- L'INRAP⁵²⁰. Afin de mettre à la disposition des futurs utilisateurs (enseignants, futurs instituteurs, etc.) le matériel didactique nécessaire à l'enseignement « des » et « en » langues nationales, les membres du Service⁵²¹ des Langues Nationales de l'INRAP avaient pour mission d'élaborer des lexiques généraux bilingues et des lexiques thématiques, de préparer les grammaires, les recueils de contes, de proverbes et de chansons, et la traduction d'œuvres littéraires d'auteurs africains. Commencées en 1975, ces recherches devaient s'achever en 1981. Une énumération des documents réalisés permet de fonder cette analyse. Au cours de la période allant de 1975 à 1979, des efforts avaient été consentis par les responsables du secteur de l'éducation et de l'enseignement afin de mettre à la disposition des enseignants et des élèves un certain nombre d'instruments pédagogiques leur permettant d'apprendre les langues nationales et de découvrir leur importance pour la construction nationale. Il s'agissait, notamment, des manuels de l'école primaire rédigés en lingala et en munukutuba, ainsi que de la traduction de quelques œuvres littéraires appartenant à certains écrivains congolais.

Concernant la période de 1980 à 1983 des travaux de réalisation des instruments didactiques, ainsi que des moyens de vulgarisation des langues nationales, avaient été effectués à l'INRAP avec l'aide de certains partenaires étrangers au titre de la coopération. Parmi les œuvres réalisées, il est intéressant de relever un certain nombre d'entre elles qui avaient réellement servi de base à la mise en œuvre de la politique de l'enseignement des langues nationales comme véhicules des cultures congolaises et comme moyen pour la dynamique de constitution de la conscience nationale :

- Le « Lexique général français–lingala » et le « Lexique général français - munukutuba » avaient été publiés aux Editions Nathan en 1981. En 1982, furent réalisés les « Eléments de grammaire lingala » chez Nathan ainsi que les « Eléments de grammaire munukutuba »

⁵²⁰ Cf. www.lpl.univ-aix.fr/projects/alaf/inrap.html.

⁵²¹ Le responsable de ce Service était Jean Marie Adoua et ses collaborateurs étaient : Jacques Bouanina, Laurent Botseke, Alphonse Dembakissa, Eugénie Gachancard, Bernard Gombe, Marcel Menga, Angélique Missengui, Célestin Nsadi, Georges Mbinda, Gabriel Ossete et Joachim Tchissafou.

également chez Nathan; « la chanson congolaise » fut publiée aussi avec le concours du même éditeur en 1984.

- Il y a eu également des « Textes de lecture en lingala et en munukutuba (stencilés) », les « Lexiques thématiques en lingala et en munukutuba sur la politique et l'administration, l'agriculture et l'élevage (prêts) ». A côté de ces différentes recherches ayant fait l'objet de publications, il faut mentionner bien d'autres documents qui étaient en cours de réalisation à savoir : « Lexiques trilingues munukutuba – lingala - français et lingala – munukutuba - français »; « Recueils de contes et proverbes » ; « Lexique thématique sur l'enseignement et la santé ».

b)- Le Département de Linguistique et Langues Africaines (DLA)⁵²² assure la formation des étudiants pour les diplômes suivants : DEUG 1, DEUG 2, LICENCE, MAITRISE. L'inscription en DEUG1 se fait sur la base du Baccalauréat série A. Les enseignements dispensés sont les suivants : Linguistique générale, Linguistique appliquée, Phonétique et phonologie, Morphologie et syntaxe, Lexicologie et sémantique, Sociolinguistique, Psycholinguistique, Dialectologie, Linguistique bantoue, Linguistique historique bantoue, Sémiologie concernant spécifiquement les langues congolaises : lingala et kikongo. Certains de ces enseignements sont également dispensés dans d'autres départements, notamment ceux d'histoire, de géographie, de sociologie, de psychologie, de philosophie.

c)- Le CELCO⁵²³. Le Centre d'Etudes des Langues Congolaises est la structure de Recherche du Département de Linguistique et Langues Africaines, rattaché à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville. Dans le cadre du projet régional ALAC lancé par l'ACCT en 1978 et coordonné par le CERDOTOLA, les linguistes du CELCO avaient procédé à l'élaboration de l'Atlas Linguistique du Congo. Entreprise en 1980, cette recherche qui portait sur toutes les langues congolaises devait se terminer en 1984.

⁵²² Ce Département est composé d'enseignants permanents suivants : Professeur Lumwamu François, Professeur Ndinga - Oba Antoine, Professeur Nzeté Paul, Maître - Assistant Ndamba Josué, Maître - Assistant Lipou Antoine, Maître - Assistant Boyi Jean, Maître - Assistant Adoua Jean-Marie, Assistant Pereira Clarisse, Assistant Nkounkou Barthélemy, Assistant Elounga Georges, Assistant Okombi Mélanie.

⁵²³ Voir : www.lpl.univ-aix.fr/projects/alaf/celco.html. Ce Centre a été créé en 1974 et placé sous la responsabilité de monsieur François Lumwamu.

Les chercheurs effectuaient un recensement des langues et dialectes en évaluant leur poids géographique et numérique. L'étude des situations de multilinguisme ainsi que celle du bilinguisme français - langues congolaises, était aussi en cours. Il a été prévu, à cet effet, la publication des cartes linguistiques des régions et d'une carte linguistique de l'ensemble du Congo. Les chercheurs du CELCO avaient tout de même participé au projet LETAC, un autre projet lancé par l'ACCT en 1978. Dans le but de réaliser des lexiques spécialisés pour les langues lingala, munukutuba et kikongo, les chercheurs devaient choisir les thèmes d'agriculture, d'élevage, d'éducation ou des sciences. L'objectif étant d'enrichir au plan lexical, dans les secteurs de la vie moderne, les langues concernées par ces études.

Les lexiques devaient être constitués, d'une part, à partir du vocabulaire déjà existant dans chaque langue et, d'autre part, avec des réactions par voie de néologismes sémantiques et lexicaux. Une priorité devait être accordée aux emprunts fortement intégrés dans les langues locales. Devrait enfin suivre la publication partielle des items de l'agriculture et de l'élevage en 1983. Ce projet devait se terminer avec la publication de tous les items en 1985.

d)- Le GRELI (Groupe de Recherche Langue et Informatique) est une équipe composée de chercheurs de l'INRAP, du CELCO et d'autres institutions étatiques qui se proposent d'exploiter les ressources qu'offre l'outil informatique pour l'analyse et l'enseignement des langues locales congolaises, sans oublier leur traitement automatique. L'équipe entend ainsi apporter un concours très précieux à l'ensemble des chercheurs du Congo, en mettant à leur disposition une information mise à jour sur les outils informatiques intéressant leur domaine et, dans la mesure du possible, des programmes logiciels adaptés à leurs besoins. Composé d'une équipe de 9 membres⁵²⁴, ce groupe de recherche est la seule structure au niveau du Congo qui s'occupe de ce type de problèmes. Depuis 1996, l'équipe est admise comme une jeune équipe de recherche (JER 1002) de l'AUP ELF - UREF. Pour ce qui concerne la recherche, il est à considérer les deux programmes ci-après :

⁵²⁴ Nsadi Célestin (Responsable administratif, docteur 3^e cycle en didactique des langues), Ndamba Josué (Responsable scientifique, docteur 3^e cycle en linguistique africaine), Missakiri Marcel (docteur 3^e cycle en didactique des langues), Mbaloula Marcel (ingénieur statisticien, Directeur de la Statistique au Ministère du Plan), Makaya Matho (ingénieur informaticien, programmeur à Spectrum - International), Bayamboussa Aimé (ingénieur informaticien, programmeur à Spectrum - International), Bagamboula Elise Solange (assistante de recherche, prépare un DEA de linguistique), Kiakouama Alfred Constant (assistant de recherche, prépare une maîtrise de linguistique), Bomi Agathon (licencié en linguistique).

- CREALEX (Créativité Lexicale dans les langues bantoues). Ce programme vise la mise au point d'un logiciel d'aide à la création de termes scientifiques nouveaux dans les langues bantoues. Il est conçu comme un outil d'aide pour le linguiste qui travaille dans le domaine de la création des termes techniques dans une langue bantoue. La finalisation du programme était prévue pour la fin de l'année 1996.

- COMPALEX (Comparaison Lexicale). Ce programme vise la mise au point d'un logiciel de comparaison lexicale (dialectométrie) permettant d'évaluer l'intelligibilité existant entre les parlers d'une zone donnée, d'un point de vue strictement synchronique. A partir de données lexicales (listes de mots) de plusieurs parlers, le programme fournira le pourcentage de ressemblances entre les parlers pris par paires, ainsi que la correction de ces pourcentages en fonction de la marge d'erreur. Il trace ensuite automatiquement le diagramme de proximité des parlers en présence. La finalisation de ce programme était prévue pour fin 1998. Le GRELI organise à Brazzaville un forum annuel sur la présentation des outils informatiques du domaine de l'enseignement, de l'analyse et du traitement automatique des langues.

Quelles leçons tirer de ces expériences, ainsi que de ces efforts fournis pour la transcription et la systématisation de l'enseignement des langues au Congo ? Au regard de l'évolution socio-politique de ce pays, il semble que les travaux réalisés jusqu'ici n'ont pas vraiment eu d'impact sur la dynamique de construction nationale. Ces recherches n'étaient pas connues des populations et ne concernaient que les milieux des intellectuels. Aussi, contrairement à la Constitution de 1992 qui recommandait la valorisation des langues congolaises, l'Acte Fondamental de 1997 et la Constitution de 2002 restent muets là dessus.

3.2. La formation des enseignants des langues nationales

La mise en œuvre d'une politique de langues exige qu'un minimum de problèmes techniques soit résolu : des problèmes pédagogiques, linguistiques ainsi que ceux relatifs aux enseignants comme l'indique le procès - verbal de la réunion du samedi 27 janvier 1978 tenue au Service des Langues Nationales de l'INRAP. Concernant, spécifiquement les enseignants, les dirigeants politiques étaient conscients du déficit en effectifs et des problèmes de leur formation. D'où l'engagement d'une introduction progressive des langues nationales au sein des établissements scolaires. Le procès-verbal de la réunion du Département des Langues Nationales du 12 novembre 1979 relève ceci : « Etant donné le déficit en enseignants de lingala et du munukutuba, tenant aussi compte du 2^{ème} paragraphe de la note de service du

Ministre, le Département de Linguistique propose que, pour la rentrée prochaine l'enseignement obligatoire de ces deux langues ne commence qu'à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines et à l'INSSEJAG (...) ».

Malgré ces prévisions, le besoin en enseignants se faisait toujours sentir dans les écoles de formation professionnelle. Le procès - verbal précité insiste la formation des enseignants dans ce domaine, ce qui risque de conduire à une mise en œuvre précoce des réformes : « A propos de l'enseignement de ces deux langues dans les Ecoles Professionnelles, le Département estime qu'il se pose dans l'immédiat des problèmes d'enseignants ». Revenant sur les problèmes que pose l'application des politiques de langues et, conformément à la note ministérielle n°971/MEN/CAB, la Fiche Technique d'avril 1980 institue une Commission chargée d'étudier ces problèmes, et dont les membres :

- Les experts de la Faculté des Lettres devaient étudier le problème des enseignants du lingala et du munukutuba
- Les experts de l'INRAP avaient pour mission d'élaborer des programmes
- Les experts de la Direction des Ecoles de Métiers devaient prévoir les besoins en enseignants dans les Ecoles de formation des maîtres ainsi que leur profil.

Afin de vulgariser l'enseignement des langues nationales, les Ecoles de formation des maîtres ont été retenues comme étant le premier niveau d'introduction des innovations car, comme le relève toujours le précédent procès - verbal : « (...) La généralisation poserait un problème d'enseignants, elle implique la modification des programmes ». Le tableau suivant rend compte du besoin en enseignants des langues nationales au Congo.

| Etablissements | Enseignants | Nombre d'heures/Semaine |
|----------------------|-------------|-------------------------|
| E.N.I de Brazzaville | 4 | 3 heures |
| E.N.I de Loubomo | 3 | -//- |
| C.F.I | 2 | -//- |
| I.N.S | 3 | -//- |
| E.N.I de Mouyondzi | 1 | -//- |
| Secteur pédagogique | 2 | -//- |
| E.N.I d'Owando | 3 | -//- |

Pour résoudre ce problème de carence des personnels enseignants, la note de service n°476 du 6 mai 1980, conformément au décret MEN.CAB/B5/EPM/02/05/80 du Ministère de l'Education Nationale, avait affecté des enseignants à la Faculté des Lettres et à l'INSSSED pour y subir un stage de formation en langues nationales au cours de la période du 15 juillet au 31 août 1980 comme l'indique le tableau ci-dessous.

| Numéro d'ordre | Noms et prénoms | Option | Etablissement d'origine |
|----------------|----------------------|------------|-------------------------|
| 1 | Dombo Diambou | Lingala | Lycée de la Libération |
| 2 | Ibambi Lucien | -/- | (Dir. Etudes) Owando |
| 3 | Samba Albert | -/- | Insp. des CEG |
| 4 | Bozeke Benoît | -/- | CAB/MEN |
| 5 | Assounga Bernard | -/- | -/- |
| 6 | Okoma Agathon | -/- | Insp des CEG |
| 7 | Mvouma Albert | -/- | CET Gampo Olilou |
| 8 | Obey Bernard | -/- | CEG 8 février |
| 9 | Mabiala Backala Paul | -/- | |
| 10 | Goma Naasson | Munukutuba | INRAP |
| 11 | Ngouanou J. Firmin | -/- | -/- |
| 12 | Mayala Daniel | -/- | Lycée de la Révolution |
| 13 | Nzounzi Pierre | -/- | |

Cependant, cette décision ministérielle de former les enseignants des langues nationales avait-elle produit des effets palpables ? Les enseignants ainsi sélectionnés pour subir une formation avaient-ils été vraiment opérationnels ? Les missions qui leur avaient été confiées étaient-elles en mesure de combler les aspirations des populations, conformément, aux principes de l'Ecole du Peuple ? Ces questions trouveront certainement des réponses dans la section suivante qui traite des difficultés d'utilisation des langues nationales dans le système éducatif congolais.

3.3. Difficultés d'enseigner les langues nationales dans le système éducatif congolais

Si le problème de l'utilisation des langues locales comme objet⁵²⁵ d'enseignement peut paraître facile à résoudre dans certaines circonstances, il reste que celui de leur intégration dans le système éducatif congolais comme moyen d'enseignement pose un certain nombre de problèmes. Dans ce cadre, entreprendre l'étude de la problématique des langues nationales comme objet d'enseignement n'est pas une difficulté insurmontable sur les plans scientifique, économique et technique. C'est plutôt au niveau de l'organisation que les difficultés demeurent.

- L'organisation

Il semble que la décision d'intégrer les langues nationales dans l'enseignement est une nécessité pour le développement d'un pays. Ce qui implique d'abord de fixer les conditions de faisabilité du projet, de préciser le niveau pédagogique de l'utilisation de la langue choisie, de mettre en place des structures adéquates, ainsi que les moyens facilitant la résolution des problèmes. De passage à Brazzaville pour une mission en mars 1978, le Professeur Brian Weinstern (de nationalité américaine) considérait cette stratégie comme étant une priorité, car elle devait aboutir à la création d'un certain nombre de structures (administratives et de recherche) et en fixer les responsabilités à tous les niveaux.

Les structures administratives devaient avoir pour tâche ici de : recenser toutes les activités et les moyens financiers, matériels, psychologiques et sociologiques; planifier ces activités et ces moyens, et les répartir par structures de travail; préciser les délais d'exécution des tâches préparatoires, à court, à moyen et à long terme; évaluer le progrès ou l'échec réalisé et formuler d'autres propositions; coordonner les différentes activités assurées par les diverses structures de recherche; conseiller le gouvernement en matière de politique linguistique scolaire; étudier les conditions d'un enseignement adapté à la nouvelle politique linguistique. Pour ce qui est des structures de recherche, leur mission consistait à : examiner les moyens pédagogiques; analyser les structures de la/ou des langue (s) choisie (s); tester le développement de cette (ou de ces) langue (s); s'occuper de la formation des enseignants et des chercheurs; résoudre le problème de l'orthographe.

⁵²⁵ Nous avons vu que, depuis l'époque coloniale, les missionnaires utilisaient le Téké, le Mbochi et le Kikongo pour des besoins d'évangélisation des populations autochtones.

Sur le plan pratique, le Congo comme certains autres pays africains, avait fourni des efforts pour mettre sur pied des structures de recherche appropriées. L'existence de l'INRAP, de l'INSSSED ou du CELCO est un acquis. Reste que ces structures devaient sensibiliser les populations sur l'importance du projet d'intégration des langues nationales dans l'enseignement ou vulgariser l'ensemble des textes y relatifs, conformément, à la résolution du III^{ème} Congrès Extraordinaire du P.C.T du 26 mars 1979 qui recommandait « la pratique effective des langues nationales dans toutes les activités ayant un impact sur les larges masses populaires ». Les problèmes d'organisation sont demeurés nombreux. Leur résolution devait s'appuyer sur une politique linguistique nationale claire. Mais hélas !

- L'absence d'une politique linguistique⁵²⁶ globale au plan national

Il est, certes, vrai que l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif congolais dépend de leur niveau de développement. Cependant, aucun développement linguistique n'est possible dans un pays, sans une véritable politique linguistique. Le Professeur Taiwo de l'Université de Lagos (Nigeria) est de cet avis lorsqu'il dit : « Chaque fois qu'on étudie l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement, il faut commencer par examiner la politique linguistique »⁵²⁷. Or, aucun texte administratif ou juridique n'instituait cette politique au Congo.

Une pratique en matière de langues doit préciser la place des langues vernaculaires, les domaines et les niveaux de leur utilisation. Au Congo, cette pratique n'est que la résultante de la politique linguistique coloniale qui privilégiait les langues étrangères au détriment des langues locales au niveau des activités de l'Etat. Une réelle politique linguistique implique une révision des programmes et une réforme en profondeur du système éducatif. La note ministérielle n°971/MEN/CAB du 5 octobre 1979 qui demandait l'introduction des langues nationales à l'Université et dans les Ecoles de formation professionnelle ne modifiait guère substantiellement la place des langues congolaises dans le système éducatif.

⁵²⁶ Le Professeur Nzété entend par ce terme « une vision globale, prévisionnelle, planifiée » en matière de langue (Cf. La Conférence sur la « Question de politique linguistique en Afrique », Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, le 26 février 1980).

⁵²⁷ Voir le compte-rendu de la réunion tenue à Brazzaville le 3 mars 1979 sur l'étude des bases d'une politique linguistique nationale en Afrique.

- Regard critique sur la Note n°971/MEN/CAB du 5 octobre 1979

La décision officielle d'enseigner les langues nationales congolaises dans le système éducatif était attendue depuis 1970. Elle intervient une décennie après la motion sur les langues nationales votée lors du Colloque sur l'Ecole du Peuple. Elle marquait, certes, un premier pas dans la dynamique d'intégration des langues locales au projet de développement national, vu qu'il n'y avait pas d'Ecole du Peuple, sans langues du peuple. Seulement, l'application de cette décision est demeurée timide et n'avait pas été planifiée tant les défis à relever dans ce domaine sont immenses. Si ce retard peut s'expliquer par une certaine prudence au plan social et politique, il reste qu'au niveau idéologique il restreint les possibilités de valorisation des langues nationales. Cette note ministérielle ne modifiait pas les rapports inégaux entre le français et les langues congolaises.

Elle avait décidé de la formation des enseignants pour la rentrée académique d'octobre 1980, alors même que certains candidats ne répondaient même pas aux critères de sélection et au profil de recrutement dressé dans le procès-verbal du 12 novembre 1979, ainsi que dans la fiche technique du Département de linguistique et de la Direction des Ecoles de Métiers. Cette difficulté était manifeste lorsqu'on considère l'inégale répartition des enseignants à former. En effet, sur 13 enseignants sélectionnés, 4 seulement concernaient la langue munukutuba alors même qu'il y en avait 9 pour le lingala.

En conclusion, il faut dire que seul l'énoncé des problèmes concernant l'enseignement des langues nationales au Congo ne peut suffire à rendre compte de leur importance dans la construction d'une identité culturelle nationale et, de surcroît, de la mise en œuvre des projets politiques de construction de l'Etat. Afin de rendre possible la réalisation desdits projets, un certain nombre de facteurs sociaux, politiques, économiques, culturels et psychologiques doivent d'abord être pris en compte. Autrement dit, en matière de construction d'un Etat le simple volontarisme politique ne suffit pas.

Faudrait-il encore même que les décideurs politiques fassent preuve d'une réelle volonté de mettre en œuvre toutes les décisions politiques arrêtées en pensant, prioritairement, à la création des conditions de la revalorisation des langues locales, véhicules des cultures traditionnelles comme le montre si bien Hamed Sékou Touré lorsqu'il affirme que : « L'Afrique doit œuvrer pour la revalorisation de ses langues de cultures propres (...) La transformation de nos langues en langues de culture permettra de leur restituer leur authenticité originelle en les débarrassant des formes d'expression étrangères qui sont trop souvent la marque et la preuve d'une incurie intellectuelle »⁵²⁸.

La mise en œuvre des politiques publiques dans le cadre de l'enseignement des langues nationales comme véhicules des cultures nationales, nécessite également que des conditions psychologiques dans lesquelles se trouvent les populations congolaises⁵²⁹ soient, au préalable, bien définies. Il est ainsi intéressant de s'assurer d'abord des conditions d'un véritable et large débat au plan national, afin de préparer les populations (acteurs à part entière du développement) à prendre en main leur destin quant au choix de telle ou telle autre langue locale comme langue nationale et, de surcroît, comme facteur de construction de l'Etat.

⁵²⁸ Cf. Sékou Touré (A.), *op. cit.*, p.254.

⁵²⁹ Maurice Ngonika insiste sur la situation de conflictualité entre les langues lingala et munukutuba, apparemment négligée par les pouvoirs publics mais qui constituent au fond l'un des obstacles majeurs au projet politique du choix et de l'enseignement des langues nationales au Congo : « Au Congo, les deux langues lingala et munukutuba se présentent justement sous une forme conflictuelle. De plus, les parents et les enseignants sont méfiants. Les premiers s'inquiètent du devenir de leurs enfants et craignent que ces derniers ne servent de *cobayes* à une expérience sans issue. Les seconds sont plus ou moins perplexes, ou réticents quant à leurs capacités à assurer la nouvelle situation éducative dans laquelle ils vont se trouver » (*op. cit.*, p.162). Il semble important d'ajouter à ce sujet que, bien que légitimes, ces inquiétudes avancées par les uns et les autres doivent nécessairement se fonder sur la volonté politique de résoudre la question du choix des langues à enseigner à l'école. Or, les analyses développées précédemment montrent l'imprécision des décisions politiques ainsi que toutes les difficultés éprouvées pour résoudre ce problème au Congo.

Un autre défi non négligeable qu'il aurait été intéressant de relever, si l'on avait voulu finalement promouvoir l'enseignement des langues nationales comme outils de la construction de l'Etat au Congo, demeure celui de la formation du personnel enseignant, dès lors que ces derniers constituent les véritables piliers dans l'application des réformes. Pour revenir à l'analyse de Maurice Ngonika, il semble que les premiers cobayes ne sont pas les enfants, mais d'abord les enseignants car c'est d'eux que dépend ou non la réussite des réformes politiques introduites dans le domaine de l'enseignement.

Au regard des analyses développées précédemment, il paraît curieux de constater à quel point jusqu'aux environs de l'année 1986 la formation des enseignants dans le domaine des langues nationales au Congo constituait toujours le parent pauvre de la nouvelle orientation politique soutenue par l'Ecole du Peuple. Maurice Ngonika continue de soutenir cette idée lorsqu'il dit : « De plus, aucune de ces deux langues n'est intégrée dans les écoles de formation (Ecoles Normales d'Instituteurs, Ecoles d'Agriculture ou de Santé, par exemple) comme discipline. Les chances d'y donner un statut écrit sont donc relativement minces »⁵³⁰.

Par ailleurs, nonobstant les difficultés éprouvées dans la réalisation des projets concernant l'enseignement des langues nationales, il est important de relever aussi les efforts fournis dans ce sens afin de rendre possible leur promotion comme langues nationales, ainsi que les efforts fournis en vue de leur vulgarisation. La création des structures de recherche appropriées, les moyens mis en œuvre, la dynamique de transcription engagée en vue de leur systématisation montrent jusqu'à quel point la question de l'enseignement des langues nationales dans le système d'enseignement congolais constituait quand même pour les dirigeants politiques l'un des problèmes majeurs. L'enseignement des langues nationales, bien qu'ayant été limité dans le temps et, certainement, à cause du caractère trop ambitieux des réformes, avait quand même pu constituer un facteur et un enjeu important pour la valorisation des cultures nationales dans la dynamique de la construction étatique au Congo.

Il est nécessaire d'insister sur le fait que le choix, la promotion et l'enseignement des langues nationales, bien qu'étant nécessaires, ne peuvent suffire à leur accorder un statut spécial. Ainsi, au-delà de tout débat concernant l'importance acquise par les projets de constitution des réseaux de la francophonie au détriment de la promotion des langues

⁵³⁰ *Idem*, p.163.

congolaises, il faut dire que seule une réelle volonté politique constitue un véritable support pour l'insertion de ces langues nationales dans la dynamique de la construction étatique. Il importe, enfin, de penser à une politique linguistique nationale, car « L'introduction d'une nouvelle langue d'enseignement ne constitue pas une rénovation pour elle-même à placer sous le contrôle des seuls techniciens ; elle est en relation organique avec le développement socio-économique du pays et constitue par excellence une affaire nationale »⁵³¹. Une politique linguistique nationale doit être l'expression des besoins nationaux et des caractéristiques de leur situation comme il a été décidé au Colloque de Kaduna⁵³².

⁵³¹ Cf. « Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique à l'usage des Instituts de formation », in *Etudes et Documents de l'Unesco*, n°32, Paris, Presses de l'Unesco, 1979, p.9.

⁵³² Cf. *Rapport du séminaire tenu à Kaduna (Nigeria)*, ED-76/CONF.817/1, Paris, Unesco, 1976.

L'objectif poursuivi à travers cette deuxième partie de la thèse était d'étudier les politiques de l'enseignement mises en œuvre par les pouvoirs publics congolais dans l'optique de la lutte pour l'indépendance nationale à partir de l'année 1960. Il s'agissait tout d'abord, dans le premier chapitre, de s'appesantir sur l'ensemble de résolutions prises par les dans le but de faire de l'institution scolaire un véritable instrument de construction nationale au Congo. L'analyse a permis de comprendre comment avec l'adoption du socialisme scientifique, les dirigeants politiques avaient décidé de la nationalisation de toutes les structures de production nationale en vue de réduire la dépendance du Congo à l'égard de son ancienne métropole, la France. Le secteur l'enseignement et de l'éducation figurait, prioritairement, au rang de ces structures à nationaliser.

Il s'est agit également dans cette partie d'étudier les politiques de l'enseignement initiées sous le règne du P.C.T, notamment, avec la création de « l'Ecole du peuple ». L'analyse a permis de comprendre les efforts qui avaient été fournis par les acteurs politiques dans le but de mettre l'école au service du développement social intégré au Congo, c'est-à-dire une école dont l'une des missions prioritaires était de privilégier la formation des compétences techniques capables de promouvoir la construction de l'Etat et de répondre aux besoins des populations aussi bien rurales que citadines. Cette école devait mettre un accent particulier sur le travail productif en tant que moyen de revalorisation réalités socio-économiques locales et non simplement sur l'acquisition des connaissances théoriques.

Toutefois, il semble important de retenir de ce qui précède que, au-delà de la nécessité de créer des synergies entre l'école qui forme et l'industrie qui emploie, les reformes mises en œuvre n'avaient pas été suivies d'effets majeurs, tant est il vrai que les moyens mobilisés pour leur mise en œuvre ne correspondaient pas aux projets initiaux. De même, les reformes paraissaient donc trop ambitieuses au regard du manque de compétences qualifiées capables de les soutenir. La décision de créer l'Ecole du Peuple n'avait pas été précédée par une réelle volonté de mise en œuvre des politiques de formation de cadres techniques dans les domaines aussi variés que ceux de l'agriculture, de l'élevage, de la pêche, de l'industrie, de la menuiserie, de la mécanique ou de la maçonnerie. Cette situation incriminait également la sous-administration scolaire due a une certaine confusion de jeux de rôle entre les structures du Parti en charge des questions éducatives et le Ministère de l'Education Nationale; une attitude qui a fait perdre du temps au regard des impératifs de développement socio-économique du pays.

Le constat établi lors de la tenue du colloque sur l'« Ecole du Peuple » d'abord, ensuite, le colloque – bilan de 1980, avaient tous établi un constat d'échec des reformes entreprises dans le secteur de l'éducation au Congo. Ce qui démontre que, au lieu de produire des compétences qualifiées du développement, l'enseignement au Congo était demeuré très théorique. Autrement dit, la volonté politique de transformer l'école congolaise en un véritable laboratoire de formation de cadres rouges et experts de la nation s'était avérée impossible à réaliser, car les reformes n'avaient pas été précédées par une réflexion conséquente. Dans ce sens, il est important de relever que le volontarisme politique avait pris le déçu sur la nécessité de mettre en œuvre les reformes.

Au regard des analyses qui précèdent, force est de reconnaître que, malgré les décisions politiques visant à faire de l'Ecole du Peuple un moteur du changement social au Congo, le système éducatif n'avait pas connu de transformations notables tant dans sa structuration que dans son fonctionnement. De ce fait, l'école avait continué à fonctionner sans un rapport avec les réalités socio-économiques nationales au point où certains spécialistes de l'éducation la qualifiaient de « fourre-tout », c'est-à-dire d'un simple lieu de production de futurs chômeurs.

TROISIEME PARTIE
Mutations sociales et perspectives de rénovation de
l'enseignement au Congo

Cette troisième partie a pour objectif d'étudier l'ensemble des politiques mises en œuvre par les gouvernements successifs du Congo depuis la Conférence Nationale Souveraine de 1991 jusqu'à l'année 1997. Cette partie insistera sur les difficultés rencontrées par les décideurs politiques pour appliquer les réformes dans le secteur l'enseignement tant est vrai que leur attention était, désormais, concentrée sur la résolution de multiples crises qui réduisaient leur marge de manœuvre dans la dynamique de construction étatique. Ici, l'école tout comme les autres secteurs sociaux, subissait les effets de ces crises. Le premier chapitre permettra, non seulement de cerner l'ensemble de facteurs qui avaient conduit à la crise socio-économique, mais également d'évaluer ses conséquences sur la gestion du secteur de l'enseignement et de, surcroît, sur la dynamique de construction étatique en République du Congo.

Dans ce sens, il sera question de démontrer que, au-delà des différentes mutations politiques et socio-économiques intervenues après la Conférence Nationale Souveraine, l'économie congolaise n'avait jamais cessé de subir non seulement les effets de l'ajustement structurel imposé par les bailleurs de fonds internationaux, mais également les conséquences néfastes induites par les pratiques et les modes de gestion très opaques de l'Etat par la nomenklatura du P.C.T. Ce qui avait occulté les possibilités d'une application effective des différentes réformes mises en place dans les secteurs sociaux prioritaires au plan national.

Le second chapitre permettra d'analyser les effets pervers de la persistance de la crise socio-politique sur la gestion du secteur de l'enseignement; crise ayant occasionné la destruction de plusieurs infrastructures scolaires, le déplacement forcé des élèves et de leurs maîtres. Quant au troisième chapitre, il portera sur l'importance de la formation des enseignants pour la construction de l'Etat. On démontrera ici que la formation des enseignants demeure l'une des conditions nécessaires à la réussite de l'ensemble des réformes dans le secteur de l'enseignement. De manière générale, il s'agira de soumettre à l'analyse les modalités de la formation des enseignants, les mécanismes de gestion de cette formation sans, toutefois,, ignorer les difficultés liées à l'application des décisions politiques.

Sixième chapitre : Crise de l'enseignement et nouvelle dynamique du changement social au Congo

Etudier le « changement social »⁵³³ au Congo à partir de la crise de l'enseignement ne peut être réalisable si l'on ne clarifie, au préalable, le contexte dans lequel se trouvait ce pays au début de la décennie 1980-1990 marquée par des « impondérables dysfonctionnelles »⁵³⁴ ayant conduit à la destruction des fondations de l'Etat. Isabelle Verdier analyse cette situation en démontrant comment le Congo avait été confronté à une grave crise liée aux revendications⁵³⁵ sociales et aux déséquilibres macro-économiques ayant entraîné un désengagement progressif des bailleurs de fonds : « Cette situation est aggravée par le fait que, depuis le 1^{er} janvier 1991, le gouvernement ne bénéficie plus du décaissement de certaines lignes de crédit de bailleurs de fonds multilatéraux (Banque européenne d'investissement, Banque africaine de développement) ou bilatéraux (Caisse Centrale de Coopération Economique) faute de remboursement à temps des échéances »⁵³⁶. L'enseignement n'avait pas échappé à ces « conjonctures critiques »⁵³⁷. Le rapport du Secrétariat Permanent de la Commission de Coopération Economique du 31 mai 1993 confirme la suspension de la coopération financière multilatérale⁵³⁸. Le point 5 mentionné dans ce rapport est explicite :

⁵³³ Cf. Rocher (G.), *Introduction à la sociologie générale, Tome 3, Le changement social*, Paris, HMH, 1968. Il faut entendre par ce terme, l'ensemble de facteurs sociaux capables d'influer sur la décision d'un gouvernement, c'est-à-dire tous les facteurs sociaux qui peuvent contraindre une autorité publique légitime à adapter ses actions en fonction de l'environnement social sur lequel elles s'appliquent. Cependant, il n'y a de changement que là où il est possible de constater une « anomalie » sociale et cette « anomalie » n'est perceptible que dans des situations de crise politique.

⁵³⁴ Manckassa (C.), « Structure de mutations et système d'ensemble », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1990, p.193.

⁵³⁵ « Bien avant la tenue de la Conférence Nationale Souveraine, ce mécontentement social s'était manifesté à la fin de l'année 1990 par des mouvements sociaux d'une ampleur inattendue (...) L'ampleur de ces mouvements sociaux a amené le gouvernement à remettre en cause deux réformes considérées comme indispensables avant tout nouvel accord avec le FMI : la privatisation de la compagnie Hydro-Congo et la réduction de la masse salariale de la fonction publique » (Cf. Verdier (I.), « Au Congo, la crise économique nourrit la crise politique », in *Marchés Tropicaux*, 26 avril 1991, p.1057. Hervé Diata note, pour sa part, trois causes ayant provoqué la crise économique-politique et sociale au Congo aux environs de l'année 1985. Il estime que : « Le processus qui a conduit à l'adoption par le Congo d'un programme d'ajustement structurel peut s'appréhender à travers trois phénomènes ayant principalement marqué son économie au cours de ces dernières années. Ce sont la baisse du rythme de croissance, la crise des finances publiques et la dégradation de la situation monétaire et de la balance des paiements » (Diata (H.), « Ajustement structurel au Congo », in *Revue Tiers - Monde*, Tome XXX, n°117, janvier - mars, 1989, p.188).

⁵³⁶ *Idem*, p.1060.

⁵³⁷ Dobry (M.), *La sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1992.

⁵³⁸ Les principaux bailleurs de fonds sont Européens (Allemagne, Caisse Française de Développement, Communautés Européennes) et dans une certaine mesure du système des Nations Unies avec le PNUD. Le document se trouve dans les annexes.

La République du Congo n'a pas réussi à tirer profit des nombreux financements mis à sa disposition dans le cadre de son programme d'investissement socio-économique (...) A cause de l'absence de rigueur et de stratégie d'investissement, il n'a pas été possible d'honorer les engagements financiers de contrepartie locales conformément à l'esprit des conventions financières passées avec les partenaires (...) Cette part contributive locale concerne l'ensemble des dépenses locales (effort financier demandé au Congo) destinées à financer la préparation des conditions de mise en route du projet. Elle représente le plus souvent entre 10 et 20% du coût total de l'opération. Dans certains cas, la contrepartie ne porte que sur la mise à disposition des locaux pour le siège du projet (...) on estime à plus 85 milliards de FCFA le montant des crédits alloués au Congo pour l'ensemble des programmes, et que 30 milliards à peine ont été tirés.

Cette étude nécessite d'abord de nuancer la notion de « crise », afin d'éviter certains contresens comme l'indiquent Jean Bourdon et Claude Thélot : « Nous sommes trop souvent tentés de percevoir les mutations de l'école en termes de crise, alors qu'il nous faut porter un jugement beaucoup plus nuancé »⁵³⁹. Pourtant, cette ambiguïté peut être levée si l'on considère que « de manière générale, les attentes à l'égard de l'école se sont renforcées; plus influente, elle est aussi critiquée. Elle peut être accusée des échecs éducatifs et du chômage comme du maintien des inégalités (...) »⁵⁴⁰. Aux environs de 1960, la « crise mondiale de l'éducation » était déjà au centre des préoccupations politiques dans plusieurs pays. En 1967, une Conférence avait été organisée à Williamsburg sur ce thème. Dans l'étude qu'il avait préparée à cette occasion Philip Coombs avait insisté sur ce problème de la « Crise mondiale de l'éducation »⁵⁴¹. Le but ici est d'étudier les bouleversements socio-économiques et politiques ayant marqué la société congolaise au début de la décennie 1980-1990, ainsi que leur impact sur la gestion de l'enseignement (1). L'étude de l'action publique à partir de la considération de la notion d'«industrie d'enseignement » (2) permettra de mieux expliquer les dysfonctionnements du système éducatif congolais. L'analyse des problèmes de gestion de l'administration de l'enseignement (3) constituera le dernier point de ce chapitre.

⁵³⁹ Cf. *Education et Formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, Editions du CNRS, 2001, p.59.

⁵⁴⁰ Bourbon (J.) et Thélot (C.), *op. cit.*, p.59.

⁵⁴¹ Une analyse pareille à celle de Coombs se trouve également exposée dans le Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation établi par l'Unesco (Cf. Faure (E.), *Apprendre à être*, Paris, UNESCO, 1972).

1. Les facteurs explicatifs de la crise et leur impact sur la construction de l'Etat

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer le mode de fonctionnement des structures sociales et étatiques congolaises, les éléments ayant conduit à leur désagrégation, ainsi que la manière avec laquelle certains modèles socio-éducatifs mis en place en vue de la construction de l'Etat avaient été remis en cause. L'analyse des facteurs socio-économiques permet d'expliquer cette situation.

1.1. La récession économique comme révélateur de la crise du système d'enseignement

L'idée de créer une nouvelle école adaptée aux réalités congolaises ne s'est pas réalisée, sans induire des conséquences sur la capacité des dirigeants politiques à financer la formation des cadres, dont l'Etat avait besoin pour sa construction. La récession économique⁵⁴² à laquelle le Congo avait été confronté à partir de la décennie 1980-1990 avait touché tous les secteurs de production au point où l'économie de ce pays a été marquée par la stagnation, le recul de certaines industries ou des sources traditionnelles de revenus⁵⁴³ comme le dit encore Isabelle Verdier : « Au Congo, la crise économique nourrit la crise politique »⁵⁴⁴. Un numéro de *Conjoncture africaine* analyse ce problème en démontrant le lien existant entre les difficultés économiques et la crise politique : « La situation dramatique des finances publiques a précipité la crise politique. Mais une fois cette dernière passée, la première n'a pas disparu et s'est même aggravée »⁵⁴⁵. Hervé Diata explique cette crise en ces termes :

L'examen des principaux indicateurs économiques permet de distinguer trois phases dans l'évolution de l'économie du Congo depuis 1979. La première phase qui va de 1979 à 1981 se caractérise par un rythme de progression

⁵⁴² Jacques Hallack explicite cette situation en ces termes : « La récession économique qui a commencé à la fin des années 70 et qui s'est poursuivie au cours des années 80 a eu des répercussions importantes et graves sur l'éducation et le développement des ressources humaines dans les pays en développement. Il existe certes de sensibles différences entre les pays, mais un certain nombre de problèmes et de tendances, et qui ne sont que trop connus, se sont manifestés dans l'ensemble de l'Afrique, de l'Asie, et de l'Amérique Latine. La demande croissante de scolarité s'y accompagne d'un taux d'abandon élevé, d'une scolarité lente et de nombreux redoublements, d'une concurrence acharnée pour l'accès aux études, d'une préférence excessive pour l'enseignement théorique au niveau secondaire, d'une désaffection à l'égard des enseignements techniques et professionnels, (...) » (Hallack (J.), *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, L'Harmattan, p.45).

⁵⁴³ Louzolo (H.), *L'Ecole du Peuple en République Populaire du Congo. L'intégration du travail productif et des coopératives scolaires*, Paris, EHESS, 1990, 31.

⁵⁴⁴ Verdier (I.), *op.cit.* p.1058.

⁵⁴⁵ Cf. « Le Congo, un cas exemplaire dans l'Afrique d'aujourd'hui », in *Marchés Tropicaux* [numéro spécial], 8 novembre 1991, p.2831.

particulièrement élevé de l'activité économique. La seconde phase (1982-1984) voit le rythme de croissance baisser, en restant cependant positif. La troisième phase qui commence en 1985 est marquée par une profonde récession avec une plus nette régression des principaux indicateurs de la croissance économique »⁵⁴⁶.

L'étude des recettes pétrolières, ainsi qu'un examen critique des données liées aux investissements publics (en milliards de francs CFA) présentés dans le tableau ci-dessous, permettent d'apprécier de manière assez claire cette situation de crise économique-financière.

| | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 |
|-------------------------|------|--------|--------|---------|--------|----------|---------|
| Recettes pétrolières | 72,6 | 133,2 | 150,7 | 180,8 | 225 | 198,8 | 163,8 |
| Variation annuelle | | 83,47% | 13,14% | 19,97% | 24,45% | - 11,64% | - 17,6% |
| Investissements Publics | 49,1 | 100,6 | 198,4 | 137,1 | 127,3 | 98,1 | 50,8 |
| Variation annuelle | | 104,9% | 97,2% | - 30,9% | - 7,1% | - 22,9% | - 48,2% |

Source : Bulletin de l'Afrique Noire, Ministère des Finances

Ce tableau montre un déséquilibre dans la répartition des ressources nationales aux différents secteurs sociaux, contribuant ainsi au renforcement de la crise politico-économique⁵⁴⁷, alors qu'au début de l'année 1990 les perspectives économiques étaient assez encourageantes⁵⁴⁸. Toutefois, la diminution de l'investissement public n'est pas uniquement liée à une décroissance des recettes pétrolières. D'où la considération de la façon dont l'Etat avait réalisé ces investissements provenant de deux secteurs : de l'épargne budgétaire dont une partie était enregistrée sous la rubrique « Contribution du budget et fonctionnement au

⁵⁴⁶ Diata (H.), *op.,cit.*, pp.188-189.

⁵⁴⁷ Pour Louis Bakabadio, Doyen de la Faculté des Sciences Economiques de l'Université de Brazzaville : « L'économie congolaise est, depuis environ 4 ans, fortement secouée par une crise financière due, toutes choses égales par ailleurs, à un mismanagement économique et financier qui a consolidé un désajustement entre le flux des intrants financiers et celui des extrants, en ce sens que le flux global des décaissements opérés par l'économie congolaise n'est plus que partiellement couvert par la valeur de sa capacité productive » (Bakabadio (L.), « Le désajustement financier de l'économie congolaise : une justification des réformes économiques », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990, p.41).

⁵⁴⁸ Il semble important de signaler à ce sujet qu'un Plan d'action économique et social (PAES) 1990-1994 devait être mis en œuvre en vue d'une libéralisation et d'une diversification de l'économie et l'Etat espérait des recettes pétrolières de l'ordre de 80 milliards de Cfa contre 30 milliards de l'année 1989, à la faveur d'une nouvelle hausse des prix du pétrole et de l'exploitation de nouveaux gisements pétrolifères.

budget d'investissement » et des « emprunts extérieurs »⁵⁴⁹ réalisés au titre de la coopération avec les institutions internationales. Or, ces deux secteurs représentant 84 à 94% des recettes d'investissement, avaient enregistré une diminution synchronique de la contribution du budget de fonctionnement de l'Etat au budget d'investissement, ainsi que celle des emprunts extérieurs à partir de 1983. Ce qui explique le ralentissement de l'investissement public. L'analyse du budget de l'Etat permet de comprendre cette situation préoccupante.

| | Valeur (en milliards de francs CFA) | | | | | | | | Variation annuelle (en %) | |
|---|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------------------|------|
| | | | | | | | | | 1980 | 1983 |
| | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1982 | 1985 | |
| Recettes pétrolières | 72,7 | 133,2 | 150,8 | 180,8 | 225,0 | 198,8 | 163,8 | 48,3 | 10,9 | |
| Recettes ordinaires | 43,8 | 61,6 | 93,0 | 94,7 | 99,3 | 90,0 | 124,5 | 45,8 | -93,3 | |
| Service de la dette publique directe | 18,2 | 28,3 | 66,0 | 87,0 | 110,4 | 112,0 | 159,1 | 94,55 | 20 | |
| Fonctionnement des services | 67,9 | 88,1 | 117,1 | 134,9 | 143,6 | 142,3 | 97,5 | 31,3 | 6,9 | |
| Epargne budgétaire | 30,4 | 78,4 | 60,7 | 53,6 | 45,6 | 34,5 | 31,7 | 67,6 | -16,9 | |
| Contribution du budget de fonctionnement au budget d'investissement | 7,9 | 45,2 | 58,5 | 44,0 | 41,0 | 36,9 | 26,5 | 250,7 | -13,9 | |
| Emprunts extérieurs | 18,9 | 49,2 | 90,2 | 59,8 | 66,6 | 51,9 | 72,4 | 121,8 | -14,8 | |
| Dépenses d'investissement | 31,5 | 104,4 | 170,7 | 125,0 | 105,1 | 98,1 | 50,8 | 147,4 | -16,4 | |

*

De 1983 à 1985, on note une augmentation annuelle en moyenne des ressources égale à 10,9% pour les recettes pétrolières et une régression de l'ordre de 93,3% concernant les recettes ordinaires et, enfin, une nette progression des dépenses concernant le service de la dette publique directe (de l'ordre de 20% en moyenne par an - par rapport à celle des frais de fonctionnement des services - évaluées à 6,9% par an). L'examen de cette situation montre que la baisse du rythme et du volume des investissements publics est liée à l'augmentation du

⁵⁴⁹ L'analyse du sociologue congolais Moïse Balonga illustre bien cette situation : « L'appareil productif au Congo se caractérise par son inertie et son manque de dynamisme. Sa nature et ses contraintes sont en partie tributaires de la domination étrangère. Le secteur d'Etat qui est le principal employeur possède des capacités d'autofinancement faibles, le plus souvent, il recourt aux emprunts pour financer ses diverses opérations » (Balonga (M.), « Jeunesse frustrée, jeunesse perdue? », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990, p.135).

service de la dette⁵⁵⁰ publique directe dont le taux de progression était supérieur à celui des recettes pétrolières et, dans une moindre mesure, à l'accroissement des frais de fonctionnement des services (les salaires des fonctionnaires qui représentaient 75% en 1984). De plus, si on considère l'ensemble des investissements publics (budgétisés et non budgétisés), on note une variation annuelle moyenne de -20% entre 1983 et 1985, soit l'équivalent de la variation du service de la dette. Ce qui confirme l'impact de la dette sur la réduction des investissements publics.

La part du budget de fonctionnement absorbée par le service de la dette avait encore augmenté entre 1980 et 1985. Le coefficient service de la dette/recettes pétrolières entre 1985 et 1986 le confirme. Il est à préciser les ressources supplémentaires qui auraient pu annuler les effets néfastes de l'endettement. Il y a d'abord l'orientation des investissements réalisés au cours des trois programmes d'ajustement appliqués de 1980 à 1986. On estime que 56,2% des investissements avaient été consacrés à l'infrastructure routière et ferroviaire, 22,4% au secteur de l'agriculture, de l'élevage, l'exploitation forestière, la sylviculture, l'industrie, la pêche, la culture, les mines et l'énergie; 21,4% à d'autres secteurs. Les dépenses pour les infrastructures avaient été privilégiées par rapport à d'autres secteurs. Or, non seulement la rentabilité économique de tels investissements n'était pas possible à court terme, mais également des parts de marché restantes avaient été affectées à des sociétés privées étrangères dont le réinvestissement sur place des bénéfices n'était pas envisageable.

Les investissements servant à soutenir le secteur productif étaient aussi orientés vers d'autres entreprises déficientes. La gestion hasardeuse du budget d'investissement permet aussi d'expliquer cette situation, car ses effets montrent que la programmation de certaines opérations ne correspondait pas aux autorisations budgétaires; la charge des emprunts contractés par l'Etat au nom des entreprises publiques ou mixtes n'a pas été rétrocédée à celles-ci; des budgets ayant fait l'objet d'une première inscription budgétaire annuelle se sont poursuivis les années suivantes; certains marchés avaient été signés sans que la dépense ait figuré au budget; il n'y avait pas un suivi rigoureux des disponibilités sur emprunts et marché, ce qui a rendu difficile l'appréciation des dépassements évalués entre 30 et 40 milliards⁵⁵¹. Ce

⁵⁵⁰ Louis Bakabadio ajoute encore ceci : « La faiblesse du financement productif mais surtout la non - gestion du minimum productif existant a fait reposer tout le poids du service de la dette sur les finances publiques, particulièrement en accaparant une part importante des recettes d'exportation, donc en privant l'économie de la possibilité de se réoxygéner » (Bakabadio (L.), *op. cit.*, pp.52-53).

⁵⁵¹ Cf. Document officiel intitulé : *Programme d'ajustement structurel 1985-1987*, pp.12-13.

désordre avait créé un décalage entre l'accroissement des investissements publics et les dotations budgétaires; d'où le recours aux crédits à court terme ou d'autres crédits financiers, dont le coût était excessif pour l'Etat. Pour avoir privilégié les emprunts extérieurs comme condition du financement des investissements, les infrastructures et les entreprises étatiques comme domaines de leur affectation, et par manque de rigueur dans la gestion du budget d'investissement, l'Etat avait réduit son apport à l'accroissement de la production nationale à partir de 1983. Quelles leçons tirées de ce qui précède? Il faut dire que cette situation résultait des « conjonctures critiques » aux effets graves sur la gestion des institutions comme l'enseignement⁵⁵², dont l'évaluation des budgets démontre des décalages entre les représentations que se font les acteurs et les pratiques sur le terrain.

1.2. Les politiques de financement du système éducatif

L'Etat congolais a toujours consacré un investissement important à l'enseignement : « De 1960 à 1978, l'Etat a soutenu une croissance de son enseignement fondamental 1^{er} degré deux fois supérieure à sa croissance démographique. Au niveau d'autres cycles du système éducatif, la croissance a été partout supérieure à 15% par an »⁵⁵³. Ceci se vérifie aussi au niveau du PNB : « En 1979, le Congo a dépensé pour l'éducation quatre fois plus qu'en 1970; la part des ressources affectées aux dépenses d'enseignement représentait environ 5,4% du PNB en 1975 »⁵⁵⁴. Face à cette situation certains analystes pensaient que l'enseignement était budgétivore même si Mandavo n'est pas de cet avis : « L'enseignement au Congo n'est pas budgétivore, puisque deux tiers d'enseignants qui émargent sur son budget n'exercent pas dans ce domaine et continuent impunément de profiter du budget de l'éducation nationale »⁵⁵⁵. L'analyse révèle une charge⁵⁵⁶ énorme pour le budget de l'éducation, car

⁵⁵² Par rapport à cette situation, on peut encore se référer à l'analyse de Jacques Hallack qui estime que : « Toute modification radicale dans l'évolution de la société peut être à l'origine de tensions, de déséquilibres, voire de crises nécessitant une difficile adaptation à la nouvelle situation » (*op. cit.*, p.27).

⁵⁵³ Cf. Conférence Nationale Souveraine, « Rapport de la Commission Education », à la page 10.

⁵⁵⁴ *Idem*, p.11. Malgré la crise, cette situation ne date pas d'aujourd'hui. Déjà, en 1969, le Ministre de l'Education Nationale Henri Lopès avait relevé les déséquilibres dans le financement de l'enseignement au Congo : « (...) les dépenses d'éducation croissent plus vite que les effectifs. Le grand souci des dirigeants actuels du pays et des responsables de l'Education est de savoir comment l'on peut continuer à étendre l'enseignement sans provoquer un accroissement de nos dépenses et sans que la qualité de la formation en souffre. La solution se résume en une formule : intégrer la planification de l'enseignement dans la planification générale. Il ne faut pas, en effet, que l'augmentation des dépenses d'enseignement appauvrisse l'infrastructure d'où viennent les ressources dont a besoin l'Education Nationale. Cependant, si une réduction trop sévère des dépenses d'enseignement avait lieu, les autres secteurs en subiraient les conséquences » (Direction Générale de l'Enseignement. Service de la Planification et des Statistiques, Brazzaville, 1969, p.7).

⁵⁵⁵ Par rapport à cette critique de l'enseignement, la réponse de Jean Marc Mazaba est claire ; elle rejoint celle de Mandavo car, estime-t-il, ce n'est pas tant l'enseignement qui est responsable de cette situation économique :

d'autres secteurs comme l'agriculture et la santé nécessitaient aussi des investissements conséquents. L'analyse⁵⁵⁷ des dépenses effectuées de 1970 à 1982 explicite cette situation.

| Années | Budget de l'Etat | Budget du M.E.N (en milliers de francs CFA) | | | Total | % du budget de l'Etat |
|--------|------------------|---|------------|-----------|------------|-----------------------|
| | | Personnel | Matériel | Bourses | | |
| | | 1970 | 16 600 000 | 3 124 364 | | |
| 1971 | 17 885 441 | 3 480 250 | 444 239 | 852 831 | 4 777 320 | 26,7 |
| 1972 | 19 891 855 | 3 527 946 | 332 454 | 1 305 689 | 5 163 089 | 25,6 |
| 1973 | 22 376 378 | 4 401 819 | 555 002 | 1 318 817 | 6 275 638 | 28,0 |
| 1974 | 32 613 254 | 5 455 925 | 708 576 | 1 824 403 | 7 275 638 | 24,5 |
| 1975 | 42 728 421 | 6 339 981 | 995 894 | 3 201 352 | 10 537 237 | 24,7 |
| 1976 | 49 440 800 | 9 144 608 | 1 148 101 | 3 558 150 | 13 850 859 | 28,0 |
| 1977 | 55 262 600 | 10 456 712 | 1 852 573 | 4 019 988 | 17 086 552 | 31,0 |
| 1978 | 57 294 025 | 11 179 744 | 1 360 614 | 4 029 248 | 16 753 340 | 28,9 |
| 1979 | 60 798 625 | 11 603 809 | 1 180 207 | 4 814 300 | 17 558 316 | 28,9 |
| 1980 | 89 308 187 | 15 182 135 | 1 663 020 | 4 277 718 | 21 122 881 | 23,6 |
| 1981 | 111 693 041 | 16 804 746 | 1 423 004 | 6 161 399 | 24 389 150 | 21,8 |
| 1982 | 279 932 000 | 21 789 467 | 1 971 862 | 8 712 788 | 32 474 115 | 11,6 |

« D'après les statistiques nationales, l'enseignement prend le tiers du budget national. Encore faudrait-il s'assurer que tous ceux qui émargent sur le budget de l'enseignement continuent de travailler dans ce domaine. Et, de toutes les façons, il n'y a pas meilleur investissement que l'enseignement, puisqu'on ne peut parler de développement social et économique ou de construction nationale que lorsque l'école forme bien. Est-ce qu'il y a du mal à allouer un budget conséquent à la formation des compétences dont l'Etat a besoin pour son développement ? Il faut garder à l'esprit qu'on ne peut véritablement envoyer les produits de l'enseignement en entreprise s'ils ne répondent pas à l'exigence de qualification ». Les résultats de l'entretien réalisé avec Paul Olassa confortent la position de Mazaba : « L'enseignement n'était pas budgétivore. Seulement, il coûte très cher et nécessite d'énormes moyens. Les décideurs politiques faisaient croire que l'enseignement constituait, après l'agriculture, un domaine réservé de l'Etat. Mais, dans le fond, il n'y avait rien de tout cela. Les décideurs politiques obnubilés par la démagogie manquaient de clairvoyance et cachaient leurs insuffisances dans une foire aux déclarations politiques sans issue. Il faut revenir sur le fait que les Congolais de manière générale, bernés par l'idée de voir le régime marxiste-léniniste répondre à la nécessité de construire l'Etat, manquaient souvent de sens pratique et se laissaient facilement emporter par les vagues d'une sorte d'illusionnisme politique émaillé de contradictions ».

⁵⁵⁶ Cf. Statistiques concernant la planification scolaire en R.P.C de 1967 à 1978.

⁵⁵⁷ Il s'agit des données sur l'évolution du budget du Ministère de l'Education Nationale et de l'Etat en milliers de FCFA, tirés de *l'Annuaire statistique du Ministère de l'Education Nationale*.

Il faut noter que ce budget ne concerne que le Ministère de l'Education Nationale. On n'a pas tenu compte du budget alloué par l'Etat à d'autres Ministères qui s'occupent également de la formation des compétences. A partir de 1970, l'analyse des données présentées ci-dessus montre que, sur un budget de 4 223 345 000 FCFA, les salaires du personnel puisent à eux seuls 73,9% tandis que les bourses d'étudiants s'élèvent à 14,7%. Ce qui démontre clairement ici qu'une part importante des dépenses servait à payer les salaires du personnel et les bourses d'étudiants, soit 92% en 1980. Cette situation révèle un grand déséquilibre dans la répartition des ressources allouées par l'Etat aux secteurs sociaux du développement national et explique le sous-équipement des établissements scolaires en infrastructures (les tables bancs, les laboratoires pour des filières scientifiques, voire les ateliers pour ce qui est des écoles et instituts de métiers, etc.) à tous les niveaux. Ce poids s'est accru à partir de l'année 1989 et ce jusqu'en 1992. Il s'explique aussi par le fait que la rémunération du personnel présente le double inconvénient d'un éventail ouvert, dès lors que les effets sont coûteux sans être stimulants. Le tableau⁵⁵⁸ suivant illustre assez bien ce cas.

| | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 (Prévision) |
|--|-------|-------|-------|---------------------|
| Budget de fonctionnement de l'Etat (En milliards CFA) | 166,0 | 192,1 | 260,4 | 268,4 |
| dont budget des personnels | 79,7 | 79,3 | 129,9 | 136,3 |
| Budget de fonctionnement Education Nationale | 37,8 | 37,9 | 56,5 | 61,3 |
| ...dont budget des personnels | 25,3 | 25,4 | 42,9 | 43,9 |

On note une fois de plus le poids des dépenses des personnels estimées à 32% du budget national. D'où une réelle augmentation de 53,2% entre 1990 et 1991. Cette situation s'explique aussi par le fait qu'à cette période l'Etat avait intégré beaucoup de fonctionnaires de l'Education Nationale dans la Fonction Publique. Ce budget avait encore augmenté de 87,2% en 1991. S'agissant de son efficacité dans l'immédiat, cette masse salariale montre une marge d'augmentation égalant près du tiers inerte, puisqu'elle avait été réalisée au niveau des postes non ou du moins peu bénéfiques dans le secteur de l'éducation⁵⁵⁹. Un constat

⁵⁵⁸ Cf. Rapport de la Mission. « Propositions pour une rénovation du système éducatif congolais », *op. cit.*, p.49.

⁵⁵⁹ *Ibidem.*

s'impose à ce niveau : aussi longtemps que l'amélioration des conditions sociales du personnel soit considérée comme une nécessité pour la réussite des réformes, il ne demeure pas moins vrai aussi qu'elle ne représente pas dans l'immédiat un investissement à long terme.

Ces investissements lourds nécessitaient un contrôle rigoureux⁵⁶⁰ des services qu'ils rémunèrent, ainsi qu'une actualisation régulière. Pourtant, les études sur le terrain ont démontré que cette exigence est difficilement applicable dans le court terme, car la gestion des personnels demeure une entreprise assez complexe. En analysant les choses, il semble que les gratifications accordées aux personnels étaient considérées comme un palliatif à la crise que traverse le secteur de l'éducation. Seulement, ces avantages qui le plus souvent ne s'accompagnent pas de transformations significatives, peuvent dépraver la notion même du service public et, de surcroît, annihiler les possibilités d'un véritable redressement du secteur de l'enseignement.

Il faut, cependant, noter que cet effort réalisé dans le financement de l'éducation n'avait pas épargné ce secteur des effets néfastes de la crise économique - financière intervenue au début de la décennie 1980-1990 comme le souligne le Document⁵⁶¹ établi par le Département chargé de l'Education, de la Presse, de la Propagande et de l'Information du P.C.T sur *Les grands défauts du système Educatif Congolais*. La part du budget⁵⁶² consacrée à ce domaine avait été restreinte au point de limiter la réalisation d'un certain nombre de projets,

⁵⁶⁰ Tous les témoignages recueillis sur le terrain insistent sur cet aspect qui, de l'avis des spécialistes de l'éducation au Congo, demeure l'une des clés de réussite des réformes. Il est de notoriété que le manque de visibilité dans le contrôle des ressources allouées par l'Etat aux différents secteurs sociaux du développement constitue toujours un obstacle pour le fonctionnement de l'appareil étatique. Il semble donc important, pour l'Etat, de penser à mettre en place des mécanismes de contrôle et de pilotage des réformes, car toute perspective de réformation d'un domaine aussi complexe que celui de l'éducation suppose une capacité de décision et d'animation d'autant plus grande que la situation de l'enseignement au Congo est grave et que les populations donnaient l'impression de n'être pas suffisamment préparées à accueillir ces innovations.

⁵⁶¹ Il se trouve dans les annexes.

⁵⁶² Jacques Hallack analyse cette situation en ces termes : « A des rares exceptions près, les années 1980 ont été marquées partout dans le monde par une diminution de la croissance de la dépense publique réelle d'éducation. Dans nombre de pays en développement, notamment en Afrique et en Amérique Latine, son taux de croissance a été plus faible que celui du revenu national. L'Unesco estime qu'entre 1980 et 1986, la dépense publique réelle d'éducation par habitant a baissé de en moyenne dans les pays en développement de \$ EU.29 à \$EU.27. Les budgets publics ont été réduits en termes réels à la suite des deux récessions mondiales dont les effets se sont trouvés aggravés par les fluctuations des prix pétroliers, alourdissant la dette dans toute l'Amérique Latine et l'Afrique ainsi que dans certains pays d'Asie et du Moyen-Orient et par la montée des taux d'inflation (...) La récession économique et l'austérité, ainsi que des pressions politiques, ont incité certains gouvernements à faire passer la priorité, qui avait été donnée jusqu'ici à l'éducation, à la santé, à d'autres services sociaux ou même à la défense. Autrement dit, dans quelques pays, la vulnérabilité du secteur éducatif est devenue évidente quand les objectifs sont entrés en conflit, alors que d'autres pays ont choisi de protéger ce secteur » (Hallack (J.), *op. cit.*, pp.28-29).

notamment la réforme radicale du système d'enseignement et son agencement aux mécanismes globaux du développement national. Il est indispensable de souligner que les différents projets de réforme de l'enseignement mis en œuvre étaient loin d'être réalisables dans de telles conditions nécessitant ainsi la révision des ambitions fixées au départ⁵⁶³. Ce qui, selon Antoine Makonda, montre que : « Entre les recommandations du colloque et les actions de terrain, on avait sauté une étape capitale : la réalisation des objectifs, le choix de stratégies appropriées et la mise à disposition des moyens nécessaires. Attitude volontariste qui n'a conduit qu'à gaspiller du temps »⁵⁶⁴.

Cette situation exige un effort de redressement qui passe nécessairement par des arbitrages gouvernementaux concernant la révision de certains principes politiques tels que la démocratisation et la gratuité de l'enseignement, la décentralisation administrative, la responsabilisation des collectivités locales et la régulation efficace de la masse salariale. Au regard de la gravité de cette crise, il a été démontré que l'Etat seul ne pouvait supporter le poids du financement de l'éducation. D'où l'adoption de nouvelles résolutions lors du colloque - bilan sur l'enseignement organisé en juillet 1988; colloque qui avait connu la participation⁵⁶⁵ d'environ 400 cadres nationaux du Parti, de l'Etat, de l'U.J.S.C, des Organisations de Masses, des représentants des Entreprises, des Confessions religieuses et de quelques émissaires locaux des Organisations internationales. Ces résolutions visaient l'aménagement de la structure du système éducatif, l'amélioration de sa gestion, ainsi que la mobilisation de diverses autres ressources : « Des mesures visant l'amélioration de la gestion et la diversification des sources de financement ont été préconisées. Un accent particulier a été mis sur la restructuration des budgets des Ministères des Enseignements dans le sens du renversement de la tendance actuelle qui privilégie les charges sociales au détriment des charges d'investissement et de fonctionnement de l'école »⁵⁶⁶.

Cependant, on peut se demander si ce nouveau projet avait réellement été satisfaisant au regard des attentes des populations en matière d'éducation? Quoi qu'il en soit, il est important de noter que ces nouvelles résolutions étaient restées timides et ne pouvaient guère

⁵⁶³ La création d'une Commission Ecole du peuple, chargée de suivre l'application des réformes, était révélatrice de l'ensemble des difficultés liées à la mise en œuvre des décisions politiques.

⁵⁶⁴ Makonda (A.), « Une Ecole pour le peuple ? », in *Politique Africaine*, n°31, juin 1988, pp.44-45.

⁵⁶⁵ On se réfère ici à la Fiche d'information relative au colloque - bilan sur l'enseignement en République Populaire du Congo qui se situe en annexe.

⁵⁶⁶ On se réfère ici au communiqué final du colloque - bilan sur l'enseignement en République Populaire du Congo tenu du 26 au 29 juillet 1988 à Brazzaville à la page 16.

permettre de redresser le système éducatif par manque de cohérence et de visibilité. Pour s'en convaincre, il convient à ce niveau de rappeler que le colloque sur l'« Ecole du Peuple » a été tenu en 1970 et la loi adoptée en 1980, mais jusqu'au moment de la tenue du colloque-bilan, aucun texte d'application n'y a été pris. Le réquisitoire établi lors de la Conférence Nationale Souveraine concernant la gestion du système éducatif congolais demeure explicite à ce sujet :

L'absence d'un cadre juridique de base organisant l'Ecole du Peuple a fini par rendre inopérant le projet au cours de sa mise en œuvre, occasionnant par voie de conséquence un ensemble de correctifs successifs qui n'ont pas permis une maîtrise cohérente de ce projet. L'Ecole du Peuple est demeurée un mythe. En effet, la professionnalisation n'a connu aucun début réel d'exécution, bien au contraire le poids de l'enseignement général n'a fait que s'accroître au détriment de l'enseignement technique et professionnel⁵⁶⁷.

L'étude d'autres facteurs liés au domaine politique permet de mieux approfondir la réflexion sur les problèmes auxquels était confronté le système éducatif congolais dans son ensemble. Il s'agit, d'une part, de voir si effectivement, l'environnement politique avait réellement été propice à la mise en œuvre des politiques susceptibles de contribuer à la réforme de l'enseignement au Congo; d'autre part, l'analyse permettra de comprendre que les problèmes du système éducatif congolais n'étaient pas exclusivement imputables à la crise économique.

1.3. Les contradictions internes au champ politique congolais et leur impact sur le secteur de l'enseignement

Selon Joachim Mandavo, la nécessité d'adapter le domaine de l'enseignement aux principes du socialisme scientifique signifiait « la formation des *cadres rouges* et *experts*, c'est-à-dire des militants marxistes convaincus et ayant des compétences nécessaires ». Cependant, l'époque du marxisme léninisme au Congo avait été marquée par des histoires mouvementées liées à un environnement socio - politique très aléatoire. En l'espace de deux ans, par exemple, le Congo avait connu trois présidents : Marien Ngouabi, Yhombi Opango et Denis Sassou Nguesso. Les faits les plus marquants furent l'assassinat de Ngouabi en 1977 suivi de la destitution de Yhombi en 1979 et de la prise de pouvoir par Sassou Nguesso la

⁵⁶⁷ Cf. Conférence Nationale Souveraine, « Rapport de la Commission Education », à la page 7.

même année. Les conséquences de ces changements rapides n'étaient pas du genre à améliorer aussi bien la stabilité politique du pays que sa situation socio-économique tant ces trois présidents, malgré leur attachement à l'idéologie marxiste-léniniste, n'avaient pas la même vision de la gouvernance des réalités sociales et étatiques.

Les désordres nés de ces contradictions n'avaient épargné aucun secteur de développement au plan national. L'enseignement n'y pouvait constituer une exception tant son poids politico - idéologique était important pour la survie de ce régime. L'enseignement constituait le soubassement sur lequel reposait l'encadrement idéologique des masses populaires; il était à côté de la milice populaire, l'un des secteurs sociaux les plus politisés. Les multiples réformes mises en œuvre dans ce contexte devaient, nécessairement, connaître des degrés d'application différents en fonction de la vision politique de chacun de ces acteurs politiques. Leur interprétation ainsi que leur mode d'application étaient fonction de la marge de manœuvre que pouvait avoir chacun de ces acteurs politiques dans la gestion du bien public.

De ces trois acteurs politiques, Yhombi Opango était celui qui a passé moins de temps au pouvoir, soit 2 ans. Et la caractéristique principale de son régime était d'abord la recherche de la stabilité politique, tant son règne était caractérisé par de nombreuses contradictions et des luttes fractionnelles au sommet de l'Etat (entre la gauche et la droite marxiste). Il n'avait, pour ainsi dire, pas eu le temps nécessaire pour poursuivre la mise en œuvre des réformes mises en place par Marien Ngouabi; lesquelles réformes visaient la radicalisation de la lutte révolutionnaire. Le pouvoir de Yhombi s'appuyait sur les dirigeants du M22 et l'armée.

Yhombi Opango avait, d'ailleurs, hérité d'une situation socio-économique assez critique, car déjà à l'époque de Ngouabi la détention du capital culturel⁵⁶⁸ et les pratiques de corruption et la manifestation de l'arrogance étaient érigées en modes de gouvernement. Le marasme économique était tellement profond qu'il n'avait de cesse demandé au peuple congolais de faire preuve d'un sursaut national. Cependant, cette entreprise était demeurée vaine du moment que le niveau de vie des « camarades » membres du Parti contrastait

⁵⁶⁸ Les recherches sur le terrain ont permis de considérer l'anecdote selon laquelle Marien Ngouabi s'était entouré des hommes de science comme Théophile Obenga (historien), Henri Lopès (écrivain), Tati Loutard (écrivain), Jean-Pierre Thystere-Tchicaya (universitaire) parce qu'il exprimait un complexe face aux élites intellectuelles et voulait leur ressembler. D'où son retour à la Faculté de sciences comme étudiant où il avait pu obtenir une Maîtrise.

dangereusement avec la misère du peuple. C'est l'époque au cours de laquelle la corruption et l'enrichissement de la Nomenklatura du P.C.T avait atteint son paroxysme. Ce qui montre que la crise de l'éducation ne fut pas seulement économique. Germain Bertrand estime à ce propos que : « On peut penser que l'assassinat du Président Marien Ngouabi, le 18 mars 1977, est la traduction politique des difficultés économiques que connut alors le Congo. La période où le Général Yhombi Opango a été président (19 mars 1977- 5 février 1979) fut une période de vaches maigres où fleurissait le slogan : Vivre durement aujourd'hui pour mieux vivre demain »⁵⁶⁹.

Sous l'impulsion de Yhombi Opango, un Comité directeur provisoire chargé de gérer la transition sera institué : le Comité Militaire du Parti (C.M.P). Ce Comité, à coloration essentiellement militaire, sera dirigé par le triumvirat Yhombi Opango, Denis Sassou Nguesso et Louis Sylvain Ngoma. Il est le résultat d'un rapport de forces car, aussitôt après sa création, le pouvoir procédera à l'élimination des opposants potentiels, il frappera dur et vite. Malgré quelques changements observés, le P.C.T conservera son rôle traditionnel d'état-major de combat. Dans la présentation de la politique générale du C.M.P, Yhombi Opango s'exprimait comme suit : le C.M.P se déclare donc fidèle continuateur de l'œuvre de l'immortel Marien Ngouabi, qui était celle de la construction d'une société socialiste au Congo. Il va réaffirmer son attachement à l'unité nationale comme l'avait toujours fait le guide de la Révolution congolaise, le Commandant Marien Ngouabi⁵⁷⁰.

A cette époque, plusieurs procès politiques contre les prétendus comploteurs de l'assassinat de Marien s'ouvriront sous la houlette du Commissaire du gouvernement, Jacques Okoko, l'un des membres de la cour martiale qui avait liquidé Massamba - Débat en 1977. Ces procès seront menés avec partialité et passion dans le seul but d'assainir un environnement politique propice à l'instauration d'un pouvoir centralisé. Bien que confirmé dans son rôle d'état-major politique, le Parti tendra progressivement vers le clientélisme et une sorte de marxisme formaliste. Yhombi cherchera à asseoir son pouvoir en renforçant le poids de l'armée au sein du Parti, afin de s'assurer une clientèle. Mais très tôt, l'enrichissement d'une fraction de la bourgeoisie bureaucratique, la nomination à des hautes

⁵⁶⁹ Cf. « Problèmes de développement rural en République Populaire du Congo », in *Africa Spectrum*, n°86/3, Hambourg, 2000, p.305.

⁵⁷⁰ Nsafou, *op. cit.*, p.54.

fonctions sur des bases tribales, ethniques, voire régionales⁵⁷¹ et la signature des contrats d'investissements à des fins privées d'ostentation, conduiront le peuple à la désillusion, à une sorte de désenchantement de la liberté⁵⁷². Face à un dirigisme étatique sans mesure, la dérision transforma le C.M.P en « Complice du Meurtre du Président » ou « Comité pour la Mort du Président ». Pour tenter de dissimuler cette situation les proches du pouvoir diffuseront la loi et les prophètes. Mais tout ceci demeura sans effet.

La tentative d'instaurer un pouvoir fort et une politique d'austérité économique accéléra son impopularité. Afin de juguler cette crise Yhombi Opango n'avait pas pu tirer profit de la disposition de l'article 11 de l'Acte fondamental (véritable copie de l'article 16 de la Constitution française de 1958) qui conférait des pouvoirs exceptionnels au Président au cas où l'intégrité de l'Etat serait menacée. Face à une crise socio - politique devenue inquiétante, le 30 juin 1979 un meeting populaire (un des éléments de la régulation des conflits au Congo) demande la convocation d'un Congrès Extraordinaire du Parti. Le 5 février 1979, le Comité Central se réunit après plus de deux ans d'éclipse. Sassou s'appuyant sur « l'aile gauche » du P.C.T menée par Thystère Tchicaya, contraint Yhombi à démissionner⁵⁷³ et devient le Président de la République; le C.M.P est dissout.

Cette accession à la Présidence sera considérée par les tenants du nouveau pouvoir comme « la victoire de la ligne juste sur la ligne droitrière et liquidationniste » du Président

⁵⁷¹ Au-delà des caractéristiques propres à ces trois concepts, une étude des réalités sociales congolaises permet d'y dégager quelque unité d'analyse. Pour Abel Kouvouama et Elo Dacy : « En effet, bien souvent la classe politique africaine, au lieu de susciter un esprit national et de se placer au-dessus des particularismes, exploite le fait ethnique à des fins partisans. La tactique est partout la même. Le pouvoir politique est présenté aussi bien par ceux qui le détiennent que par ceux qui y aspirent comme étant celui de l'ethnie ou de la région du leader. Dans cette optique, chaque prétendant fait croire aux membres de son ethnie ou de sa région d'origine qu'il y a communauté d'intérêts entre eux et lui et que leurs intérêts communs sont lésés par le pouvoir en place qualifié pour les besoins de la cause comme le pouvoir de telle ou telle ethnie ou de telle ou telle région. De leur côté, ceux qui sont en place, du moins la fraction qui détient la réalité du pouvoir font croire aux membres de leurs ethnies ou aux ressortissants de leur région que le pouvoir est le leur et les exhortent à le soutenir et à le défendre contre les menées subversives des autres ethnies ou des autres régions » (Cf. « Conscience ethnique et conscience de classe au Congo », in *Littérature, Langues et Sciences Humaines*, n°1, Brazzaville, Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1985, p.283).

⁵⁷² Cf. Hermet (G.), *Les désenchantements de la liberté. La sortie des dictatures dans les années 1990*, Paris, Fayard, 1993.

⁵⁷³ Lors de la préparation de leur congrès, les membres de l'aile gauche du P.C.T s'appuyant sur les organisations de masses, empêchèrent Yhombi de se présenter. Le 6 février, les élèves, les étudiants et les travailleurs furent mis à contribution en participant à un grand meeting organisé par les responsables des organisations de masses à la place de « l'Hôtel du 8 février ». A cet effet, des motions furent votées contre Yhombi demandant l'ouverture des enquêtes sur sa manière de gérer les biens publics. Lors d'une réunion de deux jours organisée à Brazzaville par l'U.J.S.C une requête fut envoyée au comité préparatoire lui demandant de procéder à l'inventaire de tous les biens des membres du régime de Yhombi que ce soit au Congo ou à l'étranger.

déchu. Sassou Nguesso est un homme disposant d'une parfaite connaissance du jeu politique congolais pour avoir été, depuis 1963, dans les rouages du pouvoir. Ancien membre des services secrets de l'Etat, il sut maîtriser durant ses douze ans de règne l'armée. Avec lui commence la période de l'unanimité révolutionnaire au sein du P.C.T et l'heure est à la détente. Mais ce moment est aussi celui d'un pouvoir qui se réfugie dans le culte de la personnalité. Les expressions telles que « l'homme du 5 février 1979 », « l'homme des masses » et « l'homme des actions concrètes » constituaient autant d'énoncés caractéristiques d'un nouveau mode de gestion du pouvoir qui tentera de bâtir un futur original tourné vers l'obsession. Au début des années 1980, l'euphorie de la manne pétrolière aidant, beaucoup de Congolais adhèrent au P.C.T. Mais, qu'ils aient été l'objet d'une cooptation ou qu'ils aient été recrutés sur fond de clientélisme ethnico - régional, le goût de l'apparat et le désir excessif du « boire et du manger »⁵⁷⁴, constituaient les vrais motifs de leur militantisme.

Prenant la mesure de l'irrésistible attrait du pouvoir et des dérives qu'il induisait, lors du 3^e Congrès du Parti de 1979, Denis Sassou Nguesso stigmatisait le « situationnisme » en ces termes : « Par le passé, nous avons trop utilisé la qualité de membre du parti, non pas pour faire avancer la lutte, mais pour tenter d'améliorer notre situation personnelle »⁵⁷⁵. Cependant, malgré la décision de réprimer ce type de comportements, la « tontine situationniste »⁵⁷⁶ fut érigée par les « camarades membres » du Parti comme étant le seul moyen de régulation des conflits politiques. Cette situation avait-elle oui ou non eu des effets sur la gestion de l'Enseignement? Ces bouleversements politiques expliquent l'affaiblissement du système d'organisation et de planification de l'enseignement qui avait gêné l'élaboration du schéma global de la réforme « Ecole du Peuple », ainsi que les stratégies déterminant sa mise en application. Ce qui, selon Kenold Moreau, explique « (...) cette période de louvoiement (1970-1977) au cours de laquelle de nombreuses tentatives de réforme furent récompensées par des échecs »⁵⁷⁷. Sur cette période de 6 ans, il y avait eu de mutations diverses au niveau du système éducatif congolais. Entre le 16 décembre 1971 et le 8 janvier 1975, par exemple,

⁵⁷⁴ Il est ici important de noter que l'un des mots d'ordre en vigueur sous le régime de Denis Sassou Nguesso était celui de la volupté, ce désir toujours renouvelé de satisfaire d'abord les besoins du ventre, du corps. L'expression en mbochi du fameux « lédza, légwa, lékia » entendue par « on mange, on boit, on fait », permet de mieux comprendre l'ensemble des enjeux et des mécanismes liés à la gestion du pouvoir politique à cette époque.

⁵⁷⁵ *Idem*, p.37.

⁵⁷⁶ Il faut entendre par cette expression « un moyen de contrôle social qui garantit soit l'accès par rotation au pouvoir et à l'argent, soit la redistribution d'une partie de l'argent sous peine d'être épuré. En provoquant une rotation permanente la tontine limite l'accumulation individuelle permanente » (*Idem*, p.40).

⁵⁷⁷ Cf. *Education et Développement en République Populaire du Congo*, Thèse de doctorat, Montréal, juillet 1981, p.251.

deux Ministres (Moukouéké et Batina) se succédèrent à la tête du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS) créé après la scission du Ministère de l'Education Nationale en deux entités par décret n°72/87 du 10 mars 1972⁵⁷⁸.

Cette scission peut s'analyser comme étant une forme d'institutionnalisation de la division longtemps établie entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel. Sous le règne du Ministre Auguste Batina, précisément à partir de 1974, l'organigramme des services du Ministère avait été modifié et l'on vit naître le service de la « ruralisation ». En janvier 1975, Jean Pierre Ngombé devint Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire et son règne ne dura que 11 mois avant qu'il ne soit nommé comme Responsable du Département de l'Education, de la Propagande et de l'Information du Parti. Il fut remplacé par François Okobo qui conserva ce poste jusqu'en 1977. Au même moment Paul Olassa⁵⁷⁹ fut remplacé par Taty Loutard à la direction du METPS qui devint, par la suite, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Culture et des Arts (MESCA).

Par ailleurs, la recréation d'un grand Ministère de l'Education Nationale par décret n°77/467 du 7 septembre 1977 apporta d'autres types de transformations dans le domaine de l'enseignement. Ainsi, le MESCA disparut et le Rectorat de l'Université Marien Ngouabi qui gagna en importance, fut rattaché directement au Cabinet du Ministre. Le Secrétariat Général du Ministère qui avait été dissout fut encore réhabilité et eut 8 directions sous sa tutelle. Toutes ces mutations avaient eu de nombreuses incidences sur l'ensemble du système éducatif congolais et ces mouvements qui s'effectuaient par vagues successives dans des durées assez limitées, contribuèrent à la remise en cause du principe de la continuité de l'Etat, tant chaque responsable qui accédait à un poste était très vite remplacé par un autre comme le démontre Honoré Louzolo : « A chaque remaniement, certains montent et d'autres, qui ont connu une

⁵⁷⁸ Parallèlement à la décision instituant le MEPS, il fut également décidé de la mise en place d'un autre Ministère en charge de l'Enseignement Technique, Professionnel et Supérieur (METPS); ce Ministère fut placé sous l'autorité de Jean-Pierre Thystère Tchicaya et cette création était une réponse à l'éclatement de la FESAC.

⁵⁷⁹ Selon les informations recueillies sur le terrain, monsieur Paul Olassa lui-même confirma que son départ du gouvernement fut décidé par Marien Ngouabi à la suite des contradictions nées entre Martin M'béri qui s'occupait du Bureau politique du Parti et lui. Mais cette décision constitua une sorte de paravent pour tenter de taire les débats qui, au sein des instances dirigeantes du Parti, prenaient une coloration ethnique. Ce fut donc stratégique pour Marien Ngouabi, puisque Olassa et lui appartiennent à la région de la Cuvette au Nord, alors que M'béri, lui, est ressortissant de la région de la Bouenza, donc du Sud. Cependant, pour ne pas s'attirer aussi le mécontentement des gens du Nord qui percevaient la nomination de Taty Loutard (ressortissant de Pointe-Noire) à la place de Paul Olassa comme étant la victoire du Sud sur le Nord, Ngouabi nomma Paul Olassa au poste de conseiller à la présidence.

certaine notoriété, disparaissent de la scène publique. Chaque Ministre rassemble son équipe et transforme les structures de l'enseignement »⁵⁸⁰.

Ces changements réalisés avec empressement avaient conduit à la diminution des opportunités de voir certains problèmes administratifs, éducatifs ou socio-économiques être résolus, car le souci de marquer son passage par des actes originaux amena le plus souvent les nouveaux responsables à remettre en cause l'œuvre amorcée par leurs prédécesseurs. A son époque Marien Ngouabi n'avait de cesse stigmatisé ces manières de gérer la chose publique : « Quant aux innovations pédagogiques introduites pêle-mêle, parfois pour le temps que dure une fantaisie, elles devraient être soumises à une procédure efficace et rigide qui permet de s'assurer que la nouvelle méthode dépasse celle qui doit être abandonnée. Gardons-nous de transformer nos élèves en cobayes, car tout cela perturbe leur formation et aboutit à des résultats négatifs »⁵⁸¹.

En fait, ces transformations intervenues dans le domaine de l'Enseignement nécessitent d'être intégrées dans un processus socio-historique global traversé également par des luttes et des oppositions des élèves et étudiants du Congo au régime marxiste-léniniste en place qui avait excellé dans les pratiques de corruption et des pots-de-vin. Si à l'époque révolutionnaire, la lutte contre les pratiques de corruption (basée sur une éthique puritaniste et laïque) avait été instituée par les premiers universitaires révolutionnaires, au temps de Marien Ngouabi ces pratiques avaient été exacerbées par les tenants du groupe charismatique qui lui étaient fidèles. Il s'était opéré une inversion de jeux de rôles dans la manière de gérer les affaires publiques. Au départ c'étaient les détenteurs d'un haut degré de capital culturel (les techniciens) qui dirigeaient l'Etat et les moins cultivés en capital (les politiciens), le Parti. Sous Marien Ngouabi, ce fut le contraire⁵⁸². La concurrence entre les techniciens et les politiciens réduisait alors les opportunités de gaspillage des biens publics par ces derniers. Avec le temps, la promotion sociale par la détention du capital culturel étant remise en cause, il se forma une sorte de bloc historique autour de Ngouabi, ce qui renforça la corruption. Selon Bazenguissa-Ganga : « Dans le système politique congolais, la possession d'un capital économique n'était pas importante pour entrer dans le champ politique. Il n'y avait donc pas

⁵⁸⁰ Louzolo (H.), *L'Ecole du Peuple en République Populaire du Congo. L'intégration du travail productif et des coopératives scolaires*, Paris, EHESS, 1990, p. 354.

⁵⁸¹ Cf. Ngouabi (M.), *op. cit.*, p.81.

⁵⁸² Les politiciens, dans leur logique de dénigrement et dans leur soif de contrôle du champ économique, critiquaient les universitaires en les taxant de « valets de l'impérialisme occidental ». Les techniciens, eux, brandissaient leur parchemin comme étant un gage anti-corruption.

du point de vue interne au pays, de conversion possible du capital économique en capital politique, mais l'inverse était possible. Il existait ainsi une subordination du champ économique au champ politique »⁵⁸³. Cette situation était d'autant plus complexe que, entre 1968 et 1973, l'Etat congolais avait connu deux crises économiques graves ; crises liées, d'une part, au retrait progressif des investisseurs étrangers du Congo, d'autre part, à la diminution de la rente extérieure dépendant essentiellement du bois. L'asphyxie économique était telle que Marien Ngouabi commençait à s'annihiler quelques soutiens politiques et à s'exposer aux critiques de l'aile gauche radicale du P.C.T représentée par Ange Diawara et Martin M'béri qui l'accusait de tribalisme. En réaction, Ngouabi multiplia les exclusions politiques, dont la première victime fut le même Martin M'béri, arrêté en mars 1971.

L'étude réalisée sur la base des données du terrain montre comment à partir de 1971 le pouvoir de Marien Ngouabi avait été confronté à de graves mouvements de contestation organisés par les élèves et les étudiants du Congo; des mouvements qui étaient la résultante de cette situation de crise. En fait, ces mouvements étaient organisés par l'aile gauche du P.C.T qui avait un pouvoir de contrôle sur les mouvements de jeunesse. Les manifestations organisées par les jeunes à cette époque coïncidèrent avec le mécontentement des dockers de Pointe-Noire qui s'élevaient contre l'enrichissement abusif des politiques et critiquaient la mauvaise gestion de la chose publique. En mai 1971, les jeunes de l'U.J.S.C manifestèrent à Brazzaville pour soutenir les étudiants de l'université catholique de Kinshasa (baptisée du nom de la maison mère en Belgique, Lovanium) qui étaient victimes de la répression du régime de Mobutu Sésé Séko. Le P.C.T, dont la droite était en train de nouer une alliance avec le régime de Mobutu, condamna la manifestation et réunit le Comité Central de la Jeunesse afin de mater l'opposition. A cette occasion, Anatole Kondo, Secrétaire Général de la C.S.C déclara : « Moi, une grève, je sais l'arrêter ». En novembre de la même année, les lycéens et les étudiants organisèrent des grèves générales à Brazzaville et à Pointe-Noire pour désapprouver l'insuffisance des professeurs, l'hypocrisie des dirigeants du P.C.T et l'embourgeoisement excessif de certains de ses membres comme Yhombi Opango ou Alfred Raoul. Au cours de ces manifestations, les militaires sont envoyés dans les rues et multiplièrent des arrestations parmi les dirigeants de l'U.G.E.E.C et de l'U.J.S.C. Face à ces tensions sociales des divergences apparurent au sein du P.C.T entre l'aile gauche et l'aile droite.

⁵⁸³ Cf. Bazenguissa-Ganga (R.), *op, cit*, p.170.

Alors que l'aile droite exigeait la répression de ces mouvements qu'elle qualifiait de contre-révolutionnaires et de subversifs l'aile gauche, quant à elle, observa une attitude contraire. La rupture de cet équilibre politique profita à l'aile gauche. S'appuyant sur l'aile droite, Nguabi organisa un meeting à la place de la gare où il dénonça les écoles de pensée au sein du parti : la J.M.N.R, la Défense Civile, l'A.E.C, la F.E.A.N.F et décida de ce qui suit : « ceux qui sont montés trop vite et trop haut dans la direction politique du parti doivent redescendre ». Il ordonna également l'exclusion de certains élus. Du 27 au 31 décembre 1971, le Comité Central du parti se réunit en session extraordinaire pour débattre de ces multiples grèves, ce qui avait abouti à un remaniement ministériel. Le Comité Central passa de huit à cinq membres avec l'exclusion de certaines personnalités comme Combo Matsiona, maire de Brazzaville et leader du mouvement de la jeunesse accusé de sorcellerie. Cette exclusion toucha également quatre membres du Bureau Politique, dont Claude Ernest Ndalla et Alfred Raoul et certains hauts fonctionnaires comme le Maire de Pointe-Noire, Charles Assemekang et quatre des neuf commissaires du gouvernement dans les régions. Ce durcissement des appareils de répression étatiques et ces contradictions au sommet de l'Etat n'avaient pas réussi à faiblir les mouvements des élèves et étudiants qui continuèrent jusqu'en 1974. A la suite de toutes ces manifestations survinrent deux événements majeurs : d'une part, sur demande de Marien Nguabi, les meneurs de ces mouvements furent intégrés de force dans l'armée; d'autre part, l'Union Générale des Elèves et Etudiants Congolais (UGEEC) fut supprimée et remplacée par l'Union de la Jeunesse Socialiste Congolaise (UJSC). Ce qui, selon Grégoire Ndaki, montre l'importance acquise par le système éducatif congolais :

(...) d'un champ d'affrontement privilégié entre le pouvoir et une volonté civile d'affirmation (...) La violence de la grève de 1974 ajoutée à son ampleur nationale élève en effet le système éducatif au niveau d'un espace circonscrit, exprimant le conflit comme principe d'opposition et de transformations. Elle met au jour la rage mortelle avec laquelle est attaqué par les usagers, le système éducatif en tant qu'unité institutionnelle d'ordre et d'intégration. Enfin, cette violence érige le système éducatif en un microcosme où se testent des possibilités de confrontation et d'expression non contrôlée⁵⁸⁴.

⁵⁸⁴ Ndaki (G.), *Crises, mutations et conflits politiques au Congo - Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp.99-100.

Au-delà de la politique d'intimidation visant à réduire au silence les jeunes et à considérer leurs mouvements comme étant de foyers de désordre nécessitant un contrôle social renforcé, la crise de l'enseignement exige une double explication : elle exprime, d'un côté, une perte de valeurs identificatoires (valeurs d'ordre, de respect, de discipline, de soumission et d'acception des idéologies - recettes venues d'ailleurs) véhiculées par les cellules idéologiques du Parti; de l'autre, elle constitue une remise en cause de la montée en puissance d'une classe d'aristocrates au sein du Parti, dont la réussite sociale avait substitué l'allégeance politique et des modes d'existence assez particuliers fondés sur des logiques clientélistes à la compétition scolaire, au point de brouiller les règles de la régulation sociale, ainsi que les procédures de recrutement des élites au sein des appareils de l'Etat⁵⁸⁵. La réussite sociale était, désormais, dépendante du degré de militantisme ou du système de cooptation au sein du parti car, comme le disent souvent les Congolais : « l'important c'est d'être le frère de quelqu'un »⁵⁸⁶. Tout ceci a contribué, d'une manière ou d'une autre, à l'échec des réformes dans le système éducatif. Les acteurs politiques avaient fait rêver les populations et manquaient de vision à long terme en ce qui concerne la réforme des institutions étatiques.

2. L'industrie de l'enseignement

Il peut paraître mal aisé d'analyser l'organisation du secteur de l'enseignement au Congo en recourant à ce que Lê Thanh Khoï appelle l'«industrie de l'enseignement»⁵⁸⁷, car cette expression recouvre plusieurs significations. Cependant, on ne peut s'empêcher de le faire tant l'enseignement dans ce pays a toujours fonctionné comme une industrie, c'est-à-dire comme une lourde machine au regard de son importance (le nombre des personnels et des services administratifs), comparé à d'autres secteurs sociaux de production) ainsi que de son poids dans l'économie nationale.

⁵⁸⁵ Analysant le poids des logiques clientélistes et des relations interpersonnelles dans le fonctionnement de l'administration publique congolaise, Bikindou Milandou dit ceci : « Si, en effet, on considère avec Max Weber que la dépersonnalisation des fonctions, l'emploi d'agents qualifiés et spécialisés, leur soumission à des règles générales et impersonnelles, la hiérarchisation de leur poste et la prévisibilité de leur comportement ou si on ajoute avec Michel Crozier que la centralisation des décisions, l'isolement des strates, sont les caractéristiques prédominantes de la bureaucratie en tant qu'organisation rationnelle des institutions concourant à l'accomplissement des fonctions d'un Etat ; la bureaucratie congolaise est de plus en plus prise en charge, dans ses règles et son mode de fonctionnement par la social - famille (...) les contraintes structurelles et l'autorité indispensables à l'accomplissement des fonctions et des tâches ont tendance à se ramollir pour laisser dominer des conduites relevant de la social - famille» (Bikindou Milandou, « La social - famille. A propos d'un type de sociation », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990, p.103).

⁵⁸⁶ *Idem*, p.93. Cette expression est proche de celle utilisée au Cameroun : « On devient quelqu'un derrière quelqu'un ».

⁵⁸⁷ Cf. Lê Thanh Khoï, *L'enseignement en Afrique tropicale*, Paris, P.U.F., 1971.

2.1. L'Enseignement, un investissement nécessaire mais mal planifié

Parler de l'enseignement en termes d'investissement nécessite de s'assurer des prémices car, qui dit investissement dit planification. L'analyse doit porter sur l'ensemble des conditions capables de faire aboutir les réformes de l'enseignement comme le dit Pablo Huneeus lorsqu'il étudie les problèmes de la planification de l'éducation en Amérique Latine : « C'est un fait reconnu depuis longtemps que l'éducation est un des facteurs décisifs du développement social et économique. Mais il est un autre fait reconnu plus récemment, à savoir que l'éducation, ainsi que tout autre système ou mécanisme social, peut être amélioré grâce à l'action rationalisée de la planification »⁵⁸⁸. L'analyse de Le Thanh Khoï demeure explicite sur ce point puisqu'il perçoit la planification à travers une double dimension :

(...) la tâche de planification sera double : d'une part, former les hommes dotés de connaissances scientifiques et techniques propres à développer l'économie, d'autre part, changer les comportements socio - psychologiques de manière à créer un milieu favorable à l'innovation. Faut-il souligner que seule l'action éducative est insuffisante et qu'elle demande à être articulée avec la planification économique ? Si les hommes formés ne trouvent pas d'emploi, ils seront découragés et l'investissement qui aura été fait en eux aura été, du point de vue économique, gaspillé⁵⁸⁹.

Dans l'étude qu'il avait présentée au colloque international de Frascati (en Italie) en juin 1963 pour le compte de la Commission italienne pour l'Unesco sur les problèmes méthodologiques de la planification de l'éducation, Michel de Beauvais insistait sur la planification dans l'enseignement en pensant aux acteurs sociaux qui sont les piliers sur lesquels reposent les réformes⁵⁹⁰. Ainsi, bien que n'étant pas la condition suffisante de la

⁵⁸⁸ Cf. Huneeus (P.), « Problèmes et stratégies de la planification de l'éducation en Amérique Latine », in *Revue Tiers - Monde*, Tome V, Paris, P.U.F, 1964, p.543.

⁵⁸⁹ Le Thanh Khoï, « Planification de l'éducation et de l'emploi dans le monde rural », in *Revue Tiers - Monde*, Tome XI, n°41, janvier - mars 1970, p.9. Cependant, cet auteur est d'avis que la planification, pour peu qu'elle réussisse, ne doit pas partir des objectifs économiques de production mais, bien plutôt, des objectifs sociaux, tels l'élévation du niveau de vie des populations, de l'alimentation, voire de la santé, etc.

⁵⁹⁰ Selon de Beauvais « (...) le processus de planification de l'éducation et de la main-d'œuvre ne doit pas être seulement un ensemble de procédés maniés par un organisme technique. L'examen et la discussion des prévisions par des commissions représentatives n'a pas seulement l'intérêt de compléter l'information statistique des services administratifs ; c'est aussi un processus dynamique qui permet la confrontation des projets collectifs avec ceux des agents économiques et des groupes professionnels, et l'élaboration des mesures propres à assurer l'exécution du plan. Ce qui permettra ainsi de pouvoir saisir le nœud de la crise sociale ayant conduit au changement de référentiel de l'enseignement, ainsi que son impact sur la construction de l'Etat » (De Beauvais

réussite des réformes, la planification n'en constitue pas moins l'une des dimensions essentielles. Il est question de voir si les principes de la planification avaient été appliqués, conformément, aux besoins des populations comme le note Joachim Mandavo :

Toute réforme du système éducatif doit répondre à la satisfaction des besoins de la société. Elle doit d'abord conduire à revaloriser la situation des acteurs du développement et permettre une meilleure éclosion d'une école au service de la construction nationale. C'est de là qu'il faut partir. Les réformes ne peuvent avoir de sens que si elles tiennent compte des réalités propres à des peuples d'une nation donnée. Il n'y a véritablement de réforme que dans la mesure où elle conduit à l'amélioration des conditions sociales des populations.

La mise en œuvre des réformes dans tous les secteurs nécessite, non seulement de tenir compte des besoins des populations, mais également la mise en place d'un système d'information efficace : « La prise de décision politique, comme l'ensemble des activités de gestion ou de préparation de la décision s'appuient nécessairement sur un ensemble de données cohérentes, fiables et disponibles dans les délais compatibles avec la nécessité de la gestion en particulier dans les domaines de la préparation du budget et de la répartition des moyens »⁵⁹¹. Les jalons de cette réflexion avaient déjà été posés par le Ministre de l'Education Nationale Henri Lopès lors du 2^e colloque sur les problèmes de l'enseignement organisé du 17 au 22 février 1969 :

Nous insisterons jamais assez sur l'importance, pour chaque citoyen, de comprendre l'urgente nécessité d'une planification rigoureuse de l'enseignement. Rien ne sert de songer avec nostalgie à l'époque encore récente où quelques privilégiés qui franchissaient la porte étroite de l'école pouvaient choisir leur avenir. Nous n'avons plus le choix. Si la formation n'est pas orientée elle ne sera pas une solution au manque d'emploi, mais compliquera le problème et accroîtra le sentiment de frustration de la

(M.), « La traduction des objectifs d'emploi en objectifs d'éducation », in *Revue Tiers-monde*, Tome V, Paris, P.U.F, 1964, p.103).

⁵⁹¹ Cf. Rapport de Mission. « Propositions pour une rénovation du système éducatif congolais », *op. cit.*, p.62.

*jeunesse. Les effectifs scolaires doivent correspondre à tous les niveaux et dans toutes les sections aux besoins réels de la nation en professionnels*⁵⁹².

Les données recueillies sur le terrain corroborent cette analyse, car elles ne permettent pas d'avancer l'hypothèse d'un nécessaire redressement du système d'enseignement, ni d'entrevoir son fonctionnement régulier et contrôlé dans un court terme aujourd'hui, surtout, à la suite des guerres civiles successives que ce pays a connues. L'enseignement au Congo souffre d'un manque de planification comme en témoigne le document déjà cité sur *Les grands défauts du système éducatif congolais* : « L'absence de planification de la formation à l'issue de l'obligation scolaire fait que les études sont les plus longues possibles et indépendantes des besoins sociaux de la communauté nationale ». Trois facteurs permettent de fonder cette analyse : le manque d'informations concernant le fonctionnement global du système éducatif, les difficultés de mise en place d'une véritable carte scolaire et la faiblesse d'un système global de vérification de l'applicabilité des mesures politiques.

a)- Si les difficultés liées à la gestion du système éducatif permettent d'en déterminer les enjeux ainsi que les priorités, le manque d'informations de base réduit les capacités des autorités publiques à appliquer leurs décisions. Une meilleure connaissance des problèmes de l'enseignement implique, nécessairement, de procéder à des enquêtes au sein de ses différents sous-secteurs, afin de rentabiliser les moyens mis en œuvre. Ces enquêtes devraient permettre de déterminer avec précision la structure par âge et par niveaux des élèves, les flux (promotion et sortie) par niveau, les besoins en matériel pédagogique des enseignants et des élèves, les besoins en structures d'accueil, les postes à pourvoir ainsi que les perspectives de carrière des enseignants. Tout ceci devrait être placé sous la responsabilité d'une équipe d'enquêteurs dirigée par les personnels des services des statistiques et les résultats obtenus devraient être diffusés au plan national. Or, cette dimension a souvent fait défaut dans la gestion du secteur de l'enseignement au Congo.

b)- Le deuxième point est d'autant plus intéressant qu'il facilite une meilleure connaissance des rapports entre la société globale et le secteur de l'enseignement. Or, malgré l'existence d'une importante structure administrative, on remarque qu'il n'y a pas de véritable carte scolaire au Congo, ce qui réduit les capacités des services des statistiques à élaborer

⁵⁹² Cf. Direction Générale de l'Enseignement. Service de la Planification et des Statistiques, Brazzaville, 1969, p.9.

régulièrement les études permettant une maîtrise des effectifs scolaires. Cette difficulté de gestion de la carte scolaire a longtemps constitué un handicap pour une meilleure répartition des moyens en personnels et en crédits de fonctionnement aux différents secteurs de l'enseignement, renforçant ainsi les inégalités et les tensions sociales. Le Congo ne manque pas de compétences dans le domaine des statistiques, mais leur utilisation n'obéit pas souvent aux objectifs pour lesquels elles ont été formées. L'Etat devrait mettre en place un large réseau de collecte de données, réellement technique et avec des moyens nécessaires, afin de constituer de véritables bases de données statistiques facilitant la gestion de cette lourde machine qu'est le secteur social de l'éducation.

c)- La fragmentation des pôles de prise de décision et leur rigidité empêchent une véritable circulation de l'information dans le domaine de l'enseignement. Le doublement⁵⁹³ des lieux de prise de décisions (il s'agit ici, par exemple, de la confusion entre les Ministères en charge de l'Education nationale et les hautes instances du Parti en charge de l'Education, de l'Information et de la Propagande), caractéristique du régime marxiste-léniniste, était de nature à compliquer la gestion du secteur de l'enseignement. Ce qui nécessite une mise en place d'une structure unique capable à la fois de procéder de manière efficace à la collecte des données au plan national et à leur diffusion dans des délais raisonnables aux différents services de gestion et de planification. Ceci est d'autant plus important qu'il permet une meilleure redistribution des ressources étatiques en fonction des moyens disponibles et des besoins des populations. Mais il permet, surtout, une meilleure restructuration du domaine de l'enseignement, ainsi qu'une restauration de l'autorité de l'Etat.

2.2. Les difficultés de lier l'école et le milieu et la progression de l'exode rural au Congo

Avant de commencer cette section une interrogation s'impose : la liaison entre l'école et le milieu conçue par les réformateurs comme étant l'une des clés de la réussite de la contribution du secteur de l'enseignement au développement au Congo avait-elle réellement atteint ses objectifs ? Devant le retard pris dans la réalisation de « l'Ecole du Peuple » certaines critiques avaient été formulées aussi bien par la société que par les décideurs

⁵⁹³ Il est important de rappeler que dans l'organigramme qui régissait le fonctionnement de l'administration publique congolaise au temps du régime marxiste-léniniste du P.C.T, tous les services étaient gérés aussi bien par les administrateurs publics que par les responsables politiques (membres du Comité Central, membres du Bureau politique, commissaires politiques) du Parti. Ces derniers avaient même plus de pouvoir que les premiers. Cette vision de l'organisation de la gestion des réalités n'était pas du genre à faciliter le fonctionnement de l'Etat et n'avait contribué qu'à ralentir la dynamique de construction nationale au Congo.

politiques eux-mêmes : « Le pays est incapable de démarrer l'Ecole du Peuple »⁵⁹⁴. Dans une interview accordée à la Voix de la Révolution Congolaise, le Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire, François Okobo, avait déclaré : « L'Ecole du Peuple, il faut le dire franchement est devenu mythe (...) Nous avons trop tendance à perfectionner, à parfaire l'Ecole du Peuple en théorie. Il est question de la mettre en pratique, de la commencer (...) Il y a des choses que nous pouvons entreprendre avec les moyens de bord »⁵⁹⁵. Paraphrasant le Président Marien Nguabi, il continuait en disant : « On a trop parlé. Il faut démarrer. Si la théorie n'est pas confrontée à une pratique, comment pouvez-vous corriger ? Comment pouvez-vous évaluer ? Ce n'est pas possible »⁵⁹⁶. Dans une lettre adressée au premier ministre le 11 avril 1975, Marien Nguabi constatait également ceci :

Depuis la tenue du colloque sur l'enseignement jusqu'à cette date, nous sommes au regret de constater qu'aucune étude sérieuse donnant une idée ne serait-ce qu'approximative de l'importance de l'infrastructure à mettre en place pour parler de l'Ecole du Peuple n'a jamais été adressé. Je vous demanderais de bien vouloir prendre toutes les dispositions utiles afin de combler cette lacune dans les meilleurs délais possibles, en rapport avec le camarade Secrétaire du Comité Central à l'Education, Culture, Arts et Sports car, tant que nous ne disposerons point d'étude précise sur l'Ecole du Peuple, il ne nous sera pas possible de solliciter le concours des organismes bilatéraux ou multilatéraux pour sa réalisation progressive.

L'analyse des données de terrain montre aussi que les objectifs visant à faire du travail productif une variable essentielle du développement au Congo avaient été pensés à chaud comme le dit Jean Marc Mazaba :

Partout au monde une réforme est toujours une bonne chose parce qu'elle permet de trouver les formules les moins mauvaises possibles pour favoriser les innovations. Cependant, on a introduit des projets de façon sauvage, sans prendre des précautions au préalable. Les gens oublient que l'école a la charge de s'occuper des objets humains qui nécessitent une attention particulière et de grands soins. Or, au Congo, on a toujours tendance à faire les choses dans la précipitation comme si quelqu'un nous y obligeait. Ceci

⁵⁹⁴ Cf. Mbongi, n°2-3, 1976.

⁵⁹⁵ *Ibidem.*

⁵⁹⁶ *Ibidem.*

est imputable aux décideurs politiques qui imposent des réformes, sans tenir compte des moyens à leur disposition. La manière de procéder à des innovations n'est pas toujours conforme à l'idée des projets arrêtés au départ. La médiocrité en matière de planification est récurrente au Congo.

La nécessité de placer l'école congolaise au centre du développement national s'était faite sentir sans tenir compte du fait que toute réforme, pour peu qu'elle puisse être applicable doit, nécessairement, intégrer le facteur temps. C'est dire combien elle doit être envisageable dans le court, le moyen et le long terme de manière à permettre une véritable mobilisation des ressources et des compétences. Elle implique également une réelle volonté de garantir les conditions devant permettre aux acteurs exerçant dans l'enseignement, ainsi qu'aux populations de comprendre à la fois les enjeux et la nécessité des innovations comme l'indique le Rapport de mission UNDP/PRC/75/003 cité précédemment :

Une réforme radicale telle que celle de l'Ecole du Peuple demande à être largement préparée. L'adhésion de la population congolaise est nécessaire pour que cette réforme puisse être appliquée et atteindre ses objectifs. En conséquence, le travail de préparation ne doit pas être limité à l'aspect technique en vue de la transformation des structures et des programmes ; il doit provoquer la transformation des mentalités (...) Ce qui a été fait dans ce sens depuis 1971 est nettement insuffisant, étant donné le manque de précisions concernant les aspects essentiels de la réforme qui caractérise presque toutes les références de l'Ecole du Peuple⁵⁹⁷.

Ainsi, fallait-il d'abord évaluer la perception, les dispositions psychologiques des enseignants ainsi que des élèves par rapport au travail de la terre, dès lors que ces derniers n'avaient presque jamais compris le fondement de ces réformes et continuaient d'assimiler l'institution du travail manuel à l'école comme une sorte de corvée. Il s'avère que la mise en œuvre de ces réformes n'avait pas été précédée par ces préalables nécessaires, laissant ainsi la place à des interprétations et à des décalages de tous ordres. Malgré des appels politiques en faveur du retour à la terre comme condition de développement national, le travail productif à l'école avait été confondu à un simple exercice manuel⁵⁹⁸ se limitant le plus souvent à la

⁵⁹⁷ Burloiou (P.), Eliou (M.), Gnali (A.) et Lê Thanh Khoï, *op. cit.*, pp.98-99.

⁵⁹⁸ Ndinga Oba stigmatise cette situation lorsqu'il dit : « Le travail productif par exemple apparaît comme un simple exercice. Il ne vise pas l'intéressement de l'enfant à toutes les activités du milieu dans lequel l'école est implantée et l'enracinement chez l'enfant du désir de les pratiquer parce que ces activités sont vitales pour les

création de petits jardins au sein des établissements scolaires. Des mots d'ordre tels que « Une école, un champ », « L'école agréable » ou « L'école productive » étaient devenus de simples slogans inlassablement rabâchés par des enseignants et des élèves, afin de simuler ou non leur adhésion aux idéaux du Parti. Ce désenchantement face au travail productif avait produit des conséquences énormes au point de remettre en cause les objectifs visant la création d'une véritable « Ecole Agréable » au-delà de l'optimisme affiché par le Ministre Batina qui disait : « Certes, ce qui a été fait jusqu'ici, qui correspond bel et bien à nos multiples besoins de l'enseignement n'a pas encore donné les fruits escomptés mais nous espérons qu'avec le temps et la prise de conscience du peuple congolais dans la recherche des solutions adéquates aux problèmes de l'enseignement, cette situation s'améliorera »⁵⁹⁹.

Au niveau des parents, ces réformes avaient été également perçues comme étant une sorte d'agression, voire une simple tentative visant le maintien de leur progéniture dans le moule du paysannat. Faute de campagne suffisante, cette sorte d'ingénierie politique mise en place par les dirigeants politiques avait été différemment perçue comme un moyen pour renforcer l'enseignement au rabais, ainsi que la perpétuation de l'état d'obscurantisme pour lequel les enfants des campagnes ont souvent été des victimes, sinon des cobayes comme le note Eliou Marie : « (...) Une fraction de la population craint qu'une réforme radicale ne soit un moyen machiavélique imaginé par les détenteurs des postes importants, garantis par des diplômés étrangers ou équivalents, pour éviter la concurrence des générations à venir en les privant de l'accès aux mêmes diplômes »⁶⁰⁰.

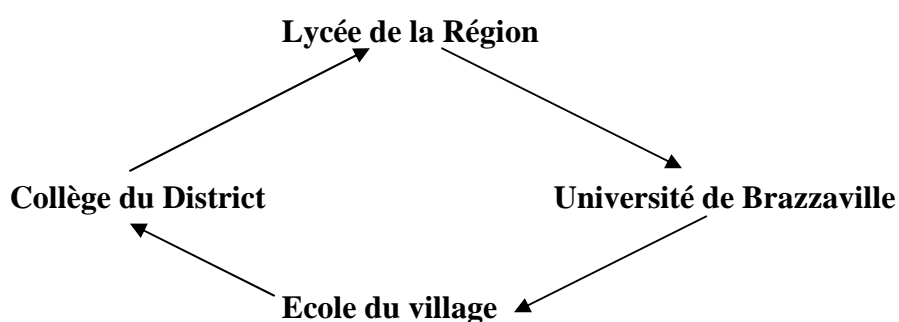
L'inapplication des principes de « l'école productive » était également due à d'autres facteurs, dont le manque d'une vision politique claire qui le plus souvent s'était muée en un simple volontarisme idéologique. Il fallait réaliser les choses à chaud pour prouver au monde entier que le Congo est le premier pays marxiste-léniniste d'Afrique, donc capable de mener des réformes radicales. Mais il était, surtout, question de plaire au maître le Kremlin comme

enfants eux-mêmes et pour toute la population par conséquent pour la vie de l'école. Il n'y a aucune stratégie pour faire en sorte que l'école concoure à la fixation et à l'intégration de la jeunesse dans le milieu où l'école est implantée. Notre pays est riche en déclarations générales. Dans la phase actuelle de la construction nationale, il nous faut, aux déclarations générales nécessaires pour la formation des militants et les orientations politiques à donner à leur action, il nous faut, je le pense fermement, associer des actes qui débouchent sur la mobilisation effective des masses, autour des activités économiques visant l'amélioration des conditions de vie du peuple et le développement global de tout le pays. L'école doit désormais être effectivement un facteur de développement » (Cf. *L'Ecole dans la phase de redynamisation de la vie nationale en République Populaire du Congo*, Brazzaville, mai, 1978, pp.7-8).

⁵⁹⁹ Cf. Mbongi, n°1, 1976.

⁶⁰⁰ Cf. Eliou (M.), *op. cit.*, p.269.

le disait déjà Letembet Ambily plus haut. L'une des conséquences les plus graves générées par cette situation est le déferlement de l'exode rural, vidant les campagnes de leurs bras. Ce qui explique l'état de vieillissement des populations dans les villages et, par voie de conséquence, la croissance de la pauvreté et du sous-développement. Le système éducatif tel qu'il a été conçu encourage l'exode rural comme le démontre le Ministre Antoine Ndinga Oba : « Dès que l'enfant met pied à l'école, au C.P (Cours Préparatoire), il est comme embarqué dans un réseau qui le conduit irrésistiblement et obligatoirement en ville où il espère trouver un emploi salarié »⁶⁰¹. L'enfant se trouve, désormais, inséré dans un circuit fermé dont l'itinéraire est le suivant⁶⁰² :



Le constat de cette situation d'exode permet de dégager une double responsabilité : d'une part, elle revient à l'école elle-même qui a fonctionné sans référence aux réalités de l'environnement et aux aspirations des ruraux; d'autre part, elle est liée à un manque de volonté de la classe politique qui s'explique par une absence de politique régionale viable en ce qui concerne le secteur de l'enseignement. Ce qui conduit l'élève à fuir la campagne et à se tourner résolument vers les grands centres urbains. Ndinga Oba partage ce point de vue lorsqu'il dit : « Les jeunes ne sont pas seuls responsables de cette situation. Les adultes sont en cela plus responsables que quiconque pour n'avoir pas su encadrer la jeunesse et leur montrer la voie à suivre. Il y a là incapacité politique et technique à ce niveau : il faut l'avouer »⁶⁰³.

La conséquence de tout ce qui vient d'être mentionné, c'est le gonflement des villes et l'occupation anarchique des espaces situés à la périphérie par des nouveaux arrivants. Ne pouvant plus satisfaire aux attentes des populations la ville qui, par le passé était vue comme

⁶⁰¹ Cf. *Ecole et problématique de développement au Congo*, Brazzaville, 1980, p12.

⁶⁰² Ngonika (M.), *Le système éducatif congolais. Difficultés et Perspectives d'avenir*, Thèse de doctorat 3è Cycle, Grenoble II, 1986, 147.

⁶⁰³ Ndinga Oba (A.), *op. cit.*, p.18.

une sorte d'eldorado, devient le lieu de tous les grands maux. Et la périphérie qui, la plupart du temps manque de véritable plan cadastre, constitue un véritable foyer de tensions sociales, un site privilégié pour le développement de grands réseaux de banditisme ainsi qu'un haut lieu de prostitution et d'extension de la pauvreté. Les quartiers tels que Mikalou, Mfilou Ngamaba, « Tout pour le Peuple » situés à la périphérie de Brazzaville, constituent autant de sites d'observation des situations de misère sociale liées à l'exode des populations rurales vers les grands centres urbains.

2.3. Marginalisation, exclusion sociale et misère de la jeunesse scolarisée au Congo

Le problème du déséquilibre entre l'école qui forme et l'industrie qui emploie au Congo reste d'actualité et ce depuis son accession à la souveraineté nationale⁶⁰⁴, si l'on considère la situation de marginalisation⁶⁰⁵ et de misère de la majorité de la population en âge de travailler mais, surtout, des jeunes diplômés. Cependant, il est intéressant de démontrer qu'il n'est ni fondamentalement imputable à la perpétuation du caractère inadapté des structures bureaucratiques héritées de la colonisation, ni à une sorte de fatalité de l'histoire. Une étude plus rigoureuse permet, au contraire, de démontrer qu'il s'agit d'une faiblesse de la coordination entre les structures étatiques en charge du développement national, c'est-à-dire d'un défaut de planification des ressources humaines et matérielles en fonction des potentialités économiques du pays et des opportunités d'emploi. Moïse Balonga est de cet avis lorsqu'il dit :

Le système scolaire en particulier et éducatif en général, détermine dans une certaine mesure, l'offre d'emploi. Cependant, la structure globale de l'appareil productif est déterminante dans ce cadre. Aussi, le problème de l'emploi des jeunes se pose fondamentalement en termes de planification de

⁶⁰⁴ Milongo Taty pense que ce problème constitue l'un des fléaux qui rongent les perspectives de développement de tout pays engagé dans la dynamique de formation des compétences qualifiées : « Ce problème est celui auquel sont confrontés tous les pays qui ont donné la priorité à la formation en développant leur système scolaire. De ce fait, il en est résulté des déséquilibres quantitatifs et des inadaptations qualitatives entre personnel formé et emplois offerts sur le marché du travail. Ces distorsions entraînent des gaspillages importants des ressources pour la nation et de graves frustrations pour les individus qui ne trouvent pas d'emploi conformément à leurs aspirations » (Milongo Taty (J.-C.), *op. cit.*, p.39).

⁶⁰⁵ Cette analyse entend restituer le terme de marginalisation dans un contexte bien précis au sens où l'entend Samir Amin : « la marginalisation est un ensemble de mécanismes d'appauvrissement : prolétarianisation des petits producteurs agricoles et artisanaux, semi - prolétarianisation rurale et appauvrissement sans prolétarianisation des paysans organisés en communautés villageoises, urbanisation et accroissement massif du chômage urbain ouvert et du sous-emploi » (Cf. *Le Développement inégal, essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique*, Paris, Minuit, 1973, p.163).

*la main-d'œuvre qui est lié à la structure de l'appareil productif. Il est donc important de voir la question dans le contexte général de la formation sociale*⁶⁰⁶.

Si l'on s'en tient à cette analyse, on remarque un certain nombre de défaillances dans le fonctionnement des instances de prise de décisions étatiques au Congo. L'interversion de ces faits dans le domaine de l'enseignement est d'autant plus intéressante qu'elle démontre jusqu'à quel point la volonté politique d'aboutir à la construction de l'Etat risque d'être remise en cause, si aucune véritable action publique n'est mise en œuvre dans le but de restructurer les diverses instances de mobilisation des ressources⁶⁰⁷. Le constat général qui se dégage d'une telle étude contribue à renforcer l'hypothèse selon laquelle l'école au Congo n'a pas véritablement atteint ses objectifs, en dépit de multiples tentatives de sa réforme radicale. C'est dire, en d'autres termes, que les principes et les objectifs du développement national énoncés par les pouvoirs publics n'avaient pas réellement dépassé le simple cadre de leur énonciation. Ils avaient, au contraire, contribué à faire de l'école congolaise un véritable lieu de production de chômeurs⁶⁰⁸ : la majorité des produits du système éducatif n'ayant aucune perspective d'insertion professionnelle, l'école a été considérée comme une fin en soi ainsi que le démontrent les enquêtes menées par le sociologue congolais Jean-Pierre Poaty sur le tribalisme au Congo en 1977 : « En 1957, près du tiers des chômeurs recensés parle et écrit le français. Aujourd'hui (...) tous les jeunes chômeurs ont été à l'école et constituent près de 2/3 des chômeurs urbains »⁶⁰⁹.

⁶⁰⁶ Cf. Balonga (M.), « Jeunesse frustrée, jeunesse perdue », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990, pp.139-140. Dans la même suite d'idées, Le Thanh Khoi pense également que : « le problème de l'emploi est lié à celui de la répartition du revenu, de la structure du pouvoir, des politiques d'investissement, de la domination des firmes étrangères » (Cf. *Jeunesse, exploitée, jeunesse perdue?*, Paris, P.U.F, 1978, p.189).

⁶⁰⁷ Il est intéressant de noter que la perspective de développement national ne peut, effectivement, être envisageable que dans la mesure où les autorités ont la capacité de définir des politiques économiques structurantes, c'est-à-dire la nécessité de procéder à des réformes économiques essentielles comme le soutient encore Louis Bakabadio : « Une nouvelle fonction d'utilité collective suppose une capacité de mettre à la disposition de l'économie des biens matériels et spirituels entrant dans le plan de maximisation de cette utilité. En somme, il s'agit de poser les bases d'un système productif national, un mécanisme de valorisation de notre potentiel naturel et humain (...) Il s'agit de concevoir une nouvelle approche des problèmes de technologie et d'organisation de la production, de relations du travail et d'emploi, d'analyse financière, d'études de marché, et de gestion (...) » (Bakabadio (L.), *op. cit.*, p.60).

⁶⁰⁸ Selon Lê Thanh Khoi, « moins il y a d'emploi, plus augmente la demande d'éducation », in *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue?*, Paris, P.U.F., 1978, p.187.

⁶⁰⁹ Poaty (J.-P.), *Enquête sur le tribalisme*, Brazzaville, Ministère du Plan, R.P.C., 1977.

Il en ait résulté une véritable perte de temps, de moyens⁶¹⁰ au regard des tonnes de diplômés qui ne cessent de gonfler les effectifs du secteur informel (vendeurs à la sauvette, conducteurs de taxis, enseignants dans les écoles privés de fortune, etc.), sinon continuent de rejoindre la rue alors qu'à partir de 1988, par exemple, un besoin en personnel se faisait sentir dans la Fonction Publique comme le signifie Moïse Balonga : « Entre janvier 1988 et juillet 1988 dans la Fonction Publique, il y a eu plus de sorties (départs à la retraite principalement) que d'entrées (recrutements), soit 336 entrées contre 1360 sorties, c'est-à-dire 4 fois plus de sorties que d'entrées ! »⁶¹¹. La considération du rapport entre la formation et l'emploi au Congo peut, dès lors, se laisser appréhender à deux niveaux :

a)- Au niveau du Ministère de l'Education Nationale. On peut se servir ici de deux variables qui renvoient à deux catégories d'individus : d'un côté, tous les individus (élèves ou étudiants) qui quittent l'école sans avoir pu achever leur cursus scolaire ou tout au moins n'ayant pas pu obtenir un diplôme à la fin de leur formation; de l'autre, les individus qui arrivent à satisfaire à leurs examens en obtenant soit le brevet, le baccalauréat ou la licence. Rapporté au niveau de la situation de l'emploi au Congo, il est important de noter que la majorité des jeunes qui obtiennent leur diplôme se sentent souvent dans l'obligation de proroger leurs études à des niveaux supérieurs par manque d'opportunité d'insertion professionnelle comme le souligne Marcel Odéyé : « (...) dans un pays où la notion d'emploi est fortement connotée par celle d'entrée dans la Fonction Publique, ou l'administration en général, la déception est plus grande pour le diplômé qui découvre ce secteur saturé (...) et qui constate que l'emploi n'existe plus dans le secteur privé ou économique à la suite d'une conjoncture défavorable »⁶¹².

Les enquêtes réalisées sur le terrain ont démontré que la majorité des jeunes qui obtiennent leur brevet sont souvent orientés vers le lycée, tandis que ceux qui arrivent à satisfaire à leur examen de baccalauréat sont tout naturellement dirigés vers l'Université Marien Ngouabi ou d'autres Instituts de l'enseignement supérieur. Ce qui, selon Moïse Balonga, montre le peu de crédibilité accordée à l'école : « L'école aujourd'hui est peu

⁶¹⁰ « L'école s'occupe des charges qui lui sont étrangères et devient un lieu de chômage déguisé. Le taux de scolarisation est anormalement supérieur à 100%. L'école garde trop longtemps à son niveau les bras valides dont a besoin l'économie nationale. Aujourd'hui, pour une population d'environ 2. 000. 000 d'habitants, il y a 750 725 élèves et étudiants » (Cf. Doucement sur « Les grands défauts du système éducatif congolais » en annexe).

⁶¹¹ Balonga (M.), *op. cit.*, p.141.

⁶¹² Odéyé (M.), *La scolarisation en République Populaire du Congo : causes, réalités et conséquences*, Paris, V, La Sorbonne, [sd.], p.30.

crédible. En réalité, la perte de crédibilité est la conséquence de la banalisation du dispositif de formation. L'école est marginalisée, on ne fait pas suffisamment attention à elle ; on joue d'elle, on la regarde de travers (...) La banalisation de l'école se matérialise par ailleurs à travers le maintien en son sein des contradictions qui militent objectivement pour son dépérissement »⁶¹³. Auparavant, ces difficultés devenues de plus en plus réelles, avaient poussé les autorités publiques à prendre des décisions⁶¹⁴ de manière à instaurer un contrôle strict des entrées à l'Université. Il a donc été décidé d'une répartition par catégorie de l'ensemble des élèves ayant satisfait au baccalauréat :

- Catégorie 1. Tous les élèves ayant obtenu une moyenne générale égale ou supérieure à 10 sur 20. Ils sont autorisés à faire de longues études supérieures.
- Catégorie 2. L'ensemble des élèves dont la moyenne générale se situe entre 9 et 9,99 sur 20. Il s'agit ici de ceux qui, bien qu'acceptés à l'Université, sont orientés vers des cycles courts.
- Catégorie 3. Tous les élèves qui obtiennent une moyenne générale inférieure à 9 sur 20 et qui sont orientés vers la production.

Ces difficultés avaient aussi contribué à la remise en cause du principe de l'obligation scolaire, se traduisant par un retour à la sélection des candidats pour l'entrée à l'Université ou à la sélection par voie de concours pour l'entrée en sixième depuis la tenue de la Conférence Nationale Souveraine. Il faut souligner que pour ce qui concerne le niveau universitaire, cette sélection s'appliquait aux bacheliers du niveau 3 et ne constituait pas en soi un obstacle insurmontable pour les parents d'élèves, habitués presque chaque année à faire face à de telles réalités. Il n'est pas également exclu que ces parents exercent directement des pressions au niveau des services de la Direction de l'Orientation des Bourses (D.O.B) qui, le plus souvent, acceptent d'entreprendre d'autres démarches auprès du Ministère de l'Education Nationale, afin de récupérer cette catégorie d'élèves.

En 1981⁶¹⁵, par exemple, 200 jeunes se trouvant dans cette situation avaient été récupérés par le Ministère de l'Intérieur et employés pour la mise en application de la politique de décentralisation au sein des régions du Congo. Ces jeunes avaient d'abord été envoyés à l'Ecole Nationale de l'Administration et de la Magistrature (ENMA) pour y subir une formation d'une année. Toutefois, cette démarche était loin d'apporter des solutions

⁶¹³ Balonga (M.), *op. cit.*, pp.138-139.

⁶¹⁴ « Principes de la refonte du Baccalauréat en République Populaire du Congo », *Décret n°76-66 du 25 février 1976* (voir n°2, pp.29 et 30).

⁶¹⁵ Cf. *Arrêté n°2351/MEN-DOB du 20 décembre 1982*.

définitives à cet épineux problème du moment que 208 jeunes sortis de l'enseignement technique (option commerciale) attendaient également de l'Etat des solutions à leur problème. Une fois de plus, les décideurs politiques étaient obligés de créer une filière B.T.S en Comptabilité à l'Université, afin d'accueillir les bacheliers de la série G2 concernés par cette situation.

Il faut aussi souligner la difficulté éprouvée par ces élèves et étudiants pour trouver un emploi à la fin de leurs formations, tant la Fonction publique ne permettait plus de recevoir tous les cadres formés et parfois même sous-qualifiés. Le Ministre de l'Education Nationale, Henri Lopès, dans le document cité précédemment attirait déjà l'attention des populations sur ce point : « Le gouvernement actuel a promis de refuser la démagogie. Et c'est en son nom que nous sommes mandatés pour attirer l'attention de l'opinion sur le fait qu'il serait dangereusement illusoire de penser que tous les enfants qui se trouvent actuellement dans les C.E.G obtiendront du travail dans la Fonction Publique »⁶¹⁶. Seulement, ce discours hautement politique n'avait pas été suivi d'une prise de conscience réelle des difficultés auxquelles étaient soumises les instances dirigeantes de l'Etat comme le démontrent les études concernant la situation de l'emploi au niveau du Ministère en charge de cette question.

b)- Au niveau du Ministère en charge de l'emploi et du travail. Conformément à l'organigramme régissant le fonctionnement de l'Administration publique au Congo, tous les diplômés ayant terminé leurs études devraient être à la disposition de ce Ministère pour leur insertion professionnelle. Or, l'analyse des données recueillies sur le terrain démontre un certain déséquilibre entre les ambitions d'un système d'enseignement conçu pour être adapté aux réalités socio-économiques du pays et les politiques d'emploi mises en œuvre. Le problème de l'emploi des jeunes n'est pas nouveau au Congo. Il est l'un de ceux qui se sont toujours posés aux décideurs politiques. Déjà, en 1955, Georges Balandier à la suite d'une analyse des opportunités de travail au Congo, avait pensé que dans l'état où se trouvaient les institutions de ce pays il était impossible de garantir à l'ensemble de la population des « Brazzavilles Noires » des possibilités et des conditions adéquates d'une insertion socio-

⁶¹⁶ Cf. Ministère de l'Education Nationale. Direction Générale de l'Enseignement, Service de la Planification et des Statistiques, *op. cit*, p.6.

professionnelle, des moyens d'avoir des revenus réguliers, ainsi que des éléments leur permettant de jouir d'un niveau de vie acceptable et progressif⁶¹⁷.

A partir des études réalisées après le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) en 1974 et dans le but d'en évaluer l'étendue comme étant une force de travail mobilisable, Devauges avait été conduit à soutenir la thèse de la survivance au quotidien à Brazzaville⁶¹⁸. Isabelle Deblé et Philippe Hugon ont également abordé ce problème dans l'étude qu'ils avaient réalisé sur « Vivre et survivre dans les villes d'Afrique noire »⁶¹⁹. Dans cette dynamique, on peut aussi mentionner les recherches de Marcel Odéyé sur les « dépenses de la vie à Brazzaville »⁶²⁰. Toutes ces études révèlent l'existence des mécanismes de renforcement de la survie et l'exiguïté du marché de l'emploi. Cette tendance qui s'était poursuivie, malgré l'adoption du premier plan quinquennal de 1982 à 1986, obligeât l'Etat à opérer des recrutements massifs au sein de la Fonction publique, afin de sauvegarder l'ordre social établi. Les études réalisées par la CNSSE concernant la répartition des salariés par secteur d'activités en 1982 permettent d'élucider quelques situations liées au marché de l'emploi au Congo.

| | |
|------------------------------|---------|
| Fonction Publique | 65 792 |
| Entreprises d'Etat et mixtes | 40 118 |
| Entreprises privées | 28 867 |
| Total | 134 777 |

Source : CNSSE, *Mini - Plan, Brazzaville*

⁶¹⁷ Balandier (G.), *Sociologie des Brazzaville Noires*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1955.

⁶¹⁸ Devauges (R.), *Survivre à Brazzaville*, manuscrit inédit, Brazzaville, 1974, 27 pages. Il semble important, se défend l'auteur, de rappeler qu'il n'est nullement question à travers le titre de son papier de donner une image misérabiliste de la situation à laquelle se trouvent confrontés des milliers de Congolais. Il était, justement question de s'en tenir à la réalité telle qu'elle existe pour signifier, d'une part, les besoins d'une population où la proportion des personnes directement ou indirectement concernées est significative ; d'autre part, les possibilités dont disposent ces mêmes personnes pour satisfaire leurs besoins, dans un environnement où les modalités de recrutement dans l'administration dérogent souvent aux nomenclatures classiques d'emploi laissant, de ce fait, la place à l'empire de l'informalisation des rapports sociaux de production.

⁶¹⁹ Deblé (I.) et Hugon (Ph.) (Sous dir.), *Vivre et survivre dans les villes d'Afrique noire*, Paris, P.U.F, IEDES, 1982.

⁶²⁰ Odéyé (M.), *Les associations en ville africaine. Dakar - Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, 1985.

Sans minimiser le poids de l'histoire (l'analyse de l'histoire économique du Congo à l'époque coloniale montre un faible développement de son tissu industriel), toutes ces recherches tentent d'une manière ou d'une autre de faire ressortir le lien de causalité qui existe entre la situation de précarisation de l'emploi au Congo et la crise économique - financière survenue au cours de la décennie 1980-1990. Les données consignées dans le tableau ci-dessous⁶²¹ permettent d'apprécier de façon assez claire l'évolution des effectifs des agents de l'Etat au sein de la Fonction Publique congolaise à partir de l'année 1960.

Evolution des effectifs de la Fonction Publique

| Années | Effectifs |
|--------|-----------|
| 1960 | 3 300 |
| 1963 | 7 000 |
| 1973 | 21 000 |
| 1978 | 41 915 |
| 1980 | 50 489 |
| 1982 | 65 792 |

L'analyse de ces données confirme une nette prédominance de l'administration publique dans l'utilisation de la force de travail disponible au Congo, limitant ainsi le développement du secteur privé. L'avantage accordé au secteur des entreprises d'Etat et Mixtes conduit à fragiliser le tissu social, car celles-ci par manque de capacité de création substantielle d'emplois et par défaut de compétitivité, se voient le plus souvent dans l'obligation de procéder à des compressions d'effectifs de salariés⁶²². Ce phénomène qui, au regard des

⁶²¹ Makaya (A.) et Tsika (J.), « La question de la survivance à Brazzaville : essai d'analyse sur la tension dans la reproduction de la force de travail en République Populaire du Congo », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990, p.69.

⁶²² Les analyses réalisées par Makaya et Tsika sur les problèmes de la survivance à Brazzaville explicitent aisément cette thèse : « Nous pouvons déjà conclure à une faible capacité d'absorption par l'appareil productif des ressources humaines. Cette tendance va se poursuivre au cours des années suivantes malgré le Plan Quinquennal mis en place et exécuté en 1982-1986 (...) cette analyse démontre une fois de plus le manque de dynamisme du secteur productif moderne quant à la création d'emplois, obligeant l'Etat à prendre des mesures palliatives par un recrutement massif des fonctionnaires afin de sauvegarder l'ordre social, cela jusqu'à l'aube de l'adoption du plan d'ajustement structurel » (*Idem*, p.69).

perspectives économiques du Congo paraissait difficile à gérer pour les responsables politiques et qui constituait une marque du désengagement, sinon une preuve de la démission de l'Etat, venait une fois de plus annihiler les perspectives de sa construction. Cette situation avait contribué à remettre en cause les principes⁶²³ énoncés dans les différentes lois de réorganisation du système éducatif national, dont celle instituant l'Ecole du Peuple. Car, si l'Etat n'arrive plus à assurer aux jeunes générations les conditions d'une existence matérielle réelle, il ne lui reste plutôt qu'à favoriser la mise en place des mécanismes de sa propre dégénérescence.

Ces études montrent suffisamment qu'à partir de 1986 l'Etat congolais, durement traversé par les contradictions politiques⁶²⁴ (entre les principaux acteurs du jeu politique : le groupe des modérés fidèles au président Sassou Nguesso et le groupe des opposants issus en majorité du M22) conjuguées avec une grave crise économique, ne pouvait plus subvenir aux demandes de tonnes des diplômés sortis de différentes écoles de formation et qui n'attendaient que leur intégration au sein de la Fonction Publique ou dans d'autres structures de production nationale. Cette situation inconfortable pour un Etat en construction avait conduit à la démythification de la valeur du diplôme considéré jusqu'à cette époque comme étant un élément déterminant pour l'ascension individuelle ou la réussite sociale. Les conséquences qui s'ensuivirent avaient privé l'Etat de compétences capables de promouvoir son développement. Elles avaient même contribué à renforcer le pessimisme face à l'institution scolaire, conduisant ainsi à des abandons scolaires ou au phénomène de déscolarisation.

Tous ces problèmes avaient également entraîné la dévalorisation de la valeur du diplôme et la fragilisation de la jeunesse congolaise. Cette tendance à la marginalisation s'est amplifiée malgré de multiples tentatives de réforme des structures de développement, l'adoption des programmes d'ajustement structurel et, en dépit de la tenue du 24 mars au 3 avril 1992, des

⁶²³ Lors de la tenue du 3^e Congrès Ordinaire du Parti Congolais du Travail, il a été clairement ressenti la nécessité de créer des synergies entre les politiques de formation et de l'emploi : « Concernant les relations formation - emploi, les orientations du 3^e Congrès Extraordinaire qui demeurent d'actualité avait reconnu qu'une adéquation parfaite entre la formation et les besoins de l'emploi comporte un triple avantage : la réduction du chômage des produits du système éducatif ; la réduction des coûts de formation grâce à une minimisation du temps du séjour dans le système ; l'amélioration de la formation et partant la maximisation de la production» (Cf. 3^e Congrès Ordinaire du Parti Congolais du Travail, Brazzaville du 27 au 31 juillet 1984, p.348).

⁶²⁴ Il faut noter qu'à partir de 1986 jusqu'à 1989, il y avait eu rupture de beaucoup d'équilibres au sein du champ politique congolais. Et la crise économique commencée depuis 1985 ne fut qu'un moyen idéologique pour écarter de la gestion du pouvoir politique tous ceux qui s'opposaient aux actions du président Sassou (c'est le cas des pro-soviétiques et membres du M22 comme le colonel Xavier Katali décédé à la suite d'une crise cardiaque en mai 1987).

*Etats Généraux de l'Emploi et de la Formation Professionnelle*⁶²⁵ conformément à l'esprit de la l'acte 090/CNS/P/S du 21 juin 1991 portant restructuration et dynamisation des structures chargées des Affaires Sociales, de l'Emploi et des Assurances. Elle était perceptible en ce qui concerne les rapports entre le domaine de l'enseignement et celui de l'emploi et avait fini par faire de l'école, non pas un lieu de production de nouvelles compétences, mais bien plutôt une usine de fabrication de futurs exclus sociaux⁶²⁶. Pour revenir aux objectifs de l'Ecole du Peuple, ces incertitudes liées au manque d'emplois viables pour satisfaire les attentes des diplômés constituent autant d'indicateurs qui prouvent le caractère livresque des connaissances délivrées dans le système éducatif congolais et ce en dépit de multiples décisions politiques prônant le retour à la terre. C'est, pour ainsi dire, le mythe de la Fonction publique entretenue par la majorité des jeunes congolais et qui, certainement, leur a été inculqué par les « aînés sociaux » qui constitue l'une des causes essentielles de leur chômage devenu presque structurel « : « Avec le mythe de la Fonction publique qu'ils traînent depuis le banc de l'école, ils pensent qu'on ne peut gagner sa vie qu'en travaillant dans un bureau. En dehors de la Fonction publique qui à juste titre offre en plus de la sécurité de l'emploi, il y a les administrations du secteur privé. Si on n'est ni dans la Fonction publique ni dans le secteur privé, on est perdu pour la société d'où le chômage »⁶²⁷.

3. Le système éducatif congolais et les problèmes de sa gouvernabilité

Il est question ici d'étudier le fonctionnement des structures étatiques et les comportements des acteurs. Cette démarche est nécessaire parce qu'elle permet de comprendre les dysfonctionnements, les décalages et les difficultés auxquelles étaient confrontés les acteurs sociaux et politiques dans la gestion du domaine de l'enseignement. L'étude du fonctionnement de l'administration scolaire permet d'élucider ces problèmes.

⁶²⁵ Le compte-rendu de ces assises se trouve en annexe.

⁶²⁶ Gérard Yandza analyse cette situation de la manière suivante : « Au Congo, à un certain moment, on s'est rendu compte qu'on fait l'école pour fuir la misère du village, pour imiter d'autres modèles. Et la déception face aux limites de l'école est le fait de la non réalisation des ambitions que les enfants se sont fixées au départ. Le problème est toujours ici de savoir que vont devenir les produits qui sortent de l'école. Les concours n'existant plus à un certain moment et le chômage aidant, il était devenu difficile d'apprécier véritablement l'efficacité de l'enseignement. Ce contraste qui transparaît dans l'analyse est le fait de l'inadéquation entre formation et emploi, ce qui gêne la dynamique de la construction de l'Etat. Remédier à cette situation revient tout d'abord à créer des conditions susceptibles d'impulser une réelle volonté de formation des compétences, de procéder à une allocation conséquente de moyens matériels, ainsi que d'assurer une utilisation adéquate des cadres formés ».

⁶²⁷ Milongo Taty (J.-C.), *op. cit.*, p.44.

3.1. Une administration scolaire bloquée

Etudier l'enseignement au Congo en élucidant les problèmes qui bloquent son fonctionnement au sens où l'entend Michel Crozier⁶²⁸, c'est considérer les difficultés de sa gestion. Comme la majorité des secteurs sociaux, l'enseignement n'échappe pas aux multiples problèmes qui, la plupart du temps, remettent en cause l'efficacité des modes de la gouvernance des institutions sociales congolaises. Ces dysfonctionnements peuvent être appréhendés à divers niveaux : d'abord, au niveau de la répartition des compétences entre l'administration centrale et les délégations régionales dans le domaine de l'enseignement. Ce qui dévoile des confusions entre les concepts de « décentralisation » et de « déconcentration » au sein des administrations. En second lieu, le problème de l'allocation des ressources aux autorités régionales; bref, la question de l'autonomisation des collectivités locales en matière de gestion du secteur de l'enseignement. Troisièmement, le problème de la gestion des infrastructures, dont l'analyse révèle une certaine démission de l'Etat.

Pour ce qui est de la répartition des responsabilités entre l'administration centrale et les délégations régionales, il est certain que des mesures politiques avaient été prises pour permettre une meilleure implication des collectivités régionales dans la gestion du secteur de l'enseignement au Congo. La loi⁶²⁹ n°014/79 du 10 mai 1979 donne des pouvoirs assez clairs aux autorités locales afin de dynamiser la gestion du secteur de l'enseignement : assurer le contrôle effectif du système éducatif dans leurs localités; prendre en main la gestion et la protection des personnels, du matériel et des autres moyens mis à leur disposition pour réaliser l'éducation des jeunes; participer par tous les stimulants à l'amélioration des rendements scolaires; veiller à ce que l'école se développe harmonieusement dans la localité (organisation des rentrées des classes, contrôle de la carte scolaire).

Mais la question que l'on peut se poser est de savoir si réellement ces gouvernements locaux avaient la liberté d'exercer leur pouvoir de décision, tant ils étaient soumis à la fois à l'administration centrale et à l'autorité du Président du Comité régional du Parti. Leur pouvoir n'était que formel. Les pouvoirs locaux n'étaient que des relais par lesquels devaient transiter les idées du Parti en direction des enseignants, des parents d'élèves et des élèves. Le

⁶²⁸ Cette expression est utilisée en référence à l'œuvre de Crozier qui porte sur l'analyse du fonctionnement de la société française : *La Société bloquée*, Paris, Seuil, 1970.

⁶²⁹ Cf. 3^e Congrès Ordinaire du Parti Congolais du Travail, p.348.

Document⁶³⁰ sur la *Décentralisation et ses problèmes* déposé au Cabinet du Directeur Général de l'Enseignement le 24 août 1976 est clair à ce sujet : « Dans certaines régions, on a constaté que les Présidents des Comités Exécutifs ont trop tendance à vouloir se substituer au Directeur Régional de l'Enseignement dans la résolution des situations scolaires, particulièrement, dans l'implantation des nouvelles écoles et la construction des salles de classe, la gestion des crédits, le mouvement du personnel ».

La politique de décentralisation adoptée par les décideurs politiques s'était muée en une simple idéologie de la déconcentration, puisque les délégations régionales ne jouissaient pas d'une certaine autonomie en matière de prise de décision. Le même document cité précédemment souligne cette confusion dans l'application des principes de la décentralisation : « Conformément à l'organigramme du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, il y a trois sources de décisions : le Ministre et son Cabinet; le Directeur Général de l'Enseignement et ses Directions centrales; le Directeur Régional de l'Enseignement et ses Services régionaux (...) Mais, malheureusement, nous constatons que le phénomène de la décentralisation est battu en brèche par les Directeurs centraux qui veulent que les services régionaux dépendent directement d'eux, ce qui est une inconséquence ». Concernant le volet financier, malgré quelques efforts fournis pour responsabiliser les collectivités locales, les directions régionales de l'enseignement ne jouissaient guère d'une autonomie financière, puisque toutes les décisions en matière d'allocation des ressources étaient prises au niveau des instances dirigeantes du Parti. Les délégations régionales étaient soumises à l'autorité du Commissaire Politique qui, lui-même, dépendait des plus hautes instances du Parti. Cette hiérarchisation des pôles de décision n'était pas de nature à faciliter le travail des pouvoirs locaux, alourdissant ainsi l'administration et contribuant à aggraver les problèmes du système éducatif congolais.

3.2. La carence des structures d'encadrement et les disparités régionales en matière d'éducation

Le problème de la couverture du territoire national en structures d'encadrement, ainsi que les disparités régionales et ethniques dans l'enseignement, constituent l'une des préoccupations politiques majeures au Congo. En effet, parmi les objectifs de la réforme du

⁶³⁰ Il se trouve en annexe.

système éducatif congolais, ceux visant la réalisation du lien entre l'école et le milieu de vie, ainsi que la promotion de l'accès de tous les enfants congolais à l'éducation, demeurent les objectifs majeurs. Or, en s'appuyant sur les études de terrain, il s'est avéré que ces objectifs n'avaient pas été atteints, non seulement à cause de l'insuffisance des structures d'encadrement, mais également à cause des disparités régionales et ethniques.

a) - La carence des structures d'encadrement scolaire. La demande de plus en plus pressante d'éducation au Congo a révélé plusieurs inégalités en ce qui concerne la couverture du territoire national en différentes structures. Ces inégalités sont perceptibles lorsqu'on considère les modalités d'allocation des ressources étatiques pour la construction des structures scolaires. Les données recueillies sur le terrain permettent de démontrer que, au-delà de quelques efforts fournis çà et là pour essayer de doter le pays tout entier en structures d'encadrement viables ou en infrastructures sociales prioritaires viables (les routes, les pistes agricoles, par exemple), les disparités demeurent certaines. Elles restent, cependant, plus sensibles surtout si on considère le ratio ville / campagne au Congo au-delà du point de vue avancé par le Ministre Ndinga Oba qui tend à démontrer que les conditions de scolarisation ne sont pas si mauvaises dans les villages : « Les responsables et les intellectuels, dont les yeux et les oreilles ne connaissent que les problèmes scolaires de la ville, pensent souvent que les effectifs pléthoriques constituent le problème majeur de l'école actuelle (...) Il convient de souligner à leur intention que les effectifs pléthoriques se rencontrent surtout dans les centres urbains. En effet, il n'est pas rare de voir à l'intérieur du pays des écoles à cycle complet dont les classes reçoivent entre 20 et 35 élèves »⁶³¹.

Malgré la volonté affirmée du régime socialiste de créer suffisamment des écoles pour faciliter l'encadrement de la majorité d'enfants congolais, surtout, ceux plus démunis des familles paysannes dans les campagnes, le principe de la gratuité de l'enseignement a toujours été mis à mal chaque année à cause de l'insuffisance des moyens d'action pour résorber les problèmes liés à l'augmentation des effectifs scolaires. La carence des structures d'accueil constitue l'un des obstacles majeurs pour la réalisation effective des objectifs de l'école agréable qui a été pensée par les réformateurs comme étant un trait d'union entre l'école qui forme et les préoccupations des larges masses populaires. Selon le Ministre de

⁶³¹ Cf. *L'Ecole et la problématique du développement en R.P.C*, Brazzaville, 1978, p.7.

l'Enseignement Technique, Thystère Tchicaya, cette situation est liée à une mauvaise appréciation du principe de démocratisation scolaire :

Tous les maux dont souffre actuellement notre système d'enseignement trouvent leur source dans ce manque de politique claire de l'éducation en matière de démocratisation de l'enseignement. Tant que ce choix politique ne sera pas fait, les énormes efforts financiers de l'Etat en matière d'éducation risqueront d'être vains et les responsables de l'éducation se trouveront toujours en face de cette situation qui consiste à chercher des palliatifs⁶³².

Dans son discours du 28 septembre 1974 sur « les problèmes brûlants de l'enseignement », Marien Ngouabi disait déjà : « Nous devons nous pencher sans plus tarder sur ce problème de structure, afin de permettre à chaque enseignant de s'occuper d'un nombre normal d'élèves, les effectifs pléthoriques que tout le monde déplore amèrement aujourd'hui constituant à coup sûr l'une des causes fondamentales de la baisse du rendement scolaire »⁶³³. Dans le même discours, il continue en ces termes : « Nous devons coûte que coûte résoudre les problèmes de structures d'accueil et de matériel qui se posent à notre enseignement. Avec l'instauration du pouvoir populaire, le moment est venu de compter sur la contribution populaire ». Jacques Bugnicourt explicite bien cette situation en mettant un accent particulier sur l'absence d'une véritable stratégie et en montrant qu'« en ce qui concerne la construction de nouvelles écoles ou l'élargissement de celles qui existent, le facteur déterminant est le groupe de pression des parents, relayé plus ou moins selon le lieu, par les groupes politiques »⁶³⁴.

b) - Les disparités régionales en matière d'éducation. La volonté politique de mettre sur pied un véritable système d'enseignement pour permettre l'intégration nationale au Congo n'a pas permis de réduire les inégalités régionales et ethniques et, surtout, les déséquilibres entre les villes et les campagnes. Maurice Ngonika l'exprime bien en ces termes : « La politique dite d'intégration et d'égalité poursuivie depuis l'indépendance n'a pas réduit les inégalités régionales et ethniques et particulièrement le déséquilibre flagrant qui existe d'une part entre

⁶³² Cf. Thystère Tchicaya (J.-P.), Les principaux maux de l'enseignement en général et de l'enseignement technique en particulier, Brazzaville, M.E.T.P.S, 1974.

⁶³³ Cf. *Propos à la jeunesse*, p.83. Recueil de textes et de discours politiques, du 8 février 1969 au 8 février 1976.

⁶³⁴ Bugnicourt (J), « Quelques aspects spatiaux des problèmes éducationnels de la République populaire du Congo. Séminaire national d'études sur les rendements scolaires » cité par Maurice Ngonika, *op. cit*, p134.

la ville et les campagnes et, d'autre part, entre le Nord et le Sud »⁶³⁵. Bien que se voulant novatrice, cette réforme n'avait fait que perpétuer les inégalités plusieurs fois dénoncées depuis l'époque de la colonisation, et qui n'avaient été bénéfiques que pour certains villages situées pour la plupart le long des voies de communication conduisant jusqu'à l'Océan Atlantique (à Pointe-Noire considéré comme étant le point de débarquement des esclaves et des matières premières vers l'Europe et dans le Pool). Ceci est d'autant plus important, si l'on se réfère au domaine de l'enseignement.

L'analyse des données du terrain a démontré des déséquilibres, non seulement au plan de la couverture du territoire national en infrastructures (écoles, routes, unités de production), mais également en ce qui concerne la répartition des personnels enseignants, administratifs et des élèves. La présentation des données consignées dans les tableaux suivants concernant la répartition des classes pédagogiques par région (à cycle complet et à cycle incomplet) dans le primaire, ainsi que celle des enseignants illustre bien cette analyse. Ainsi, les régions du Niari, du Pool (tout au moins si l'on considère la période d'avant les guerres civiles de 1993 à 2001) et du Kouilou sont mieux loties; celles de la Cuvette, des Plateaux et de la Bouenza relativement couvertes, alors que celles de la Likouala, de la Sangha, de la Lékoumou et de la Cuvette-ouest sont en retard sur ce plan.

Cependant, si on étudie l'équation Nord-Sud, il reste que les régions du Sud sont en avance par rapport à celles du Nord très enclavées, car situées en majorité aux environs de la grande forêt équatoriale et des zones marécageuses inaccessibles pendant des périodes pluvieuses. Par ailleurs, ces disparités existent entre les Districts et les Postes de Contrôle Administratif, si l'on s'en tient à la densité de la population, au degré d'urbanisation et au niveau de développement de chacun. De manière générale, ces inégalités s'expliquent par une mauvaise orientation des politiques de développement, une insuffisante appréciation des facteurs socio-historiques ou des raisons ethniques et tribales. Si, historiquement, c'est la responsabilité coloniale qui permet d'expliquer ce problème du moment que l'introduction de l'administration s'était faite de la côte vers l'intérieur, aux plans politique et social la responsabilité des nationaux doit être reconnue.

⁶³⁵ Cf. *Le système éducatif congolais. Difficultés actuelles et perspectives d'avenir*, Thèse de doctorat de 3^e Cycle, Grenoble II, 1986, p.133.

Au Congo, les inégalités ont été renforcées par la gestion ethno-régionale de la chose publique depuis l'indépendance. De Fulbert Youlou à Massamba-Débat⁶³⁶, cette pratique avait déjà été décriée; elle s'était renforcée sous les régimes de Marien Ngouabi⁶³⁷, Sassou Nguesso⁶³⁸ et, surtout, de Pascal Lissouba qui rassembla les régions du Sud du Congo en un ensemble appelé le NI.BO.LEK (Niari, Bouénza et Lékoumou). L'équipement des régions en infrastructures se faisait le plus souvent sur des bases régionales et ethniques. En réalité, comme il est de coutume au Congo, ceux qui détiennent le pouvoir se réfèrent aux critères de différenciation régionale, ethnique et tribale pour faire bénéficier parents, amis et « cousins du village » de certaines prérogatives, tels les recrutements aux postes administratifs ou dans l'armée, voire la gestion⁶³⁹ et l'attribution des marchés d'Etat. Cette situation demeure, surtout, préoccupante en ce qui concerne le favoritisme scolaire ou l'orientation des politiques d'éducation (par exemple, l'attribution des aides sociales aux élèves ou des bourses⁶⁴⁰ d'études aux étudiants).

3.3. L'inadéquation entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel

La question de l'inadéquation entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel est au centre des débats sur la gestion des institutions étatiques au Congo. Elle est même fondamentale car, depuis longtemps, une grande importance a été accordée à l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique et professionnel⁶⁴¹ comme

⁶³⁶ Il faut rappeler que, contesté de l'intérieur pour sa politique répressive, Massamba-Débat s'était replié sur son ethnie Lari, ce qui avait exacerbé les tensions politiques avec les Kongo et contribué à sa destitution.

⁶³⁷ Marien Ngouabi s'entourait surtout des gens de son ethnie kouyou (mbochi) ou des ressortissants du nord dans l'armée. Les postes stratégiques leur étaient surtout réservés.

⁶³⁸ Ici c'est l'*oyocratie* (le pouvoir des ressortissants d'Oyo qui était exacerbé) et la *mbochisation* du pétrole (la gestion restreinte de la manne pétrolière par les Mbochi) qui était la règle normale de gestion de la chose publique.

⁶³⁹ L'attribution de la BCCO (Bureau de la Commission du Contrôle) à Justin Lékoundzou dans le cadre du Plan Triennal de développement du Congo de 1973 à 1975 obéissait à cette règle de l'ethnisation du jeu politique et de la mise sous tutelle politique du sous-champ économique, la dimension de l'économie privée n'étant fondamentalement pas prise en compte dans les luttes politiques au sommet de l'Etat.

⁶⁴⁰ Au Congo, il est important de souligner que l'attribution des aides scolaires et des bourses d'études n'obéit pas aux critères de sélection selon l'ordre de mérite. Elle obéit très souvent à des subjectivités et se fonde sur des logiques de la parentèle. Le différend opposant Martin M'béri et Paul Olassa avait, justement, pour origine l'attribution des bourses aux étudiants congolais. Alors que Paul Olassa voulait d'une répartition équitable en tenant compte des quotas par région Martin M'béri, lui, avait mis en avant l'ethnie comme facteur discriminant.

⁶⁴¹ Joachim Mandavo confirme cette prédilection donnée à l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique et socio - professionnel par les décideurs politiques congolais : « Il n'y avait pas de passerelles entre les deux types d'enseignement. De plus en plus, on s'est rendu compte du décalage entre les deux domaines de l'enseignement, et ceci en défaveur du technique car la priorité était davantage accordée à

l'indique le Rapport établi par le Ministère du Plan et de l'Economie sur l'emploi et les ressources humaines au Congo avec l'aide du Programme d'Assistance Technique de la Banque Mondiale : « La gestion du système éducatif laisse l'impression d'une certaine incohérence. D'une part, on semble vouloir tout faire à la fois, sans se fixer des priorités, par exemple entre les différents cycles de formation. D'autre part, lorsque les priorités sont proclamées (enseignement technique et professionnel, par exemple), elles ne sont pas respectées : depuis une dizaine d'années, le nombre de lycées d'enseignement général a doublé alors que celui des lycées techniques n'a pas varié »⁶⁴².

Ceci peut paraître paradoxal pour la construction d'un Etat au regard des efforts fournis par les dirigeants politiques pour créer des Instituts spécialisés, des Centres de formation professionnels et des Centres de métiers. S'agissait-il d'une perte de temps, si l'on se réfère à la multiplicité des décisions politiques en faveur de l'enseignement technique et professionnel? Il est capital de faire remarquer que cette situation ne peut être à l'avantage du système d'enseignement ainsi que de sa nécessaire participation à la dynamique de production des compétences dont le pays a besoin pour son développement. Cette analyse tend à démontrer qu'au-delà des appels politiques visant la valorisation de l'apprentissage des connaissances pratiques l'enseignement technique et professionnel a toujours été le parent pauvre des politiques d'éducation au Congo, tant le peu d'importance qui lui a souvent été accordée comparé à l'enseignement général, demeure préoccupant pour les perspectives du développement de la nation :

Jusqu'à l'enfant pauvre du système éducatif, le souci de développer le pays et les besoins liés à ce développement ont tôt fait de retenir l'attention des autorités nationales en vue du développement de l'enseignement technique (...) Par ailleurs, le niveau de plus en plus élevé exigé des diplômés de l'enseignement général – pour ceux qui parviennent en fin de cycle –, le chômage des sortants de ce type d'enseignement même diplômés, ont conduit les élèves et les parents à plus de sympathie envers l'enseignement technique⁶⁴³.

l'acquisition des connaissances générales. On a perdu du temps à former des gens qui au final n'ont pas toujours pu répondre aux espoirs placés dans le développement de la nation ».

⁶⁴² Cf. *Étude Emploi - Ressources Humaines (rapport Intermédiaire). Education - Formation, Tome III*, République Populaire du Congo, février 1986, p.42.

⁶⁴³ N'dzaba (T.), « L'enseignement technique et professionnel et la satisfaction des besoins en main-d'œuvre : le cas de la République populaire du Congo », in *Cahiers de l'IPE*, n°68, 1983, p.42.

L'emploi du terme de sympathie par Tobi N'dzaba, la situation de chômage et l'exigence d'élévation du niveau dans l'acquisition des diplômes, démontrent le peu de considération affichée envers l'enseignement technique dès lors qu'il ne s'agit pas de la part des élèves et des parents d'une véritable conviction décidée caractéristique d'une orientation claire vers ce domaine. Aussi, si l'on s'en tient au développement des infrastructures dans ces deux ordres d'enseignement, le constat révèle qu'il existe plus d'établissements dans le premier que dans le second. De même, une analyse approfondie des moyens financiers alloués à l'enseignement général démontre une situation de marginalisation de l'enseignement technique et professionnel (qui, pourtant, coûte plus cher et donc nécessite d'énormes moyens matériels), ce qui conduit à la réduction de multiples possibilités de voir le pays se doter des compétences qualifiées capables de promouvoir de véritables projets de développement social comme le souligne Gérard Yandza⁶⁴⁴.

Il faut dire que les structures de l'enseignement au Congo ont toujours conservé les aspects classiques du système d'enseignement colonial, pourtant, critiqué avec véhémence par le Parti unique. Cette difficulté éprouvée par les acteurs politiques pour radicaliser la réforme⁶⁴⁵ de l'enseignement et à y introduire de véritables innovations techniques qui tiennent compte de l'environnement socio-économique du Congo, ainsi que les disparités constatées dans la répartition des effectifs scolaires, témoignaient de la confusion qui règne

⁶⁴⁴ « Oui il faut dire que l'enseignement général prime sur l'enseignement technique au Congo. D'abord, la comparaison en termes de démographie scolaire dans les deux domaines le confirme bien. Ensuite, cette situation s'explique par le fait que l'enseignement technique coûte plus cher, surtout, en ce qui concerne les structures, leur équipement et leur entretien alors que l'enseignement général c'est les bâtiments plus les tables bancs. Privilégier l'enseignement général était pour les décideurs politiques une sorte de raccourci, mais un raccourci qui a énormément causé du tort au pays. Aujourd'hui, avec la considération de la montée du chômage des jeunes, il semble important de développer l'enseignement technique, afin d'offrir à nos enfants les possibilités d'emploi à travers l'apprentissage des métiers. Ainsi, il serait intéressant que l'Etat alloue des moyens nécessaires à l'éducation, car la non prise en compte de cette situation constitue un véritable frein à la dynamique de construction étatique ».

⁶⁴⁵ Jean Marc Mazaba explicite bien cette situation lorsqu'il dit : « Partout au monde une réforme est toujours une bonne chose parce qu'elle permet de trouver les formules les moins mauvaises possibles pour favoriser des innovations. Cependant, on a introduit des projets de façon sauvage, sans prendre des précautions au préalable. Les gens oublient que l'école a la charge de s'occuper des objets humains qui nécessitent une attention particulière et de grands soins. Or, au Congo, on a toujours tendance à faire les choses dans la précipitation comme si quelqu'un nous y obligeait. Mais ceci est imputable aux décideurs politiques qui imposent des réformes, sans tenir compte des moyens à leur disposition. La manière de procéder à des innovations n'est pas toujours conforme à l'idée des réformes initiées. La médiocrité en matière d'innovation est récurrente au Congo ». La contribution de Paul Olassa permet également d'étayer cette grille d'analyse : « Il faut d'ores et déjà signaler que les réformes en soi ne sont pas une mauvaise chose. Elles subissent les défauts de leurs initiateurs. Au Congo, trois facteurs expliquent l'échec des réformes entreprises dans le domaine de l'enseignement : le manque de volonté politique de la part des décideurs politiques pour faire aboutir les réformes ; le manque de moyens pour la réalisation de ces idées ; les décideurs politiques sont conscients que les Congolais ne se satisfont que des idées, des slogans, des envolées verbales ».

dans ce domaine considéré, pourtant, comme étant l'une des clés du développement au Congo :

Il y a inadéquation entre les objectifs prônés par le Manifeste de l'Ecole du Peuple et les besoins réels en ressources humaines et les exigences de développement de la nation congolaise. Comme par le passé, le déséquilibre paraît encore patent dans la répartition des effectifs scolaires entre l'enseignement général et l'enseignement technique. Les centres professionnels accusent toujours un grand retard par rapport aux écoles d'enseignement général. Même dans l'enseignement technique, les domaines qui n'offrent plus assez d'opportunité d'emploi aux élèves en fin de formation, connaissent une hypertrophie⁶⁴⁶.

La réforme instituant le B.E.M.G et les équivalences des diplômes, le manque de réforme du système du baccalauréat, par exemple, constituent autant de faits majeurs dévoilant l'absence de visibilité politique dans la gestion du domaine de l'enseignement. Les dirigeants marxistes congolais avaient trop vite fait de remettre en cause le système éducatif hérité de la colonisation pour le remplacer par un autre système plus complexe, une sorte de coquille vide qui n'avait d'égale que son inefficacité. En d'autres termes, les décideurs politiques avaient commis l'erreur de jeter le bébé avec l'eau du bain⁶⁴⁷. Ce qui conduit à s'interroger : l'échec des réformes visant la valorisation des domaines de l'enseignement technique et professionnel était-il toujours imputable à la France ou à la perpétuation d'une forme de néo-colonialisme du moment que, depuis l'institution du régime socialiste, le Congo n'avait jamais cessé de revendiquer son indépendance? Qu'est-ce qui explique, finalement, ces dysfonctionnements dans la gestion du domaine de l'enseignement?

Il faut souligner que tout projet de réforme du système éducatif congolais devrait, en principe, privilégier un certain équilibre⁶⁴⁸ entre l'apprentissage des connaissances théoriques

⁶⁴⁶ Kiamba (C.-E.), *Construction de l'Etat et Politiques de l'enseignement au Congo - Brazzaville (1960-1990). Une approche socio-historique*, [Mémoire de D.E.A.], I.E.P de Bordeaux, 2000, p.106.

⁶⁴⁷ L'entretien avec Paul Olassa confirme cette analyse : « Au niveau de l'enseignement, le Congo avait échoué à cause de la politique d'affrontement ouvert avec le colon qui possédait pourtant un arc à plusieurs flèches. Il nous avait manqué, à nous Congolais, la ruse de l'intelligence politique qui fait la force du Français. Le Congolais aime se lancer trop vite dans des utopies, sans véritablement penser à leurs effets à court, moyen et long terme ».

⁶⁴⁸ L'analyse de Benoît Miakaloubanza contribue à la justification de cette argumentation : « C'est évident parce que le progrès de la nation dépend largement de l'association des deux domaines ou, tout au moins, à leur complémentarité. Ces deux domaines doivent toujours être connexes. Il ne doit pas avoir deux poids deux mesures. Car leur inadéquation conduit *de facto* à des déséquilibres d'une gravité sans précédent sur la construction de l'Etat. Et ce qui se vit dans la société congolaise est, justement, le résultat de cette inadéquation

et pratiques, c'est-à-dire entre l'enseignement général et l'enseignement technique au risque d'aboutir à une impasse, dont les conséquences peuvent gêner la construction de l'Etat : le prestige de l'enseignement général au Congo est déterminant pour l'avenir de la réforme. Il conditionne (ou annule) toute tentative d'innovation. Mais la seule existence de l'enseignement général suffit à remettre en cause une réforme radicale. Cet équilibre concerne surtout l'allocation des ressources (infrastructurelles, humaines, etc.) en tenant compte des besoins de chaque sous-secteur de l'enseignement. Or, malheureusement, ce n'est pas le cas au Congo. Joachim Mandavo soutient cette analyse lorsqu'il dit : « Il n'y a pas de passerelles entre les deux types d'enseignement. De plus, on s'est rendu compte du décalage qui existe entre ces deux domaines de l'enseignement, et ceci en défaveur du technique car la priorité était le plus accordée à l'enseignement général. On a perdu du temps à former des gens qui, au bout du compte, ne donnent pas satisfaction pour l'économie du pays ».

Le peu d'importance accordée à l'enseignement technique et professionnel explique en général l'attitude des parents et leurs réticences à y envoyer leurs enfants. Il justifie aussi les carences en matière d'orientation⁶⁴⁹ scolaire, conduisant les élèves à gonfler chaque année les effectifs de l'enseignement général. Ce qui pousse, désormais, à considérer ce dernier comme étant une véritable machine productrice de chômeurs tant la finalité ici devient simplement l'acquisition du parchemin. Au Congo, aujourd'hui encore, on continue de faire les études non pas pour arriver à s'insérer professionnellement et d'être utile à la nation mais, bien plutôt, pour accéder uniquement à des niveaux de connaissance supérieurs n'ayant en contrepartie dans l'immédiat aucun impact sur les perspectives de développement national.

Analysant les données relatives à la répartition des effectifs dans les secteurs de la Mécanique, du Génie Electricité, de l'Electronique c'est-à-dire en fonction des branches et des spécialités dans les niveaux III et IV de l'enseignement technique, Tobi N'dzaba tente aussi de démontrer ceci : « En premier lieu, aucune de ces formations n'a aucun caractère terminal. C'est-à-dire que personne n'a été formé pour la production mais plutôt pour poursuivre les études vers le niveau supérieur. Manque de débouché? On est tenté de répondre oui, et ainsi, l'école constitue un parc où les élèves sont stockés dans l'unique but de retarder

entre l'enseignement général et l'enseignement technique. La faible considération du technique et, de surcroît, le manque de compétences formés dans ce domaine place le Congo au rang des pays importateurs puisque dépourvu de ressources intellectuelles nécessaires (ce qui explique trop souvent le recours à l'assistance technique et l'expertise extérieures) pour soutenir et encourager la production sur le plan local ».

⁶⁴⁹ L'échec des C.O.P témoigne de la difficulté des autorités publiques à pouvoir penser des structures appropriées capables d'orienter des flux d'effectifs scolaires à tous les niveaux du système éducatif.

leur arrivée parmi les chômeurs »⁶⁵⁰. L'étude de Milongo Taty, Planificateur de l'Education et des Ressources Humaines pour le compte du Ministère du Plan, permet d'approfondir les analyses qui précèdent car elle insiste sur le fait que les réformateurs doivent briser le circuit fermé de l'enseignement général en créant des synergies entre l'école qui forme et la vie⁶⁵¹ :

Notre système scolaire est devenu un véritable circuit fermé ; faire des études chez nous est désormais une fin en soi ; d'où la tendance à vouloir pousser tous les flux vers les études supérieures (...) Les élèves et les étudiants ont donc tendance à voir dans l'éducation une fin en soi plutôt qu'une préparation à la vie. En raisonnant ainsi, ils croient que la réussite dans la vie c'est la course aux diplômes et que on en a, mieux on est classé dans l'échelle sociale (...) Par ailleurs, du fait des exigences des conditions d'accès à tout emploi public subordonnés à la préparation des concours et des diplômes, les familles averties s'efforcent, comme c'est leur devoir, de pousser leurs enfants haut que possible (...) Au Congo, pour le jeune cadre qui débute dans la carrière, c'est le diplôme qui sert de référence pour déterminer le salaire et non son rendement au poste de travail.

Ce qui implique donc de revaloriser les secteurs de l'éducation qui privilégient la formation de l'homme (à tous les niveaux théorique et pratique), de l'homme capable d'être utile au développement de la nation. Pour Gérard Yandza, l'échec de « l'Ecole du Peuple » est, surtout, imputable à un manque de volonté des dirigeants congolais, car tout a été fait dans la précipitation sans tenir compte des effets à long terme des réformes de l'enseignement sur l'avenir du pays : « J'avais dit à Marien Ngouabi que la politique de radicalisation de la révolution et la réforme « Ecole du Peuple » t'empêcheront de diriger sereinement le pays, vu que l'on devrait arriver à une situation de surscolarisation et que le déséquilibre scolarisation - emploi devrait se faire sentir. Mais j'ai été incompris par le Président parce qu'il était obnubilé par le fait de supprimer ce qu'il appelait l'enseignement bourgeois. Ce qui est arrivé au pays par la suite ne m'a jamais étonné, puisque je l'avais moi-même prévu en tant que l'un des responsables à cette époque du système éducatif congolais ».

⁶⁵⁰ N'dzaba (T.), *op. cit.*, p.55.

⁶⁵¹ (Milongo Taty (J.-C.), *Scolarisation et Développement en République Populaire du Congo*, Brazzaville, [sd.], p.46).

En conclusion, il s'est agi, dans ce chapitre, de démontrer la corrélation entre la crise du système éducatif et le changement de référentiel global de la société congolaise; changement lié aux difficultés économique – financières de la décennie 1980-1990, ainsi qu'à l'instabilité socio - politique ayant entraîné de vastes mouvements de contestation de l'ordre social et politique établi. De ce fait, au regard des données recueillies sur le terrain, il s'est avéré que le système d'enseignement a subi, non seulement les effets néfastes des luttes politiques au sommet de l'Etat, mais également les conséquences de diverses crises économiques. Au plan économique, après avoir connu sur une période assez longue des financements conséquents en ce qui concerne l'entretien de ses personnels et les aides sociales en faveur d'étudiants comparé à d'autres secteurs sociaux de développement comme l'agriculture, la santé ou l'élevage, le secteur de l'enseignement s'est vu brusquement privé d'investissements nécessaires à cause des difficultés économique - financières auxquelles le Congo avait été confronté. Ce qui avait conduit les décideurs politiques à réduire les ambitions fixées au départ et à remettre en cause l'ensemble de projets de réforme de l'enseignement, notamment, le projet Ecole du peuple. Il a été, par exemple, démontré qu'à partir de 1984, ce projet n'a plus été financé.

Il a également été question de l'inadéquation entre les politiques de formation dans le système d'enseignement et les politiques d'emploi. Les études ont révélé que, malgré des efforts fournis par les dirigeants politiques pour restructurer les institutions censées promouvoir l'emploi, les mesures arrêtées se sont avérées inefficaces au regard de la demande de plus en plus croissante due à l'augmentation du nombre de diplômés sortis chaque année de différentes écoles de formation. Ce qui avait conduit à la marginalisation et à l'exclusion sociales de la jeunesse scolarisée, obligée de pratiquer le commerce à la sauvette dans l'informel pour certains ou d'intégrer des réseaux de banditisme, pour d'autres. Au fond, cette situation d'inadéquation entre les politiques de formation et les politiques d'emploi s'explique aussi par le peu d'importance accordée par les dirigeants politiques à l'enseignement technique et professionnel, comparé au développement de l'enseignement général et au prestige dont il bénéficie. La conséquence de cette situation était double : d'une part, il y a eu remise en cause du principe de l'Ecole du Peuple visant le maintien des élèves dans leur milieu d'origine; d'autre part, avec l'aggravation de l'exode rural, l'école était devenue une fin en soi. La constatation des disparités régionales et ethniques en ce qui concerne la distribution de la carte scolaire, ainsi que la répartition des ressources a également permis d'expliquer les dysfonctionnements liés au système éducatif congolais.

Septième chapitre : La persistance de la crise socio-politique et économique et les nouveaux impératifs de rénovation du système éducatif éclaté⁶⁵² au Congo

Avec la libéralisation⁶⁵³ politique ayant abouti à la remise en question de l'Etat marxiste-léniniste au Congo, les dirigeants politiques avaient l'obligation de fournir des efforts pour trouver des solutions à la situation de crise économique - politique qui, depuis le début de la décennie 1980-1990, n'avait cessé de ralentir la construction étatique. Pour Patrick Quantin : « Le Congo est l'un des 16 pays qui ont connu une transition démocratique conclue par des élections et l'alternance au pouvoir : un nouveau parti et un nouveau président. Ces seuls critères lui permettent de figurer dans la catégorie avantageuse des expériences achevées où il se trouve en compagnie de pays tels que le Benin et la Zambie, ou encore le Mali et le Malawi »⁶⁵⁴. Et, pourtant bien que réussie, cette transition a connu des coups d'arrêt qui confirment l'idée d'une « transition escamotée »⁶⁵⁵.

Cette expérience montre l'incertitude liée à tout processus de démocratisation en Afrique, car la seule alternance au pouvoir ne constitue pas un facteur discriminant en démocratie. Ce qui, selon Patrick Quantin, doit conduire l'analyste à relativiser les critères de réussite que sont l'alternance au pouvoir et la mise en place des institutions pluralistes : « L'achèvement relativement précoce de la transition congolaise ne doit pas conduire à négliger le caractère profondément conflictuel et éclaté du champ politique. Il en découle une contrepartie structurelle qui est la difficulté des grands hommes à imposer durablement leur autorité sans recourir à la coercition, qu'ils soient au pouvoir ou dans l'opposition »⁶⁵⁶.

⁶⁵² L'emploi de ce terme se justifie par le fait que, en dehors de multiples aménagements et des réformes proposés lors de la Conférence Nationale Souveraine, la crise de l'enseignement n'avait cessé de perdurer au point où elle fut considérée par les pouvoirs publics comme étant un problème socio - politique majeur. L'abondance des rencontres et des débats sur ce sujet témoigne, d'ailleurs, de l'ampleur des dysfonctionnements liés à la gestion de ce domaine.

⁶⁵³ Un indicateur de cette libéralisation fut le nombre important des postes occupés (74 sur 133), en septembre 1989, pour la première fois depuis 20 ans par des députés de l'Assemblée Nationale n'appartenant pas au P.C.T.

⁶⁵⁴ Quantin (P.), « Congo : on achève bien les transitions », in *Revue Camerounaise de Science Politique*, Vol., 6, n°2, 1998, p8.

⁶⁵⁵ Menga (G.), *Congo : La transition escamotée*, Paris, L'Harmattan, 1993.

⁶⁵⁶ Quantin (P.), *op cit*, p.9.

Au nombre des domaines sociaux concernés par cette situation figurait celui de l'Enseignement⁶⁵⁷. Les acteurs politiques congolais s'étaient engagés à le réformer en tenant compte des recommandations de la Conférence Nationale Souveraine. En témoignent, par exemple, le nombre de recommandations contenues dans le Rapport final de ladite Conférence, ainsi que les différentes lois d'orientation scolaire adoptées par la suite, notamment la loi n°25-95 du 17 novembre 1995 modifiant celle n°008/90 du 6 septembre 1990 portant réorganisation du système éducatif en République du Congo. Malgré les réaménagements effectués dans ce domaine, l'analyse des données de terrain permet de démontrer que plusieurs projets étaient restés à un stade embryonnaire⁶⁵⁸ à cause de l'aggravation de la situation de désordre au double plan social et politique, qui avait perpétué la désintégration des mécanismes de gestion des institutions étatiques, notamment l'éclatement des guerres civiles en 1993 et en 1997 à Brazzaville et dans la région du Pool; des guerres qui avaient opposé les différentes bandes armées appartenant aux hommes politiques : les « Ninjas » de Bernard Kolélas, les «Aubevillois » et les « Cocoyes » fidèles à Pascal Lissouba et les « Cobras » de Denis Sassou Nguesso.

Un meilleur recentrage des politiques de l'Enseignement grâce à un effort d'évaluation des besoins, ainsi qu'une bonne maîtrise du système de planification des ressources (matérielles et humaines), étaient donc indispensables pour remettre sur pieds ce secteur important du développement national. Ce qui légitimait le déploiement de nouvelles dynamiques de «construction du sens dans les politiques publiques »⁶⁵⁹ de manière à réduire ces incertitudes dans le domaine de l'Enseignement⁶⁶⁰. On peut, dès lors, se demander si les

⁶⁵⁷ La réponse fournie par le Ministre Martial Vincent de Paul Ikounga à Frédéric Dorcé au sujet de l'Enseignement supérieur permet de mesurer l'ampleur des conséquences de cette crise sur le système éducatif au Congo : « Lorsque je suis arrivé à la tête du Ministère de l'Education Nationale, qui regroupait alors plusieurs départements, en janvier 1995, l'école était totalement en panne. Dans les quartiers entiers comme à Bacongo, les cours n'avaient pas encore commencé. Parfois, l'école avait repris, mais la fréquentation était faible. En revanche, les revendications étaient nombreuses, sur le plan salarial notamment. Il y avait aussi l'inconscience de ceux qui pensaient qu'on pourrait politiser l'école » (Cf. « Congo. Cap sur l'an 2000 », in *Marchés Nouveaux*, n°1, mars 1997, p.370).

⁶⁵⁸ Une fois de plus, répondant aux questions de Dorcé, Martial Vincent de Paul Ikounga reconnaît la difficulté de réformer l'Enseignement au Congo : «Lorsque j'étais le directeur de cabinet du chef de l'Etat, nous avons créé un Comité de réflexion sur la réforme du système éducatif (CRESEC). Notre leitmotiv était de savoir comment réussir la réforme de ce système en assurant l'adéquation formation - emploi. L'idée avait été lancée de tenir un forum sur l'éducation nationale. En nous voyant arriver à la tête de ce département, on pouvait donc s'attendre à ce que nous organisions ce forum. Cela n'a pas été le cas » (*Ibidem*).

⁶⁵⁹ Cf. Faure (A.), Pollet (G.) et Warin (Ph.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1995.

⁶⁶⁰ Ce secteur n'avait, d'ailleurs, pas été épargné par ces désajustements dont les effets cumulaient avec l'accroissement de la démographie scolaire, l'augmentation des taux de déperditions et d'abandons scolaires, la détérioration des conditions de travail des personnels enseignants et des élèves, la dégradation des structures et

nouvelles politiques mises en place avaient pu répondre à cette exigence de restructuration du système éducatif ? Finalement, quelles en étaient les conséquences sur la construction de l'Etat et de quelle marge de manœuvre disposaient les gouvernants afin de mettre en œuvre ces réformes? Les analyses qui seront développées dans ce chapitre tenteront, d'une part, d'évaluer les efforts fournis par l'Etat dans le but de redynamiser les mécanismes de gestion du secteur de l'éducation au Congo; d'autre part, elles permettront de dévoiler les difficultés rencontrées dans la mise en application de ces réformes.

Ainsi, le premier point de ce chapitre traitera de la problématique de la libéralisation politique ou de la dépolitisation du secteur de l'enseignement comme moyen de responsabiliser les citoyens par rapport aux nouveaux enjeux éducatifs, voire de l'impératif d'élargissement de leur participation à la gestion de l'action publique de l'enseignement au Congo (1). En deuxième lieu, il sera question de l'étude des réformes des structures de formation universitaire et de leur importance dans la dynamique de développement national (2). Le troisième point traitera des « conjonctures fluides » comme étant une entrave à la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives structurantes (3).

1. Le secteur de l'Enseignement et la question de sa neutralité politique

La dépolitisation de l'enseignement au Congo, considérée comme un sujet tabou à l'époque du règne du Parti unique, avait fait l'objet de sérieux débats au moment de la Conférence Nationale Souveraine de 1991. Cette nécessité de soustraire le secteur de l'enseignement de l'emprise de la politique était liée, d'une part, à la volonté de l'ensemble des citoyens congolais de redynamiser le système éducatif et de le rendre compatible avec les nouvelles exigences du développement social et économique national; d'autre part, elle consacrait la fin d'une époque où l'initiative privée avait été profondément assujettie à la raison⁶⁶¹ d'Etat. Par ailleurs, il est nécessaire de souligner que cette préoccupation est indissociable de celle liée à la libéralisation du jeu politique après la remise en cause de l'Etat unitaire marxiste-léniniste. Dans la recherche de compréhension des enjeux de cette dépolitisation, il faut déterminer l'apport de ces multiples transformations à la dynamique du

des infrastructures scolaires ainsi qu'une charge budgétaire de plus en plus insupportable pour l'économie nationale.

⁶⁶¹ Il semble important de rappeler que l'une des caractéristiques principales du Parti unique au Congo était l'accaparement des libertés individuelles et leur atomisation, c'est-à-dire la récupération idéologique des initiatives autonomes et leur mobilisation à des fins uniquement partisans.

changement social. De ce fait, l'étude des facteurs qui avaient contribué à la redynamisation des initiatives autonomes de la jeunesse scolarisée et la valorisation de la créativité individuelle permet de mieux en rendre compte. L'analyse des raisons ayant concouru à la fermeture de l'Ecole Supérieure du Parti constitue également un facteur explicatif de ces multiples changements.

1.1. La libération de la jeunesse du poids des structures idéologiques du Parti

Avec les bouleversements qu'avait connus la République du Congo au début de l'année 1990, la situation socio-politique avait tellement changé au point de remettre en cause la vision marxiste-léniniste de la construction de l'Etat. Grâce aux revendications syndicales et à la pression de l'opinion publique, la libéralisation du jeu politique avait été enclenchée et les droits des citoyens reconnus (le droit à la libre expression des opinions, le droit à la libre adhésion à des associations ou partis politiques). La grève de septembre 1990 organisée par les syndicalistes de la C.S.C pour réclamer, non seulement la libéralisation du régime politique du P.C.T, mais également la tenue de la Conférence Nationale Souveraine, constituait un signal fort pour la rupture des évidences politiques. En effet, à cette époque des revendications se multiplièrent alors que les décideurs politiques réclamaient juste une auto-transformation conservatrice du parti en récusant l'idée de l'organisation d'une Conférence Nationale. Ce qui conforta la C.S.C qui, fort de sa position au sein des milieux administratif, économique, politique et social, avait pu s'approprier le débat sur la libéralisation amorcé par les opposants au P.C.T. A ceci il faut ajouter l'apparition sur le champ politique de nouveaux partis politiques ainsi que de cercles de réflexion déterminés à appuyer la C.S.C dans cette dynamique de transformations.

Le moment le plus décisif était celui de l'organisation par la C.S.C, du 7 au 11 septembre 1990, de son VIII^e Congrès au cours duquel l'idée de la Conférence Nationale Souveraine fut ressuscitée. Les résolutions suivantes ressortirent de ce Congrès : la déclaration d'indépendance du syndicat vis-à-vis du P.C.T; l'exercice de la démocratie intégrale au Congo, le retrait du projet de loi sur l'abaissement de l'âge de la retraite à 50 ans; le déblocage des avancements, des reclassements, la révision des situations administratives avec des effets financiers ainsi que des négociations des conventions collectives, etc. Réticents au départ, les dirigeants politiques avaient cédé sous la pression des syndicalistes. Ce qui montre que la grève était un moyen important pour la remise en cause de l'ordre

politique du moment qu'elle permet l'inversion symbolique du rapport politique ordinaire et met en scène des acteurs appartenant à différents champs. Au regard de cette situation, le Comité Central du P.C.T avait fait volte face et s'était réuni en session extraordinaire du 28 au 30 septembre 1990 en décidant d'instaurer le multipartisme et de faire enregistrer au Ministère de l'Administration du Territoire des partis et associations politiques ; la formation, en janvier 1991, d'un gouvernement de transition avec un Premier ministre chef du gouvernement ; la convocation en mai-juin d'une Conférence Nationale. Avec la Conférence Nationale Souveraine, la décision de dissoudre les cellules idéologiques du Parti unique, notamment, les différentes structures de sa branche de jeunesse (l'U.J.S.C et le M.N.P) dans les écoles congolaises, avait été arrêtée de manière à libérer cette jeunesse du poids des structures d'encadrement, de contrôle et de domination imposées par le P.C.T, de faciliter la liberté d'expression et de promouvoir un véritable esprit de créativité individuelle.

Le rôle dévolu à la jeunesse congolaise, longtemps considérée comme étant une avant-garde idéologique pour la lutte révolutionnaire, a été systématiquement remis en cause. Ce qui avait permis aux élèves et étudiants congolais de recouvrer le droit d'adhérer à n'importe quel syndicat, à d'autres mouvements politiques ou autres associations, sans être inquiétés pour leur avenir ou par la culture de répression naguère considérée comme seul moyen d'intimider les masses populaires ou de réduire au silence tous ceux qui éprouvaient le désir d'autonomie à l'égard du parti unique. Avec ces multiples transformations, le statut de l'école avait changé au point où cette dernière n'était plus considérée comme étant un simple outil servant à la glorification des « héros »⁶⁶² de la nation ou pour la célébration du culte de la personnalité voué à l'«Immortel Marien Ngouabi » ou à l'«Homme des Masses et des Actions Concrètes». Il y avait eu un changement dans la manière de considérer l'école : on passait ainsi de « l'Ecole du Peuple » uniformisante, populaire et gratuite à l'école démocratique de l'ajustement structurel, ouverte et payante. Ce nouveau référentiel est important car il

⁶⁶² A l'école primaire, par exemple, l'un des moments clés des activités culturelles était celui de la commémoration des œuvres du Père de la Révolution congolaise Marien Ngouabi ainsi que l'indique l'hymne des Pionniers de la nation : « **Immortalisons à jamais notre guide le Camarade Marien Ngouabi**, Fondateur du Parti Congolais du Travail, dans et par le travail productif, la rigueur et la discipline révolutionnaire ». Et le texte de l'engagement et de la promesse des Pionniers à servir la Révolution le confirme aisément : « Je promets devant l'emblème du Mouvement National des Pionniers, devant mes Responsables, mes Parents et Amis, à vivre selon la loi du Pionnier pour servir le Parti et défendre la Révolution, à l'exemple de **l'Immortel Marien Ngouabi** ». Enfin, l'article 1 de la loi des Pionniers permet de comprendre la profondeur de cette philosophie du souvenir vouée à la mémoire des héros de la Révolution : « Le Pionnier est un militant conscient et efficace de la Jeunesse. Dans tous ses actes il **obéit** aux ordres du Parti. Il **vit** à l'exemple de **l'immortel Marien Ngouabi**, fondateur du Parti Congolais du Travail et grand ami de la jeunesse ».

distingue deux modes de gouvernement de la réalité sociale : le « centralisme démocratique » prôné au temps du P.C.T et le « libéralisme politique » né au début de l'année 1990.

Il faut signaler que les associations d'élèves et étudiants, au même titre que la plupart des structures syndicales affiliées à la C.S.C, la rue et le quartier, avaient joué un grand rôle de catalyseur dans les revendications sociales, ainsi que dans la lutte pour la libéralisation du jeu politique au Congo; revendications ayant précédé l'organisation de la Conférence Nationale Souveraine en 1991. A l'Université Marien Ngouabi, par exemple, cette époque avait été caractérisée par la récurrence des grèves des étudiants et des personnels enseignants vacataires. Cette situation démontre que les mobilisations des enseignants et des étudiants congolais présentent quelques caractéristiques que l'on retrouve très rarement dans d'autres groupes sociaux. Premièrement, les enseignants et étudiants ont des revendications claires et leurs mouvements sont la plupart du temps bien structurés. Deuxièmement, l'enseignement supérieur au Congo avait toujours évolué dans un environnement très politisé, et les étudiants s'intéressent beaucoup à l'actualité politique.

Cependant, une simple énonciation de ces caractéristiques ne peut suffire à expliquer la situation de crise de l'enseignement au Congo au début de la décennie 1990-2000. Ce qui permet aussi de considérer la crise politique et économique - financière ayant occasionné la détérioration des conditions de vie des enseignants et des étudiants. Les enseignants revendiquaient le paiement de leurs arriérés de salaires, tandis que les étudiants manifestaient dans les rues de Brazzaville pour réclamer le versement régulier de leurs bourses, l'amélioration des conditions d'étude, la suppression de la pratique des « cas » qui avaient fait de l'université un haut lieu de favoritisme scolaire ainsi que la régionalisation par les formateurs des évaluations académiques au sein des facultés.

1.2. La fermeture de l'Ecole du Parti et l'affirmation du caractère apolitique de l'Enseignement au Congo

La réforme de l'Enseignement Supérieur au Congo a longtemps été différée à cause de la grande importance accordée à l'Ecole du Parti qui, pendant presque trois décennies, c'est-à-dire tout au long du règne du pouvoir marxiste-léniniste, avait pour mission de former les cadres supérieurs dont le parti unique avait besoin pour sa propre survie. Cette nécessité de réformer ce cycle de l'enseignement était d'autant plus urgente que la coexistence de ces deux

structures de la formation des cadres avait contribué à une véritable confusion dans la manière de gérer l'Enseignement au niveau du cycle supérieur. La réforme de l'enseignement supérieur était donc à ce prix puisque, selon Marien Ngouabi, la politisation de l'université devait être l'un des enjeux de la lutte révolutionnaire au Congo : « L'université de Brazzaville devra nécessairement refléter notre option : voilà pourquoi dans les meilleurs délais, le marxisme-léninisme sera enseigné dans toutes les facultés sans exception »⁶⁶³.

Cette coexistence posait un sérieux problème de leadership entre ces deux institutions académiques, dès lors que la masse des cadres politiques formés⁶⁶⁴ à l'Ecole Supérieure du Parti (en dépit de leur niveau intellectuel assez relatif ou de leur faible⁶⁶⁵ capacité à pouvoir maîtriser les mécanismes de gestion des institutions administratives et étatiques), avaient plus de considération que les autres cadres justifiant d'un cursus universitaire conforme au canon authentique de la recherche scientifique. La décision de fermer l'Ecole Supérieure du Parti prise au moment de la Conférence Nationale Souveraine était, par ailleurs, liée à la nécessité de doter l'administration scolaire congolaise de cadres suffisamment formés capables de relever le défi de la construction étatique.

Doit-on, de ce fait, s'empêcher d'affirmer que cette vision de la formation des compétences avait été préjudiciable pour la construction de l'Etat au Congo, dès lors que la gestion partisane du patrimoine national avait non seulement réduit les possibilités d'un réel développement économique, mais également contribué à la frustration de nombreux cadres suffisamment formés, dont le seul moyen d'échapper à la politique de répression était soit de s'exiler, soit d'épouser les idées du parti en intégrant les hautes sphères idéologiques de la domination. Avec les différentes mutations sociales et politiques nées à cette époque, et avec

⁶⁶³ Cf. « A société nouvelle, université nouvelle », in *Vers la construction d'une société socialiste en Afrique*, Présence Africaine, Paris, 1975, p.170.

⁶⁶⁴ Il est important à ce niveau d'analyse d'insister sur le fait que la majorité des « Camarades membres » du Parti qui avaient été formés à l'Ecole Supérieure du Parti ne possédaient même pas de compétences requises leur permettant d'assumer valablement des fonctions qu'on leur accordait au sein de différentes structures de l'administration publique congolaise. Nombreux étaient ceux qui avaient été simplement cooptés soit à cause de leur degré de militantisme ou de fidélité aux idéaux du Parti, soit par clientélisme ou soit parce qu'ils avaient des appuis solides dans le cercle du pouvoir. Ce qui avait, d'ailleurs, conduit à une perte de temps au regard des attentes des populations en matière de développement.

⁶⁶⁵ L'expression « yaka noki noki » qui signifie « viens vite » très utilisée au Congo au temps du règne du P.C.T permet de comprendre la logique fondée autour de la gestion du pouvoir. Elle permet, surtout, d'apprécier comment étaient structurés les mécanismes de gestion de l'Etat. Au Congo, compte tenu de la confusion longtemps entretenue entre les sphères de compétences du Parti et les différentes attributions dévolues à l'Etat, l'Ecole Supérieure du Parti constituait une sorte d'anti-chambre pour le pouvoir marxiste-léniniste, car c'est au sein même de cette institution que le Parti s'assurait sa clientèle. Point n'était besoin d'avoir un grand diplôme pour intégrer cette institution. Seule une carte de membre du Parti ou une attestation de militantisme suffisait.

la différenciation des modalités de redistribution des cartes du jeu politique, les prérogatives longtemps dévolues au parti unique étaient donc remises en question, ce qui avait permis de relancer le débat au sujet de la réforme de l'Enseignement supérieur, c'est-à-dire de sa place et de son rôle dans la construction nationale.

1.3. L'émergence de nouveaux réseaux⁶⁶⁶ d'acteurs de co-production et de co-gestion des politiques de l'Enseignement au Congo

Avant l'indépendance, le système éducatif congolais comprenait deux composantes : l'enseignement public et l'enseignement privé. Cependant, avec l'adoption de la loi 32-65 du 12 décembre 1965 sur la nationalisation de l'enseignement, le système éducatif avait été entièrement placé sous le contrôle du Parti et de l'Etat, réduisant ainsi la participation du secteur privé à la formation des cadres nationaux. L'Etat devenait le seul acteur décisionnel et ses gestionnaires furent considérés comme étant des techniciens qui travaillaient d'autant mieux qu'ils étaient coupés des citoyens.

Cependant, au bout de trois décennies, l'Etat s'est trouvé dans l'incapacité de répondre aux attentes des masses populaires en matière d'éducation, et de résoudre de manière efficace les différents problèmes qui minent l'enseignement, notamment l'augmentation vertigineuse des effectifs scolaires, la baisse du niveau des élèves, l'insuffisante qualification des personnels enseignants, la dégradation des infrastructures scolaires et l'affaiblissement des capacités de financement du secteur de l'éducation. Ce constat d'abandon établi lors du

⁶⁶⁶ Le terme de « réseau d'action publique » se pose comme étant l'opposé des approches structurales, notamment, le néo-marxisme car les recherches menées par les tenants du pluralisme, du corporatisme, du néo-corporatisme ou de la sociologie des organisations ont mis en exergue le rôle primordial des groupes d'intérêt dans la gestion des affaires publiques. Ce qui démontre assez clairement que l'Etat n'est pas le seul acteur. Dans ce sens, les politiques publiques sont considérées comme étant le résultat des interactions entre les différents secteurs de l'Etat et les diverses organisations de la société de manière générale. L'extrait du message adressé par Pascal Lissouba à la nation à l'occasion de la célébration du 35^{ème} anniversaire de l'indépendance nationale, le 15 août 1995, démontre assez clairement cette nécessité de conclure un partenariat entre l'Etat et la société civile dans le domaine de la gestion des politiques de l'Education : « (...) l'instauration de la démocratie doit nécessairement imposer et garantir la paix par le développement, bien sûr, mais aussi la systématiser dans nos esprits, en mettant l'homme au cœur de ce développement. Sa place dans l'effort de reconstruction nationale est primordiale, d'où l'intérêt que j'attache personnellement à l'éducation et à la formation. Une éducation spécifique pour forger un nouvel esprit, une mentalité nouvelle en adéquation avec nos exigences de développement et de démocratie dans la paix (...) Une telle ambition exige nécessairement d'une part la réforme de notre système éducatif, d'autre part de nouvelles institutions démocratiques trouvant leur fondement dans notre histoire nationale et notre identité culturelle (...) J'en appelle à votre conscience, à la responsabilité et à la participation des chefs de famille, des associations de parents d'élèves, des chefs de quartier et de villages, des associations non gouvernementales, des confessions religieuses pour organiser ensemble le sauvetage de notre jeunesse, de notre avenir. Le Congo de demain est à bâtir à ce prix ».

colloque - bilan sur l'enseignement en 1988, ainsi que les critiques formulées par la suite pendant la Conférence Nationale Souveraine de 1991, permettent de mieux apprécier les difficultés auxquelles étaient confrontés les décideurs politiques.

A l'exigence d'une gestion « hiérarchique et stratifiée » du secteur de l'enseignement par les acteurs politiques marxistes avait succédé la nécessité de décentraliser⁶⁶⁷ ce secteur avec un accent particulier mis sur le partage du pouvoir décisionnel avec les partenaires sociaux (c'est le cas de l'Association des parents d'élèves du Congo, A.P.E)⁶⁶⁸ et la revalorisation de l'enseignement privé. La nécessité d'une co-gestion du secteur de l'enseignement s'était donc trouvée au centre de nouveaux débats politiques. Cette mutation était d'autant plus indispensable que les défis à relever en matière de développement étaient de loin supérieurs aux moyens mobilisés jusqu'ici par l'Etat pour réformer le système éducatif. Elle devait conduire les gestionnaires étatiques à associer⁶⁶⁹ tous les acteurs sociaux à la dynamique de construction étatique, car l'engagement individuel ou collectif des citoyens bien qu'il ne s'impose guère en toutes circonstances, s'avère toujours d'importance dans la gestion de la chose publique comme l'indique N'doye :

⁶⁶⁷ Il faut signaler que l'environnement socio-historique dans le monde a connu de véritables mutations depuis l'année 1960. Pour le cas du Congo, on peut se référer à un autre extrait du discours à la nation précédemment cité de Pascal Lissouba : « (...) La reconstruction de notre pays implique la prise en charge des Congolaises et des Congolais par eux-mêmes. La décentralisation en est une des réponses, puisqu'elle offre un cadre favorable à cette mobilisation générale et, notamment, celle des populations rurales. Nos régions, nos communes, nos districts, aujourd'hui désertés en raison d'un sévère exode rural, sont à reconstruire (...) Afin de ralentir sinon d'inverser cette funeste tendance, toutes les compétences doivent s'illustrer sur le terrain comme de véritables bâtisseurs. Encore faut-il en assurer les moyens humains et matériels. C'est pourquoi une politique hardie de décentralisation administrative et économique de notre pays a été effectivement engagée (...) Par ces actions, l'Etat entend impulser l'effort général de développement et inciter les collectivités locales à poursuivre l'élan amorcé avec le concours du secteur privé. L'Etat entend ainsi se désengager progressivement du secteur économique avec l'appui de la Banque Mondiale et de la Caisse Française de Développement (...)».

⁶⁶⁸ « Le développement de l'éducation a entraîné des problèmes nouveaux que l'Etat seul ne peut plus résoudre. L'éducation est aussi bien un droit humain fondamental et inaliénable qu'un vecteur de développement. C'est pourquoi il est du devoir des gouvernements d'assurer l'éducation pour tous. Mais la charge financière que cela implique dépasse aujourd'hui la capacité des pouvoirs publics qui tendent à développer un partage des coûts avec les populations et la communauté éducative. Au Congo, les associations des Parents d'Elèves (A.P.E), les Organisations Non Gouvernementales du secteur de l'éducation jouent un rôle important dans la résolution des différents problèmes qui se posent au système éducatif. L'action la plus déterminante de ces différents organismes est l'apport financier des A.P.E dans la construction des infrastructures scolaires et le fonctionnement des établissements scolaires » (Cf. Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et supérieur chargé de la recherche scientifique, *Le développement de l'éducation*, Brazzaville, 2001, p.16).

⁶⁶⁹ Dans son article intitulé *Des vertus du volontarisme politique*, N'doye estime que cette volonté politique de faire participer les populations à la gestion du secteur de l'enseignement se justifie par le fait que « Dans plusieurs des pays faiblement scolarisés d'Afrique, les gouvernements ont de plus en plus conscience de la nécessité de cette alliance avec la société civile (...) Les partenariats se bâtissent par le dialogue à toutes les étapes du processus : définition, formulation, planification, mise en œuvre et évaluation. Ils supposent que l'Etat adopte des stratégies participatives concrétisées par la mise en place d'instruments paritaires de concertation et d'action commune (...) Les organisations de parents et d'enseignants, les communautés, les organisations non gouvernementales et le secteur privé représentent des partenaires privilégiés » (Cf. « Au Sud, les enjeux de l'éducation pour tous », in *Le Monde Diplomatique*, décembre 2000, [Supplément], I.

Priorité affichée du développement, l'éducation est encore trop souvent le parent pauvre de politiques gouvernementales sous pression des organisations financières internationales. Pour maintenir leurs efforts, les Etats et les organisations non gouvernementales définissent de nouveaux partenariats qui valorisent les expériences locales. L'une des clés de la réussite réside, en effet, dans une intervention renouvelée des pouvoirs publics et une meilleure participation des populations concernées⁶⁷⁰.

Cette nécessité de responsabilisation de l'ensemble des acteurs sociaux implique une certaine flexibilité au niveau des programmes, ainsi que l'agencement des activités scolaires conformément aux besoins de développement du Congo. D'où la mise en place de nouveaux modèles éducatifs adaptés aux ressources, donc généralisables avec les moyens propres au pays, et pertinents par rapport aux réponses à donner aux exigences de la société, variables selon son évolution. Le corollaire de cette participation des citoyens est donc la tendance à la différenciation des modèles de développement de l'éducation en rupture avec le dirigisme étatique longtemps prôné par le P.C.T.

Pourtant, cette revalorisation des initiatives privées individuelles ou collectives dans la gestion de l'enseignement au Congo ne doit nullement signifier un désengagement total de l'Etat⁶⁷¹. La revalorisation du partenariat public - privé ou la dévolution de certaines responsabilités aux acteurs sociaux implique, plutôt, de renforcer leur capacité d'autonomie, leur esprit d'initiative ainsi que leur engouement pour la créativité. Ces acteurs, s'ils sont véritablement considérés, ont pour tâches essentielles d'accroître les performances des systèmes éducatifs en termes d'accès, d'équité, de qualité et de pertinence. La décision politique de dénationaliser⁶⁷² l'enseignement et de rétrocéder aux partenaires privés

⁶⁷⁰ *Idem*, IV.

⁶⁷¹ Abordant cette problématique dans le cadre des universités africaines, Maweja Mbaya dit : « La privatisation offre la compétition et la diversification nécessaires pour l'innovation. Cependant, comme le dit Court (1999:17), *Privatization is not a panacea governments cannot abdicate control over higher education to market*. [La privatisation n'est pas une panacée, les gouvernements ne peuvent pas abandonner le contrôle de l'enseignement supérieur au profit du marché]. Même si la privatisation procure à l'université des ressources nécessaires pour sa réorganisation et pour l'amélioration de sa performance, elle pose des problèmes d'égalité de chances, problèmes qui ne doivent pas laisser les gouvernements nationaux indifférents » (Cf. « Le rôle de l'université dans une société africaine en mutation », in *Afrique et développement*, Vol., XXXVI, n°3&4, 2001, pp.27-42).

⁶⁷² C'est la loi n°008-90 du 6 septembre 1990 précitée qui avait également permis la dépolitisation de l'Enseignement, c'est-à-dire sa libéralisation. L'article 3 de cette loi stipule en substance que : « L'enseignement est dispensé par les Etablissements publics et par les Etablissements privés ». L'Enseignement privé vient ainsi compléter l'Enseignement public. Toutefois, il avait fallu attendre le décret 96-221 du 13 mai 1996 pour que l'exercice de cet enseignement soit réglementé. Ainsi, bien que de manière encore timide, la problématique de la

l'ensemble des biens confisqués par le parti unique constituait la preuve de l'essoufflement de l'Etat. La première décision concernait la restitution des écoles aux confessions religieuses. L'analyse des données de terrain a permis d'observer une véritable explosion de l'Enseignement privé au Congo depuis la libéralisation de ce secteur.

Les statistiques établies par la Direction des Etudes et de la Planification Scolaire et Universitaire (DEPSU) le démontrent assez clairement. En 1997, par exemple, le nombre d'établissements d'enseignement privé recensés au Congo se chiffrait à 395⁶⁷³. Avec le libéralisme politique en 1991, l'Eglise catholique, par exemple, avait pu récupérer ses anciennes structures solaires nationalisées en 1965 même si la signature de la convention avec l'Etat n'avait pu se faire qu'à partir du 5 janvier 2000. Pour l'année 2000-2001, la Commission Episcopale pour l'Education Catholique communique les chiffres suivants concernant les écoles : « Le diocèse de Pointe-Noire a créé 5 écoles, celui de Nkayi 3, celui de Kinkala s'est vu redonner 2 écoles ; le diocèse de Brazzaville a retrouvé 4 écoles et en a créé 33, le diocèse d'Owando a retrouvé 10 écoles et en a créé 3 ; le diocèse de Ouesso a créé 1 école, la Préfecture Apostolique de Likouala a créé 2 écoles »⁶⁷⁴.

Ce désengagement progressif du Parti et de l'Etat du secteur de l'enseignement s'était accompagné d'un « nouvel engagement des citoyens »⁶⁷⁵ pour paraphraser John Clayton Thomas. Un tel changement permet de démontrer que la participation des partenaires sociaux (à travers les associations des parents d'élèves, les organisations non gouvernementales nationales ou internationales et les confessions religieuses) à la gestion du système éducatif congolais avait acquis une nouvelle signification au point où tous ceux qui œuvraient dans la clandestinité par crainte des représailles du P.C.T travaillent, désormais, à l'administration de l'enseignement dans l'intérêt de toutes les populations congolaises. Il faut réellement y voir le signe d'une véritable mutation dans la manière d'organiser l'Etat et de le gérer. John Clayton explicite cette logique d'ouverture politique en ces termes :

La façon dont les dirigeants prennent leurs décisions a changé : il n'est plus acceptable que celles-ci soient le fait d'un petit nombre de personnages

privatisation de l'enseignement figurait déjà parmi les principaux problèmes sur lesquels portaient les débats au colloque - bilan de 1988. Le point n°7 traité lors de ces assises le démontre assez clairement.

⁶⁷³ Cf. PNUD, *Rapport national sur le développement humain. Guerres, et après?*, Brazzaville, 2002, p.22.

⁶⁷⁴ « Congo-Brazza : L'Eglise et l'éducation », in http://infocatho.cef.fr/fichiers_html/Archives/2001, p.2.

⁶⁷⁵ Cf. *Action publique et participation des citoyens. Pour une gestion démocratique et revitalisée*, Paris, Nouveaux Horizons, 1995, p.1.

puissants qui prétendent agir au nom du plus grand nombre tout en refusant de l'impliquer dans leurs délibérations. A compter du moment où la diffusion de l'information via l'enseignement s'est trouvée renforcée grâce aux nouvelles technologies, de plus en plus de personnes se sont senties capables de débattre des décisions qui affectaient leur propre existence et ont exigé d'avoir voix au chapitre dans l'élaboration de ces choix⁶⁷⁶.

Il convient, dès lors, d'analyser les politiques de l'Enseignement au Congo, non pas comme étant l'unique expression de la puissance publique, mais bien plutôt comme le lieu d'un agir communicationnel, c'est-à-dire des interactions entre l'Etat et la société globale⁶⁷⁷. Ceci est d'autant plus vrai que, depuis la libéralisation du secteur de l'enseignement au Congo, l'on sent de plus en plus les associations des parents d'élèves, les syndicats d'enseignants, d'élèves et étudiants, voire l'ensemble des partenaires sociaux s'impliquer davantage dans la recherche des solutions aux problèmes qui minent le système éducatif. Ce qui implique un partenariat rénové entre l'Etat et les acteurs sociaux individuels ou collectifs. Néanmoins, comme le souligne David Cupps, cette responsabilisation des citoyens face aux enjeux de la nouvelle éducation n'est pas toujours facile à réaliser, car une participation mal planifiée constitue une grave menace pour l'administration et pour la démocratie :

Malgré les résultats patents obtenus par les groupes de citoyens dans certains secteurs de l'action publique, un ensemble croissant de données vient confirmer l'idée selon laquelle une participation du public automatique, sans limites et irréfléchie peut entraîner de dangereux dysfonctionnements dans les rouages politiques et administratifs (...) dans la mesure où l'on permet à des groupes non gouvernementaux, privés ou à vocation publique, d'avoir voix au chapitre et de jouer de ce fait un rôle décisif dans la détermination de l'action publique, on accroît d'autant plus la crise de légitimité et d'autorité qui affecte nos institutions politiques⁶⁷⁸.

⁶⁷⁶ *Ibidem.*

⁶⁷⁷ Dans le Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique de 1995, Graw pense que « les politiciens ne constituent en réalité qu'un des groupes impliqués dans le processus de transformation de l'éducation et la volonté politique n'est qu'une des conditions probables à un réel changement » (Cf. Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique, *Stratégies éducatives pour les années 90 : Orientations et réalisations*, septembre, 1995, p.76).

⁶⁷⁸ Cupps (D.-S.), « Emerging problems of citizen participation », in *Public Administration Review*, 37, 1977, p.478.

Cette analyse dévoile l'ambiguïté liée à l'idée d'association de tous les partenaires sociaux à la prise de décisions, car autant la recherche d'efficacité dans l'action publique exige leur participation, autant si elle n'est pas bien assurée peut contribuer à accroître des désajustements. Ainsi, convient-il de démontrer que la dynamique de réhabilitation de l'enseignement privé n'avait pas manqué de susciter d'autres problèmes. Elle pose le problème du non respect de la législation⁶⁷⁹ en vigueur et la plupart des établissements du privé ne disposent pas de conditions idoines pour un meilleur encadrement des élèves. Des enquêtes de terrain ont révélé que plusieurs établissements scolaires sont logés dans des maisons de fortune⁶⁸⁰, c'est-à-dire des habitations qui, le matin font office d'écoles et le soir, recouvrent leur fonction habituelle. Le coût élevé des droits scolaires est tel que les enfants des pauvres ne peuvent pas avoir facilement accès à ces établissements scolaires. Néanmoins, il est important ici de souligner le fait que le manque de statistiques scolaires fiables ne permet pas encore de maîtriser la situation générale de l'enseignement privé au Congo. L'on remarque dans ce sens une sorte d'«anarchie organisée», car bon nombre de ces écoles privées appartiennent soit aux hommes d'affaires bénéficiant de la complicité de certains dirigeants, soit appartiennent à ces derniers ou à leurs proches. Les données collectées par la Direction des Etudes et de la Planification de l'Enseignement Général entre 1999 et 2000 révèlent que, contrairement à l'enseignement public qui subit une désaffection dans le préscolaire, l'enseignement privé dispose de plus d'établissements.

2. L'exigence de restructuration de l'enseignement face à la persistance de la crise économique

Face à la persistance de la crise politico-économique et sociale qui avait remis en cause les efforts déployés pour redynamiser l'ensemble des secteurs sociaux et, compte tenu des pressions diverses exercées par les bailleurs de fonds, les dirigeants politiques congolais s'étaient trouvés dans l'obligation d'adopter de nouvelles politiques économiques capables de relancer la construction de l'Etat. Cette exigence de soumettre la gestion de l'Etat à une bonne gouvernance était encore plus perceptible en ce qui concerne le secteur de l'Enseignement et

⁶⁷⁹ Alors que la durée de la scolarité officielle est de 6 ans, certaines écoles privées ont adopté le modèle français et ramené cette durée à 5 ans. Par souci d'efficacité et des besoins de compétitivité, certains programmes français ont été copiés à la lettre au point d'aboutir à un système éducatif à deux vitesses au Congo.

⁶⁸⁰ Toutefois, dans le but de faire respecter la réglementation en vigueur en matière de création d'écoles privées et dans le but de corriger des désordres, l'Etat avait ordonné en 2004 la fermeture de près de 200 écoles privées, surtout, des quartiers populaires de Brazzaville comme Talangai, Mikalou, Mfilou qui ne répondaient pas aux normes scolaires en vigueur.

sa conformité avec les dynamiques de développement au plan national. Les raisons ayant conduit à l'adoption d'une nouvelle loi d'orientation scolaire en 1995, abrogeant celle de 1990, permettent de mieux comprendre cette situation et les débats⁶⁸¹ sur la réhabilitation du système éducatif organisés lors du Forum sur la Réconciliation Nationale de 1998.

2.1. La réforme de l'Enseignement et les nouveaux impératifs socio-économiques

Si le bilan établi lors de la Conférence Nationale Souveraine avait permis d'évaluer les problèmes du système éducatif, les analyses développées dans les précédents chapitres ont démontré que les stratégies adoptées afin de remédier à ces incertitudes n'avaient guère produit d'effets au regard de la persistance de la crise sociale, politique et économique. Ces analyses ont permis de déceler une certaine inadéquation entre les politiques de l'éducation et les capacités de l'Etat à satisfaire les attentes des populations en matière d'éducation. Ce qui implique que les réformes mises en œuvre en vue de lier le secteur de l'éducation et celui du développement n'avaient pas réellement tenu compte des besoins, voire de l'exigence de planification des capacités de l'Etat à pouvoir résorber les flux de produits qui, chaque année, sortaient des écoles de formation⁶⁸².

Prenant la mesure de ces nouvelles difficultés, les dirigeants politiques avaient décidé de mettre en place de nouvelles politiques de manière à renforcer les capacités de gestion des secteurs de production et de développement. Plusieurs programmes de relance économique et sociale avaient été adoptés à savoir le Programme d'Actions Economiques et Sociales (PAES 1990-1994); le Programme d'Action et de Relance Economique et Sociale (PARESO)⁶⁸³ en janvier 1994; le Mémoire de politique Economique et Financière en avril 1995; le Programme de Renforcement des Capacités de Gestion (PROGES) en novembre 1996; le

⁶⁸¹ Il est important de souligner que ces débats intervenaient dans un contexte particulier de fortes tensions sociales et politiques, car la République venait à peine de sortir d'une série de guerres civiles qui avaient occasionné la destruction de la plupart de structures de production au plan national, dont les infrastructures scolaires.

⁶⁸² « S'il est un domaine que les Congolais de toutes tendances politiques s'accordent à reconnaître comme étant primordial dans la bataille pour le développement et la démocratisation, c'est bien l'éducation. Et pour cause : l'état de délabrement actuel du système éducatif est tel que chacun accepte volontiers que le gouvernement lui accorde la priorité. Dans un monde qui se construit de plus en plus sur le savoir et la connaissance, les performances du Congo sont loin d'être satisfaisantes. Résultat : les heureux élus qui parviennent à franchir le cap des écoles et des lycées se retrouvent souvent sans possibilité réelle de trouver un emploi ou de poursuivre le cursus universitaire de leur choix » (Cf. « Congo. Cap sur l'an 2000 », in *Marchés Nouveaux*, n°1, mars 1997, p.362).

⁶⁸³ Ce Programme avait permis au gouvernement congolais d'esquisser un plan stratégique à moyen terme, dont l'objectif était de redynamiser et de crédibiliser l'éducation.

Programme d'Action Sociale d'Urgence (PASU) en novembre 1996; le Programme Intérimaire Post-conflit (PIPC 2000-2002). Tous ces programmes démontrent assez clairement la situation de crise générale à laquelle avait été confronté l'Etat congolais et témoignent de la nécessité de rétablir le fonctionnement normal de l'Ecole et de l'Université :

Conscient de ces problèmes, le gouvernement s'est fixé un objectif : accroître la qualité de l'enseignement, tout en garantissant un accès plus large à l'éducation, en particulier pour les jeunes filles, les déshérités et les étudiants dans les régions rurales. La stratégie consiste à corriger les déséquilibres entre les dépenses de salaires et l'expansion des installations physiques (...) pour atteindre la norme de 50 élèves par classe, en utilisant le système des classes alternées. A cette fin, le gouvernement a décidé d'établir à partir du budget 1997 des objectifs de dépenses graduées⁶⁸⁴.

Le deuxième programme⁶⁸⁵ adopté au moment de la dévaluation du franc CFA avait permis de relancer les négociations interrompues depuis 1990 avec les bailleurs de fonds à la suite de la Lettre d'intention adressée au Directeur Général du F.M.I en mai 1994 comme l'indique une fois de plus le rapport du PNUD précité : « En proie à une crise économique et financière profonde depuis le milieu des années 1980, l'économie congolaise commençait à connaître une légère reprise entre 1995 et 1996 avec la mise en œuvre des programmes de réformes économiques avec les principaux bailleurs de fonds tant multilatéraux que bilatéraux (F.M.I; B.M, U.E), Coopération française, G.T.Z, Système des Nations Unies (...) »⁶⁸⁶. Cette nouvelle politique insistait sur l'ouverture du marché intérieur ainsi que sur le désengagement progressif de l'Etat des activités productives. Le domaine de l'enseignement devait, dès lors, intégrer ce nouveau contexte socio-économique, afin de s'adapter à l'ensemble des réformes qui intéressaient tous les secteurs de production au plan national. Sa restructuration sous-tendait donc une véritable austérité budgétaire voire une gestion efficace des ressources disponibles de manière à le rendre performant et conforme aux nouvelles exigences de la formation des compétences qualifiées dont l'Etat a besoin pour son développement.

⁶⁸⁴ Cf. « Congo. Cap sur l'an 2000 », *op. cit.*, p.362.

⁶⁸⁵ Ce programme définissait les grandes orientations de la nouvelle politique de développement du pays et son objectif principal était de restaurer les équilibres budgétaires par une gestion saine des finances publiques, de relancer les activités économiques et commerciales par une diversification de l'économie, stimulée et financée par les investissements privés et les aides bi et multilatérales; améliorer la qualité de vie en assurant aux populations un accès équitable à l'enseignement et aux soins médicaux.

⁶⁸⁶ Cf. PNUD, *op. cit.*, p.57.

Cependant, ces nouvelles exigences de la réforme du secteur de l'Enseignement devaient, surtout, mettre l'accent sur l'apprentissage des connaissances pratiques dans le but de mieux répondre aux besoins de développement de l'Etat. De ce fait, les politiques de l'éducation devaient être planifiées en fonction des besoins et des capacités d'accueil des différentes structures de production au plan national. Mais ces nouvelles réformes avaient-elles abouti ? Il semble important de noter que la recherche d'adaptation de l'enseignement aux nouvelles exigences économiques avait peu de chance de réussir à cause de la persistance d'une conjoncture socio-politique très critique comme l'indique le point suivant.

2.2. Les « conjonctures fluides »⁶⁸⁷, une entrave à la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives structurantes

La crise socio-politique à laquelle avait été confronté le Congo au début de la décennie 1990-2000 justifiait la réforme de l'ensemble des institutions sociales, politiques et économiques. L'ampleur des besoins nés de cette crise exigeait la formulation et la mise en œuvre de nouvelles politiques réalistes s'appuyant sur des analyses sectorielles concrètes. Selon Patrick Quantin : « Quand on revient sur la genèse de la conjoncture de 1990, on constate que le déclenchement et même le déroulement de nombreux épisodes de la transition au Congo présentent, du point de vue de la stratégie des acteurs, les caractéristiques d'une crise qui peut être résolue par la négociation. Avant de contester la légitimité du régime politique, les mobilisations, et en particulier les grèves, s'appuient sur des enjeux sociaux et demandent la révision des politiques publiques mises en œuvre par l'Etat »⁶⁸⁸. Concernant le secteur de l'enseignement, des décisions politiques importantes avaient été prises de manière à répondre efficacement à la demande d'éducation des populations. Ces nouvelles mesures devaient compléter les quelques 38 recommandations formulées lors du colloque - bilan sur l'enseignement de 1988 et qui visaient la mise en place d'un Programme d'Ajustement Structurel Educatif (PASE)⁶⁸⁹ prenant en considération un certain nombre de points majeurs⁶⁹⁰, notamment, la réhabilitation des infrastructures scolaires (la rénovation ou la

⁶⁸⁷ Cf. Dobry (M.), *La sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, Presses de la F.N.S.P, 1986.

⁶⁸⁸ Quantin (P), « Congo : on achève bien les transitions », *op. cit.*, p.9.

⁶⁸⁹ Avec l'enclenchement du processus de démocratisation au début de l'année 1990 et à la suite des bouleversements socio-politiques qui s'en suivirent, ce programme n'avait pas pu être entièrement exécuté et le redressement du système éducatif tend attendu avait simplement été différé.

⁶⁹⁰ « Le souci de l'évaluation et l'appréciation critique de notre système éducatif qui est la motivation centrale du colloque, a fait cristalliser l'essentiel des travaux sur l'analyse des problèmes majeurs du système éducatif aux

construction de nouvelles salles de classes, des cantines scolaires, l'amélioration de la formation des personnels enseignants, la revalorisation de leurs conditions matérielles, la révision des modalités de leur recrutement, etc.).

C'est dans cet environnement complexe où, comme le dit Lucien Toulou, les revendications ne relèvent plus simplement « des dissidences périphériques qu'un rappel des textes de base du parti aurait pu suffire à mettre à mal »⁶⁹¹ qu'une nouvelle loi d'orientation scolaire avait été adoptée de manière à rendre plus flexibles les modalités d'organisation et les mécanismes de gestion du système d'enseignement au Congo. C'est la loi n°008-90 du 6 septembre 1990, modifiant la loi n°20/80 du 11 septembre 1980, qui avait consacré la rupture avec l'ancienne conception de l'Enseignement d'inspiration marxiste-léniniste. Elle avait remis en cause les principes de la démocratisation de l'éducation longtemps considérés comme des piliers du système éducatif. Cependant, malgré son caractère novateur, cette nouvelle réforme n'avait pas été appliquée à cause de la persistance des « conjonctures critiques », dont les effets continuaient de paralyser le fonctionnement de l'Etat. L'enclenchement de la première guerre civile à Brazzaville en novembre 1993 avait eu des conséquences dramatiques sur la relance économique du Congo :

*La série des conflits armés qu'a connus le Congo a vite interrompu cette brève reprise, tout en compromettant profondément le train des réformes engagées et le développement économique et social du pays. Dans la mesure où ces guerres ont touché tant le tissu économique que les programmes qui étaient censés réformer le système économique, ceux-ci n'ont eu que de lourdes conséquences sur l'économie congolaise*⁶⁹².

Pour avoir provoqué la destruction des structures de production hors pétrole, ainsi que l'arrêt des réformes, les conflits armés avaient contribué à la diminution de l'aide extérieure comme le démontre, non seulement le Rapport du PNUD sur la coopération au développement de 1998 à 1999, mais également la suspension de la coopération financière multilatérale comme l'indique le document de la Commission de Coordination Economique cité précédemment. Malgré la normalisation progressive des relations entre l'Etat et les

plans de l'application des concepts fondamentaux, de la formation des maîtres, des contenus, du financement de l'éducation, de l'adéquation formation - emploi conformément à l'ordre du jour retenu ».

⁶⁹¹ Toulou (L.), *Des usages du multipartisme. Transitions post-autoritaires et reproduction des élites au Cameroun et au Kenya*, Bordeaux, Décembre 2005 [Thèse de doctorat].

⁶⁹² *Ibidem*.

bailleurs de fonds, les incertitudes demeurèrent et les différents programmes de développement mis en place n'avaient pas pu être exécutés. Ce qui avait non seulement conduit à l'arrêt momentané des réformes, mais aussi empêché les efforts de remboursement de la dette programmé et la reconstruction des infrastructures socio-économiques. Cette situation avait aggravé la crise de l'éducation, et l'école congolaise était devenue la conscience malheureuse de cette époque :

Les défaillances du système éducatif congolais se sont aggravées avec les différents conflits, qui ont provoqué, entre autres, la destruction des structures scolaires dans les zones de guerre. Selon les premières estimations des ministères en charge de l'éducation, la guerre a causé des dommages à près de 37,2% des établissements préscolaires, 4,8% du primaire, 14,1% des collèges d'enseignement général (...) et 65,4% des lycées. En outre 9,8% des établissements du préscolaire ont cessé de fonctionner, 2% du primaire, 0,4% du secondaire 1^{er} cycle et 7,7% des lycées, qui semblent avoir payé le plus lourd tribut de ces guerres⁶⁹³.

Les guerres civiles avaient eu des conséquences importantes sur le fonctionnement du secteur de l'enseignement au Congo, occasionnant ainsi la destruction des écoles, des milliers de déplacés, le déficit en enseignants, surtout, dans les zones de guerre; lequel déficit avait conduit au regroupement forcé d'élèves⁶⁹⁴ dans des sites de fortune et à la fermeture de plusieurs établissements scolaires, aggravant une fois de plus les inégalités sociales en matière d'éducation comme le souligne Noël Nkodia :

Aujourd'hui, la situation de l'école et de l'Université n'est guère enviable, surtout, après la guerre de décembre 1998 (...) L'école n'existe plus dans le Sud du Congo en dehors de la ville de Pointe-Noire qui a reçu la majorité des élèves du Niari, de la Bouenza et de la Lékoumou. Brazzaville-Nord n'étant pas touché par la guerre, a accueilli certains enfants de la zone Sud (...) Au niveau du personnel enseignant, la guerre de décembre 1998 est venue aggraver les conséquences de celle de 1997 : il y a persistance de

⁶⁹³ *Idem*, p.59.

⁶⁹⁴ Il s'avère important d'insister sur le fait que ce sont surtout ces élèves qui avaient le plus subi les effets néfastes de ces « conjonctures fluides », du moment que la majorité d'entre eux avait fini par constituer une main d'œuvre abondante à la solde des Etats-majors de certains partis politiques, et donc mobilisables à des fins d'enrôlement au sein de différentes bandes armées comme cela a suffisamment été démontré dans les précédents chapitres.

manque d'enseignants tant au niveau du primaire et secondaire que celui du supérieur. Beaucoup se sont exilés volontairement ou involontairement à cause des lendemains non rassurants pendant et après la guerre de juin 1997⁶⁹⁵.

Pour la première fois et presque à la même époque une année blanche a été décrétée à l'Université Marien Ngouabi, perturbant ainsi son fonctionnement. Ce contexte socio-politique de plus en plus incertain et peu propice à l'éclosion de nouvelles dynamiques de développement social ne laissait guère présager des lendemains meilleurs pour la République du Congo, dès lors qu'il avait pu contraindre les personnels de l'éducation, les élèves et les étudiants à un chômage technique forcé.

3. La réhabilitation de l'Enseignement supérieur et les difficultés d'appropriation des réformes

L'Université de Brazzaville est composée de cinq Facultés et de cinq Instituts. Malgré cette organisation, l'institution universitaire congolaise connaît de sérieux problèmes tant dans sa gestion que dans son fonctionnement. Il s'agit, justement, dans cette section d'étudier les différents problèmes qui se sont toujours posés et qui continuent de se poser à cette institution, ainsi que les différentes stratégies déployées afin de les résoudre.

3.1. Les états généraux⁶⁹⁶ et l'audit de l'Université Marien Ngouabi

La nécessité d'organiser les états généraux de l'université au Congo était le fruit d'un large consensus au plan national dans le but de « faire participer les universitaires eux-mêmes et leurs partenaires au processus de prise de décision par le Gouvernement de transition, processus devant conduire à transformer l'Université en un haut lieu de la culture, de la science

⁶⁹⁵ Nkodia (N.), « Congo - Brazzaville. L'école, l'Université et les guerres civiles », in *Afrique Education*, n°63, novembre 1999, p.34.

⁶⁹⁶ Avec l'amorce du processus de démocratisation à partir de l'année 1990, certains pays africains comme le Mali, le Niger, le Burkina Faso, le Nigeria, la République Centrafricaine et le Tchad avaient accepté d'organiser les états généraux de l'Enseignement, dont l'importance s'était justifiée à travers leur capacité de mobilisation des partenaires sociaux oeuvrant dans le domaine de l'éducation : « Le fait marquant de ces assises est qu'elles interpellent la conscience de tous les partenaires de l'éducation, qu'elles se donnent comme objectif de diagnostiquer les maux de tout le système scolaire et qu'elles tentent de formuler, de manière consensuelle, les recommandations générales de la politique éducative ». Ces assises étaient d'autant plus nécessaires qu'elles avaient permis à ces pays d'étudier en profondeur les problèmes qui minent le fonctionnement de leurs systèmes éducatifs et de mettre en place de nouvelles stratégies pour les résoudre.

et de la technologie adapté et intégré au régime de démocratie pluraliste débarrassé des tares léguées par le système monolithique »⁶⁹⁷. Ces assises avaient pour objectif de traduire en actes concrets les recommandations de la Conférence Nationale Souveraine, notamment, en ce qui concerne la reconstruction des infrastructures universitaires, le réaménagement des services d'orientation et d'attribution des bourses, c'est-à-dire le fonctionnement global de l'Université.

La préparation à l'attention du Gouvernement de transition des textes devant spécifier le statut, la place et le rôle de l'Université, la réflexion sur la création de l'Académie Congolaise des Sciences et des beaux Arts, l'aboutissement à la loi d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique du Congo, figuraient aussi au nombre de ces réformes. Il faut dire que certains universitaires congolais, victimes des pratiques de la « casologie »⁶⁹⁸ du P.C.T, avaient commencé à s'organiser en cercles d'études et en associations comme le Mouvement pour les Libertés et la Démocratie (MO.LI.DE) ou le Forum pour la Démocratie et la République (F.D.R) pour revendiquer le renouvellement de la classe politique congolaise, ainsi que l'amélioration des conditions des universitaires. L'un des cercles les plus puissants de cette époque fut « La Cause », inspiré du Journal « La Cause du Peuple » animé par le philosophe et homme de lettres français Jean Paul Sartre.

Ces associations s'illustraient par la publication clandestine des tracts et étaient organisées au sein du mouvement dénommé les « Forces du Changement »; elles constituaient, à côté des partis comme l'Union pour le Progrès (UP) de Maître Jean-Martin M'Bemba⁶⁹⁹, le Rassemblement pour la Démocratie et le Développement (R.D.D) de Yhombi Opango ou le Mouvement Congolais pour la Démocratie et le Développement Intégral (M.C.D.D.I) de Bernard Kolélas, les vrais animatrices des *Commissions ad hoc* créées pendant la Conférence Nationale Souveraine, et qui étaient apparues comme les seuls lieux où ces intellectuels pouvaient librement critiquer la spoliation par le P.C.T du pouvoir politique, revendiquer le renouvellement des élites, la réhabilitation de l'enseignement supérieur, voire sa dépolitisation. Conformément au calendrier fixé au départ, les états généraux devaient se tenir un ou deux mois après la Conférence Nationale Souveraine. Cependant, au regard des contradictions

⁶⁹⁷ Cf. Conférence Nationale Souveraine, *op. cit.*, p.74.

⁶⁹⁸ Pour Bazenguissa-Ganga, « La casologie était un enjeu des luttes politiques, surtout dans les secteurs dominés par l'Etat. Elle consistait dans la tendance des gouvernants à contrôler les stratégies de promotion sociale des Congolais dans les champs politique, économique, scolaire (...) en dévalorisant les meilleurs détenteurs du capital culturel au profit de ceux avec qui ils entretiennent des liens de clientèle » (Cf. Bazenguissa-Ganga, *op. cit.*, p350).

⁶⁹⁹ Il fut l'un des membres influents de l'A.E.C qui, pendant la Conférence Nationale de 1972, s'opposa au ralliement de ce mouvement au régime de Marien Ngouabi.

politiques et du délabrement des structures éducatives, leur tenue exigeait un audit profond, afin de permettre aux décideurs politiques de mieux saisir les problèmes qui minent l'enseignement :

L'état embryonnaire chronique de l'Université conduit à organiser un audit pour permettre au Gouvernement de la République de disposer d'éléments objectifs afin de concevoir une stratégie d'un développement de cette institution qui soit cohérent et adapté à la démocratisation du pays et intégré à l'ensemble du système national de la science et de la technologie ainsi qu'aux autres secteurs du développement national⁷⁰⁰.

L'audit avait pour but de spécifier la place et le rôle de l'université dans la société, car cette dernière s'appuie sur la première pour impulser son développement grâce à la formation que les enfants y reçoivent⁷⁰¹. D'où la nécessité d'un diagnostic approfondi du fonctionnement de l'université aux plans administratif, financier, matériel, scientifique, technique, pédagogique et culturel. Il fallait évaluer l'adéquation entre les objectifs poursuivis, les ressources, les infrastructures et les insuffisances des résultats obtenus. Ce diagnostic devait aboutir à une formulation explicite des suggestions et des propositions en vue de transformer l'université congolaise en un véritable moteur du développement économique et socio-culturel. Ainsi, on peut se demander : qu'en est-il de cet audit et de ces états généraux ? Quels en étaient les résultats ? Il faut dire que ces assises qui devaient se tenir en 1991 sous le gouvernement de transition dirigé par le Premier ministre André Milongo n'avaient jamais eu lieu, remettant ainsi en cause les recommandations de la Conférence Nationale Souveraine.

Avec l'accession au pouvoir de Pascal Lissouba, l'espoir était encore permis, car il s'était engagé à les organiser à partir de 1996, mais l'instabilité politique avait plutôt orienté l'attention des acteurs politiques vers la lutte pour le pouvoir et le contrôle des richesses nationales. La réforme de l'université avait simplement été engluée dans cette logique⁷⁰². A

⁷⁰⁰ *Idem*, p.73.

⁷⁰¹ Cf. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire chargé de l'alphabétisation : « Les enjeux innovants des programmes scolaires de l'Enseignement primaire au Congo », INRAP, 2004.

⁷⁰² L'interview du Ministre de l'Enseignement Supérieur et Technique de cette époque Martial Vincent de Paul Ikounga à Marchés nouveaux illustre bien cette situation : « Nous devons tenir les états généraux de l'Université. J'ai organisé une réunion fin 1996 avec les enseignants. Nous avons constaté que le terme états généraux avait une connotation peu claire; c'est un terme trop important pour ce qu'il recouvre réellement. Et puis nous nous sommes dits qu'il ne fallait pas se leurrer. Tenir des états généraux en février 1997? A cette date,

la place de ces assises le gouvernement avait proposé de simples aménagements⁷⁰³ au niveau de l'Enseignement Supérieur concernant l'amélioration des horaires de travail des enseignants, les modalités de recrutement des personnels et leur avancement, les moyens de revalorisation de leur situation salariale comme le dit encore le Ministre Martial Vincent de Paul Ikounga : « Il vaut mieux tenir cette réunion avec des personnes qui ne vivent pas dans des conditions délicates. Quand tout le monde a mangé, on peut parler d'avenir, et autrement que lorsqu'on a faim. Et peut-on parler de grandes réformes d'avenir alors qu'à tout moment un enfant peut venir vous demander pourquoi vous n'êtes pas en mesure de mettre des tables et des bancs dans chaque salle de classe ? ». Ce qui démontre du peu d'importance accordée à la formation des cadres, en dépit de la récurrence⁷⁰⁴ des discours politiques sur la réforme de l'Université Marien Ngouabi depuis le retour au pouvoir du Président Denis Sassou Nguesso en 1997 comme l'avait annoncé le Ministre de l'Enseignement supérieur Henri Ossebi sur les antennes de la Télévision nationale le 31 janvier 2004 : « Les états généraux de l'Université Marien Ngouabi vont se tenir cette année ».

3.2. Le rôle de l'Enseignement supérieur dans une société congolaise en pleine mutation⁷⁰⁵

Le vrai débat sur la place et le rôle de l'Enseignement supérieur dans une société congolaise en pleine mutation doit partir de la nécessité d'établir des synergies entre le milieu

nous n'aurons pas tout à fait l'esprit aux états généraux; les gens auront plutôt le regard rivé sur juillet 1997 et l'échéance présidentielle» (Cf. « Marchés nouveaux », *op. cit.*, p.377).

⁷⁰³ L'analyse de Jean Obambi, journaliste à la Télévision nationale congolaise, dans une édition du journal de 20 heures le samedi 31 janvier 2004 est explicite : « Rappelons que les états généraux de l'Université Marien Ngouabi avaient été ouverts en 1996 par le Président Pascal Lissouba et ils sont restés stockés dans les tiroirs ».

⁷⁰⁴ A la fin de l'année 2002-2003, les états généraux de l'Université Marien Ngouabi avaient été annoncés. Des travaux préparatoires y avaient même été organisés et les conclusions validées par une mission d'expertise du Consultant en planification et gestion des systèmes éducatifs de l'Unesco M. Makhoumy Fall. Plusieurs thèmes avaient été abordés au cours de cette mission, à savoir Infrastructure et gestion de l'éducation ; Condition enseignante ; Ethique et déontologie ; Programme d'enseignement et de formation ; Professionnalisation ; Recherche et Evaluation ; Financement de l'éducation et partenariat. Ces états généraux devaient se tenir en cinq jours comme l'indique les informations recueillies dans *Congo-site* : « Les états généraux se dérouleront pendant cinq jours. Ce sera l'occasion de faire le diagnostic du système éducatif national et de proposer la thérapeutique. Les cadres du secteur public et les partenaires sociaux trouveront des solutions aux problèmes qui minent l'éducation nationale » (Cf. Le Site Officiel d'Information et de Conseil sur le Congo, « Tenue en perspective des états généraux de l'éducation nationale », 2002-2003).

⁷⁰⁵ Ce terme est employé dans le sens où l'entend Jean Peutêtre M'pelé dans son article du lundi 23 décembre 2002. Celui-ci tente de démontrer que la société congolaise a connu plusieurs mutations ces derniers temps, mais surtout des mutations négatives malgré les efforts souvent consentis par les pouvoirs publics pour construire l'Etat : « Secteur social, l'école participe à la dynamique de la société. Elle permet de comprendre la société. On peut, à travers elle, lire les mutations de la société, non seulement passées, mais aussi en cours, donc projeter des avenir possibles. Et, aujourd'hui, nous sommes dans une période de mutation particulière. Mutation négative» (Cf. «Congo-Brazzaville : L'école, de l'endettement critique à la marchandisation », in *www.ecoledemocratique.org*).

académique et le corps social. L'une des difficultés majeures de l'université au Congo est la redéfinition de son identité, car elle devrait pouvoir tenir compte des exigences liées à l'évolution de la vie sociale et économique nationale comme l'indique Herménégilde Rwantabagu de l'Université du Burundi⁷⁰⁶. Or, comme bon nombre d'établissements universitaires⁷⁰⁷ africains, l'Université de Brazzaville traverse une crise profonde ainsi que le souligne Solange Kibelelo : « Réputée être un lieu sûr de formation de futurs cadres, l'Université Marien Ngouabi se trouve confrontée à d'énormes difficultés, au point de devenir le fer de lance du désordre et de la désillusion »⁷⁰⁸. L'analyse de Célestin Monga permet aussi de comprendre la situation dans laquelle se trouve l'Université de Brazzaville, longtemps considérée comme un haut lieu de la culture en Afrique :

Une telle situation est d'autant plus étonnante que le Congo est un des foyers de création les plus bouillonnants d'Afrique. Depuis de nombreuses générations, le pays produit des intellectuels de réputation internationale et a fourni au patrimoine culturel du continent une impressionnante foule d'écrivains et de chercheurs de renom. Il est donc surprenant que l'Université Marien Ngouabi, où la plupart de ces penseurs ont affûté leurs armes, soit actuellement dans un tel état (...) En vérité, la situation de cette institution est symptomatique de l'état général de l'enseignement supérieur au Congo. En dépit des nombreuses métamorphoses qu'il a subies, ses performances demeurent largement en deçà de ses potentialités⁷⁰⁹.

⁷⁰⁶ « (...) l'Université africaine n'a d'autre choix que de se définir et de se reconceptualiser. Car nous croyons que la crise de l'Université africaine, c'est une crise d'identité c'est-à-dire de manque d'une définition de sa place et de sa mission dans un contexte particulier. Ceci impliquerait que notre Université doit répondre à la question de savoir si elle est une Université coloniale, post-coloniale ou si c'est une institution nationale impliquée à part entière dans la recherche des solutions à long terme des problèmes socio-économiques, culturels et politiques de l'heure. Elle doit cesser d'être un arbre transplanté, mais germer d'une semence plantée et nourrie, dans le sol africain » (Cf. www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2).

⁷⁰⁷ Pour Maweja Mbaya, « Dysfonctionnement et isolement sont les deux grands maux qui rongent l'université africaine aujourd'hui. Le dysfonctionnement se traduit par une mauvaise gestion des ressources allouées à l'université, par le manque d'infrastructures adéquates, les maigres salaires des enseignants, etc. qui, à leur tour, ont placé l'université africaine dans une situation d'instabilité chronique. Quant à l'isolement, il s'agit du fait que l'université africaine est complètement séparée de son environnement et du monde international. Cette situation a poussé plusieurs acteurs à remettre en question la mission même de l'université africaine et l'efficacité de ses activités » (Cf. « Le rôle de l'université africaine dans une société africaine en mutation », in *Afrique et Développement*, Vol., XXVI, n°3 et 4, 2001, p.27).

⁷⁰⁸ Cf. « L'Université de Brazzaville perd de sa valeur », in *ANB-BIA Supplément*, Issue/Edition Nr 355-01/11/1998.

⁷⁰⁹ Cf. *Marchés nouveaux*, « Second souffle pour l'enseignement supérieur », p.364.

Nonobstant quelques améliorations constatées depuis la fin de la guerre, l'Université de Brazzaville comme le note Solange Kibelelo⁷¹⁰ accuse toujours une insuffisance de structures capables de soutenir le développement national : « Le cycle supérieur se caractérise par la vétusté et l'insuffisance des bâtiments, du mobilier, du matériel didactique, l'insuffisance et le vieillissement du personnel enseignant permanent. L'absence de l'outil informatique dans certains établissements universitaires traduit aujourd'hui le désarroi dans lequel se débat l'université Marien Ngouabi »⁷¹¹. Au Congo, le plupart de compétences formées dans les domaines scientifiques de pointe est abandonnée à lui-même et travaille dans des conditions désastreuses sans possibilité de recyclage. La majorité des chercheurs sont formés dans des domaines qui n'existent pas au Congo et se trouvent souvent dans l'obligation de remplir les bureaux, remettant ainsi en cause leurs acquis de base.

A l'Université de Brazzaville, la recherche constitue le parent pauvre des politiques de développement comme le disait déjà le Secrétaire du Comité Central du P.C.T, Jean François Obembé, lors du colloque sur les problèmes de l'Université Marien Ngouabi en 1987 : « La recherche scientifique à l'université Marien Ngouabi se présente aujourd'hui comme la cinquième roue de la charrette. Elle est en effet diluée dans les affaires académiques au lieu d'être un département indépendant »⁷¹². Ceci est d'autant plus réel que même les structures qui existaient, jadis, dans certaines facultés comme la Faculté de Sciences Economiques avaient été détruites lors des guerres civiles de 1993 à 1999 : « Les structures d'accueil sont insuffisantes et concentrées à Brazzaville; elles ont subi d'importants dégâts suite aux différentes guerres et ont été vidées de leur contenu »⁷¹³. Cette Faculté, après avoir été délocalisée en 1996 à Dolisie, a été finalement retransférée⁷¹⁴ à Brazzaville où les structures

⁷¹⁰ La référence à l'article de Solange Kibelelo suscite permet de mieux éclairer cette analyse : « (...) La plus grande tare reste le manque criard d'infrastructures adéquates. Les équipements, en effet, datent de l'époque de sa naissance, dans les années 60 (...) C'est le cas de Bayardelle qui offre au regard de vieux bâtiments manquant de peinture depuis des années. Les deux amphithéâtres regorgent de vieux tables - bancs. La Faculté des sciences économiques ne dispose que de 600 places alors qu'elle accueille plus de 3000 étudiants, tandis qu'ailleurs 300 étudiants s'entassaient dans une pièce pour 100. Les chiffres parlent d'eux mêmes et découragent. **Je ne puis étudier dans ces conditions misérables. Je préfère sacrifier une année pour attendre mon inscription au Canada en 1999**, lâche Ella, étudiante en première année en sciences économiques » (Kibelelo (S.), *op. cit.* p.1).

⁷¹¹ Cf. Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et supérieur chargé de la recherche scientifique, *Le développement de l'éducation*, Brazzaville, 2001, p.19.

⁷¹² Cf. *Mweti*, n° 1499 (9^e année), du mardi 24 mars 1987, p.1.

⁷¹³ Cf. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Supérieur chargé de la recherche scientifique, *Le développement de l'éducation*, Brazzaville, 2001, p.12.

⁷¹⁴ La délocalisation de la Faculté des Sciences et son transfert à Dolisie dans le Sud du pays témoigne de cette impréparation des réformes, car des structures et des infrastructures n'avaient pas été préparées à l'avance, c'est-à-dire que sur le site accueillant cet établissement il n'y avait ni laboratoires, ni bibliothèques, ni de restaurants universitaires, voire des habitations pour loger les enseignants et les étudiants. Cette initiative avait

font défaut, ce qui constitue un calvaire pour les chercheurs comme le disait Omer Massoumou dans une communication présentée au colloque international de Ouagadougou en mars 2004 sur *Le droit à l'éducation. Quelles effectivités au Sud et au Nord* : « Le nouveau cadre de la Faculté des sciences est davantage un ensemble de pièces encombrées de quelques bancs qu'une Faculté. On y signale aucun laboratoire digne de ce nom »⁷¹⁵.

C'est dans un tel contexte que plusieurs chercheurs préfèrent s'orienter vers la politique où les périodes des élections peuvent souvent leur permettre d'arrondir facilement des fins de mois. La cooptation des universitaires a longtemps été considérée comme étant le véritable moyen pour les détenteurs du pouvoir de se faire une clientèle politique. Cette pratique très courante aux temps de Marien Ngouabi et de Denis Sassou Nguesso qui essayaient de convertir leur capital militaire en capital culturel ou politique a été accentuée sous Pascal Lissouba, dont le premier gouvernement (d'une quarantaine de membres) formé après son élection en 1992, avait été qualifié de gouvernement des professeurs et des docteurs. Conscients de ce qu'aucun pays au monde n'avait jamais connu un décollage économique, sans une base solide dans le secteur de la recherche comme le montre l'exemple de nouveaux pays industrialisés d'Asie, la Conférence Nationale Souveraine avait décidé de faire de la science et de la technologie un moteur du développement au Congo. Qu'en est-il finalement ?

3.3. La science et la technologie, un nouveau moteur du développement au Congo

La division sociale du travail a assigné à la majorité des pays pauvres de la planète le rôle de fournisseur de matières premières, de la main-d'œuvre et de simples importateurs de technologies. On sait, pourtant, que le poids économique d'un pays détermine sa liberté de manœuvre politique; ce poids étant lui-même dépendant de ses capacités scientifiques et technologiques. De ce fait, si le rétablissement des équilibres macro-économiques constituait une priorité, la Conférence Nationale Souveraine avait relevé que la Science et la Technologie, de par les innovations génératrices de ressources diverses et de productivité, étaient incontournables pour la relance économique du Congo. C'est dans cet esprit que, lors de son investiture à la Présidence de la République le 31 août 1992, Pascal Lissouba avait placé son mandat sous le signe de la Science et de la Technologie comme moteur du

simplement été vouée à l'échec d'autant plus que ceux des étudiants, voire des enseignants qui avaient accepté de vivre cette nouvelle expérience étaient obligés de revenir à Brazzaville.

⁷¹⁵ Cf. « Les freins à l'enseignement supérieur en République du Congo », Ouagadougou, 2004, p.5.

développement : « (...) Le projet pour lequel j'ai l'ambition d'œuvrer au profit de notre pays repose sur le développement et la transformation de la production des ressources naturelles du pays grâce aux progrès de la science et de la technologie. Il s'agit pour nous de conduire notre pays, et de manière irréversible, dans la voie de la modernité grâce à la formation des hommes, à la gestion et au management de l'innovation ». Mais avait-il eu les moyens pour réaliser ce projet de société ?

Toutefois, pour comprendre le rôle de la Science et de la Technologie comme moteur du développement au Congo, il est important de revenir sur le bilan de la situation de l'enseignement supérieur dressé par la Conférence Nationale Souveraine en 1991. Ce bilan concernait les aspects institutionnels, matériels, humains et les conditions d'application des résultats de la recherche et des possibilités de leur transfert dans le secteur éducatif. Au plan institutionnel, le manque de volonté politique et l'incapacité à promouvoir le développement de la Science et de la Technologie n'avaient pas permis au Congo de se hisser au rang de nouveaux pays émergents de la planète, demeurant ainsi dans la position de simple consommateur de technologies venues d'ailleurs. Cette situation résulte aussi de la confusion longtemps entretenue entre le Parti et l'Etat qui, non seulement avait empêché de faire fonctionner le CNRST⁷¹⁶, mais également une formulation claire des politiques. A ceci il faut ajouter les conflits de compétences entre le Cabinet et la Direction Générale du Ministère chargé de coordonner la recherche scientifique.

Au plan de la gestion des ressources humaines, le laisser-aller et la mauvaise gestion se sont révélés comme étant de véritables obstacles au développement de l'innovation scientifique et technologique au Congo, car beaucoup de chercheurs sont trop souvent occupés par des tâches administratives n'ayant aucun rapport avec leur domaine de compétences en même temps que la recherche est parfois confiée à des personnels non qualifiés. L'attribution de grades de haut niveau de manière parfois subjective à des personnels non qualifiés constitue également un obstacle pour l'éclosion d'une véritable recherche scientifique et contribue à la démotivation, sinon à la migration⁷¹⁷ des compétences

⁷¹⁶ Il faut ici noter que, depuis sa création en 1966, le Conseil National de la Recherche Scientifique et Technologique n'avait commencé à fonctionner qu'en 1976 soit 10 ans après avec la création du Département de la Recherche rattaché à la Présidence du Conseil d'Etat.

⁷¹⁷ Dans sa communication présentée à la Conférence Régionale sur l'exode des compétences et développement des capacités en Afrique organisée à Addis-Abeba du 22 au 24 février 2000, le Professeur Yalacé Kaboret de l'Ecole Inter-Etats des Sciences et de Médecine Vétérinaire de Dakar stigmatisait le phénomène de fuite de cerveaux en Afrique en ces termes : « Face aux défis engendrés par la crise des universités africaines, et

vers d'autres horizons. L'insuffisance de financement et la faible participation des opérateurs économiques aux projets de développement national expliquent aussi cette situation, car l'Etat qui n'intervenait qu'à hauteur de 0,3%⁷¹⁸ a souvent compté sur des apports extérieurs.

Au niveau des Services Scientifiques et Techniques, le manque de structures de recherches adéquates était plus perceptible dans les domaines de la cartographie, l'océanographie et la météorologie. Alors que les études sur les minerais⁷¹⁹ avaient complètement été arrêtées, l'information en Science et Technologie était limitée, selon Omer Massoumou, par manque de Centre National d'Information ou à cause de la précarité des revues scientifiques spécialisées : «L'université Marien Ngouabi n'a pas de bibliothèques dignes de ce nom. Enseignants et étudiants vivent la sous-alimentation documentaire. Les bibliothèques ne reçoivent plus de nouveaux ouvrages : le plus récent numéro d'une revue spécialisée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) est vieux de 10 ans. Et à l'heure où le monde est branché sur Internet, l'université de Brazzaville vit encore les réalités moyenâgeuses sur le plan technologique (...)»⁷²⁰.

Le coût élevé des télécommunications, notamment au niveau international et la faiblesse de l'outil informatique, ne permettaient pas des échanges fructueux avec l'extérieur comme l'indique Jean Valère Ngoubangoyi reprenant les propos d'un professeur de sociologie : « L'université Marien Ngouabi est parmi les dernières au monde. Ce n'est pour rien que nous réclamons en vain, depuis des années, des états généraux dignes de ce nom, pour cette

l'incapacité des pays africains de concurrencer ceux du Nord pour attirer et conserver les cerveaux, les gouvernements africains devront entreprendre une politique vigoureuse pour développer des structures dynamiques de formation et de recherche. Sinon la fuite des cerveaux hors des pays africains risque de s'accroître dans un avenir proche en raison des nouvelles lois du marché international (mondialisation des marchés, accords de libre échange) et de l'évolution rapide des connaissances et de technologies » (Cf. *Eviter la fuite des cerveaux en Afrique subsaharienne : rôle des institutions sous-régionales de formation et de recherche*, Addis-Abeba, 2000, p.3).

⁷¹⁸ Le budget de l'Etat n'était exécutoire que d'avril à septembre, ce qui empêchait un réel fonctionnement des structures de recherche. Faut-il aussi relever le fait que les financements extérieurs étaient liés à des tracasseries administratives qui ne facilitaient guère les possibilités d'équipement des centres de recherche. Or, selon l'Unesco : « (...) pour que l'Université ou tout autre établissement d'enseignement supérieur puisse contribuer de façon significative au changement et au progrès social, il faut que l'Etat et la société dans son ensemble considèrent cet enseignement moins comme une charge budgétaire et davantage comme un investissement à long terme en vue de renforcer la compétitivité économique, le développement culturel et la cohésion sociale de la nation. C'est également dans cette logique qu'il faut aborder le problème des responsabilités en matière de partage des coûts (...) l'appui du secteur public demeure indispensable pour permettre à l'enseignement supérieur de s'acquitter de sa mission éducative, sociale et institutionnelle » (Cf. Unesco, *Changement et développement dans l'enseignement supérieur : document d'orientation*, ED-94WS/30, Paris, Unesco, 1995, p.29).

⁷¹⁹ « La Faculté des sciences manque de laboratoire approprié et les études en science de la nature s'y déroulent sans enquête sur le terrain. Les recherches sur les minerais ne se font presque plus depuis 10 ans » (Cf. Massoumou (O.), *op. cit.*, p.3).

⁷²⁰ Cf. Kibelolo (S.), *op. cit.*, p.1.

institution. Ici tout est à refaire (...) On ne sait pas à qui s'adresser pour que l'université soit dotée d'ordinateurs, d'Internet et dispose d'un site web comme les autres »⁷²¹. A ceci s'ajoute l'absence d'un cadre juridique en matière de transfert de technologie, conduisant à l'importation du « Tout sauf rien ». L'Université a été isolée⁷²² des autres institutions de recherche scientifique, ce qui n'a pas permis d'impulser une véritable dynamique de développement national au niveau de l'enseignement supérieur. Or, selon l'Unesco :

*L'histoire récente a surabondamment prouvé qu'il est nécessaire de défendre le principe des libertés académiques comme condition sine qua non de l'existence et du fonctionnement normal des établissements d'enseignement supérieur. Il convient donc d'accorder tant aux établissements publics qu'aux établissements privés agréés le degré voulu d'autonomie pour leur permettre d'être à la hauteur de leur tâche et de s'acquitter de leurs fonctions de création, de réflexion et de critique dans la société. L'Etat peut certes assurer la coordination générale concernant diverses questions de politique intéressant l'ensemble du système comme les conditions d'agrément et l'évaluation de la qualité de l'enseignement mais les établissements doivent jouir d'un degré suffisant et d'une forme pragmatique d'autonomie*⁷²³.

Le contexte culturel de la famille congolaise constitue également un obstacle majeur pour l'éclosion du développement de la créativité à l'école, avec une formation des formateurs à tous les niveaux déficiente. Les Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (CEGP), par exemple, créés dans le cadre de « l'Ecole du Peuple » n'étaient que des concepts creux, dès lors qu'ils n'avaient jamais permis de transmettre un véritable savoir-faire et encore moins une authentique culture technologique. En tout état de cause, il est important de faire remarquer que la centralisation excessive du système de la recherche n'avait au Congo pas toujours permis la transmission des résultats, voire leur application concrète pour le développement du pays.

⁷²¹ Cf. « Congo : fracture numérique entre les générations », Congo - Brazzaville, 1^{er} mai 2002, in www.syfia.info/fr

⁷²² Maweya Mbaya soutient aussi cette idée lorsqu'il dit : « (...) soulignons-le, la grande difficulté de l'université africaine se traduit par son inadaptation vis-à-vis de la société; ce qui a engendré les graves conséquences suivantes : a)- la formation dispensée à l'université ne correspond plus à la demande de la société, d'où l'aggravation du chômage des diplômés; b)- la recherche au sein de l'université africaine n'a aucun apport sur son environnement, elle laisse intacts les problèmes du développement industriel, économique et social d'Afrique » (Cf. Maweya Mbaya, *op. cit.*, p.30).

⁷²³ *Idem*, p.27.

Pour conclure ce chapitre, il est important de souligner que grâce à l'engagement du Congo sur la voie de la démocratie libérale à partir de l'année 1990, plusieurs projets de développement politique et socio-économique avaient été mis en place par les dirigeants politiques de manière à résoudre l'épineux problème de la construction de l'Etat, conformément, aux recommandations de la Conférence Nationale Souveraine; laquelle Conférence avait été perçue par l'ensemble des acteurs sociaux et politiques congolais comme un moment idéal au cours duquel un diagnostic sur les principaux maux dont souffre ce pays avait été établi. Et, parmi ces maux, figurait en bonne place la crise du système éducatif congolais.

Dans ce sens, plusieurs décisions politiques avaient été prises de manière à permettre la mise en œuvre des réformes susceptibles de corriger ces décalages, notamment la loi d'orientation scolaire de 1995 abrogeant celle de 1990, et portant organisation de l'enseignement en République du Congo. A cela également il faut ajouter l'organisation de diverses rencontres et tables-rondes sur les maux qui minent le système éducatif congolais. Si l'organisation de la Conférence Nationale, ainsi que la démocratisation du jeu politique avaient permis la dénationalisation de l'enseignement voire sa dépolitisation, il reste que des interrogations relatives à une meilleure gouvernance de la réalité étatique étaient demeurées en suspens.

C'est dire, en d'autres termes, qu'au-delà de la volonté affichée par les acteurs politiques et les spécialistes de l'éducation pour tenter de redresser le système éducatif et de le mettre au service du développement national, la République du Congo continue d'être confronté à d'énormes difficultés socio-économiques et politiques. Les analyses effectuées tout au long de ce chapitre ont essayé de démontrer que les réformes mises en œuvre en ce qui concerne la restructuration des infrastructures scolaires, le financement de l'éducation, la revitalisation des structures de recherche universitaires, la promotion de la science et de la technologie comme moteur de développement au Congo, n'ont pas produit des effets escomptés. Les bouleversements socio - politiques liés à la course pour le pouvoir et au contrôle des richesses nationales y ont constitué une véritable force d'inertie.

Il faut dire qu'avec l'accession au pouvoir de Pascal Lissouba l'espoir de voir le système éducatif congolais sortir de sa léthargie était encore permis. Cependant, ce pouvoir a été confronté à un environnement socio-politique et économique très difficile, ce qui avait

rendu impossible la réalisation de l'ambitieux projet de société sur la base duquel celui-ci avait pu accéder à la magistrature suprême en 1992. En l'espace de 5 ans, ce pouvoir avait fait face à deux guerres civiles meurtrières ayant causé plusieurs dégâts aussi bien au plan humain que matériel. Le secteur de l'éducation n'a pas été épargné par cette situation de crise. Plusieurs infrastructures scolaires avaient été détruites occasionnant, des années blanches et la mise en chômage technique de longue durée des élèves et des enseignants.

Cette situation était d'autant plus dramatique qu'elle n'avait pas permis à l'université de Brazzaville de jouer son rôle de catalyseur du développement social. Les décisions politiques visant à faire de cette institution un haut lieu de la science et de la technologie, c'est-à-dire un véritable support pour le développement national, étaient demeurées de simples pétitions de principes, sans aucun rapport avec la réalité concrète. La recherche constitue toujours le parent pauvre des politiques scientifiques, car l'université de Brazzaville ne dispose même pas de laboratoires capables de permettre l'éclosion des travaux de recherche approfondis. Ce qui justifie l'aggravation du phénomène de migration des chercheurs vers d'autres horizons susceptibles de leur garantir des lendemains meilleurs. A cela il faut ajouter le fait de la désorganisation des services d'orientation ou de gestion du fonctionnement de l'institution universitaire, dès lors que l'évolution progressive de la démographie estudiantine n'a pas été suivie dans les faits par la volonté politique d'adapter l'université aux nouveaux impératifs du développement.

Huitième chapitre : La formation des enseignants face au défi de la construction étatique en République du Congo

Il est, certes, vrai que la construction de l'Etat nécessite au préalable la mise en place des structures appropriées pour la formation des enseignants qualifiés. Cependant, seule l'existence des structures ne suffit pas à rendre compte de cette dynamique. Encore faudrait-il que ceux qui ont pour mission d'élaborer des projets d'intérêt commun pensent à créer des conditions nécessaires de manière à promouvoir la formation des acteurs censés gérer ces structures. De ce fait, il est indispensable de garantir au préalable la formation des enseignants, ainsi que l'amélioration de leurs conditions matérielles d'existence dans l'ensemble du système éducatif.

L'exigence de la formation des enseignants a toujours constitué une préoccupation essentielle tant pour les pouvoirs publics que pour les responsables de l'éducation, si l'on se réfère aux multiples déclarations des uns et des autres comme le démontre Molamou⁷²⁴. Ces différents acteurs estiment que les futurs cadres « (...) doivent comprendre qu'ils doivent mener une lutte que le Parti Congolais du Travail dirige contre l'impérialisme, mener la bataille en apportant leur contribution par la réflexion, par l'étude des mesures efficaces, capables de concourir à la libération progressive, mais totale de notre peuple »⁷²⁵. Les parents d'élèves pensent également que cette école voulue par tous doit être capable « d'assurer un avenir radieux à [leurs] enfants et partant d'améliorer les conditions sociales de chacun d'eux »⁷²⁶. Dans le but de matérialiser les décisions, plusieurs projets avaient été mis en place afin de former des enseignants compétents et de répondre à la trop forte demande d'éducation des masses populaires. La création des écoles de formation des maîtres (E.N.I, INSSSED, C.P.M) à travers le pays témoignait de cette volonté politique.

⁷²⁴ « Le problème de la formation des maîtres et de leur perfectionnement est celui qui de nos jours préoccupe de plus en plus les responsables politiques de notre pays en général et ceux de l'éducation en particulier. Il suffit, pour s'en convaincre, d'estimer l'abondance de mots d'ordre qu'on lance : Ecole agréable, émulation scolaire, jeunesse productive, à bas l'école parasite, formation des maîtres de type nouveau, etc. L'ouverture des écoles normales d'instituteurs de Loubomo et Mouyondzi, l'existence du Centre de Perfectionnement des Maîtres (CPM) et très récemment la transformation de l'ex-Ecole Normale Supérieure d'Afrique Centrale (ENSAC) en Institut Supérieure des Sciences de l'Education (INSSSED) sont autant de preuves qu'une action en vue de la rénovation pédagogique est en train d'être menée »⁷²⁴ (Molamou (O.), *Place de l'INSSSED dans la réforme du système éducatif congolais, vue à travers le Département de Sciences de l'Education*, Brazzaville, INSSSED, Mémoire de Sciences de l'Education, juin 1976).

⁷²⁵ Cf. *Bulletin de l'A.C.I.*, du 11 novembre 1974.

⁷²⁶ *Ibidem*.

L'objectif de ce chapitre est d'étudier les modalités de mise en œuvre de la formation des enseignants, afin de mieux rendre compte des difficultés rencontrées dans l'application des principes de « l'Ecole du Peuple » au Congo. D'où les interrogations suivantes : ces politiques étaient-elles porteuses de changements substantiels dans le système éducatif congolais? Peut-on affirmer qu'elles avaient été à la hauteur des attentes des populations en quête d'innovations en matière de formation de principaux acteurs sociaux du changement ? L'analyse tentera d'abord de démontrer en quoi la formation initiale et permanente des enseignants pouvait-elle constituer une catégorie analytique de la construction étatique au Congo (1). Ensuite, on étudiera les difficultés rencontrées par les pouvoirs publics dans la mise en œuvre des décisions politiques (2). L'examen des possibilités de recyclage et des moyens de perfectionnement des enseignants (3) permettra, en dernière analyse, de démontrer l'apport de la formation des enseignants à la construction de l'Etat au Congo.

1. La formation des enseignants, une catégorie analytique de la construction de l'Etat

La formation des enseignants est capitale pour la construction étatique au Congo. Car, autant les enseignants sont bien formés, autant l'Etat a de fortes chances de bénéficier des compétences qualifiées capables de contribuer efficacement à sa dynamique de construction. Au contraire, lorsque les enseignants sont mal préparés à assumer leurs tâches, il peut découler des conséquences graves pour la formation des futurs acteurs sociaux du développement ainsi que le démontre un parent d'élève rencontré à Brazzaville : « Nous sommes pauvres et nous souffrons déjà beaucoup pour envoyer nos enfants à l'école. En contrepartie, nous voulons que l'Etat mette à la disposition du secteur de l'éducation des enseignants suffisamment formés capables de répondre aux attentes des élèves et des parents, c'est-à-dire des enseignants dont le seul but est de bien préparer nos enfants à devenir de véritables acteurs du développement».

Les enseignants sont parmi les acteurs sociaux des piliers essentiels du développement dès lors qu'ils constituent le plus souvent des pionniers dans la mise en œuvre des réformes : « Ce sont les enseignants qui seront les principaux artisans de l'Ecole du Peuple. Ils devront être préparés dans ce sens et soutenus efficacement tout le long de la difficile période de transition. Indépendamment de leur catégorie indiciaire, ils font tous le même admirable effort

pour éduquer la nouvelle génération congolaise »⁷²⁷. D'où la nécessité de penser de véritables politiques de leur formation de manière à les rendre aptes à répondre aux exigences de ce développement. C'est dans ce cadre que les politiques de formation des enseignants de type nouveau, dotés de nouvelles connaissances, de nouvelles attitudes, imprégnés d'un esprit révolutionnaire, capables de remplacer la main-d'œuvre étrangère et de répondre à la trop forte demande d'éducation des larges masses populaires⁷²⁸ avaient été mises en place. Le Rapport de la mission effectuée par Jean Claude Filloux auprès de l'Institut de Sciences de l'Education de Brazzaville en 1976 relève l'importance de cette orientation de la formation des enseignants en ces termes :

*Les enseignants congolais appartenant aux divers cadres de l'enseignement sont conviés à situer leur action en fonction d'une perspective d'ensemble définie comme l'Ecole du Peuple. Il s'agit d'un projet d'enseignement solidaire d'un projet de société voulant associer les enseignants à un travail collectif de rénovation pédagogique. Cette rénovation devrait aboutir à dépasser le style d'école lié à la période de colonisation, pour découvrir des moyens pédagogiques susceptibles de développer l'esprit de création collective et de participation sociale*⁷²⁹.

L'énonciation d'autres facteurs peut également permettre de comprendre cette nécessité de promouvoir la formation des enseignants de type nouveau au Congo. Le Rapport de mission susmentionné analyse ces facteurs⁷³⁰ : l'importance de la durée de la formation; l'entretien des connaissances acquises; l'exigence de perfectionnement des cadres; l'urgence de répondre à l'évolution sociale; le besoin d'allier la formation des maîtres et l'option idéologique du socialisme scientifique. Tous ces facteurs étaient supposés permettre à la

⁷²⁷ (Burloiou (P.), Eliou (M.) et al., *op. cit.*, p.50).

⁷²⁸ Le Rapport de mission UNDP/PRC/75/003 déjà cité estime que la réalisation de l'Ecole du Peuple nécessite l'intensification des efforts dans trois directions, dont la formation du personnel enseignant, le recyclage du personnel enseignant et la formation professionnelle à son intention. La première direction qui intéresse cette analyse insiste sur la « formation des enseignants pour réduire le rapport élèves/maître, extrêmement élevé dans l'enseignement élémentaire (63 élèves pour un maître pour l'ensemble du Congo en 1973/74, avec des pointes qui atteignent 140 élèves dans certaines écoles) et remplacer le personnel enseignant étranger dans les autres niveaux d'enseignement (selon les statistiques scolaires de 1973/74 : 12% dans l'enseignement moyen général; 28% dans l'enseignement moyen technique; 33% dans l'enseignement normal; 69% dans l'enseignement secondaire général; 79% dans l'enseignement secondaire technique) » (*Idem.*, p.48).

⁷²⁹ On se réfère ici au compte rendu de la mission de consultation réalisée auprès de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (INSSSED) à l'Université de Brazzaville du 1^{er} au 16 mars 1976.

⁷³⁰ Mang - Benza (R.), *La formation des enseignants de l'école primaire dans le cadre de l'Ecole du Peuple en République Populaire du Congo*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Paris X - Nanterre, 1977, pp.12-13-14

nouvelle école de développer harmonieusement les conditions de vie des masses populaires et, partant, de participer à la mise en œuvre des projets de création d'une société socialiste au Congo. L'étude de la formation initiale et de la formation continue des enseignants dans le cadre de l'Ecole du Peuple offre la possibilité de mieux expliciter l'ensemble de ces raisons, ainsi que leur contribution à la dynamique de construction étatique au Congo.

1.1. La formation initiale et continue des enseignants et le développement national

La formation initiale et la formation continue des enseignants constitue des facteurs importants pour la réalisation des réformes visant la création d'une école au service du développement national, dès lors qu'elles permettent aux futurs maîtres d'acquérir un certain nombre d'outils conceptuels et pratiques nécessaires à l'apprentissage du métier, ainsi qu'à la réactualisation en permanence des connaissances en rapport à l'environnement social, économique et politique congolais, puisque « c'est d'eux avant tout que dépend le succès ou l'échec de l'enseignement et de l'éducation »⁷³¹. La réflexion développée par Kotasek rejoint celle qui précède : « Ils [les enseignants] peuvent accélérer les changements s'ils en comprennent le sens profond et adoptent de nouvelles méthodes de travail; ils peuvent au contraire les ralentir s'ils ne réussissent pas à se libérer de leurs habitudes de pensée et d'action »⁷³². De ce fait, si l'on veut avoir des maîtres performants capables d'assumer leurs responsabilités et de contribuer au développement national il faut d'abord, au-delà de simples discours politiques, penser à créer une nouvelle école au service des larges masses populaires et à mettre en place des politiques de formation initiale et continue viables comme le souligne à juste titre le préambule aux programmes des écoles normales dans sa version de 1971⁷³³. Parlant de cette création et au-delà des aspects purement idéologiques que cela implique, le Président Marien Ngouabi disait :

Cette création, cette expérience, ce renouveau dépend en premier lieu du comportement des enseignants, de leur disposition et de leur faculté à éduquer les éléments dans l'esprit anti-impérialiste et démocratique (...)

⁷³¹ Mang Benza (R.), *op. cit.*, p.89.

⁷³² Kotasek (J.), « L'idée d'une éducation permanente dans la réforme actuelle des systèmes éducatifs et de la formation des maîtres », in *L'école et l'éducation permanente*, Paris, Unesco, 1972.

⁷³³ « Pour atteindre les objectifs de l'Ecole du Peuple, nous est apparu une nécessité impérieuse de résoudre le problème à sa base, c'est-à-dire à partir de la formation de futurs enseignants dès l'école normale. La nouvelle école normale doit former de jeunes enseignants qui participent à la transformation de la société. En particulier, ceci est extrêmement important pour toutes les premières années, le nouvel enseignant devra être un des premiers artisans de l'Ecole du Peuple ».

*Pour former cette nouvelle intelligentsia, il faut nécessairement de nouveaux enseignants ; des professeurs qui ne demeurent pas indifférents à la lutte de libération nationale. Il faut (...) de nouveaux enseignants qui comprennent que la révolution n'est pas seulement l'affaire des ouvriers, des paysans, même si la classe ouvrière constitue la classe qui, historiquement et objectivement, doit faire la révolution. Les critères principaux de choix des encadreurs de nos organisations des jeunes doivent être le militantisme, l'amour du travail, l'honnêteté, la valeur humaine de l'individu*⁷³⁴.

Pour bien comprendre l'intérêt de ces formations, il est important d'étudier leurs dimensions conformément à l'esprit des textes en vigueur. Si, théoriquement, ces formations présentent quelques spécificités, il est nécessaire de noter que dans le fond leurs caractéristiques sont presque les mêmes dès lors que les objectifs, les rôles ainsi que les finalités qui leur sont assignés se recoupent fondamentalement. Ce qui, pour des besoins de cohérence et d'analyse, conduit à les considérer de manière indistincte. L'étude des données recueillies sur le terrain démontre que ces objectifs, ces rôles et ces finalités ne peuvent être éclairés, si l'on ne prend d'abord en considération les trois dimensions essentielles de ces formations.

1.2. Les dimensions de la formation des enseignants et leur contribution à la mise en place de l'Ecole Agréable

L'évaluation de la formation initiale et continue des enseignants, pour peu qu'elle soit faisable, doit nécessairement tenir compte de trois caractéristiques principales, notamment l'acquisition et le développement des connaissances générales, l'acquisition et le développement des connaissances professionnelles, voire l'acquisition et le développement des attitudes⁷³⁵.

⁷³⁴ Ngouabi (M.), « A société nouvelle, Université nouvelle », Brazzaville, Service présidentiel de presse et d'information, 1972.

⁷³⁵ «L'Ecole du Peuple ouvrant à de nouveaux domaines d'éducation exige des enseignants de nouvelles compétences. Comme pour les élèves la formation à donner à tous les enseignants de tous les niveaux doit couvrir les mêmes composantes : culture générale, éducation technologique et initiation au travail productif, activités artistiques et sportives, auto-formation, formation professionnelle. Ce n'est qu'après être passés par le même curriculum que les élèves, que les enseignants seront à même de le comprendre et de le maîtriser. Leur curriculum propre doit donc retrouver les mêmes fonctions afin de les amener à agir, puis théoriser ce qu'ils auront pratiqué pour 1) en faire un objet d'apprentissage pour les enfants; 2) trouver les méthodes appropriées pour les leur enseigner » (Burloioy (P.), Eliou (M.) et al., *op. cit.*, p.49).

a)- L'acquisition et le développement des connaissances générales. A ce niveau, il est recommandé que toutes les matières soient enseignées dans les écoles de formation des maîtres, car ces derniers doivent avoir des connaissances générales leur permettant de bien assumer leurs responsabilités. Cependant, au regard de l'option politique choisie par le Congo, l'apprentissage des connaissances pratiques devrait être privilégié.

b)- L'acquisition et le développement des connaissances professionnelles. Ce deuxième niveau complète le premier et nécessite une réforme en profondeur en vue d'harmoniser les programmes de formation, car un accent particulier doit être mis sur des connaissances pratiques capables d'amener le maître à comprendre les problèmes immédiats qui se posent dans la société comme cela a été dit dans les chapitres précédents. Toutefois, les programmes de formation mis en place ici doivent comporter deux volets :

- Premièrement, un volet professionnel de type théorique, dont l'objectif est de former les maîtres, conformément, aux principes pédagogiques en vigueur en sciences de l'éducation et de les approfondir. On recommande, justement, aux élèves maîtres une bonne maîtrise de la pédagogie, clé de réussite des réformes. Les programmes des écoles normales de 1971, dont le préambule a été cité explicite ce sujet :

Une école normale n'est pas un Lycée. Dans une école normale, nous apportons aux jeunes des connaissances qu'ils auront bientôt à transmettre aux enfants dans leurs propres classes. C'est dire que le professeur d'Ecole Normale ne doit pas penser son enseignement uniquement pour le transmettre au jeune normalien mais en gardant toujours à l'esprit cette idée que son élève est un futur enseignant (...) Cela signifie que l'enseignement de la pédagogie doit être présent dans chaque cours, et non seulement dans les cours dits de pédagogie. Ainsi, le problème de la répartition entre les matières dites de formation générale et celles dites de formation professionnelle perd son sens dans le cadre de l'école normale nouvelle que nous voulons construire. Toutes les matières en un sens deviennent professionnelles puisque tout doit être conçu en fonction de la profession future de l'élève maître.

- Deuxièmement, un volet professionnel de type pratique qui exige de l'élève maître l'acquisition d'un certain nombre de connaissances appropriées le disposant au métier d'enseignant après la formation. Ces connaissances devaient être complétées par des stages de

formation en atelier, en entreprise, bref, au sein de diverses unités de production. Elles exigent une connaissance de la classe, la pratique des leçons ayant un rapport à l'environnement social immédiat, des observations directes, voire des travaux pratiques. Ce qui est conforme à une certaine éthique de l'enseignant qui prévoit d'effectuer un « stage en responsabilité ».

c)- L'acquisition et le développement des attitudes. Il est clairement reconnu, de nos jours, que l'évolution du monde ainsi que l'essor des techniques et de la science s'accompagnent de profondes mutations sociales qui nécessitent un haut degré de connaissances. Dans ce sens, les principes de formation des maîtres doivent promouvoir un nouvel esprit scientifique capable d'intégrer ces exigences de fondation d'une nouvelle société congolaise. Ils doivent donc tenir compte de l'ensemble des incertitudes et des décalages en rapport à cette évolution. Conformément aux principes du socialisme scientifique, l'acquisition des connaissances doit amener les élèves à développer un esprit critique dans la société, à adopter de nouvelles méthodes de travail, à promouvoir une attitude positive et à faire preuve d'audace face aux innovations et au changement social comme cela a été souligné dans les programmes des Ecoles Normales dans leur version de 1971 :

Le Congo a choisi comme guide de son action la théorie marxiste-léniniste. Cela ne signifie pas qu'il faille parachuter le marxisme-léninisme au Congo, comme une doctrine nouvelle succédant à d'autres doctrines. La méthode marxiste-léniniste d'analyse et d'action prouvera sa valeur, son efficacité, sa vérité, si elle est capable de saisir la réalité congolaise et de la transformer dans le sens des intérêts des masses populaires.

L'étude de ces trois dimensions suffit à comprendre qu'un minimum de connaissances doit être exigé, si l'on veut former un enseignant de qualité car, comme le dit Raymond Mang-Benza : « (...) il n'y a pas d'hommes instruits ou cultivés une fois pour toutes, mais des hommes qui s'instruisent et se cultivent la vie durant »⁷³⁶. De la capacité d'un enseignant à se laisser former dépendent également son aptitude à résoudre certains problèmes sociaux, ainsi que sa contribution à la dynamique globale de création d'une société nouvelle comme l'indique l'extrait du discours de Martin M'béri à l'occasion de l'ouverture d'un séminaire de formation idéologique des éducatrices congolaises :

⁷³⁶ Mang Benza (R.), *op. cit.*, p.91.

A partir d'aujourd'hui, vous ferez un effort pour vous former, vous cultiver et pour mieux comprendre les problèmes qui se posent à vous. Vous n'avez pour le meilleur défenseur que vous-mêmes. C'est vous qui devez vous défendre, qui devez lutter. Si vous devez vous défendre et lutter (ce qui est possible et vrai parce que correspondant à votre devise) vous devez avoir les armes de lutte. L'une de ces armes essentielles, c'est la connaissance⁷³⁷.

Il est aussi important de noter que les objectifs de l'Ecole du Peuple ne pouvaient être réalisés que si ces trois dimensions de la formation des enseignants étaient réellement soutenues par un certain nombre de méthodes claires et précises concernant les profils et la qualité des connaissances à distribuer dans les centres d'encadrement de futurs cadres de la nation.

1.3. Vaincre les résistances des enseignants face aux changements par l'adoption de nouvelles méthodes et orientations pédagogiques

La formation des enseignants de type nouveau implique le respect de quelques exigences comme le démontre le document du Secrétariat du Comité Central du P.C.T : « Pour réussir, il nous faut également revoir nos méthodes en adoptant les méthodes actives qui seules favorisent l'initiative, développent l'esprit collectif, l'esprit d'émulation et le sens de responsabilité »⁷³⁸. Il découle de ceci que la mise en place de l'Ecole du Peuple exige une nouvelle orientation de la formation des cadres. Cette dernière concerne les points suivants.

a)- L'exclusion du dogmatisme. Plusieurs dispositions avaient été prises par les dirigeants politiques pour faciliter l'application de nouvelles orientations de l'Ecole du Peuple. Ce qui implique une large information non seulement des parents d'élèves mais, surtout, des futurs maîtres sur le bien fondé des réformes à entreprendre, car c'est d'eux que dépend l'instauration de la nouvelle école. Montandon, Chef du Département de la Formation Professionnelle et Permanente des Professeurs du Secondaire à l'I.N.S.S.E.D, pense à ce propos que : « Si l'on veut que se fasse l'implantation de l'Ecole du Peuple, une sensibilisation de la totalité des enseignants, une information complète et un entraînement aux nouvelles méthodes est la première condition de réussite. C'est donc le recyclage des

⁷³⁷ Cf. *Bulletin d'Information de l'A.C.I.*, du 8 octobre 1974.

⁷³⁸ Secrétariat du Comité Central du P.C.T à l'Education, *Directives sur la mise en place de l'Ecole du Peuple*, 1975.

enseignants qui doit devenir la première préoccupation des responsables »⁷³⁹. Il faut donc faire des futurs enseignants des acteurs des changements et non leur imposer des décisions. Ce qui implique leur engagement comme le note Husen :

*Le changement innovateur et créateur doit être introduit par une action volontaire et non par une propagande d'experts ou de décrets gouvernementaux, que le système d'enseignement soit ou non centralisé. Une grande partie de la résistance au changement vient de ce que nous experts, chercheurs ou administrateurs affirmons qu'ils ont eu tort jusqu'à présent et qu'ils devraient bien suivre nos avis. En ce qui concerne les modifications des techniques d'enseignement, aucune loi, aucun décret au monde ne peuvent améliorer le contenu et les méthodes de l'instruction, aucun inspecteur ne peut, sur le plan central ou sur le plan local, avoir une action efficace. Toute influence réelle exercée à la base devra dépendre de la participation volontaire; aucune autorité officielle ne peut imposer la coopération*⁷⁴⁰.

Ce qui devait permettre de combattre les résistances⁷⁴¹ des anciennes structures cohérentes dans leur logique, ainsi que certaines attitudes négatives des personnels enseignants⁷⁴² par rapport à la transformation du système éducatif, de préparer

⁷³⁹ Montandon (E.), *Réflexions sur le recyclage des enseignants*, Brazzaville, INSSSED, [s.d.].

⁷⁴⁰ Husen (T.), « Les résistances à l'innovation dans l'éducation », in *Perspectives*, Vol. III, n°1, 1973).

⁷⁴¹ « Partout ailleurs, de l'école primaire à l'Université, des enseignants donnent des cours *ex-cathedra*, empreints de dogmatisme et de verbalisme creux, le plus souvent improvisés, peu fouillés, moins documentés, passant largement à côté de l'essentiel et ne s'adressant qu'à une catégorie d'élèves ou étudiants : les plus doués notamment (...) A l'Université de Brazzaville, les cours sont donnés d'après un même cadre de référence que celui de l'enseignement dans les Facultés de la vieille France. On entend certains professeurs dire qu'en Faculté il faut savoir prendre des notes. Le cours est magistral. On ne doit pas arrêter le professeur qui fait son cours; le programme est très vaste, il faut le couvrir. Ainsi le cours descend de l'estrade comme une pluie (...) Dans l'optique de l'Ecole du Peuple, les enseignants devront d'abord se prémunir contre les vices de l'école traditionnelle et parfaire leur méthodologie d'enseignement (...) on pourrait proposer que les enseignants à tous les niveaux aient le souci constant qu'ils sont responsables du devenir de notre pays et ainsi ils doivent se dépenser pour former des cadres valables susceptibles de permettre au Parti de juguler les préjugés coloniaux qui nous croient incapables de nous passer de l'assistance technique française. Pour réussir une telle tâche (...) les cours *ex-cathedra* doivent être systématiquement abolis pour donner plus de relief aux groupes de recherche où chaque étudiant doit mettre la main à la pâte comme ses pairs et s'efforcer de faire toucher mieux; exception faite pour certaines disciplines très complexes qui le nécessitent (...)» (Molamou (O.), « L'enseignement *ex-cathedra*, opium pour l'Ecole du Peuple », in *Revue Ecole du Peuple*, n°1, 1975, pp.35-36-37).

⁷⁴² A la réunion de Pointe-Noire en 1976, de nombreux enseignants avaient manifesté leurs inquiétudes par rapport au manque de précision du Projet Ecole du Peuple : « C'est un schéma imprécis, on ne sait pas de quoi il s'agit; comment choisir, si nous n'avons pas de points de repère ? (...) c'est nous les maîtres qui sommes toujours en cause; et nous ne comprenons même pas de quoi il s'agit (...) on nous oblige d'enseigner avec une méthode, en même temps qu'on l'apprend (...) il y a une confusion entre le cycle d'éveil et le cycle de fixation; nous sommes dans le brouillard » (Cf. Burloiou (P.), Eliou (M.) et al., *op. cit.*, p.29). Et les mêmes auteurs d'ajouter : « La population concernée est dans l'impossibilité d'appréhender les futures conséquences de la

harmonieusement leur esprit à recevoir les innovations et à développer une attitude positive envers les réformes comme le recommandent les programmes des Ecoles Normales dans leur version de 1971 :

Ici, le dogmatisme pédagogique sera notre ennemi (...) Il faut certes transmettre au jeune normalien l'expérience pédagogique de ceux qui l'ont précédé dans la carrière, mais en même temps lui donner une ouverture d'esprit de recherche (...) Si nous ne luttons pas dans les établissements de formation d'enseignants contre l'esprit de routine, la construction de l'Ecole du Peuple qui exige un renouvellement des méthodes, une recherche permanente, sera gravement compromise.

b)- Le remaniement des attitudes des enseignants sur le plan socio-affectif, moral et intellectuel. Dans le même sens, la formation des enseignants de type nouveau exige de leur inculquer d'autres valeurs, dont la lucidité, l'esprit d'ouverture, l'exemplarité, la conscience des responsabilités, le refus de la tendance à l'embourgeoisement, à la vie facile, la résistance aux pressions tant intérieures qu'extérieures et à la corruption, la défense de l'intérêt général, le développement de l'esprit de sacrifice et d'abnégation, le respect du peuple et des directives du Parti, comme le démontre encore Molamou :

Les enseignants doivent retenir que le peuple congolais et son Parti n'ont que faire d'enseignants insolents, maladroits, arrogants, contestataires à outrance, incompetents et irresponsables. Bien au contraire, le peuple congolais dont la reconnaissance apparaît avec beaucoup d'évidence voudrait des enseignants - camarades, sociables, sympathiques à juste dose, aimant les élèves et étudiants, toujours serviables et disponibles à tout moment⁷⁴³.

c)- L'actualisation permanente des connaissances, un défi majeur pour la préparation à des tâches futures. Comme cela a été déjà dit au sujet de l'Ecole du Peuple de manière générale, la formation des enseignants nécessite d'être fondée sur les réalités congolaises.

réforme sur le destin individuel (...) Les quelques innovations introduites dans le système actuel ne s'intègrent pas dans un plan d'ensemble. Elles entretiennent ainsi un climat d'inquiétudes devant les changements qui pourraient se multiplier mettant en cause des habitudes et des acquisitions péniblement gagnées : *trop de changements; des changements trop rapides* affirmaient certains des participants à la réunion sus - mentionnée » (*Ibidem*).

⁷⁴³ *Ibidem*.

Cependant, selon les autorités politiques congolaises ce recours à l'héritage historique n'a de sens que lorsqu'il intègre les valeurs fondamentales qui permettent aux futurs cadres de « prendre en charge le changement de la société actuelle selon un projet progressiste » et de fonder leur formation sur des bases solides comme le démontre aussi Paul Lengrand :

(...) cet héritage n'a de valeur, de signification et de portée véritable que s'il est intégré dans l'expérience vécue d'une personnalité en développement, engagée dans les travaux, les entreprises et les luttes que l'homme moderne doit affronter pour répondre de manière satisfaisante à l'ensemble des défis qui l'assiègent. Aider l'homme à inventer, le mettre sur les chemins de l'imagination, du risque et de toutes les recherches, lui faire accepter d'être régulièrement mis en question dans ses convictions, dans ses positions, dans son savoir, telle est l'autre fonction du processus éducatif⁷⁴⁴.

Ainsi, la rénovation d'un système d'enseignement implique une vraie formation des formateurs. De cette formation dépend la qualité de la tâche à assumer. Toutefois, on peut se demander : l'application de ces nouvelles méthodes et la modification de ces orientations pédagogiques avaient-elles pu répondre aux objectifs de l'Ecole du Peuple ? Les maîtres formés avaient-ils été initiés à ces nouvelles méthodes ? Si l'on se réfère aux analyses développées par Zouanda, un constat d'insatisfaction était perceptible à tous les niveaux : « Très claires sur le plan théorique, ces méthodes semblent présenter des incohérences sur le plan pratique : le maître n'est pas toujours renseigné sur la manière d'organiser une conférence, le travail en équipe, de faire marcher une imprimerie, de bâtir un texte libre, d'établir une correspondance scolaire »⁷⁴⁵. Finalement, quelles étaient les conséquences de ces nouvelles directives sur la formation des enseignants ?

2. Les difficultés d'application des principes politiques et les problèmes de formation des enseignants

La formation des enseignants ne va pas de soi; elle constitue même l'un des problèmes sociaux majeurs qui se sont toujours posés (et qui continuent, d'ailleurs, de se poser) avec

⁷⁴⁴ Lengrand (P.), *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, Unesco, 1970.

⁷⁴⁵ Zouanda (G.), *L'intégration de l'étude du milieu dans les activités scolaires en République Populaire du Congo*, Mémoire de Maîtrise, Brazzaville, INSSSED, 1976, p.2.

acuité dans la mise en œuvre des réformes visant la construction nationale au Congo. Car, malgré la création des structures de formation appropriées des enseignants (E.N.I, C.P.M., etc.), cette question demeure l'objet des débats, surtout, en ce qui concerne les modalités de leur recrutement, la gestion de leur carrière, la qualité de leur formation, etc. L'étude de la sous-qualification des enseignants, ainsi que celle relative aux conflits d'autorité au sein des Ecoles Normales permet de bien mesurer l'ampleur de ces difficultés.

2.1. La sous-qualification des enseignants⁷⁴⁶, un frein à la réalisation de l'Ecole du Peuple

L'un des griefs fait à l'endroit du système éducatif congolais est celui de la sous-qualification des enseignants au regard de la baisse souvent constatée du niveau intellectuel des élèves et de nombreux cas de déperditions ou d'abandons scolaires. Certains élèves surtout du primaire éprouvent d'énormes difficultés à assimiler les enseignements, à lire et à écrire. L'apprentissage de certaines notions élémentaires de grammaire ou d'orthographe leur paraît le plus souvent comme étant une contrainte. Ce qui induit des conséquences parfois néfastes sur leur développement psychomoteur ou psychoaffectif ; lequel développement est supposé éveiller leur sensibilité, voire leur capacité d'attention. Sans vouloir remettre, fondamentalement, en cause les modes de recrutement de certains enseignants et loin de toute prétention à minimiser leurs efforts dans le fonctionnement du secteur de l'enseignement, il semble tout de même important de dire que cette baisse de la qualité et du niveau des élèves révèle l'insuffisante préparation des enseignants à leur tâche future; la formation dispensée à la majorité d'entre eux demeurant souvent en deçà de la norme.

Les études de terrain ont démontré que certains enseignants ne reçoivent pas une formation adéquate les disposant à exercer le métier d'enseignant qui exige un certain niveau de connaissances générales, un esprit d'abnégation et des dispositions morales et psychologiques réelles. Nombreux sont donc ceux qui se dirigent le plus souvent vers le secteur de l'enseignement par manque de débouchés ailleurs. De ce fait, exercer le métier de moniteur ou d'instituteur n'est plus souvent une vocation, voire un sacerdoce comme ce fut le

⁷⁴⁶ « D'après les statistiques scolaires de 1973/74, il y avait exactement 41% de personnel enseignant insuffisamment qualifié dans la région de la Sangha. La mission a pu avoir connaissance des chiffres correspondants de l'année en cours qui lui ont été communiqués à Ouesso par le Directeur régional de l'enseignement : cette proportion s'établit actuellement à 66% » (Cf. Burloiou (P.), Eliou (M.) et al., *op. cit.*, p.48). Il faut ajouter que cette situation s'est encore aggravée aujourd'hui à cause des guerres civiles successives que le Congo a connues ces dernières années.

cas par le passé. Et cette situation ne va pas sans poser de problème à l'Etat comme essaye de le démontrer Joachim Mandavo :

Le niveau de formation des formateurs devient trop bas, certainement, à cause des guerres civiles. Mais cette situation ne date pas d'aujourd'hui. Tout est lié à un véritable manque de contrôle et d'évaluation des activités des enseignants. Il y a même eu des cas où des gens ont passé des concours à la place des autres. Et c'est aussi cette logique des fraudes généralisées et presque institutionnalisées qui a véritablement terni l'image de l'enseignement et, de surcroît, conduit à la production des enseignants de moindre qualité.

Afin de mieux apprécier le problème de la sous-qualification des enseignants, il est important de spécifier les choses en étudiant la situation relative à chaque catégorie d'enseignants. La présente analyse se limitera à un champ bien déterminé à savoir celui du primaire, dont la composition des structures permettra de rendre compte de la problématique ci-dessus énoncée. Au Congo, les enseignants du primaire sont répartis en différentes catégories, notamment les moniteurs, les moniteurs supérieurs, les instituteurs – adjoints (y compris les volontaires de l'enseignement), les instituteurs et les instituteurs principaux.

a)- Les moniteurs et les moniteurs supérieurs. Les moniteurs constituent la catégorie des enseignants les moins qualifiés⁷⁴⁷. Confrontés au grave problème d'éducation des indigènes, les colonisateurs se voyaient dans l'obligation de recruter les moniteurs parmi les titulaires ou non d'un Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (C.E.P.E) pour en faire des moniteurs après une formation d'une année à l'école des moniteurs de Boko ou auprès des chefs de secteurs scolaires, c'est-à-dire les instituteurs supposés jouer le rôle d'inspecteurs primaires. Cette tendance s'est perpétuée jusqu'après la nationalisation de l'enseignement où les décideurs politiques, confrontés à l'augmentation des effectifs scolaires dans l'enseignement public et aux départs massifs des enseignants exerçant auparavant dans les écoles confessionnelles, se sont retrouvés avec trop de moniteurs (surtout des contractuels n'ayant subi aucune formation professionnelle au moment de leur recrutement) à gérer dont la majorité n'avait pas la qualification requise.

⁷⁴⁷ Les analyses réalisées sur l'histoire de l'enseignement à l'époque de la colonisation permettent de mieux comprendre la place, le niveau de qualification ainsi que le rôle joué par la catégorie des moniteurs dans la formation des cadres congolais.

En dehors du fait que certains moniteurs arrivent souvent à se perfectionner grâce un travail personnel, leur gestion n'est pas allée sans poser de sérieux problèmes à l'Etat au regard de l'élévation de plus en plus poussée des niveaux de connaissances, ainsi que des besoins sans cesse renouvelés en matière d'éducation des populations congolaises. Beaucoup d'observateurs pensent que le recrutement des moniteurs devient inutile, puisque ces derniers ne reçoivent pas trop souvent une instruction supérieure à celle des élèves du CM2 dont ils ont parfois la charge. Avec l'évolution sociale, le recrutement de cette catégorie d'enseignants a été supprimé et les moniteurs encore en fonction avaient été soumis à des stages de recyclage pour leur perfectionnement. Avec la création du Centre de Perfectionnement des maîtres à l'I.N.S.S.E.D, les candidats ayant satisfait à des concours sont orientés vers des cycles où ils subissent une formation de deux ans au bout de laquelle ils obtiennent le Certificat d'Etudes des Cours Normaux (CFECN) qui leur octroie directement le grade d'instituteur-adjoint.

Pour ce qui concerne les moniteurs supérieurs, ne pouvaient prétendre à ce grade que les candidats ayant, d'une part, fait les classes de 4^e ou de 3^e et passés avec succès une année de formation dans un cours normal, d'autre part, des moniteurs qui y étaient également admis après une année de formation. Seulement, tout comme dans le cadre de la formation des moniteurs, les pouvoirs publics avaient décidé de supprimer cette option en initiant des stages de formation à l'endroit des maîtres qui, auparavant, avaient été acceptés dans cette catégorie. Après une année de perfectionnement au CPM, et tenant compte de l'obtention d'un CFECN, les moniteurs étaient promus au grade d'instituteur - adjoint.

b)- Les instituteurs-adjoints, instituteurs et instituteurs principaux. Le grade d'instituteur-adjoint était, auparavant, attribué aux candidats titulaires d'un Brevet d'Etudes Moyennes Générale (BEMG) ayant accompli avec succès une année de formation dans un cours normal; aux moniteurs ayant été admis après deux ans de formation dans un cours normal; aux moniteurs supérieurs ayant satisfait avec succès après une année de formation dans un cours normal. La formation distribuée au CPM permet aux candidats admis dans cette catégorie d'obtenir le grade d'instituteur après deux ans de formation et après admission au Certificat de Fin d'Etudes des Ecoles Normales (CFEEN). Par ailleurs, le grade d'instituteur était accordé aux candidats des Ecoles Normales et du CPM admis au CFEEN, aux enseignants en cours d'emploi ainsi qu'aux candidats possédant le diplôme de Baccalauréat. Enfin, le grade d'instituteur principal est octroyé après test d'aptitude. Seuls les instituteurs

justifiant d'une longue expérience peuvent faire acte de candidature. Jusqu'en 1977, aucun instituteur principal n'avait la responsabilité d'une classe pédagogique. Ils étaient soit dans des bureaux soit dans les inspections d'enseignement primaire, soit à l'INSSSED pour y subir une formation préparant au CAIP. Rapporté aux différentes catégories respectives, l'analyse des données statistiques relatives aux effectifs d'enseignants en activité dans le système éducatif congolais, permettra d'apprécier les conséquences générales de leur sous-qualification ainsi que leur impact sur la formation des futurs cadres du développement national comme l'indique le tableau ci-dessous.

| Grade | Nombre | Pourcentage |
|-------------------------|--------|-------------|
| Moniteurs | 1180 | 29,33 |
| Moniteurs supérieurs | 796 | 19,7 |
| Instituteurs adjoints | 1892 | 46,7 |
| Instituteurs | 156 | 3,9 |
| Instituteurs principaux | 16 | 0,4 |
| Total | 4048 | 100% |

Source : *Statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale de 1971.*

Si on considère le grade d'instituteur comme étant le grade requis pour être autorisé à dispenser des enseignements de qualité, l'analyse de ces statistiques démontre qu'il y a au moins 95% d'enseignants qui seraient sous-qualifiés. Ce qui entraîne de graves conséquences sur la qualité des enseignements dispensés aux élèves, augmente les déperditions scolaires ainsi que les taux d'échecs académiques. Cette situation ne peut donc manquer de produire des effets négatifs sur les perspectives de développement national. Selon les études menées par l'Agence Congolaise d'Information (ACI)⁷⁴⁸, ces échecs étaient les suivants aux examens de juin 1974 :

- plus de 50% dans l'enseignement primaire
- environ 40% dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
- environ 30% dans le second cycle du secondaire

⁷⁴⁸ Cf. *Bulletin d'information* du 30 septembre 1974.

- environ 65% dans l'enseignement technique
- environ 5% dans les écoles normales de Mouyondzi et de Dolisie
- environ 70% dans le supérieur.

Par ailleurs, ces analyses deviennent de plus en plus explicites, si l'on considère une autre enquête réalisée auparavant dans la région du Kouilou au cours de l'année 1969-1970 par le Ministère de l'Education Nationale, et qui avait donné les résultats suivants comme l'indiquent les données statistiques consignées dans le tableau ci-dessous.

| Catégories des maîtres | Taux de passage en année Supérieure | Nombre d'élèves par maître |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| Instituteurs - adjoints | 35 à 68% | 81 à 164 |
| Moniteurs supérieurs | 26 à 68% | 76 à 157 |
| Moniteurs | 26 à 60% | 76 à 158 |

Source : Ministère de l'Education Nationale, Semaine nationale d'études sur les rendements scolaires, Brazzaville, 1970.

Ces statistiques démontrent la gravité du phénomène de sous-qualification des enseignants au fur et à mesure que l'on se situe à différents niveaux, c'est-à-dire en fonction des grades et des catégories d'enseignants. On constate que plus le grade est faible plus le rendement est mauvais. Jean Claude Tchicaya, directeur de la planification scolaire, analyse cette situation en ces termes :

Il nous suffit de voir quelques méthodes pédagogiques utilisées par tous. Tout d'abord les maîtres considèrent que leur tâche est d'enseigner à leurs élèves les techniques de base : lecture, écriture, calcul; ils répugnent à la méthode qui consiste à inciter les enfants à faire eux-mêmes leur propre découverte. Considérant que c'est une perte de temps, ils ont vite fait de leur montrer ou de leur dire tout, faisant ainsi un véritable abus de la méthode heuristique. Ils ignorent que le maître aurait bien souvent avantage à s'effacer et à devenir un organisateur et un catalyseur du travail de groupe entier. Le seul effort qu'ils exigent de leurs élèves, c'est d'apprendre mot à

*mot ce qu'ils leur ont montré. Et, pour eux, le bon élève est celui qui sait comme un perroquet ce qu'il a appris*⁷⁴⁹.

Il est important de signaler que le problème de la sous-qualification des enseignants devient plus préoccupant ces dernières années à cause des guerres civiles que le Congo a connues et qui n'ont épargné aucun secteur de production de l'activité sociale. Depuis la fin de ces guerres, l'école au Congo n'existe presque plus. Plusieurs structures avaient été endommagées et il devient extrêmement difficile de relever le défi en matière de formation d'enseignants, malgré de timides efforts consentis par l'Etat comme le souligne un responsable congolais de l'éducation avec qui nous avons eu un entretien : « Pourquoi s'étonner de la situation de sous-qualification des enseignants après tout ce que le Congo vient de connaître ? Il faut rappeler que toutes les structures de formation de compétences au plan national avaient été détruites par les guerres civiles et que, dans ces conditions, il est impossible d'assurer une formation de qualité à qui que ce soit. Malgré quelques efforts fournis jusqu'ici le chemin à parcourir est encore long ».

2.2. Le déficit de la conscience professionnelle et les difficultés d'appropriation des principes de l'Ecole du Peuple

Le problème du déficit de la conscience professionnelle n'est pas un phénomène nouveau au Congo. Il est l'un de ceux qui, depuis l'indépendance, ne cessent de soulever des interrogations au regard des contre-performances et de l'inefficacité des structures de production au plan national. Le recours à la sociologie du travail⁷⁵⁰ permet de comprendre ce problème, si l'on s'en tient au domaine de l'enseignement car, selon Henri Ossebi, cette discipline prescrit au chercheur de « situer l'attitude au travail par rapport aux conditions sociales du travailleur sans pour autant que celles-ci soient une excuse à ses fautes professionnelles. Autrement dit, en tant que question générale, l'analyse sociologique (...)

⁷⁴⁹ Tchicaya (J.-G), « La réforme de l'enseignement primaire en République Populaire du Congo : une approche qualitative par les aspects de formation des élèves et des maîtres », in *Cahiers de l'I.I.P.E.*, n°23, Paris, 1970-1971.

⁷⁵⁰ Selon Michel Crozier, « le travail constitue la dimension première et la plus apparente de la vie sociale des membres d'une entreprise. C'est l'élément le plus neutre et le plus impersonnel de leur situation, et c'est sur lui qu'ils projettent d'abord leurs problèmes » (Cf. *Le monde des employés de bureau*, Paris, Seuil, 1965, p.11).

doit se nourrir des études situationnelles qui circonscrivent des univers spécifiques de travail au sein desquels le salarié est immergé »⁷⁵¹.

De ce fait, il faut entendre par déficit de la conscience professionnelle, non seulement l'ensemble de facteurs susceptibles de remettre en cause le fonctionnement du secteur de l'enseignement, à savoir l'abandon ou la désertion volontaire des postes de travail par exemple pour cause de pluie ou de deuil, la pratique des cas⁷⁵² comme le souligne Euloge Bikindou Boueya [la vente des épreuves au moment des examens ou la pratique des notes sexuellement transmissibles (N.S.T)], mais également tous les actes posés par les acteurs du système éducatif, et qui sont capables d'enfreindre leur code de déontologie⁷⁵³ qui stipule : « S'améliorer soi-même pour perfectionner et rajeunir son enseignement, se rendre supérieur à sa tâche, non pour s'en évader, mais pour le mieux accomplir; appliquer à la conduite de la classe les disciplines acquises pour soi-même; considérer enfin le labeur quotidien non point comme une suggestion que l'on supporte parce qu'il le faut, mais comme une création que l'on parachève avec joie parce qu'on l'aime »⁷⁵⁴.

Il faut relever que de nombreux témoignages recueillis sur le terrain confirment l'existence d'un certain nombre de pratiques liées au déficit de la conscience professionnelle au sein du système éducatif congolais; déficit qui a un impact réel tant sur le fonctionnement

⁷⁵¹ Voir : Ossebi (H.), Le « rapport au travail » des Congolais aujourd'hui : Observations et hypothèses sur l'absentéisme consensuel », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1990, p.85.

⁷⁵² A ce sujet l'article proposé par Euloge Bikindou Boueya lors du colloque international sur le droit à l'éducation organisé à l'Université de Ouagadougou au Burkina Faso du 9 au 12 mars 2004 dit ceci : « Au sujet de la corruption, le constat est que les pratiques corruptrices sont devenues monnaie courante dans les établissements scolaires au Congo. La corruption s'impose comme une exigence ou une nécessité tant pour les enseignants, les responsables administratifs que pour les élèves, en ce qui concerne la résolution de certaines situations embarrassantes. Le terme couramment utilisé pour instituer ce phénomène est la pratique des *Cas* qui se révèlent souvent au moment des examens de passage ou des concours. Les élèves en difficulté scolaire se proposent de se constituer comme cas (...) pour bénéficier des faveurs d'un enseignant ou d'une autre autorité scolaire, afin d'échapper à l'échec (...) La pratique des cas, pour manifester la corruption, est souvent suscité par les enseignants. Pour les enseignants, l'implication dans ce phénomène n'est plus que légitime, car pour eux une façon de *réclamer leur droit (droit de cuissage)*. Un vrai marché s'instaure en milieu scolaire où les enseignants marchandent des notes de complaisance en échange de l'argent ou relations sexuelles, notamment avec les filles. La corruption est si répandue en milieu scolaire d'autant plus que ce milieu est caractérisé par une absence d'application des règles disciplinaires et de mécanismes de contrôle ou de sanction des comportements déviants » (Cf. « L'école congolaise face au défi de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte des crises économique et morale », Ouagadougou, 2004, p.8). Voir : <http://afecinfo.free.fr/ouaga/index.htm>

⁷⁵³ « L'école congolaise est en proie à une dérive morale qui touche aussi bien les enseignants que les élèves. Cette dérive se caractérise entre autre par le viol, le harcèlement sexuel, la fraude, la corruption, la violence armée, la prostitution, le trafic d'influence, les rivalités politiques, la drogue » (*Idem*, p.10).

⁷⁵⁴ Cf. « Recueil de textes de législation et de déontologie à l'usage des enseignants du cycle primaire en République Populaire du Congo ». Direction des stages, Loubomo, 1976-1977. Cité par Maurice Ngonika dans sa thèse de 3^e cycle à la page 212.

du système éducatif lui-même que sur la qualité des formations proposées aux enfants. C'est le cas des enseignants qui, selon Maurice Ngonika, prennent service⁷⁵⁵ un ou deux mois, voire même un semestre après le début d'une rentrée scolaire en ayant le sentiment d'être inquieté par quoi que ce soit. Ce cas est très fréquent lorsqu'on analyse des situations auxquelles sont souvent confrontés les parents et les élèves dans la majorité des écoles situées dans les campagnes. Le témoignage d'un parent d'élève d'une banlieue nord de Brazzaville permet d'appréhender l'ampleur du laisser-aller qui règne dans l'administration congolaise et la façon dont certains enseignants contournent les règles administratives pour éviter des sanctions disciplinaires :

Le problème du déficit de la conscience professionnelle est l'un de ceux qui minent le bon fonctionnement de l'administration congolaise. Il l'est encore plus si l'on s'en tient uniquement au domaine de l'enseignement. Chaque année, nos enfants n'ont jamais eu dans notre village la chance de débiter les cours le jour même de la rentrée scolaire faute d'enseignants. Il faut toujours attendre deux à trois mois alors même que nous sommes proche de la capitale. Et, quand bien même il arrive que l'on nous envoie un enseignant, il faut toujours s'attendre à voir celui-ci s'absenter parfois pendant de longues semaines et ceci sans raison apparente, puisqu'il n'est inquieté par rien. Et l'on se retrouve au final avec des programmes inachevés et bravo les échecs scolaires.

Nombreux sont les enseignants qui préfèrent travailler dans les grands centres urbains ou bien dans des agglomérations situées à proximité des voies de communication où ils espèrent sentir de temps en temps la chaleur de la ville. Ils répugnent de travailler en campagne et considèrent le fait d'y être affectés comme étant une punition. Et le cas qui vient d'être évoqué est assez explicite à ce sujet. Cependant, cette situation n'est certainement pas propre au Congo. Elle peut également être observée ailleurs comme le démontre cet entretien que nous avons eu avec une jeune dame camerounaise nouvellement sortie de l'Ecole de formation des enseignants de lycée de Yaoundé : « Après ma formation, j'ai été affectée sans

⁷⁵⁵ L'analyse de Maurice Ngonika corrobore cette idée : « De nombreux témoignages confirment que les enseignants sont paresseux et absentéistes : ils ne font pas de préparation sérieuse, ils s'absentent sans raison apparente. Ils accumulent les retards, désertent leur poste de service. Certains prennent leurs classes deux mois après la rentrée. D'autres enseignants pendant une ou deux semaines et disparaissent. Un contrôle sur l'état d'avancement des programmes avait permis de constater (particulièrement au C.E.G de la paix de Brazzaville) que jusqu'en janvier, certains professeurs n'avaient pas encore commencé à dispenser leurs cours. Le directeur des études déclare que la plupart des professeurs ne corrigent pas les devoirs des élèves. Ils se contentent simplement de leur attribuer des notes arbitraires » (*Ibidem*).

moyens matériels et sans soutien psychologique à l'Extrême Nord. Mais, pour éviter d'y aller, j'ai vite fait de me marier avec mon fiancé et de prendre une grossesse. Ma stratégie a produit des fruits et j'en suis ravie, car travailler au village c'est pénible. L'Extrême Nord est, d'ailleurs, trop loin de Yaoundé et la bas il fait très chaud. Le travail du Blanc ne finit jamais et l'essentiel pour moi, c'est qu'au bout d'une année l'Etat me fasse un rappel d'au moins un million et je serai la plus heureuse de tous ».

Au regard de ce qui précède une question demeure, cependant, d'actualité : cette situation est-elle imputable aux seuls enseignants. Autrement dit, les enseignants sont-ils les seuls responsables des problèmes qui se sont toujours posés et qui continuent, d'ailleurs, de se poser au système éducatif congolais ? La considération du fait de la dévalorisation de leur statut, ainsi que leur paupérisation permet d'élucider cette analyse.

2.3. La dévalorisation de l'enseignement, le problème de la gestion des carrières et la misère des enseignants

La désertion⁷⁵⁶ des établissements scolaires par les enseignants est incontestablement la conséquence du manque de considération dû à leur métier. Le tableau suivant montre l'ampleur d'abandons dus à cette situation. Or, comme l'indique l'Unesco : « Les maîtres les plus capables ne peuvent obtenir de résultats que s'ils disposent de moyens et de ressources pédagogiques convenables »⁷⁵⁷. Les enseignants s'accordent à reconnaître que ce sont les mauvais traitements⁷⁵⁸ qui leur sont infligés qui entraînent leur exode et ce que l'on décrit aujourd'hui comme étant la cause de destruction du patrimoine éducatif congolais.

⁷⁵⁶ Dans le Projet de réforme de l'Enseignement Primaire soumis au Secrétariat Général à l'Enseignement Primaire du P.C.T, il a été reconnu que : « L'enseignement primaire se trouve aujourd'hui plus que menacé par l'exode massif de son personnel vers d'autres carrières plus alléchantes. Parmi les causes de cet exode, on peut citer : difficultés de la profession d'enseigner dues aux effectifs pléthoriques; manque de vocation et de formation professionnelle suffisante; facilité d'obtention des détachements avec postes budgétaires; liberté de se présenter à tous concours professionnels organisés par tous les départements administratifs; invulnérabilité de certains enseignants ayant fait carrière politique; manque de revalorisation de la fonction enseignante (...) Aux désertions volontaires viennent s'ajouter des abandons imposés par les servitudes du métier » (Cf. *Les enseignants et leur formation*, 1969-1970, Direction de l'Enseignement primaire, Brazzaville, p.4).

⁷⁵⁷ Unesco, *Education des adultes, notes d'information*, numéro spécial, juin, 1976.

⁷⁵⁸ Joachim Mandavo estime que « la condition des enseignants ne permet pas de rendre l'école compétitive, c'est-à-dire qu'elle ne favorise pas l'éclosion de l'école comme facteur de développement (...) Une bonne réforme doit, bien sûr, répondre aux besoins de la société mais elle doit d'abord revaloriser la situation des acteurs de l'enseignement afin de permettre une meilleure éclosion d'une école au service du développement national. C'est de là qu'il faut partir ».

| Catégories | Total | En activité | En détachement | % de désertion |
|-------------------------|-------|-------------|----------------|----------------|
| Moniteurs | 1540 | 1140 | 100 | 6% |
| Moniteurs supérieurs | 884 | 851 | 33 | 4% |
| Instituteurs-Adjoints | 2187 | 1662 | 525 | 24% |
| Instituteurs | 176 | 131 | 38 | 29% |
| Instituteurs Principaux | 19 | 5 | 14 | 84% |
| Inspecteurs | 26 | 14 | 12 | 46% |
| TOTAL | 4847 | 4118 | 729 | |

Source : Les enseignants et leur formation, 1969-1970, Direction de l'Enseignement Primaire, Brazzaville, p.5.

Lorsqu'on interroge certains professionnels de l'enseignement la première réponse qui leur vient à l'esprit concerne la dévalorisation⁷⁵⁹ de leur métier qui ne suscite presque plus de vocations comme le note Jean Marc Mazaba dans l'entretien qu'il nous a accordé en 2003 à la Chaire Unesco à Brazzaville :

On critique toujours les enseignants, sans tenir compte du fait que tout le monde passe par l'école. Le grand problème de l'enseignement aujourd'hui ne peut être appréhendé si l'on ne s'efforce de comprendre la situation des enseignants et l'état des structures dans lesquelles ils exercent. L'enseignement, actuellement, n'attire plus de monde au regard de ce qu'il a été hier : un métier noble. Il devient un simple passage vers d'autres horizons (l'entreprise, le privé, etc.). Même dans son quotidien, l'acteur de l'enseignement pense que rien ne sert de sauver les apparences.

⁷⁵⁹ Gérard Yandza estime aussi à ce propos ceci : « On a noté le manque de vocation de certains acteurs moins formés, ainsi que le désintéressement de ceux qui étaient véritablement formés. Voilà la vraie gangrène dans l'enseignement. Seulement, les enseignants sont maltraités et moins considérés au Congo; ils sont démotivés et se trouvent parfois dans l'obligation d'aller chercher ailleurs ou de faire du n'importe quoi. Ce qui occasionne des pratiques de favoritisme en milieux scolaires, avec pour corollaire la corruption. Du coup, l'on a abouti à l'enseignement au rabais et c'est tout le système éducatif qui en a souffert et qui continue d'en pâtir ».

De ce fait, les enseignants qu'ils soient de l'école primaire, du secondaire ou des vacataires⁷⁶⁰ de l'Université, sont parmi les gens les moins considérés si l'on se réfère à l'échelle des valeurs en termes de rémunération qui détermine la promotion sociale au sein de la société congolaise. Il est bien de reconnaître que les conditions⁷⁶¹ dans lesquelles vivent la plupart des enseignants ne suscitent guère d'envie à telle enseigne que l'imaginaire populaire tourne souvent en dérision leur statut social. Pour le démontrer il suffit, par exemple, d'aborder une fille congolaise et aussitôt vous avez crûment la réponse : «As-tu les moyens ? Mon entretien coûte cher; il n'est pas à la dimension de la poche d'un simple enseignant ». Maurice Ngonika va dans le même sens : « A Brazzaville et à Pointe-Noire, les expressions suivantes sont en vogue : *je suis fauché comme un enseignant, les pauvres enseignants, je ne serai jamais enseignant, etc.* »⁷⁶². L'enseignant congolais souffre d'un manque de considération par rapport à son métier; d'où la démotivation et les frustrations. C'est ce regard par rapport à leur métier qui produit des conséquences néfastes sur la formation des enfants. Lors des entretiens réalisés à Brazzaville, nous avons été conduits à demander à un enseignant de l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S) s'il était corrompu et il avait répondu en ces termes :

Les gens critiquent souvent les enseignants à tort en les regardant avec irrévérence. Ils oublient souvent que c'est l'enseignant qui forme les présidents de la République, les magistrats, les médecins et les ingénieurs, etc. Pourtant, il est le moins valorisé de tous ceux-ci. L'enseignant congolais vit très mal. Et, quand bien même, d'ailleurs, il était corrompu, serait-il finalement le premier dans ce pays ? Est-ce lui qui a créé le terme de corruption ? Comment voulez-vous qu'il n'entre pas dans la danse si déjà la tête elle-même en détermine le pas et le rythme ?

Pour compléter son propos, cet enseignant avait ajouté ceci : « jeune homme, je ne conseillerai jamais à l'un ou l'autre de mes enfants de pratiquer le métier qui est le mien actuellement. C'est un métier ingrat et l'enseignant congolais vit un véritable calvaire ». Ce

⁷⁶⁰ Les vacataires de l'enseignement accusent souvent des arriérés de salaires de six mois alors même que la majorité d'entre eux sont des pères de famille. En témoigne le cas de ce vacataire au Département de sociologie qui se plaignait toujours d'être accusé de retard par la hiérarchie alors même qu'il lui arrive souvent d'effectuer près de 4 kilomètres à pieds avant d'atteindre la faculté de lettres et sciences humaines de l'Université de Brazzaville.

⁷⁶¹ Lors de nos enquêtes à Brazzaville en 2003, monsieur Jean Marc Mazaba nous avait dit ceci : « J'ai été choqué de rencontrer un jeune Inspecteur de l'Enseignement primaire, nouvellement affecté en campagne, partir prendre service en ayant sur lui simplement un petit sac à dos et des babouches aux pieds. Voilà ce à quoi ressemble un enseignant au Congo. Il est réduit à l'état d'un clochard et comment voulez-vous que dans de telles conditions le métier suscite des vocations ? ».

⁷⁶² Ngonika (M.), *op. cit.*, p.213.

sentiment⁷⁶³ général de désappointement est presque partagé par la majorité des professionnels de l'enseignement. Un autre enseignant du Lycée Chaminade de Brazzaville à qui nous posons la même question répondait :

Pourquoi les gens incriminent chaque jour les pauvres enseignants comme s'ils étaient responsables de la descente de ce pays aux enfers ? Il faut reconnaître que depuis bien de décennies déjà le Congo tout entier va mal et que la responsabilité première incombe aux politiques qui pensent que l'enseignant n'est que du bétail à abattre. Je suis choqué de voir que dans ce pays même le simple soldat première classe gagne mieux sa vie qu'un enseignant. Pourquoi, d'ailleurs, se plaindre de notre situation sociale qui n'est que la conséquence de la politique de répression des intellectuels instaurée depuis de longues dates par les parasites au pouvoir ?

La question concernant la gestion des carrières des enseignants constitue une préoccupation politique majeure au Congo, surtout, si on considère le cas de ceux que l'on qualifie généralement de « volontaires » du système éducatif, c'est-à-dire les vacataires. Elle permet de bien comprendre l'intérêt des témoignages qui ont été évoqués précédemment. En effet, c'est à partir de 1975 que cette nouvelle catégorie de professionnels de l'enseignement avait pour la première fois fait son apparition au Congo. Le recours aux « volontaires » avait été décidé par le président Marien Ngouabi dans le but de combler le déficit en enseignants à tous les niveaux du système éducatif. Cette nécessité était liée à l'augmentation des effectifs scolaires depuis la promulgation des lois sur la nationalisation et sur la démocratisation de l'enseignement et à cause des départs massifs à la retraite des enseignants titulaires, voire leur migration vers d'autres secteurs sociaux de production.

Depuis cette époque les « volontaires » ne bénéficient d'aucun statut juridique garantissant leurs droits. Ce qui justifie en partie la crise du système éducatif. Leur emploi,

⁷⁶³ Mallali Youga pense que « c'est une question d'actualité. On dit que l'enseignement est un métier noble. L'enseignant villageois, par exemple, était dans le passé considéré comme étant le seul intellectuel de son coin. Il était la lumière qui éclairait le coin et avait une certaine notoriété. L'enseignement était encore désintéressé parce qu'il n'était pas surtout question d'argent et parce que l'enseignant gagnait bien sa vie. Aujourd'hui, les choses ont changé et les enseignants ne sont plus considérés, ce qui les conduit à émigrer vers les impôts ou d'autres domaines susceptibles de leur garantir des lendemains meilleurs. Le domaine de l'enseignement n'attire plus grand monde maintenant et on n'y vient plus par vocation. Au fond, l'enseignement n'est plus qu'un tremplin. La gangrène est là. Moi, par exemple, je suis dans l'enseignement depuis 1971 et je n'ai jamais eu même un vélo. L'enseignant est, pourtant, comme tout le monde et pourquoi est-il moins valorisé que les autres ? L'enseignement est un métier contraignant qui demande beaucoup d'esprit d'abnégation, mais qui souffre d'un manque de considération ».

ainsi que les perspectives de gestion de leur carrière, n'ont jamais cessé de poser de sérieux problèmes aux pouvoirs publics. Et, au fur et à mesure que leurs effectifs augmentent et à cause de l'indétermination des décisions politiques, ils ont fini par constituer un poids énorme pour le budget de fonctionnement de l'Etat. Comme cela a été souligné précédemment, il convient de faire remarquer qu'en dépit de quelques efforts fournis pour essayer d'améliorer leurs conditions sociales devenues de plus en plus précaires, aucune initiative de grande envergure n'a été prise par les pouvoirs publics afin de garantir leurs droits⁷⁶⁴ et de régulariser leur situation professionnelle. Cette dernière s'était même aggravée avec l'émergence de la crise économique de la décennie 1980-1990, occultant ainsi les possibilités de valorisation de leur statut.

Ces « volontaires » sont toujours confrontés à l'énigmatique question de leur intégration au sein de la Fonction Publique depuis que celle-ci était arrivée à saturation, alors même que l'analyse des données de terrain démontre qu'ils constituent plus de la moitié des effectifs du corps enseignant en République du Congo comme le souligne Noël Nkodia, enseignant à l'Ecole Normale Supérieure de Brazzaville : « 80% des enseignements sont effectués par des vacataires dont les émoluments ne sont pas encore payés voici bientôt trois ans »⁷⁶⁵. Ils sont également accusés de nombreux maux dont souffre l'enseignement au Congo. On leur fait souvent le reproche d'être non seulement sous-qualifiés, mais également de dispenser un enseignement au rabais⁷⁶⁶, c'est-à-dire de mauvaise qualité aux élèves et étudiants ainsi que le souligne Bayza, un Inspecteur de l'enseignement primaire en poste dans la région de la Lékoumou, dans un devoir donné en année de Licence en sciences de l'éducation :

Beaucoup d'entre eux sont venus à l'enseignement par enthousiasme, donc sans vocation avec la seule préoccupation de gagner un peu d'argent. Ceux-là font un travail qui ne les intéresse pas. Ils n'arrivent pas à s'adapter dans cette nouvelle société scolaire. Ces jeunes gens se sont lancés dans l'enseignement avec des niveaux de culture générale différents qui vont du

⁷⁶⁴ L'avis de grève illimitée lancé le 25 avril 2005 par 150 volontaires de l'enseignement technique et professionnel de la promotion 2001 exerçant au Lycée technique 1^{er} mai de Brazzaville constitue la preuve que jusqu'aujourd'hui l'Etat n'arrive toujours pas à trouver des solutions à leur problème. Ces enseignants réclament leur intégration au sein de la Fonction Publique et le paiement de leurs droits, dont les arriérés s'élèvent à 4 mois (janvier, février, mars, avril). Cf. *Les dépêches de Brazzaville* : www.brazzaville-adiac.com.

⁷⁶⁵ Cf. « Congo - Brazzaville. L'école, l'université et les guerres civiles », in *Afrique Education*, n°63, novembre 1999, p.33.

Certificat d'Etudes Primaires (instructeurs d'alphabétisation), au BEMG et Bac pour les autres. Les uns sont handicapés intellectuellement par rapport aux autres, et éprouvent des difficultés énormes à suivre lorsqu'on aborde les problèmes sérieux qui se posent à leur formation professionnelle⁷⁶⁷.

La distinction établie par Bayza est importante, car on oublie souvent que parmi ces volontaires il y a assurément deux catégories d'individus⁷⁶⁸ bien distinctes : d'une part, il y a des gens qui ont été bien formés, mais qui par manque d'opportunité d'emplois se sont finalement orientés vers l'enseignement en espérant trouver mieux en l'avenir et qui exercent consciencieusement leur métier; d'autre part, des gens qui au départ n'ont subi aucune formation et qui, par manque d'emplois, ont été contraints d'intégrer l'enseignement pour des raisons de survie. Encore que dans cette deuxième catégorie, il faut tout de même noter qu'il y a des gens qui au bout des efforts persévérants arrivent à se perfectionner en passant différents concours. Toutefois, même si ces « volontaires » sont souvent accusés de dispenser un enseignement de mauvaise qualité, il semble important de reconnaître que la majorité de ces gens consentissent souvent des sacrifices énormes qui au retour ne leur valent que mépris et déconsidération. Tout comme les titulaires des postes d'enseignement, ces « volontaires » vivent également et peut être pire encore dans des conditions extrêmement difficiles⁷⁶⁹. Les propos recueillis lors d'un entretien réalisé avec un enseignant vacataire au collège Gampo Olilou de Brazzaville illustre bien cette situation :

⁷⁶⁷ Cité par Raymond Mang - Benza, *op. cit.*, p.45.

⁷⁶⁸ Jean Marc Mazaba pense qu'il est intéressant de toujours nuancer les propos lorsqu'on aborde le problème des volontaires de l'enseignement « qui demeure un casse-tête pour l'Etat. On constate qu'il y a des gens de cette catégorie qui ont évidemment subi une formation adéquate et qui continuent de croire que la réussite est le fruit d'un effort persévérant. Il y a également ceux qui, sans avoir au préalable suivi une bonne formation, se retrouvent comme par hasard dans l'enseignement. Les volontaires ne sont pas comme on le pense très souvent de simples arrivistes. Ils sont donc pour la majorité des gens formés, mais qui n'ont pas été recrutés dans la Fonction Publique suite aux politiques d'austérité budgétaire imposées par les différents programmes d'ajustement structurel depuis les années 1980. Je pense, toute proportion gardée, que c'est plutôt la politique de nationalisation de l'enseignement et celle de sa démocratisation qui ont conduit à l'enseignement au rabais ». Paul Olassa aussi est de cet avis lorsqu'il dit : « La situation des volontaires n'est qu'un pis-aller. Cependant, il faut distinguer ici ceux qui ont véritablement subi une formation d'enseignant et ceux qui sont arrivés à l'enseignement par manque de débouchés ailleurs. La situation de ces gens pose de problèmes à l'Etat, car la plupart d'entre eux manquent de volonté et leur situation est l'expression d'un défaut de solution de rechange pour les décideurs politiques. La construction de l'Etat implique la formation des formateurs qualifiés (...) et pour que l'enseignement contribue véritablement à la construction de l'Etat il faut revaloriser la situation de ses acteurs, car c'est leur clochardisation qui explique en grande partie aussi les problèmes que connaît le pays. L'amélioration des conditions de vie des enseignants contribuera, certainement, à susciter de nouvelles vocations dans ce domaine et à redonner espoir aux gens ».

⁷⁶⁹ Monsieur Paul Olassa pense encore que « c'est certainement la paupérisation des acteurs de l'enseignement qui a fait que ceux-ci se désintéressent de leur domaine pour aller se chercher et se faire valoir ailleurs. En 1966, j'étais professeur de C.E.G de 1^{er} échelon et je gagnais mieux que le professeur de C.E.G d'aujourd'hui. Allez-y comprendre la suite ».

Je suis vacataire dans ce collège depuis bientôt 7 ans et je ne bénéficie guère d'un statut officiel. J'ai à ma charge trois classes, une classe de 6^e où je dispense un enseignement d'histoire et deux autres classes de 5^e où je donne respectivement des enseignements de géographie et de français. Tout ça pour moi seul et pour quelle rémunération au final ! J'ai été mis dernièrement à la porte par mon bailleur avec femme et deux enfants pour cause d'arriérés de loyer de 10 mois. Actuellement, je squatte chez ma belle famille. Allez-y comprendre. Au bout du compte, je ne suis même pas considéré au sein de l'établissement et c'est ma santé qui en pâtit.

Tous ces témoignages montrent que l'enseignant congolais vit une situation de complexe par rapport aux autres catégories professionnelles, dont les effets se font immédiatement ressentir sur la qualité de la formation des futurs cadres de la nation. Toutefois, cette réalité qui n'est pas spécifique aux enseignants implique à un plus haut niveau la responsabilité de l'Etat et nécessite que des mesures adéquates soient arrêtées, afin de circonscrire la crise qui mine non seulement le secteur de l'enseignement, mais également le fonctionnement de l'administration publique congolaise en général et réduit les possibilités de bâtir une véritable nation. Au fond, cette crise permet de comprendre l'incohérence relative à toute dynamique de mise en œuvre de l'action publique et démontre également les limites de la marge de manœuvre des décideurs politiques tout en les interpellant. Elle permet, surtout, de comprendre qu'il est impossible de prétendre faire de l'école un outil de développement, si le problème de l'amélioration des conditions d'existence des enseignants ne constitue une préoccupation majeure aussi bien pour les décideurs politiques⁷⁷⁰ que pour les responsables⁷⁷¹

⁷⁷⁰ Le discours prononcé par le Président Marien Ngouabi le 28 septembre 1974 permet de mieux comprendre cette nécessité politique de valoriser les conditions matérielles des enseignants : « Je demande que l'administration s'applique à résoudre toujours dans les meilleurs délais les problèmes sociaux qui se posent aux enseignants. Un enseignant qui travaille une année entière sans percevoir son salaire ne peut pas objectivement récolter un rendement satisfaisant. Nous devons adopter (...) ces mesures qui doivent améliorer les conditions de travail des enseignants. S'il faut des véhicules pour permettre aux inspecteurs de multiplier les inspections à travers tout le pays, rien ne doit être épargné, même si cela devrait conduire à un dépassement budgétaire. L'Assemblée Nationale Populaire qui est représentée à ces assises, sera en mesure de comprendre l'urgence de cas particuliers de l'enseignement qui appellent des mesures urgentes, exceptionnelles, même imprévues au budget (...) Nous devons résoudre coûte que coûte les problèmes de structures d'accueil et de matériel qui se posent à notre enseignement. Avec l'instauration du pouvoir populaire, le moment est venu de compter sur la contribution populaire » (ACI, 30-9-74).

⁷⁷¹ Le rapport final réalisé par la Commission chargée d'étudier *les problèmes de la rentrée scolaire 1974-1975* avait relevé ceci : « Après analyse de la situation, la Commission a constaté que les E.N.I et les C.P.M ne peuvent pas former convenablement les enseignants dans leur état actuel. Elle exige une étude détaillée et chiffrée permettant de les équiper dès maintenant en : laboratoires, bibliothèques, équipements sportifs, ateliers annexes, matériel didactique approprié ». Elle demande également une certaine amélioration de la « rémunération des enseignants par rapport au traitement des agents du secteur étatique, les conditions matérielles du travail – relation maître - élève, écoles agréables, véhicules, crédits de fonctionnement et de

du secteur de l'enseignement. L'étude réalisée sur l'éducation dans le cadre de l'Unesco est claire sur ce sujet :

Tant que la fonction d'instituteur ne mettra pas celui qui l'exerce à l'abri des soucis matériels, tant que des milliers et de milliers de maîtres d'école seront contraints d'avoir une occupation accessoire pour pouvoir « nouer les bouts », tant que nombreux d'entre eux préféreront abandonner le métier pour trouver ailleurs une situation qui leur permette de vivre, tant que la plupart des maîtres en exercice, comparant leur revenu à celui de leur semblable dont les activités sont mieux rétribuées, alors que leurs conditions de travail (...) sont moins grandes ou identiques aux leurs, porteront plus lourdement d'année en année le poids de leurs regrets et de leur insatisfaction, il ne faudra ni s'étonner que certains d'entre eux n'apportent pas à leur tâche journalière la fraîcheur d'esprit et l'enthousiasme désirables, ni se plaindre du fait que l'atmosphère des classes et des écoles ne soit pas propice à l'épanouissement de la personnalité des enfants (...)⁷⁷².

Par ailleurs, il semble important de souligner également que l'amélioration des conditions de vie des enseignants ne constitue pas en soi un facteur discriminant dans la réalisation des objectifs de l'Ecole du Peuple. Elle est, parmi d'autres facteurs, un moyen de les inciter à plus d'efforts et de créativité afin de soutenir les réformes éducatives. Ainsi, la transformation radicale du secteur de l'enseignement exige donc qu'un accent particulier soit mis sur la rénovation de la formation elle-même. La réalisation des objectifs de l'école nouvelle suppose, nécessairement, un recyclage et une actualisation permanente des connaissances des enseignants, car il serait préjudiciable de dissocier les aspects matériels de l'ensemble de facteurs qu'implique la formation comme le souligne un Rapport de mission effectué dans le cadre de l'Unesco⁷⁷³ à Brazzaville en 1976. En d'autres termes, pour peu

recherche, voyage à l'étranger, encouragements sous différentes formes » (Thystère Tchicaya (J.-P.) et Ndinga Oba (A.), *Problèmes de la rentrée scolaire 1974-1975. Travaux de la Commission chargée d'examiner les problèmes pédagogiques*, M.E.T.P.S, Brazzaville, 1974).

⁷⁷² On se réfère ici à une *Monographie* de l'Unesco sur l'éducation - II [sd].

⁷⁷³ « (...) le recyclage des enseignants est perçu aussi bien par les pouvoirs publics que par les intéressés eux-mêmes comme un moyen de promotion plutôt que comme une forme de perfectionnement. Ceci a été confirmé oralement à la mission par le directeur du C.P.M. Les maîtres congolais préparent à longueur d'année, avec un zèle remarquable des diplômes d'enseignement général (B.E.M.G, Baccalauréat) ou des concours professionnels en vue de du recyclage en mettant souvent au second plan leur pratique pédagogique quotidienne. Ceux qui réussissent au brevet ou au baccalauréat sont reclassés automatiquement après un an, sans avoir reçu aucun complément pédagogique. Quant aux cours de recyclage, ils sont la copie conforme des cours des écoles normales, dans le but de donner à leurs bénéficiaires le même profil que celui des diplômés des sections correspondantes des E.N.I. Le directeur du C.P.M trouve que cette pratique n'est pas normale. En effet, il semble

qu'une réforme réussisse il faudrait qu'il y ait une certaine adéquation entre la nécessité de la promotion sociale des enseignants et l'importance de la rénovation de la formation elle-même ainsi que le note Dumazedier : « Aucune augmentation de crédits, aucun changement administratif ou gouvernemental, pour nécessaires qu'ils soient, ne peuvent remplacer un recyclage profond et massif du corps enseignant, à commencer le plus tôt possible, dans les meilleures conditions »⁷⁷⁴.

3. La nécessité d'une revitalisation de la formation des enseignants

L'analyse de la sous-qualification des enseignants a permis de comprendre l'ensemble des problèmes qui se posent au système éducatif congolais et exige que des solutions efficaces y soient apportées, car seule la formation initiale et continue des enseignants ne suffit pas à leur procurer une fois pour toute un apprentissage de qualité. Ces problèmes avaient mobilisé l'attention des autorités politiques et éducatives qui décidèrent, d'une part, de l'organisation régulière des stages de recyclage et des journées pédagogiques; d'autre part, des stages de perfectionnement : « Le volume des enseignants sous-qualifiés dans l'enseignement élémentaire appelle des mesures révolutionnaires (...) En l'état actuel il serait souhaitable de centrer en priorité les efforts sur le recyclage du personnel insuffisamment qualifié. Les instituteurs - adjoints, comme les instituteurs, seraient invités dans un deuxième temps à être recyclés en vue de l'application de la réforme »⁷⁷⁵. Toutes ces formations constituent des moyens essentiels permettant aux enseignants d'approfondir leurs connaissances et d'assurer une éducation de qualité aux enfants comme le précise Montandon :

*La réforme fondamentale de l'enseignement envisagée par la République Populaire du Congo, qui désire la voir appliquée dans les plus brefs délais à l'ensemble du territoire, appellera un profond recyclage des enseignants en service et un nouveau type de formation de futurs enseignants. C'est à la fois un nouvel esprit, de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes et techniques qui devront être introduits dans l'établissement de formation à tous les niveaux et pour tous les niveaux*⁷⁷⁶.

que l'objectif de perfectionnement disparaît ainsi derrière la recherche de la promotion » (Cf. Burloiou (P.), Eliou (M.) et al., *Création de l'Ecole du Peuple. Rapport de fin de mission*, Paris, Unesco, 1976).

⁷⁷⁴ Cf. *Introduction à une sociologie de l'éducation permanente* (Socio - pédagogie des adultes, cours 1969-1970, p.7).

⁷⁷⁵ Burloiou (P.), Eliou (M.) et al., *op. cit.*, p.49.

⁷⁷⁶ Montandon (E.), « Réflexions sur le recyclage des enseignants », cité par Mang - Benza (R.), *op. cit.*, 90.

3.1. L'organisation des stages de recyclage, de perfectionnement des enseignants et le réajustement des principes de l'Ecole du Peuple

a)- Les stages de recyclage et les journées pédagogiques. Ils sont, généralement, assurés par des Inspecteurs de l'Enseignement primaire et ne constituent pas un simple exercice intellectuel : « Il est à rappeler que la pédagogie du recyclage ne peut être réduite à l'application complète ou succincte des programmes des E.N.I, comme c'est le cas actuellement; elle devrait s'adapter au personnel auquel elle s'adresse, prendre par conséquent en considération son expérience professionnelle, son niveau d'enseignement général, ses conditions de travail »⁷⁷⁷. L'interview accordée par Gérard Yandza au Journal *L'Educateur Congolais* permet aussi de comprendre l'importance de ces différents stages :

*Je venais de vous dire que la qualité de l'enseignement baisse. En effet, nous avons assisté à une leçon d'élocution sur une partie de pêche. Cette leçon s'est faite sans aucun matériel. Le maître n'a présenté aucun objet aux enfants, alors qu'il aurait pu amener en classe une ligne avec tous les accessoires intéressant la leçon à venir. Cette négligence de l'instituteur peut avoir des effets néfastes tant sur sa classe que sur les jeunes qui y assistent. Pour éviter ce genre d'erreur qui se fait presque tous les jours dans nos écoles, j'ai organisé depuis octobre dernier, des cours de recyclage qui intéressent en particulier les maîtres auxiliaires, contractuels et élèves instituteurs adjoints (...) Personne n'ignore les conditions dans lesquelles ont été recrutés ces auxiliaires, contractuels et élèves instituteurs - adjoints. Ce personnel dépourvu de toutes connaissances professionnelles ne doit pas être abandonné à lui-même*⁷⁷⁸.

L'idée d'instituer ces différents stages était arrivée au bon moment si l'on s'en tient à la déclaration faite par Gérard Yandza, constatant les difficultés auxquelles sont souvent confrontés les encadreurs et les élèves maîtres, et dont la conséquence immédiate demeure la baisse du niveau d'instruction dans l'enseignement. Certains stages organisés dans ce cadre ne manquent pas de susciter l'enthousiasme de quelques acteurs qui y voient un moyen d'élever le niveau de qualification des enseignants. C'est le cas de la journée pédagogique organisée à

⁷⁷⁷ Burloiou (P.), Eliou (M.) et al., *op. cit.*, p.49.

⁷⁷⁸ Yandza (G.), « L'Ecole des maîtres », Interview réalisée par J.-B. Moanda, in *L'Educateur Congolais*, n°2, Brazzaville, 1966.

l'Ecole Normale de Mouyondzi par une équipe d'enseignants et d'étudiants de l'INSSSED et qui avait regroupé les normaliens, les maîtres titulaires, l'inspecteur primaire et les professeurs de l'Ecole Normale de cette localité :

Cette journée pédagogique est animée par le Conseiller pédagogique M. Mabele que nous avons apprécié. Elle commence par deux leçons : l'une présentée par une stagiaire; l'autre par un maître titulaire. Un rapporteur est désigné auparavant pour la rédaction du déroulement de chaque leçon. Après les deux leçons, les rapporteurs retracent le film de la leçon. Cette lecture est suivie par un débat auquel est conviée toute l'assistance. Dans un premier temps l'acteur fait son auto-critique, ensuite, l'assistance est appelée à mettre en exergue les aspects positifs et négatifs de la leçon. Enfin, l'encadreur fait la synthèse et donne une appréciation générale. Comme nous l'avons dit, cette initiative riche d'enseignement mérite d'être encouragée et suivie par l'ensemble des circonscriptions scolaires de la République⁷⁷⁹.

Cependant, au-delà de cet optimisme par rapport au déroulement harmonieux de ces stages, il semble que les formations dispensées aux volontaires de l'enseignement ne manquent pas de soulever des problèmes techniques aux organisateurs et aux encadreurs. Ces formations sont diversement appréciées par bien d'autres acteurs. D'une part, l'analyse des documents démontre qu'elles sont la plupart du temps effectuées dans la précipitation pour des gens ayant des niveaux de culture générale variés et qui, préalablement, n'ont jamais eu (pour certains d'ailleurs) à exercer le métier d'enseignant; d'autre part, l'organisation de ces formations dévoile le problème de carence de moyens pouvant permettre aux encadreurs de suivre correctement leurs stagiaires. Le sentiment général des acteurs de l'enseignement est que, malgré leur importance, ces stages ne sont pas toujours rentables au plan pratique.

b)- Les stages de perfectionnement. Ils constituent un moyen important pour compléter et approfondir l'ensemble de connaissances acquises par les enseignants au cours de leur formation initiale. Contrairement aux stages de recyclage et aux journées pédagogiques, les stages de perfectionnement sont généralement organisés au plan national. Leur caractéristique essentielle est qu'à l'issue de la formation les bénéficiaires accèdent à une promotion sociale.

⁷⁷⁹ Bassinga (J.) et al., *Rapport de stage*, Brazzaville, INSSSED, mai, 1976.

Jusqu'en 1973, ces stages se déroulaient toujours dans les Ecoles Normales de Mouyondzi et de Dolisie, mais à cause de certaines difficultés (qui seront évoquées dans les pages suivantes), ils ont été orientés à Brazzaville depuis la création du C.P.M. Quoique nécessaires ces stages n'ont jamais été totalement satisfaisants, car il était difficile pour les élèves maîtres de lier les exigences de la formation théorique reçue au C.P.M avec celles du « stage en responsabilité » dans les écoles d'application où ils avaient été affectés.

A ces problèmes il fallait aussi ajouter ceux liés à leur solde qui n'était que de 50 000 FCFA et qui ne leur permettait pas de vivre décemment. Conscient de ces difficultés, l'Etat leur avait accordé au même titre que les titulaires de l'enseignement quelques indemnités⁷⁸⁰, conformément, au décret n°82/256 du 24 mars 1982 : indemnité mensuelle de pléthore de l'ordre de 2500 FCFA; indemnité mensuelle de fidélité au poste : 9.000 FCFA; bonification d'un échelon au départ à la retraite. D'autres décrets⁷⁸¹ avaient également été promulgués en vue d'améliorer la qualité professionnelle et le statut des enseignants : le décret n°82-813 du 9 septembre 1982 rendant obligatoires les visites médicales et les vaccinations des enseignants; le décret n°91-847 du 30 octobre 1991 fixant le statut particulier des enseignants; le décret n°91-848 du 30 octobre 1991 accordant des avantages particuliers aux enseignants. Seulement, ces allocations devaient être lourdes pour le budget de l'Etat. Aussi, ces décrets n'avaient pas été appliqués en raison de la crise économique qu'avait connue le Congo.

3.2. La création du C.P.M⁷⁸² et le développement socio-économique national

La décision de créer le C.P.M en octobre 1973 répondait à une nécessité à savoir contribuer à la mise en place effective de l'Ecole du Peuple à travers la satisfaction d'un certain nombre d'exigences bien précises comme le démontrent certains documents officiels⁷⁸³ : le discours du Ministre Auguste Batina de l'Enseignement Primaire et Secondaire lors de l'inauguration de ce Centre, ainsi que le document concernant son organisation générale. La référence à un extrait de ce discours dévoile la philosophie générale, ainsi que les objectifs assignés à ce Centre : « Le C.P.M prendra comme base de réflexion idéologique le

⁷⁸⁰ Cf. « Rapport initial du Congo devant la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples », février, 2001, p.43.

⁷⁸¹ *Idem*, p.44.

⁷⁸² Les informations recueillies sur le terrain permettent de schématiser l'organisation générale du C.P.M de la manière suivante : la formule initiale du C.P.M; la seconde formule du C.P.M; les problèmes communs aux deux formules du C.P.M. Loin de les étudier dans les détails, il sera question d'essayer de les analyser, afin de comprendre si réellement elles avaient été conformes aux objectifs qui leur avaient été assignés.

⁷⁸³ Les extraits de ces documents seront reportés en annexe.

programme du Parti Congolais du Travail »⁷⁸⁴. Il s'agit, en fait, pour les réformateurs de mettre en place des structures éducatives nouvelles avec des programmes appropriés et des méthodes d'enseignement adaptées à la formation des cadres qualifiés, dont le pays a besoin pour sa construction comme le spécifie encore le Ministre Auguste Batina : « Rompre la routine des anciens maîtres (...) par l'emploi des méthodes d'enseignement différentes adaptées à leurs cas »⁷⁸⁵. Ces déclarations dévoilent l'importance et le rôle que devrait jouer le C.P.M dans la mise en œuvre de la réforme « Ecole du Peuple ». Théoriquement, elles permettent déjà de saisir les enjeux liés à la création de ce Centre qui devait former les enseignants de type nouveau chargés de réaliser les objectifs de l'Ecole du Peuple.

Cependant, au-delà de ces recommandations quelques interrogations subsistent : quelle sera la marge de manœuvre de ce Centre pour l'application des décisions édictées par le P.C.T ? Bénéficie t-il réellement des moyens nécessaires pour son fonctionnement ? La formation dispensée aux élèves maîtres était-elle à la mesure de leurs attentes et de celles des populations ? Les programmes d'enseignement étaient-ils vraiment adaptés aux réalités congolaises ? En un mot, la création du C.P.M avait-elle obéi aux exigences de l'Ecole du Peuple ? La réponse à toutes ces questions ne peut être rendue possible qu'à la condition de réfléchir sur les deux formules qui caractérisèrent son organisation et son mode de fonctionnement, c'est-à-dire la formule initiale du C.P.M et la seconde formule du C.P.M. Cependant, leur analyse exige de revenir sur la situation de l'Ecole Normale de Mouyondzi.

a)- L'analyse des problèmes posés par la formation des enseignants à l'Ecole Normale de Mouyondzi. Créée en 1947, cette école se situait en pleine campagne à 200 kilomètres de Brazzaville. Sa mission était d'abord de former des instituteurs de l'A.E.F. Raymond Mang-Benzà qui a fourni l'essentiel des informations y a étudié de 1953 à 1954. Cette école fut transformée en cours normal de jeunes filles par arrêté n°20, 222/IGE du 14 juin 1956. Les formations dispensées à ces filles devaient s'étendre sur 4 ans pour les institutrices - adjointes et sur 3 ans pour les monitrices supérieures.

Par arrêté n°2341 du 20 juin 1957, le cours normal fut aussi transformé en collège normal de jeunes filles avec un programme général pareil à celui des cours complémentaires à

⁷⁸⁴ Allocution prononcée à l'occasion de la cérémonie d'ouverture du Centre de Perfectionnement des Maîtres en cours d'emploi, Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Brazzaville, 1973.

⁷⁸⁵ *Ibidem*.

orientation ménagère. Le décret n°68.98 du 19 avril 1968 avait également transformé cet établissement en une Ecole Normale avec un programme d'études de 3 ans après l'obtention du B.E.M.G et avec une mention spéciale indiquant que le Bac ne constitue pas un objectif primordial pour les normaliennes. Le décret n°70/376 du 12 décembre 1970 réduisit à 2 ans la scolarité pour les fonctionnaires admis dans les Ecoles normales. Le CFECN continuait à y être préparé comme étant le diplôme des élèves ayant obtenu une moyenne faible au concours d'entrée ou de ceux qui veulent gagner leur vie après un an d'études. Ce Centre avait fermé ses portes en 1980 pour donner naissance à l'E.N.I d'Owando.

En dehors de ces transformations, l'Ecole Normale de Mouyondzi n'avait cessé de connaître trop de problèmes⁷⁸⁶ dans son fonctionnement, faisant « goûter à chaque membre de la collectivité normalienne l'amertume d'une vie monotone, austère et monastique ». Ce qui avait eu des conséquences graves sur la qualité des formations proposées aux normaliennes et sur les rapports entre les normaliennes et les encadreurs, entre les normaliennes et l'administration et entre les encadreurs et l'administration. Il s'agissait, par exemple⁷⁸⁷, des problèmes de tribalisme, de discipline, de la police secrète au sein de l'établissement, de l'achat des livres par les normaliennes, du transport des élèves, des loisirs, des notes de classe, de la surveillance, d'organisation et du déroulement des stages. Face à ces conflits, le Ministre de l'Education Nationale Makany Lévi dans sa lettre de présentation au Conseil des Ministres, avait demandé son transfert à Brazzaville en 1968⁷⁸⁸. Mais, pour des questions techniques, il

⁷⁸⁶ Le discours du Directeur général de l'Enseignement permet de mesurer l'ampleur des problèmes qui minent le fonctionnement de cet établissement :

- « Personnel : d'après les rapports verbaux et écrits qui me parviennent, la conduite des professeurs envers leurs élèves n'est pas du tout louable »
- « Situation pédagogique : pour le Directeur du Collège Normal, le début de l'année a eu lieu le 4 janvier. Ce qui implique que les professeurs n'ont presque rien fait durant tout le premier trimestre. Je demande au Directeur des C.E.G et Cours Normaux de préparer une lettre à ma signature adressant des réprimandes à tout le corps professoral de l'établissement »
- « Discipline : elle est défectueuse à tous les niveaux. Preuve, les nombreux incidents qu'on y enregistre, dus en majeure partie au manque de cohésion entre les diverses couches de la société du Collège Normal » (D.G.E., *Rapport sur l'école normale de Mouyondzi*, février 1967). L'extrait du discours du Ministre de l'Education Nationale au Conseil des Ministres placé en annexe permettra d'avoir une idée assez claire de ces problèmes.

⁷⁸⁷ Les points de vue des officiels et des élèves sur ces différents conflits seront en annexe.

⁷⁸⁸ « Dans son état actuel, l'Ecole Normale de Mouyondzi ne répond pas aux aspirations de la masse et ne rend pas ce que le pays attend d'elle. Il semble indispensable de transférer cette école à Brazzaville pour nous permettre de résoudre certains problèmes comme celui du recrutement du personnel enseignant et d'encadrement :

- Plusieurs professeurs français étant disposés à servir à Brazzaville le problème de recrutement ne se poserait plus.
- Certains cours pourraient avoir lieu au Lycée ou à l'école normale supérieure pour pallier l'insuffisance du personnel enseignant et résoudre le problème des laboratoires scientifiques.

avait fallu attendre 1973 pour que la formation continue soit détachée de la formation initiale grâce à la création du C.P.M. L'analyse du Rapport présenté par Bassinga et son groupe prouve l'urgence de ce transfert :

Il y a un fâcheux mélange d'éléments de pédagogie générale, d'histoire de l'éducation, de philosophie de l'éducation et de l'éducation comparée. L'ensemble de ces éléments hétérogènes forment le cours de pédagogie général, dispensé par (...) de la place. L'absence des professeurs spécialisés en sciences de l'éducation est sans doute à l'origine de cette faille; d'autre part, nous avons été peinés de constater la part trop mince réservée aux disciplines professionnelles des sciences de l'éducation dans l'emploi du temps général : en moyenne, 6 heures hebdomadaires par niveau sont consacrées aux sciences pédagogiques, contre 13 pour les disciplines d'enseignement général, ceci sur les 30 heures hebdomadaires de l'ensemble des cours⁷⁸⁹.

La situation de l'Ecole de Mouyondzi permet d'éclairer l'ensemble des difficultés auxquelles sont souvent confrontés les autorités politiques et les responsables de l'éducation dans la formation des cadres, dont le pays a besoin pour son développement. Cependant, le transfert de cet établissement à Brazzaville avait-il pu répondre aux attentes des élèves stagiaires ? Cette question trouvera, certainement, une réponse avec l'analyse de la formule initiale et de la deuxième formule du C.P.M.

b)- La formule initiale du C.P.M. Dès son ouverture en octobre 1973, ce Centre avait une organisation pédagogique particulière, dont la particularité est liée au fait que les enseignants admis aux différents concours continuent en même temps d'exercer leur charge dans leurs établissements respectifs. Ce qui répond à une formule de « l'Ecole du Peuple » qui recommande d'alterner la formation entre la théorie et la pratique : « Maintenir permanente la relation entre étude et production ». Pour faciliter le déroulement des cours, l'organigramme du Centre avait divisé les stagiaires par vagues : la première comprenait les instituteurs -

-
- Cette lourde responsabilité du Chef d'établissement d'évacuer sanitaire tous les mois les élèves serait allégée du fait de la proximité des centres hospitaliers.
 - Les stages pratiques dans les écoles seraient facilités du fait de la solide installation des classes expérimentales dans les écoles urbaines et rurales et de la présence du Centre National de Recherche Pédagogique, centre de conception et de diffusion des éléments pédagogiques » (Cf. Mang-Benza (R.), *op. cit.*, p.67).

⁷⁸⁹ Bassinga (J.) et al., *Rapport de stage*, Brazzaville, INSSSED, mai 1976.

adjoints, les moniteurs supérieurs et la moitié des moniteurs, tandis que la deuxième était composée du reste des moniteurs. La gestion de cet organigramme dépendait de l'emploi du temps ci-après modifiable toutes les semaines.

| Vagues | C.P.M | Ecoles primaires |
|------------------------|-----------|------------------|
| 1 ^{ère} vague | 7h – 10h | 12h15 – 17h15 |
| 2 ^{ème} vague | 15h – 18h | 7h - 12h |

L'application de cet organigramme n'a pas été facile, car les élèves maîtres se sont retrouvés avec un programme trop chargé comme le signifie le tableau suivant. Ils devaient passer plus de 16 heures au C.P.M et de 25 heures dans leurs établissements respectifs. Ce qui fait un total de 49 heures par semaines incompatibles avec leur travail habituel. Il existe d'autres contraintes : l'éloignement par rapport au Centre, la fatigue mentale et physique, l'inconfort du logement pour certains et des problèmes familiaux pour d'autres. La conséquence de ceci était soit l'abandon de la formation, soit l'absence aux cours.

La requête adressée par le collectif des instituteurs-adjoints de la première promotion aux officiels du Centre permet d'apprécier ces problèmes : « Dans l'esprit d'avoir un enseignement général solide et une formation pédagogique poussée et véritable, la cellule syndicale des instituteur - adjoints après avoir longuement discuté sur la nécessité, l'opportunité et l'importance de chaque matière demande la modification des heures de certaines disciplines : 2 heures de pédagogie spéciale par semaine au lieu de 3 heures (...) »⁷⁹⁰. Les moniteurs avaient aussi initié des démarches auprès des autorités du Centre pour demander la réforme des programmes :

Il a été constaté que le système appliqué, nous recommandant d'enseigner dans les diverses écoles de la ville en plus des cours de perfectionnement paraît très difficile. En effet, cette méthode crue efficace, mais combien surmenante nous risque soit le sacrifice des cours pratiques (enseignement

⁷⁹⁰ Motion des Instituteurs Adjoints, C.P.M, Brazzaville, 1973.

dans les écoles), soit le sacrifice de nos cours théoriques au C.P.M; car nul n'ignore qu'une classe n'est bonne ou profitable aux élèves que quand elle est préparée et que cette bonne préparation dépend du temps mis à notre disposition. D'autre part le bon résultat d'un étudiant est facteur du temps d'étude dont il dispose. Dans le même souci, que la journée du samedi nous soit journée libre⁷⁹¹.

Toutes ces doléances avaient-elles été satisfaites par les autorités du C.P.M ? Les analyses des documents montrent que dans le fond rien n'avait été fait. D'où d'autres revendications à la rentrée académique 1974-1975 auxquelles des réponses avaient été vite trouvées en ce qui concerne la nomination de deux stagiaires par classe d'application au lieu d'un seul. Afin de convaincre les stagiaires de quelques modifications apportées aux programmes, le Directeur des études du Centre explique comment les études et les stages avaient, dorénavant, été organisés au cours de cette nouvelle année académique⁷⁹².

⁷⁹¹ Motion des Moniteurs, C.P.M, Brazzaville, novembre 1973.

⁷⁹² « Cette année, le système devient plus souple car il y aura deux stagiaires pour une même classe, avec les mêmes élèves. Ils enseigneront à tour de rôle. Pendant que l'un fait classe, l'autre se livre à des travaux de recherche, à des lectures pour se documenter, etc. Par ce système chaque stagiaire enseignera pendant 2 semaines consécutives (une semaine le matin suivie d'une semaine le soir) dans le mois, ce qui représente 5 à 6 semaines de stage pratique dans le trimestre (...) Exceptionnellement cette année, les moniteurs supérieurs et les instituteurs - adjoints de 2^{ème} année seront répartis dans les CP2, CE2 et CM2. A la fin de chaque trimestre, il y a permutation, c'est-à-dire les stagiaires ayant tenu les CP2 au premier trimestre passeraient dans les CE2 au second trimestre et ainsi de suite. Les moniteurs et les instituteurs - adjoints qui entrent cette année occupent les CP1, CE1 et CM1 mais ne connaîtront pas de permutation durant toute l'année. Les instituteurs - adjoints de 1^{ère} année seront répartis en priorité dans les CP1 et les moniteurs dans les CE1 et CM1. Par ce système les moniteurs supérieurs et les instituteurs - adjoints de 2^{ème} année constitueront la première vague tandis que les moniteurs et les instituteurs - adjoints de 1^{ère} année, la deuxième vague. Chaque vague comptera 5 classes. Lorsque la première est au cours théorique le matin, la deuxième se trouve en stage pratique dans les écoles d'application. Et vice-versa » (Tchicaya (L.), *Note d'accueil aux nouveaux stagiaires du C.P.M*, Brazzaville, 1974).

| Disciplines | 1 ^{ère} année des Moniteurs | | 2 ^{ème} année des Moniteurs ou de Moniteurs supérieurs | | 1 ^{ère} année des instituteurs - adjoints | | 2 ^{ème} année des instituteurs - adjoints | |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------|---|------------------|--|------------------|--|------------------|
| | Ancienne Formule | Nouvelle Formule | Ancienne Formule | Nouvelle Formule | Ancienne Formule | Nouvelle Formule | Ancienne Formule | Nouvelle Formule |
| Français | | | | | | | | |
| Mathématiques | 2 h | 3 h | 2 h | 2 h 30 | 2 h 30 | | | |
| Sciences sociales | 2 h | 4 h | 2 h | 3 h | 2 h 30 | | | |
| Sc. Naturelles | 1 h | 3 h | 1 h | 3 h | 1 h | 3 h | 3 h | 3 h |
| Sc. Appliquées | 1 h | | 1 h | 2 h | 1 h | 2 h | 2 h | 2 h |
| Pédagogie gén. | 1 h | | 1 h | 2 h | 2 h | | 2 h | 2 h |
| Pédagogie spéc. | 2 h | 4 h | 2 h | 4 h | 2 h | 4 h | 6 h | 6 h |
| Psychologie | 2 h | 6 h | 1 h 30 | 6 h | 1 h | 6 h | 8 h | 8 h |
| Législation | 1 h | | 1 h | 3 h | 1 h | 3 h | 4 h | 4 h |
| Déontologie | 2 h | | 2 h | | 0 h 30 | 2 h | 2 h | 2 h |
| Ens. agricole | 1 h | 2 h | 0 h 30 | 2 h | 2 h | | 2 h | 2 h |
| Alphabétisation | 2 h | | 2 h | | 2 h | | 2 h | 2 h |
| Sports | 0 h 30 | 2 h | 0 h 30 | 2 h | 0 h 30 | 2 h | 2 h | 2 h |
| Histoire Géo. | 0 h 30 | 2 h | 0 h 30 | 2 h | 0 h 30 | 2 h | 2 h | 2 h |
| Philosophie | 1 h | | 1 h | | 1 h 30 | | | |
| Leçon modèle | | | 1 h | | 1 h | | | |
| Dessin | 0 h 30 | | 0 h 30 | | 1 h | | | |
| Pratiques dans les écoles | 0 h 30 | | 0 h 30 | | 0 h 30 | | | |
| | 25 h | | 25 h | | 25 h | | | |
| Totaux | 41 h | 30 h | 41 h | 35 h | 41 h | 30 h | | 35 h |

Nonobstant l'aménagement de certains programmes et des contenus des enseignements les difficultés subsistent. Cette nouvelle organisation comportait toujours des défaillances et ne cessait de compliquer la situation des stagiaires qui se sont retrouvés avec les problèmes de départ. Pire encore était le cas des élèves maîtres ayant des responsabilités politiques et syndicales difficilement conciliables avec les programmes et les plages horaires présentés ci-

dessus. Il faut noter que parmi les 81 stagiaires⁷⁹³ de cette année là il y avait 4 députés siégeant à l'Assemblée Nationale Populaire, 11 syndicalistes, 1 membre du Parti, 4 responsables du Mouvement National des Pionniers, 4 responsables des pouvoirs populaires.

Le cas particulier de ces stagiaires avait été traité par la Commission chargée d'examiner les problèmes de la rentrée scolaire 1974-1975. Ils devaient bénéficier d'une « promotion automatique » sans être obligés de suivre régulièrement la formation et de passer les examens de sortie : « Le cas des cadres politiques qui ne peuvent pas suivre normalement leur formation doit être examiné avec plus d'attention par les instances politiques et administratives »⁷⁹⁴. Seulement, par son caractère inégalitaire, cette mesure avait contribué à la frustration du reste des stagiaires et à la fragilisation des bases de l'Ecole du Peuple. L'insuffisance des moyens matériels et humains constituait également un obstacle majeur pour la réalisation de la formule initiale du C.P.M. En 1973-1974, par exemple, les stages organisés à l'intention des élèves maîtres dans certains centres d'application avaient été perturbés faute de moyens de déplacement permettant aux Conseillers pédagogiques de suivre régulièrement les activités des stagiaires. Et, cette situation ne s'était guère améliorée, malgré la prise de décisions politiques à un plus haut niveau comme le démontre Ngoho au sujet de la formation des stagiaires de l'Ecole Normale de Loubomo :

La durée des stages est écourtée par les contraintes matérielles et pédagogiques : difficultés de transport et d'encadrement des stagiaires (75 à 80 par vague) éparpillés dans les 12 écoles d'application que ne peuvent couvrir nos 4 Conseillers pédagogiques et celui de l'inspection communale, chargé de les suivre. A cela il faut ajouter les temps morts inévitables dans les écoles (réunions de maîtres, visites, fêtes, etc.). Au total, les stages pratiques dans les écoles d'application sont d'une durée et d'une qualité qui ne donnent pas satisfaction aux stagiaires comme aux professeurs. Toutes les formules tentées jusqu'à présent ne sont que des palliatifs⁷⁹⁵.

Le manque de coordination entre le C.P.M et les écoles d'application, entre les stagiaires responsables des mêmes classes, entre les enseignements théoriques et les enseignements

⁷⁹³ Cf. Mang Benza (R.), *op. cit.*, p.111.

⁷⁹⁴ Thystere Tchicaya (J.-P.) et Ndinga Oba (A.), *Problèmes de la rentrée scolaire 1974-1975. Travaux de la Commission chargée d'examiner les problèmes pédagogiques*, Brazzaville, M.E.T.P.S, 1974.

⁷⁹⁵ Ngoho (F.), *Réponses à un questionnaire d'enquête pédagogique sur la formation des enseignants dans cet établissement, Ecole Normale de Loubomo*, juin, 1975.

pratiques avait également constitué un obstacle sérieux pour la mise en œuvre des réformes. Il a été aussi constaté une inadéquation entre les méthodes enseignées au C.P.M et celles utilisées dans les écoles d'application :

Les classes de certaines écoles de Brazzaville sur lesquelles on a plaqué à tort et à travers l'appellation de classes d'application ne répondent pas du tout aux exigences des vraies classes d'application. Les classes dites d'application du C.P.M ne remplissent pas la mission propre assignée à de véritables classes d'application. Deux stagiaires ont été affectés dans une classe. Ils y enseignent à tour de rôle pendant 15 jours par mois et lorsque l'un enseigne, l'autre est absent pour suivre les cours de perfectionnement. Entre les deux maîtres, il n'y a aucune chance de rencontre, de coopération, de coordination, puisqu'ils ne peuvent se voir que pour se communiquer l'un à l'autre la dernière leçon vue avec les élèves⁷⁹⁶.

Outre les complications liées aux structures d'accueil des stagiaires, il s'est également posé le problème de la qualité des enseignants titulaires des classes d'application. Les analyses des documents ont démontré que plusieurs élèves maîtres n'avaient pas la qualification requise pour pouvoir tenir une classe. Ce qui a entraîné des conséquences graves sur la qualité des enseignements dispensés aux élèves et a contribué à la remise en cause systématique des objectifs de l'Ecole du Peuple comme le démontre une fois de plus Samba :

Lorsque vous assistez à une leçon donnée dans ces classes dites d'application, vous êtes surpris de constater que les vieux maîtres qui y enseignent, continuent de se comporter comme ils l'ont toujours fait il y a dix ou vingt ans; en lecture comme en langage, on peut se demander s'il y a eu perfectionnement et, surtout, s'il y a eu recyclage. Il y a à notre avis recyclage à partir du moment où on apporte aux anciens des informations sur les changements intervenus depuis qu'ils avaient terminé leur formation. Ce n'est pas seulement au C.P.M qu'il manque de classes d'application. Dans les E.N.I, c'est pareil. Il manque de maîtres d'application dignes de ce

⁷⁹⁶ Samba (A.), *Examen critique des programmes des Ecoles Normales d'Instituteurs (E.N.I) et du Centre de Perfectionnement des Maîtres (C.P.M)*, Mémoire de pédagogie, INSSSED, juin 1975.

*nom, et qui devraient être les entraîneurs des jeunes maîtres ou de vieux maîtres venus se recycler*⁷⁹⁷.

En dernière analyse, il est important de souligner que la décision de créer le C.P.M à Brazzaville avait produit une double conséquence : d'une part, elle avait contribué à vider les écoles de campagnes de leurs enseignants; d'autre part, elle avait occasionné une pléthore des effectifs dans les salles d'application (deux enseignants par classe). Cette situation avait suscité le mécontentement des syndicats des enseignants, des parents d'élèves et de certaines autorités tant politiques qu'administratives. L'interview accordée par le Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire à la voix de la Révolution Congolaise permet de comprendre cette situation : « Le C.P.M amenait vers Brazzaville un trop grand nombre de professeurs, d'instituteurs, alors qu'à l'intérieur du Pays, le déficit est chronique. Nous avons pensé qu'au lieu de faire cette hémorragie chaque année, il était bon de retenir les professeurs et les instituteurs dans leur lieu de travail quitte à les faire venir pendant les vacances où, en un mois et demi, ils font un stage »⁷⁹⁸. Tout ce qui précède démontre que la formule initiale du C.P.M n'avait pas été appliquée conformément aux objectifs de l'Ecole du Peuple. D'où la nécessité d'une seconde formule, dont l'objectif devait être de former des maîtres de type nouveau en cours d'emploi. Ce vœu était exprimé lors de la tenue à Brazzaville, du 2 au 16 août 1975, d'un séminaire à l'intention des cadres de l'Enseignement, de la Culture et des Sports.

c)- La seconde formule du C.P.M. Conformément aux recommandations du séminaire susmentionné, les stages devaient, désormais, se dérouler pendant les vacances et s'étendre sur une période de deux ans à raison de 7 à 8 semaines par session. La première session avait eu lieu à Brazzaville du 10 juillet au 28 août 1976. Cependant, sa tenue n'avait pas manqué de susciter au préalable des inquiétudes tant de la part des stagiaires que des encadreurs, voire de certains responsables de l'éducation :

⁷⁹⁷ Samba (A.), *op. cit.*, p.47. Cette analyse est partagée par Kebano et son groupe : « Les stagiaires du C.P.M sont tous titulaires de classes primaires. Ils enseignent donc régulièrement en plus de leur perfectionnement. Cela étant donné que notre pays souffre en ce moment de l'insuffisance quantitative de maîtres. Mais, avouons-le, c'est un procédé qui ne permet pas une formation systématique et approfondie du personnel. On devrait, à notre humble avis, adopter le système des écoles normales d'instituteurs où les classes d'application sont tenues par des enseignants autres que les élèves maîtres » (Kebano (D.) et al., *Rapport de stage pédagogique*, Avril, 1976.

⁷⁹⁸ Cité par Mang-Benza (R.), *op. cit.*, p116.

Les maîtres de la nouvelle formule recevront-ils la même formation que ceux de l'ancienne formule ? La somme de connaissances à acquérir au bout de 14 à 16 semaines de scolarité correspondra t-elle à celle assimilée en 18 mois de scolarité effectuée ? Cette formation sur le tas se déroulant pendant les vacances sera t-elle liée à la pratique de la classe et comment ? A supposer qu'on retienne des élèves à cet effet, ce principe n'irait-il pas à l'encontre de l'action éducative et psychologique ? Ce personnel privé de vacances se sentira t-il vraiment responsable de cette formation accélérée ? Les maîtres formés de cette façon auront-ils assez de temps pour appréhender les problèmes de l'éducation ? Quel est l'objectif principal que vise cette formation ? Est-elle une formation quantitative ou qualitative⁷⁹⁹ ?

Il faut noter que, tout comme l'ancienne formule, cette deuxième formule n'a pas manqué de soulever de problèmes. La session de formation organisée de juillet à août avait presque repris les mêmes orientations de la première formule, en dehors de quelques aménagements apportés aux programmes avec, notamment, l'introduction de nouveaux enseignements tels que celui de l'agriculture et de l'alphabétisation. Cependant, dans l'ensemble, les mêmes difficultés éprouvées plus haut demeurèrent et certains stagiaires n'avaient pas pu assister à ces deux enseignements faute d'une meilleure planification des horaires. C'est le cas des instituteurs-adjoints qui s'étaient vus refusé l'accès à l'amphithéâtre comme l'indique Léon Tchicaya : « Les instituteurs - adjoints qui se sont vus refusé l'accès à l'amphithéâtre du rectorat pour cause de la tenue de la semaine de l'enseignement n'ont pas suivi des cours d'alphabétisation fonctionnelle et d'enseignement agricole prévus dans les programmes. Cependant, les cours de sciences sociales se sont déroulés, quoiqu'en retard, au C.P.M même de 11H à 13H, les stagiaires se contentant de se confiner dans deux salles de classes »⁸⁰⁰.

Ce cas démontre assez clairement les limites de la nouvelle formule au-delà de la note d'optimisme visible dans la déclaration du Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire

⁷⁹⁹ Cf. Nzoungou (L.), *Rapport sur le C.P.M*, Brazzaville, 1976.

⁸⁰⁰ Tchicaya (L.), *Rapport de fin de stage de perfectionnement des maîtres organisé du 10 au 28 août 1976*, Brazzaville, août 1976. Ce problème s'est aussi posé en ce qui concerne l'enseignement de l'idéologie comme l'indique cet autre rapport : « Je suis déçu du laisser-aller des responsables administratifs car certains stagiaires n'ont pas assisté à tous les cours d'idéologie. Ces cours ont aussi commencé en retard du fait de l'organisation qui n'a pas été sérieuse. Ce qui n'a pas permis d'exécuter tout le programme établi » (Nganga (G.), *Rapport sur l'enseignement de l'idéologie durant le stage de recyclage des maîtres tenu à Brazzaville du 10 au 28 août 1976*, INSSSED, 1976).

à la radio nationale congolaise⁸⁰¹. Cette déclaration ne se justifie pas en totalité si l'on se réfère aux horaires de cours présentés plus haut qui montrent que les stagiaires soumis à la nouvelle formule disposent de moins d'heures de cours que ceux de la formule initiale. En plus de cela, certains enseignements varient d'une formule à une autre. Plusieurs acteurs du secteur éducatif pensent, finalement, que cette nouvelle formule a simplement consisté en un bourrage systématique des crânes des stagiaires, au lieu d'être orientée vers l'apprentissage des connaissances ayant un rapport immédiat à l'environnement socio-culturel et économique congolais. Ce qui permet également de modérer l'appréciation qui en est faite par le Directeur du Centre Léon Tchicaya lorsqu'il déclare :

Le stage de perfectionnement des maîtres organisé à Brazzaville du 10 au 28 août n'a pas été à notre avis un échec malgré toutes les contraintes auxquelles étaient soumis encadreurs et stagiaires du C.P.M. Car les encadreurs très dévoués ont donné le meilleur d'eux-mêmes à tel point qu'ils ont attiré la confiance des stagiaires. Les enseignants, bénéficiaires du stage se sont bien comportés en suivant assidûment leurs cours. Nous n'avons pas la prétention de dire que ce stage a connu un succès sans précédent, mais plutôt un assez bon déroulement quoiqu'on en dise. Nous pensons que les prochains stages qui s'organiseront dans chaque région, connaîtront un succès éclatant si la direction générale de l'enseignement, organisatrice des stages de vacances, remédie aux contraintes énumérées plus haut⁸⁰².

La nécessité de recourir à la décentralisation (la régionalisation) des lieux de stage comme nouvelle stratégie pour rendre plus efficace le perfectionnement des maîtres montre au fond l'ensemble des difficultés auxquelles étaient confrontées les autorités publiques dans la gestion de la formation des cadres de l'Etat. Elle révèle un grave problème d'organisation

⁸⁰¹ « En ce qui concerne le problème des stages vacances, on exagère un peu quand on dit que c'est bidon, ça n'apporte rien, ça ne change rien. Bien au contraire. Nous avons ces vacances-ci organisé un stage. Quand on dit en un mois et demi, qu'est-ce qu'on peut apprendre? Evidemment, c'est une réflexion assez superficielle. La chose est étudiée de façon que le nombre d'heures de cours théoriques que ce camarade qui passe son stage pendant les vacances reçoit, équivaut au nombre d'heures qu'un professeur viendrait passer au C.P.M. Le professeur au C.P.M a trois heures de cours par jour et au bout de l'année il totalise 330 heures de cours. Pendant les vacances en 45 jours, la moyenne journalière étant de 7 heures de cours nous arrivons au chiffre de 315 heures de cours théoriques. Ce qui est sensiblement la même chose. Tout le problème est dans le contenu. Et nous pensons que ce contenu est le même. Nous ne l'avons pas changé. Il revient donc aux encadreurs de bien transmettre ce contenu et aux intéressés de bien l'assimiler et d'en disposer rationnellement. Ce moyen que nous avons trouvé n'est pas un pis-aller, mais au contraire une mesure salutaire (...) Il appartient à ceux qui bénéficient de ces stages de les exploiter au mieux » (Mang-Benza (R.), *op. cit.*, p.120).

⁸⁰² Tchicaya (L.), *Rapport de fin de stage de perfectionnement des maîtres organisé du 10 juillet au 28 août 1976 à Brazzaville.*, août 1976..

administrative et politique des structures éducatives, malgré l'institution d'un Conseil d'administration au sein du C.P.M, qui oriente et dicte les objectifs à atteindre selon l'esprit de la trilogie déterminante. Au niveau du fonctionnement même de ce Conseil, rien de sérieux n'a été fait du moment que la participation des stagiaires réunis à travers leur cellule syndicale n'a été que formelle; la direction du Centre s'étant toujours accaparée des sphères de prise de décisions. Cette situation a conduit à une crise d'autorité comme le dit Jean Pierre Tchystère Tchicaya, Ministre de l'Enseignement Technique, Professionnel et Supérieur :

D'une manière générale, cette autorité n'est plus. Les chefs d'établissement ont perdu confiance en eux-mêmes pour les raisons ci-après. Ils ont toujours été ridiculisés dans les conflits qui les ont opposé aux structures politiques des élèves : l'impunité au niveau des professeurs, du personnel administratif et des élèves. Cela étant, il s'est instauré dans les établissements scolaires une indiscipline caractérisée à tous les niveaux. Les professeurs ont perdu la rigueur élémentaire que leur imposent les techniques pédagogiques (...) Les élèves ont versé dans la paresse, l'absentéisme, l'obstruction, l'indiscipline et le non respect des règlements intérieurs des établissements. Il faut (...) signaler que le décalage idéologique qui a existé entre les élèves et certains administrateurs a beaucoup contribué à l'aggravation de la situation⁸⁰³.

Suite à cette perte de confiance mutuelle et à cette crise d'autorité au sein des établissements de formation des maîtres, les responsables politiques du P.C.T dans une déclaration faite le 12 décembre 1975, avait décidé de la restauration « à tous les niveaux de l'autorité des chefs qui sont désormais habilités à décider ». Toutefois, cette décision politique diversement appréciée par les stagiaires et certains acteurs du système éducatif, n'avait pas produit l'effet attendu, tant la crise s'était dangereusement aggravée et généralisée. Au lieu d'une simple déclaration politique il aura été intéressant de définir de manière spécifique les sphères de compétence des uns et des autres de façon à ce que les stagiaires et les encadreurs aient aussi des responsabilités dans la conduite des formations. Il fallait leur accorder un rôle important au niveau du Conseil d'administration pour un meilleur respect de la hiérarchie, des textes en vigueur et un bon fonctionnement des structures éducatives puisque certains stagiaires se disaient que le C.P.M, au lieu de former de véritables acteurs du développement

⁸⁰³ Tchystère Tchicaya (J.-P.), *Les principaux maux de l'enseignement en général et de l'enseignement technique en particulier*, M.E.T.P.S, Brazzaville, 1974.

social, se livrait plutôt à des actions au « coup par coup » ayant pour corollaire immédiat l'improvisation.

Au fond, pour les stagiaires, cette situation n'était pas un fait du hasard; elle était le résultat d'un défaut de planification des décisions politiques et d'un désordre ayant conduit à la mise en place d'un Centre de formation des maîtres qui n'était régi par aucun statut juridique comme le démontre Samba dans son Rapport : « En dehors du discours prononcé par le Ministre de l'Enseignement Primaire et Secondaire à l'occasion de l'ouverture de ce Centre, il n'existe aucun texte tenant lieu d'acte de naissance de cette institution »⁸⁰⁴. Cette analyse est également partagée par Kebano et son groupe qui estiment que : « Le C.P.M, qui a ouvert ses portes le 15/10/73, ne doit son existence qu'au procès-verbal du Conseil d'Etat de juillet - août 1973. Aucun texte organique ne confirme sa création jusqu'à ce jour (...) C'est là une grave erreur administrative à laquelle il faudrait, pensons-nous, remédier sans plus tarder »⁸⁰⁵. En dernière analyse, il est important de noter que, tout comme la première formule, la seconde également n'a pas apporté des innovations substantielles. Les difficultés rencontrées dans la première étaient les mêmes que celles rencontrées dans la seconde. L'analyse de l'ambiguïté de la philosophie du C.P.M permet de mieux les expliciter.

3.3. L'ambiguïté de la philosophie du CPM et les difficultés d'application des objectifs de l'Ecole du Peuple

La mise en œuvre d'une réforme implique qu'un certain nombre de préalables soient pris en compte, notamment, une détermination claire des objectifs à réaliser. Ce qui suppose toujours d'avoir présent à l'esprit la connaissance des principes de base et des buts à atteindre. Qu'en est-il, finalement, des politiques de mise en place d'une école nouvelle au Congo dans le cadre du C.P.M? Les analyses effectuées sur le terrain ont permis de démontrer que la philosophie du C.P.M comporte les mêmes lacunes que celles énoncées dans le cadre général de l'Ecole du Peuple. Cette philosophie paraît suffisamment ambiguë pour être applicable concrètement, c'est-à-dire qu'elle n'était sous-tendue par aucune politique⁸⁰⁶ globale de

⁸⁰⁴ Samba (A.), *op. cit.*, p.11.

⁸⁰⁵ Kebano (D.) et al., *Rapport de stage pédagogique*, avril, 1976.

⁸⁰⁶ L'analyse de Thystère Tchicaya est claire à ce sujet : « Tous les maux dont souffre actuellement notre système d'enseignement trouvent leur source dans ce manque d'une politique claire de l'éducation en matière de démocratisation de l'enseignement. Tant que ce choix politique ne sera pas fait, les énormes efforts financiers de l'Etat en matière d'éducation risqueront d'être vains et les responsables de l'éducation se trouveront toujours en

formation des futurs cadres dont l'Etat avait besoin pour sa construction ainsi que le rappelle le Rapport de la mission Unesco réalisée à Pointe-Noire :

(...) L'alternative de l'Ecole du Peuple n'a jamais été proposée de manière concrète. De nombreux enseignants à la réunion de Pointe-Noire ont exprimé leur inquiétude devant le manque de précision concernant le projet de l'Ecole du Peuple (...) C'est un schéma imprécis, on ne sait pas de quoi il s'agit, comment choisir si nous n'avons pas de points de repère ? (...) C'est nous, les maîtres, qui sommes toujours en cause : et nous ne comprenons pas de quoi il s'agit (...) Il y a une confusion entre le cycle d'éveil et le cycle de fixation, nous sommes dans le brouillard⁸⁰⁷.

Malgré les tentatives de redressement de la situation, l'espoir de voir aboutir les projets de réforme du système d'encadrement et de formation des élèves maîtres s'estompait au fur et à mesure que le temps passait. Ainsi, les élèves maîtres s'étaient retrouvés face à des projets ambigus, dont ils semblaient ne pas comprendre les principes et les enjeux, car le concept même d'Ecole du Peuple leur paraissait trop complexe et indécis. Ils ne cessaient pas de s'interroger sur le profil du maître à former, les orientations de la formation, voire la marge de manœuvre des décideurs politiques et des responsables de l'éducation à réaliser ces changements. Les observations faites par Marie Eliou permettent de démontrer que les problèmes concernant la mise en œuvre des réformes ne sont pas spécifiques au C.P.M; ils concernent plutôt le projet de réforme Ecole du Peuple de manière générale :

L'impulsion donnée par des discussions (...) sur le projet de réforme s'estompe ; un certain découragement transparait à travers les propos de personnes qui avaient travaillé avec enthousiasme pour l'école nouvelle. La préparation technique ne semble pas avoir avancé depuis les discussions sur les programmes des écoles normales ni dans le sens d'un élargissement de la réflexion vers les autres degrés et types de l'enseignement, ni dans le but de

face de cette situation qui consiste à chercher des palliatifs » (Cf. *Les principaux maux de l'enseignement en général et de l'enseignement technique en particulier*, Brazzaville, M.E.T.P.S, 1974).

⁸⁰⁷ Cf. Burloiou (P.) et al., *op. cit.*, p.29. Cette analyse est partagée par monsieur Biyouidi : « Le plan devrait être clair sur le programme et qu'on ait une idée précise sur le type des maîtres dont le pays a et aura besoin dans le présent et dans l'avenir compte tenu de la démographie galopante. On ne sera alors plus surpris tous les ans du manque de telle ou telle quantité d'enseignants. On devrait savoir précisément et clairement sur quels points, sur quelles parties du programme d'orientation proposée doit porter à la fois la formation des élèves maîtres dans les Ecoles Normales et le perfectionnement des maîtres en exercice » (Cité par Mang - Benza (R.), *op. cit.*, p.154).

*consolider le travail déjà fait par les commissions techniques sur les programmes des écoles de formation des maîtres*⁸⁰⁸.

L'étude d'autres facteurs permet d'approfondir la connaissance des difficultés de mise en œuvre des réformes au C.P.M, dont la confusion entretenue entre le Ministère de l'enseignement supérieur en charge de la culture et des arts et responsable de la formation professionnelle et le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. Conformément aux textes en vigueur, le C.P.M est placé sous la tutelle de ce premier Ministère. Or, dans la pratique, c'est plutôt de ce second Ministère qu'il dépend. Ce qui complique la situation en ce qui concerne la gestion des lieux de prise de décisions et démontre de la confusion qui règne dans l'administration congolaise, et dont nous avons parlé dans les chapitres précédents. Cette dualité qui, du reste, n'est pas de nature à favoriser la mise en application des projets de création d'une école nouvelle a contribué à ternir l'image du C.P.M comme l'avait noté Samba :

*On note malheureusement une dualité entre les deux Ministères : le Ministère de l'enseignement supérieur et professionnel qui est le formateur et le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire qui est l'utilisateur. Qui devrait contrôler la formation des maîtres dans les E.N.I et au C.P.M ? C'est vraisemblablement le Ministère formateur; mais le fait-il ? L'INRAP dépendant du M.E.P.S, ne peut pas contrôler la formation des maîtres parce que ne dépendant pas d'elle. Le résultat, c'est que personne ne contrôle cette formation de façon suivie et efficace. C'est grave*⁸⁰⁹.

Ces considérations prouvent que les projets de réforme mis en place dans le cadre du C.P.M manquent de cohérence et de précision; ils sont trop ambitieux et assez vagues dans leur fond. Ce qui témoigne qu'ils ont été réalisés sans un temps nécessaire de préparation et

⁸⁰⁸ Cf. Eliou (M.), *République Populaire du Congo. Réforme de l'enseignement*, Paris, Unesco, janvier - février 1972.

⁸⁰⁹ Samba (A.), *Examen critique des programmes des Ecoles Normales d'Instituteurs (E.N.I) et du Centre de Perfectionnement des Maîtres (C.P.M)*, Brazzaville, Mémoire de Pédagogie, INSSSED, juin 1975. Cette même préoccupation est également partagée par le Directeur du C.P.M : « Le Centre de Perfectionnement des Maîtres ayant l'INRAP comme organe de supervision attendait beaucoup de lui dans l'amorce de la radicalisation des vieilles méthodes pédagogiques et de la mise en place d'une pédagogie de l'Ecole du Peuple qui se veut liée à la vie de tous les jours. L'INRAP n'a pu procéder cependant qu'à l'envoi de quelques fiches techniques de langage et de lecture dans les classes de CP et de CE1. Les dirigeants auraient souhaité recevoir plus de directives ou d'instructions afférentes aux différentes disciplines des autres classes, classes du primaire. Le C.P.M manque de guide véritable » (Tchicaya (L.), *Aperçu sur le fonctionnement des maîtres de l'enseignement primaire*, Brazzaville, C.P.M, 1975).

révèlent un manque d'ingéniosité tant du côté des acteurs politiques que de celui des responsables du C.P.M. Cette situation n'a pas permis de trouver des solutions convenables à tous les maux qui minent le secteur de l'enseignement au Congo. Les projets initiés paraissaient contradictoires tant du côté des élèves maîtres qui privilégiaient d'abord leur propre promotion sociale (position individualiste) que du côté des administrateurs et des encadreurs qui voudraient que l'accent soit essentiellement mis sur la préparation de la classe et l'encadrement pédagogique des élèves. Toutefois, cette forme d'anarchie organisée incrimine inmanquablement l'incompétence des services administratifs centraux et la sous-qualification des encadreurs dans les centres de formation des maîtres comme le souligne une fois de plus Samba :

Toutes les prises de position exprimées par les professeurs sont peut être dues à leur propre formation. Ces professeurs n'ont pas eux-mêmes la qualification voulue pour faire ce qu'on leur demande de faire. Ce sont pour la plupart des professeurs d'enseignement général (C.E.G et Lycée). C'est pourquoi ils ont tendance à donner à l'enseignement normal l'orientation qui reflète leur propre formation ou leur spécialité d'origine⁸¹⁰.

⁸¹⁰ Samba (A.), *op. cit.*, p.49). Cependant, Samba ajoute encore ceci : «Le pays manque une administration lucide, voyant ce qu'elle veut et décide à le faire (...) Il se trouve que les difficultés fondamentales auxquelles se heurte la mise en œuvre de la conception qui nous occupe ne relèvent pas des seuls enseignants du C.P.M et des Ecoles Normales. Les responsables à tous les niveaux n'osent pas toucher au programme; ils hésitent; ils se plaisent aux réformettes ponctuelles tant et si bien que les maîtres issus de ces Ecoles Normales et du C.P.M sont (pourrait-on dire) des fac-similés ou des copies conformes des anciens maîtres » (*Idem*).

En conclusion, depuis l'année 1963, la République du Congo avait opté pour un projet de construction d'une société socialiste fondée sur l'idéologie marxiste-léniniste. La réalisation de ce projet impliquait de mettre sur pied un système éducatif adapté aux besoins réels des populations pour la formation des cadres de type nouveau à tous les niveaux. Cet idéal avait d'abord été matérialisé avec la politique de nationalisation de l'enseignement en 1965 et, plus tard, lors de la convocation du colloque sur l'enseignement au Congo en 1967. Seulement, il avait fallu attendre l'organisation d'un 3^{ème} Colloque sur les problèmes du système éducatif congolais pour que les questions relatives à l'enseignement au Congo soient réellement posées. Ce dernier projet de réforme connu sous le nom de l'Ecole du Peuple avait défini d'une manière globale la politique à suivre en matière de formation des cadres de la nation.

Diverses réunions avaient été organisées dans le but de préciser cette politique. C'est le cas du II^{ème} Congrès Ordinaire du P.C.T qui s'était tenu à Brazzaville du 27 au 30 décembre 1974 sur « L'action créatrice des masses et le rôle déterminant des cadres ». L'analyse des documents issus de ces assises démontre que la politique de formation de nouveaux cadres du développement national constituait pour le régime du P.C.T l'un des objectifs majeurs à atteindre dans la dynamique révolutionnaire. Toutefois, cette analyse a permis de comprendre que depuis son adoption ce projet paraissait limité et inconnu du grand peuple. Cette critique a été étayée par l'Unesco : « Depuis 1970 beaucoup de discussions ont eu lieu à propos de l'Ecole du Peuple et des innovations partielles ont été introduites dans le système traditionnel. Nous pensons que le moment est arrivé où le gouvernement ne doit plus s'y limiter, mais entreprendre de concrétiser les idées de rénovation sous une formation globale »⁸¹¹.

L'objectif de ce chapitre a été, d'une part, d'étudier les politiques de formation des enseignants dans le cadre de cette Ecole du Peuple et, d'autre part, d'évaluer leur impact sur la construction de l'Etat au Congo. L'analyse globale a essayé de démontrer les efforts fournis par les pouvoirs publics dans la création des structures capables de former les futurs cadres. Seulement, il a été relevé que seule l'existence de ces structures ne pouvait suffire à enclencher une véritable dynamique de formation des enseignants de type nouveaux, dont l'Etat avait besoin pour sa construction. Suffit-il encore que les responsables politiques pensent à créer bien d'autres conditions comme, par exemple, le recrutement des encadreurs et des formateurs de qualité, l'amélioration des conditions de vie et de travail des futurs enseignants.

⁸¹¹ Cf. Burloiou et al., *op. cit.*, p.113.

Au-delà de la nécessité de réaliser le projet Ecole du Peuple, ce travail a permis d'élucider les difficultés rencontrées par les acteurs politiques pour la formation des enseignants de type nouveau. Au nombre de ces difficultés, on a pu noter la sous-qualification des enseignants. Cette étude a démontré que la majorité d'entre eux ne possédait pas la qualification requise pour exercer le métier, conformément, aux objectifs de l'Ecole du Peuple. On a également relevé le fait que bon nombre d'enseignants en formation ne comprenaient pas le sens des innovations à introduire dans le système éducatif ainsi que le bien fondé de certaines réformes. D'où l'émergence des résistances face aux changements. L'analyse des conflits nés au sein de l'Ecole Normale de Mouyondzi, ainsi que les raisons ayant conduit à sa fermeture en 1968, ont permis de mesurer l'ampleur des difficultés auxquelles les autorités politiques congolaises et les responsables de l'éducation étaient appelés à faire face.

Avec la création du C.P.M, l'objectif poursuivi par les responsables politiques était de redresser la situation de l'enseignement selon les objectifs de l'Ecole du Peuple. Mais là encore les difficultés n'ont pas manqué d'apparaître au grand jour. Il a été relevé que l'expérience du C.P.M manquait d'horizon final et précis et qu'elle perpétuait les anciens modèles de formation de l'époque coloniale, pourtant, largement critiqués. Les programmes d'enseignement étaient demeurés très théoriques et ne tenaient pas compte des réalités sociales et économiques locales. L'analyse de Gérard Yandza l'a démontré au sujet de la leçon de pêche dispensée par un élève stagiaire. Cette institution avait continué à former des enseignants dont le niveau de qualification était bas, malgré des efforts fournis pour leur recyclage et leur perfectionnement.

Ainsi, ces problèmes incriminaient à un plus haut point la sous-administration au niveau de l'enseignement et le manque de planification des objectifs de formation des cadres. La confusion dans la répartition des responsabilités avait aussi constitué un obstacle à la réalisation des objectifs de l'Ecole du Peuple comme l'avait démontré Jean Pierre Tchystère Tchicaya. Une incohérence a été constatée au niveau des instances de prise de décisions au sein des établissements scolaires. A cela il faut ajouter la surcharge des horaires due à un manque de planification des programmes et des formations. D'où la difficulté pour les stagiaires de lier le suivi des stages au C.P.M et leur tâche dans les écoles d'application où ils étaient affectés. Enfin, il s'est avéré que, au-delà des efforts fournis par les dirigeants politiques pour impulser une nouvelle dynamique de formation des cadres de type nouveau, les objectifs de l'Ecole du Peuple n'avaient pas réellement été atteints.

La conclusion de cette partie se propose de retenir que, malgré les efforts de rénovation du secteur de l'enseignement et de l'éducation au Congo, les différentes politiques mises en œuvre par les décideurs politiques depuis la tenue de la Conférence Nationale Souveraine de 1991 jusqu'en 1997, n'avaient pas produit d'effets majeurs aussi bien sur le plan de la restructuration et du fonctionnement des structures que sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les problèmes de l'enseignement au Congo sont demeurés les mêmes.

Il est important de noter que depuis la tenue de ladite Conférence plusieurs recommandations et lois d'orientation scolaires avaient été adoptées de manière à faire de l'école congolaise, non seulement un véritable pôle d'excellence en matière de formation de cadres de la nation, mais également un levier du développement social et économique du Congo. Toutes ces décisions étaient d'autant plus importantes qu'elles devaient permettre la mise en place d'autres méthodes de planification des ressources nationales, voire de nouvelles modalités de production sociale de manière à construire l'Etat.

Seulement, toutes ces résolutions n'avaient pas pu être mises en œuvre à cause de la complexité de la situation socio-politique, de différentes crises économique-financières, ainsi que des perturbations nées de guerres civiles qu'avait connues le Congo entre 1993 et 1997. Les analyses réalisées tout au long de cette partie ont permis de démontrer que, depuis le début de la décennie 1990 et ce jusqu'après la tenue de la Conférence Nationale Souveraine, le Congo avait gravement été confronté à un environnement socio-économique et politique très volatile qui et s'était complexifié avec l'aggravation de la crise financière liée à la baisse du baril de pétrole, ainsi qu'à la fluctuation des prix de matières premières sur le marché mondial. Les indicateurs socio-économiques moroses de cette époque plaçaient le Congo au rang des pays les plus endettés au monde par tête d'habitant.

Ce contexte socio-économique et politique difficile avait eu de conséquences néfastes sur la dynamique de construction étatique, remettant ainsi en cause l'ensemble de décisions politiques mises en œuvre dans le but de créer un environnement social acceptable qui permette aux populations de sortir du cycle infernal de la pauvreté. Comme bon nombre de secteurs sociaux de production au plan national, le secteur de l'enseignement avait été durement touché par la crise, car les politiques de l'enseignement étaient devenues le parent pauvre des politiques de développement national. Cette situation s'était aggravée aussi avec le déclenchement des guerres civiles à répétition qui avaient occasionné la destruction des

infrastructures scolaires, ainsi que la dispersion des enseignants et des élèves dans de sites de fortune.

La crise de l'institution universitaire congolaise, ainsi que les contre-performances relevées dans le fonctionnement de l'enseignement supérieur, avaient également fait l'objet des analyses approfondies dans la troisième partie de cette thèse. De ce fait, l'on retient que les différentes réformes mises en place en vue de faire de l'Université de Brazzaville un moteur essentiel du changement social au Congo n'ont pas été suivies d'actes concrets au regard de l'état de décrépitude prononcée dans laquelle elle se trouve. L'Université de Brazzaville connaît de sérieux problèmes aussi bien au plan de son organisation, de son fonctionnement, de son financement, de la gestion des ressources humaines que des infrastructures.

Le bilan établi dans cette thèse a démontré qu'elle ne dispose pas toujours de centres de recherche spécialisés adéquats dans certains domaines comme celui de la science et de la technologie, voire des techniques de communication. Toutes ces conditions de travail difficiles ont contribué à la démotivation de beaucoup de chercheurs, à la baisse de la qualité des formations distribuées aux étudiants et ont contribué à faire de l'Université non pas un lieu de formation de futurs cadres de la nation, mais bien plutôt une sépulture de l'intelligence. Ces dysfonctionnements se sont aggravés avec le déclenchement des guerres civiles depuis l'année 1993, et dont l'une des conséquences majeures était la destruction des infrastructures (le pillage des laboratoires, des bibliothèques et de quelques centres de recherche existants, etc.). L'exemple de la destruction de la Faculté des Sciences située au quartier baongo où les combats les plus virulents avaient eu lieu au moment de ces guerres illustre bien cette situation.

L'analyse de la formation des enseignants a également constitué un point important de cette partie de la thèse. L'on retient de ceci que beaucoup d'efforts avaient été faits par les décideurs politiques de manière à créer des conditions nécessaires à la formation des enseignants. Seulement, les moyens mis en œuvre pour mener à bien ces politiques ne correspondaient pas aux exigences de développement du Congo. C'est dire que la nécessité de faire participer l'Université à la dynamique du développement national avait simplement été différée. L'enseignement supérieur au Congo a toujours été malade de l'état de la société globale congolaise.

CONCLUSION GENERALE

Il est nécessaire de reconnaître qu'il n'est pas tout à fait aisé de proposer en quelques lignes un bilan exhaustif de l'ensemble de données qui ont permis la réalisation de cette recherche tant leur masse, ainsi que leur qualité requièrent un effort intellectuel supplémentaire et assez conséquent. Toutefois, au terme de ce travail, il a été question de soumettre à la réflexion les données de terrain qui ont contribué à l'analyse des politiques de l'enseignement au Congo, depuis l'époque de la colonisation française jusqu'à l'année 1997. Dans ce sens, il était question ici de problématiser l'ensemble de stratégies déployées par les acteurs sociaux et politiques ainsi que les mécanismes de gestion des politiques publiques dans le secteur de l'enseignement, afin d'évaluer leur apport à la dynamique de construction étatique dans ce pays.

Ainsi, dans la première partie de cette thèse, il s'est agi de soumettre à l'étude les différentes politiques publiques de l'enseignement mises en œuvre au Congo depuis l'époque de la colonisation française jusqu'au moment de son accession à l'indépendance nationale en 1960. Les données de terrain recueillies lors de nos diverses enquêtes ont permis de dégager quelques synergies entre le domaine de la politique coloniale proprement dit et le secteur social de l'enseignement en essayant de démontrer que l'un n'allait pas sans l'autre. Dans ce sens il est clairement établi que, si la politique coloniale déterminait le cadre d'orientation de l'enseignement à dispenser aux populations indigènes du Congo il ne demeure pas moins vrai que, pour sa part, l'enseignement constituait l'un des moyens importants pour la diffusion des idées assimilationnistes. Ce qui implique que toute analyse des politiques de l'enseignement de cette époque au Congo est indissociable de l'histoire (politique, économique et culturelle) coloniale.

Ces données de terrain ont donc, non seulement permis de comprendre les finalités assignées à la politique coloniale au Congo, mais également le rôle dévolu à l'institution scolaire qui était d'amener les indigènes congolais à la civilisation. C'est dire que l'école, de manière générale, constituait un moyen d'affirmation de la supériorité des valeurs propres aux sociétés occidentales considérées comme étant des sociétés évoluées par rapport à celles africaines perçues comme étant des sociétés sans histoire, donc loin de former de points de convergence nécessaires pour un développement social harmonieux et équilibré. Cette étude a ainsi démontré que l'une des finalités de l'enseignement implanté par les colons français en terre africaine était d'abord de contribuer à la pérennisation de ce type d'évolutionnisme fondé, essentiellement, sur une conception vitaliste et déterministe de l'histoire. D'où la

conception selon laquelle l'école à cette époque servait uniquement à la formation des cadres subalternes incapables d'innovation, et dont le rôle principal était de servir avec loyalisme les intérêts de la métropole française. La formation dispensée à ces subalternes était taillée sur mesure en fonction des exigences de développement de l'administration coloniale, c'est-à-dire qu'elle était utilitariste et ne visait pas d'abord la constitution d'une intelligentsia capable de contribuer à la construction de l'État au Congo.

Il découle de ce qui précède que la politique coloniale avait constitué un véritable moyen d'affirmation de la volonté de domination de la colonie congolaise par la métropole française. Par ailleurs, loin de considérer uniquement l'enseignement de l'époque de la colonisation comme étant le lieu de diffusion des idées assimilationnistes, les analyses réalisées dans cette partie de la thèse ont également permis de démontrer que, au-delà de son caractère utilitariste, il avait connu des améliorations substantielles au point de contribuer à la formation des premières élites sociales et intellectuelles qui avaient pu participer à la dynamique de construction d'un État moderne au Congo.

L'objectif poursuivi à travers la deuxième partie de cette thèse était d'étudier les politiques de l'enseignement mises en œuvre par les pouvoirs publics congolais dans l'optique de la lutte pour l'indépendance nationale à partir de l'année 1960. Il s'agissait, tout d'abord, de s'appesantir sur l'ensemble de résolutions prises par ces pouvoirs publics, notamment, la loi sur la nationalisation du système éducatif sous le règne de Massamba-Débat dans le but de faire de l'institution scolaire un véritable instrument de la conscientisation des masses populaires, voire un outil nécessaire de la construction d'une identité citoyenne au Congo. L'analyse a ainsi permis de démontrer que dans l'optique idéologique du socialisme scientifique les décideurs politiques croyaient fermement que la nationalisation⁸¹² de toutes les structures de production au plan national devait contribuer à la réduction de la dépendance du Congo à l'égard de son ancienne métropole, la France.

⁸¹² Le secteur l'enseignement et de l'éducation figurait, prioritairement, au rang de ces structures à nationaliser. De ce fait, l'on a retenu que les décisions politiques ayant conduit à la nationalisation de l'enseignement et à sa démocratisation avaient permis au Congo de mettre sur pied une véritable « machine » de production en masse de cadres révolutionnaires en dépit de la baisse de la qualité de l'enseignement qu'elles avaient entraîné.

Il a également été question de l'étude des politiques de l'enseignement initiées sous le régime du P.C.T, avec la création à partir de l'année 1970 d'une nouvelle école⁸¹³ baptisée «Ecole du peuple». Cette recherche s'est focalisée aussi sur l'étude des stratégies développées par les pouvoirs publics, ainsi que les efforts qui avaient été fournis dans le but de mettre cette école au service du développement social intégré du Congo. Cette école devait donc mettre un accent particulier sur le travail productif en tant que moyen de revalorisation des cultures locales et non simplement sur l'acquisition des connaissances théoriques n'ayant aucun rapport immédiat avec l'environnement social et économique congolais.

Toutefois, les données de terrain ont tenté de démontrer que, nonobstant la volonté des pouvoirs publics de dynamiser l'enseignement et de créer des synergies entre le système éducatif et les secteurs sociaux de production, les réformes entreprises n'avaient pas réellement produit d'effets à cause de la situation de crise économique-financière à laquelle le Congo avait été confronté au début de la décennie 1970 – 1980. Il faut noter que c'est à ce moment que le Congo avait connu son premier choc pétrolier, dont la conséquence était la baisse considérable du prix du baril de pétrole et de certaines matières premières comme le bois. De ce fait, l'économie du pays étant largement dépendante du secteur pétrolier, c'est-à-dire extravertie, la réalisation de tous les projets d'intérêt public mis en place par le régime du P.C.T avait simplement été différée.

Par ailleurs, ce contexte socio-économique difficile avait non seulement contribué à l'aggravation des tensions sociales, mais également à l'amplification des contradictions de tous ordres au sommet de l'Etat, dont l'une des conséquences majeures avait été l'assassinat du Président Marien Ngouabi le 18 mars 1977. Ceci implique une fois de plus que la volonté politique affirmée par les pouvoirs publics congolais d'aboutir à la réforme de l'ensemble de structures socio-éducatives n'avait pas été suivie par de mesures d'accompagnement assez concrètes. En d'autres termes, les réformes entreprises dans tous les secteurs sociaux et, particulièrement, dans celui de l'enseignement paraissaient donc trop ambitieuses au regard du manque de moyens matériels nécessaires pour les mener à bien (les financements conséquents), ainsi que des compétences techniques qualifiées capables de les soutenir.

⁸¹³ C'est-à-dire une école dont l'une des missions premières était de former des compétences techniques capables de subvenir aux besoins de développement des populations locales.

Cette situation incriminait à un plus niveau la sous - administration générale, ainsi que la mauvaise administration scolaire liées toutes deux à une confusion de jeux de rôle entre les structures du Parti en charge de l'idéologie, de la propagande et de l'éducation et le Ministère de l'Education Nationale. La gestion des structures socio-éducatives et, surtout, des enseignants était faite de façon hasardeuse au point que nombreux étaient des fonctionnaires qui, avec ou sans autorisation, pouvaient abandonner les bureaux ou les salles de classes au profit d'autres emplois plus rémunérateurs sans être inquiétés par quoi que ce soit ou qui que ce soit. L'augmentation de la démographie scolaire d'année en année, liée au non respect des normes relatives à la limitation de l'âge d'entrée à l'école, rendait bien compte de cette situation. Ce qui constituait une perte énorme et, certainement, inutile de temps au regard des impératifs de développement socio-économique du pays.

Le constat établi lors de la tenue du colloque-bilan sur l'« Ecole du Peuple » de 1988 avait, non seulement relevé le caractère trop ambitieux des réformes antérieures entreprises dans le secteur de l'éducation au Congo, mais également recommandé d'y apporter des aménagements substantiels. Toutefois, malgré des amendements successifs apportés aux réformes il ressort de cette étude que l'« Ecole du Peuple » n'avait jamais pu voir le jour accentuant, de ce fait, la crise dans le secteur de l'enseignement. Cette situation est demeurée inchangée jusqu'au moment de l'organisation de la Conférence Nationale Souveraine en 1991 qui avait critiqué les contre-performances enregistrées dans le secteur de l'enseignement et décidé de remettre en cause la loi sur la nationalisation du système éducatif, ainsi que le principe de la gratuité de l'enseignement au Congo.

C'est dire que, au lieu de produire des compétences qualifiées du développement, l'enseignement au Congo était resté très théorique sans aucun rapport avec l'environnement socio-économique national. Les mots d'ordre idéologiques comme celui de « l'Ecole Agréable » ou celui de l'« Ecole Productive » qui devaient contribuer à la dynamique de modernisation des milieux ruraux n'étaient finalement que de simples pétitions de principe, incapables de créer des synergies entre le milieu éducatif et les réalités socio-économiques, donc les besoins de développement des populations rurales. Il faut rappeler que la mise en place de l'« Ecole du Peuple » n'avait pas tenu compte de l'existence des autres secteurs de la vie nationale. Or, si l'école doit être considérée comme étant un facteur de développement, on ne peut douter qu'elle soit son reflet. Au fond, les idées et les pratiques vantant les vertus de l'« Ecole du Peuple » s'étaient muées en de simples vœux pieux, dont le seul objectif se

résumait à la capture de la jeunesse congolaise à des fins d'embrigadement idéologique et de développement de l'esprit partisan.

Les données analysées dans la troisième partie de cette thèse ont contribué à éclairer ce qui a été énoncé précédemment. Elles ont démontré que, malgré la volonté politique de résoudre la question récurrente de la réforme du secteur social de l'enseignement et de l'éducation en République du Congo, les différentes stratégies mises en œuvre par les pouvoirs publics depuis la tenue de cette Conférence Nationale Souveraine et ce jusqu'en 1997, afin de mettre réellement l'enseignement au service du développement national n'ont pas été à la hauteur des difficultés à résoudre. Il est important de noter que, depuis la tenue de ces assises, plusieurs recommandations et lois d'orientation scolaires avaient été adoptées de manière à faire de l'école congolaise, non seulement un véritable moteur du changement social, mais également un levier du développement social et économique du Congo. Toutes ces décisions étaient d'autant plus importantes qu'elles devaient permettre la mise en place d'autres méthodes de planification des ressources nationales, ainsi que de nouvelles modalités de production sociale de manière à construire l'Etat.

Cependant, comme les précédentes réformes, ces multiples décisions politiques n'avaient pas pu être appliquées à cause de la perpétuation de la grave situation de crise économique-financière qui avait durement frappé le Congo au début de la décennie 1990-2000. En effet, il a été démontré que depuis la fin de la décennie 1980-1990 et ce jusqu'après la tenue de la Conférence Nationale Souveraine, le Congo n'avait cessé de subir une conjoncture socio-économique et politique très critique qui s'était complexifiée aussi bien avec l'aggravation de la baisse du baril de pétrole, la fluctuation des prix de matières premières sur le marché mondial, voire avec la multiplication des revendications sociales et politiques. Les indicateurs socio-économiques moroses de cette époque plaçaient le Congo au rang des pays les plus endettés au monde par tête d'habitants, ce qui justifiait donc la mise en œuvre par les pouvoirs publics de nouvelles politiques d'ajustement structurel imposées par les institutions internationales de Bretton Woods.

Ce contexte difficile avait eu de conséquences néfastes sur la dynamique de construction étatique, remettant ainsi en cause l'application de nouvelles stratégies politiques susceptibles de contribuer à la création d'un autre cadre socio-économique sécurisé qui permette aux populations congolaises de sortir du cycle infernal de la pauvreté. Comme bon nombre de

secteurs sociaux de production nationale, le secteur de l'enseignement avait été durement touché par cette crise du moment que les politiques de l'enseignement étaient devenues le parent pauvre des politiques de développement au plan national. Cette étude a permis de relever que cette situation s'était aussi aggravée avec le déclenchement des guerres civiles à répétition qui avaient occasionné la destruction des infrastructures scolaires, ainsi que la dispersion des enseignants et des élèves dans de sites de fortune.

L'analyse des données de terrain a également permis de démontrer à quel point ces différentes guerres civiles n'avaient pas facilité la restructuration de l'enseignement supérieur (notamment la tenue des états généraux de l'université) contribuant, de ce fait, à remettre en cause l'idée de faire de l'Université de Brazzaville un outil de développement socio-économique national. Les conséquences de ces guerres étaient d'autant plus dangereuses qu'elles avaient occasionné la destruction du patrimoine scolaire et universitaire, dont les faits les plus significatifs demeurent le pillage des laboratoires de la Faculté des sciences, des bibliothèques scolaires, des équipements des centres de recherche ainsi que la dispersion forcée des professeurs et des étudiants. Ce qui a légitimé la thèse selon laquelle le système universitaire congolais n'est pas seulement en panne, mais qu'il est à reconstruire au regard des défis actuels en matière de développement social et économique du Congo. Tout compte fait, ces guerres civiles avaient contribué à renforcer la crise de l'institution universitaire qui, depuis des années, se trouvait déjà à la fin du classement des universités africaines.

Il a également été question au cours de ce travail d'une étude en profondeur des politiques de la science et de la technologie, dont la mise en œuvre devait permettre à l'université de Brazzaville et à ses différents instituts de constituer de moteurs essentiels du développement économique et social national. Il ressort donc de l'ensemble de ces analyses que les politiques instituées n'ont pas véritablement été appliquées, conformément, aux objectifs fixés par les réformateurs à cause des problèmes d'ordre institutionnel et organisationnel, de l'insuffisance de structures spécialisées de recherche, de la mauvaise gestion des ressources humaines ainsi que de la politisation de l'école au Congo. De façon générale, ceci avait contribué au renforcement du pessimisme par rapport à l'école et à sa capacité de constituer un levier du développement socio-économique national. D'où l'idée que la construction étatique au Congo, au risque d'être différée, nécessite une mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives structurantes de manière à permettre aux acteurs de cette construction d'acquérir des connaissances idoines.

PLAN DE LA THESE

| | |
|--|-----|
| Dédicace | i |
| Remerciements | ii |
| Sommaire | iii |
| | |
| <u>Introduction générale de la thèse</u> | 6 |
| 1. Problématique de la thèse | 9 |
| 2. Choix d'une approche théorique | 12 |
| 3. La méthodologie de recherche | 15 |
| | |
| <u>Première partie : L'enseignement colonial et la formation des indigènes : Principes et finalités</u> | 19 |
| <u>Premier chapitre : Les entreprises éducatives coloniales au Moyen-Congo : socialisation, encadrement et scolarisation des indigènes</u> | 22 |
| 1. L'enseignement, une œuvre d'abord des missionnaires religieux | 25 |
| 2. L'organisation officielle de l'enseignement à partir de l'année 1911 | 33 |
| 2.1. L'organisation générale de l'enseignement | 35 |
| 2.1.1. L'enseignement général | 35 |
| 2.1.2. L'enseignement professionnel | 40 |
| 2.1.3. L'enseignement agricole | 41 |
| 2.2. Le personnel enseignant | 42 |
| 2.2.1. Le personnel enseignant européen | 42 |
| 2.2.2. Le personnel enseignant indigène | 43 |
| 2.2.3. Les modalités de traitement des enseignants | 45 |
| 3. Les contenus et les moyens matériels d'enseignement | 48 |
| 3.1. Les contenus de l'enseignement | 48 |
| 3.2. Les moyens matériels d'enseignement | 49 |
| | |
| <u>Deuxième chapitre : L'enseignement, un instrument au service de la « mission civilisatrice »</u> | 55 |
| 1. L'utilitarisme scolaire | 55 |
| 1.1. La formation des cadres subalternes et des auxiliaires zélés tournés vers la métropole | 56 |
| 1.2. L'enseignement, un instrument de la colonisation mentale des Congolais | 62 |
| 2. L'école coloniale, un lieu de la stratification sociale | 70 |
| 2.1. L'enseignement et la production scolaire des inégalités sociales | 70 |
| 2.2. La formation d'une élite bureaucratique | 78 |
| 2.2.1. La Conférence de Brazzaville et l'évolution de l'enseignement au Moyen Congo | 82 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.2. L'acquisition du savoir comme moyen de libération du joug colonial | 89 |
| <u>Deuxième partie</u> : Le régime socialiste et la « congolisation » progressive de l'enseignement | 105 |
| <u>Troisième chapitre</u> : Les politiques de l'enseignement et la lutte pour l'indépendance nationale au Congo | 109 |
| 1. L'éducation et la formation des cadres locaux du développement national | 110 |
| 1.1. Les enjeux de la fondation de l'Enseignement supérieur au Moyen-Congo | 113 |
| 1.2. L'enseignement et les directives du plan intérimaire 1964 – 1968 | 116 |
| 2. L'appropriation locale de l'institution scolaire et la libération nationale au Congo | 124 |
| 2.1. La nationalisation de l'enseignement et la réduction de la dépendance externe | 125 |
| 2.2. L'intégration idéologique de la jeunesse scolarisée au sein des appareils de domination étatiques | 134 |
| 3. La démocratisation de l'enseignement au Congo, un défi contre les inégalités sociales | 143 |
| 3.1. La réforme des structures éducationnelles | 146 |
| 3.2. L'aménagement des plans et des programmes d'étude | 147 |
| 3.3. La question des méthodes à appliquer | 149 |
| <u>Quatrième chapitre</u> : L'Etat développeur et la vision pragmatique de l'enseignement au Congo ... | 152 |
| 1. Le Congo, un pays aux composantes agraires et hétérogènes | 156 |
| 1.1. Le milieu rural, ses caractéristiques et son rôle dans le développement national | 157 |
| 1.2. Le niveau de vie des populations rurales et la nécessité des réformes agraires adaptées ... | 159 |
| 1.3. Les faiblesses du développement en milieu rural | 162 |
| 2. La nécessité d'un enseignement socialement intégré : le travail productif et l'indépendance économique | 165 |
| 2.1. La liaison entre l'école et la vie | 168 |
| 2.2. L'enseignement agricole et la problématique de la modernisation rurale | 172 |
| 2.3. L'éducation populaire et sa contribution à la libération socio-économique au Congo | 176 |
| 3. La technicisation de l'enseignement et la production des compétences qualifiées du développement | 178 |
| 3.1. La création des Instituts et de Centres de métiers | 179 |
| 3.2. La nécessité d'établir des méthodes scientifiques et des programmes réalistes | 184 |
| 3.3. Le rôle de l'INRAP dans la réalisation des objectifs de construction nationale | 188 |

| | |
|--|-----|
| <u>Cinquième chapitre</u> : L'enjeu éducatif des langues véhiculaires et la promotion des cultures nationales au Congo | 193 |
| 1. La nécessité d'enseigner les langues nationales au Congo | 194 |
| 1.1. La situation sociolinguistique du Congo | 197 |
| 1.2. L'enjeu éducatif des langues nationales congolaises | 200 |
| 1.3. Le problème du choix de la langue d'enseignement | 207 |
| 2. Les langues véhiculaires et la construction nationale au Congo | 213 |
| 2.1. L'enseignement des langues véhiculaires et la valorisation des cultures nationales | 214 |
| 2.2. L'enseignement des langues nationales, un outil de libération nationale | 216 |
| 2.3. Politiques de langues, alphabétisation et conscientisation des masses populaires | 220 |
| 3. L'évaluation des travaux, la formation des enseignants et les problèmes liés à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif | 224 |
| 3.1. L'évaluation des travaux réalisés sur les langues nationales au Congo | 224 |
| 3.2. La formation des enseignants des langues nationales | 228 |
| 3.3. Difficultés d'enseigner les langues nationales dans le système éducatif congolais | 230 |

Troisième partie : Mutations sociales et perspectives de rénovation de l'enseignement

| | |
|----------------|-----|
| au Congo | 239 |
|----------------|-----|

Sixième chapitre : Crise de l'enseignement et nouvelle dynamique du changement social

| | |
|----------------|-----|
| au Congo | 241 |
|----------------|-----|

| | |
|--|-----|
| 1. Les facteurs explicatifs de la crise et leur rapport à la dynamique de construction étatique | 243 |
| 1.1. La récession économique comme révélateur de la crise du système d'enseignement | 243 |
| 1.2. Les politiques de financement du système éducatif | 247 |
| 1.3. Les contradictions internes au champ politique congolais et leur impact sur le secteur de l'enseignement | 252 |
| 2. L'industrie de l'enseignement | 261 |
| L'Enseignement, un investissement nécessaire mais mal planifié | 262 |
| 2.1. Les difficultés de lier l'école et le milieu et la progression de l'exode rural au Congo | 263 |
| 2.2. Marginalisation, exclusion sociale et misère de la jeunesse scolarisée au Congo | 270 |
| 3. Le système éducatif congolais et les problèmes de sa gouvernabilité | 278 |
| 3.1. Une administration scolaire bloquée | 279 |
| 3.2. La carence des structures d'encadrement et les disparités régionales en matière d'éducation | 280 |
| 3.3. L'inadéquation entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel | 284 |

| | |
|--|---------|
| <u>Septième chapitre</u> : La persistance de la crise socio - politique et économique et les nouveaux impératifs de rénovation du système éducatif éclaté au Congo | 291 |
| 1. Le secteur de l'Enseignement et la question de sa neutralité politique | 293 |
| 1.1. La libération de la jeunesse du poids des structures idéologiques du Parti | 294 |
| 1.2. La fermeture de l'Ecole du Parti et l'affirmation du caractère apolitique de l'Enseignement au Congo | 296 |
| 1.3. L'émergence de nouveaux réseaux d'acteurs de co-production et de co-gestion des politiques de l'Enseignement au Congo | 298 |
| 2. La restructuration de l'enseignement face à la persistance de la crise économique | 303 |
| 2.1. La réforme de l'Enseignement et les nouveaux impératifs socio-économiques | 304 |
| 2.2. Les « conjonctures fluides », une entrave à la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives structurantes | 306 |
| 3. La réhabilitation de l'Enseignement supérieur et les difficultés d'appropriation des réformes | 309 |
| 3.1. Les états généraux et l'audit de l'Université Marien Ngouabi | 309 |
| 3.2. Le rôle de l'Enseignement supérieur dans une société congolaise en pleine mutation | 312 |
| 3.3. La science et la technologie, un nouveau moteur du développement au Congo | 315 |
| <u>Huitième chapitre</u> : La formation des enseignants face au défi de la construction étatique en République du Congo | 321 |
| 1. La formation des enseignants, une catégorie analytique de la construction de l'Etat | 322 |
| 1.1. La formation initiale et continue des enseignants et le développement national | 324 |
| 1.2. Les dimensions de la formation des enseignants et la mise en place de l'Ecole Agréable | 325 |
| 1.3. Vaincre les résistances des enseignants face aux changements par l'adoption de nouvelles méthodes et orientations pédagogiques..... | 328 |
| 2. Les difficultés d'application des principes politiques et les problèmes de formation des enseignants | 331 |
| 2.1. La sous-qualification des enseignants, un frein à la réalisation de l'Ecole du Peuple | 332 |
| 2.2. Le déficit de la conscience professionnelle et les difficultés d'appropriation des principes de l'Ecole du Peuple | 337 |
| 2.3. La dévalorisation de l'enseignement, le problème de la gestion des carrières et la misère des enseignants | 340 |
| 3. La nécessité d'une revitalisation de la formation des enseignants | 348 |

| | |
|--|-----|
| 3.1. L'organisation des stages de recyclage, de perfectionnement des enseignants et le réajustement des principes de l'Ecole du Peuple | 349 |
| 3.2. La création du C.P.M et le développement socio-économique national | 351 |
| 3.3. L'ambiguïté de la philosophie du CPM et les difficultés d'application des objectifs de l'Ecole du Peuple | 364 |
| <u>Conclusion générale de la thèse</u> | 372 |
| Bibliographie | 385 |
| Sigles et Abréviations | 404 |
| Annexes | 412 |

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

- Akoun (A.) et Ansart (P.), *Dictionnaire de Sociologie*, Paris, Seuil, 1999.
- Althabé (G.), *Le chômage à Brazzaville. Etudes psychologiques*, 1959.
- Antoniolli (A.), *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- Badie (B.) et Birnbaum (P.), *Sociologie de l'Etat*, Paris, Pluriel, 1979.
- Balandier (G.), *La vie quotidienne au Royaume de Kongo du 16^e au 18^e siècle*, Paris, Hachette, 1965.
- Balandier (G.), *Sociologie des Brazzaville Noires*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1955.
- Baudoin (J.), *Introduction à la sociologie politique*, Paris, Seuil, 1998.
- Bancel (N.) et Blanchard (P.), *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris, Albin Michel, 2003.
- Bayart (J.-F.), *L'Etat au Cameroun*, Paris, Presses de la F.N.S.P., 1979.
- Bayart (J.-F.), *L'Etat en Afrique. La politique du ventre*, Paris, Fayard, 1989.
- Bayart (J.-F.), *La greffe de l'Etat. Les trajectoires du politique*, 2, Paris, Karthala, 1996.
- Berman (B) and Lonsdale (J.), *Unhappy valley. Conflict in Kenya and Africa. Book one : State and class*, Londres, James Currey, 1992.
- Bertrand (H.), *Formation sociale et mode de développement économique*, Paris, François Maspero, 1975.
- Boudon (R.), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 1973.
- Bourdieu (P.) et Passeron (J.-C.), *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris, 1970.
- Bourdieu (P.), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- Bourdieu (P.), *Propos sur le champ politique*, Presses Universitaires de Lyon, 2000.
- Calvet (L.-J.), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974.
- Cheikh Anta Diop, *Nations nègres et cultures*, Paris, Présence Africaine, 1965.

- Clayton (J.Th.), *Action publique et participation des citoyens. Pour une gestion démocratique et revitalisée*, Paris, Nouveaux Horizons, 1995.
- Crozier (M.), *Le monde des employés de bureau*, Paris, Seuil, 1965.
- Crozier (M.), *La Société bloquée*, Paris, Seuil, 1970.
- Crozier (M.) et Friedberg (E.), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.
- Crozier (M.), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.
- D'Almeida-Topor (H.), *Naissance des Etats africains*, Casterman-Giunti, 1996.
- Deblé (I.) et Hugon (Ph.) (Sous dir.), *Vivre et survivre dans les villes d'Afrique noire*, Paris, P.U.F, IEDES, 1982.
- Deloye (Y.), *Sociologie historique du politique*, Paris, La Découverte, 1997.
- De Saussure (L.), *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Paris, Félix Alcan, 1899.
- De la Gorce (P.M.), *L'Etat de jungle. Réflexions sur l'histoire de ce temps*, Paris, Balland, 1982
- Dieu (M), Renaud (P.) et al., *Atlas de l'Afrique centrale (ALAC). Structures et Méthodes*, Paris, 1983.
- Dobry (M.), *La sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1992.
- Dumont (R.), Mottin (M.-F.), *L'Afrique étranglée*, Paris Seuil, 1980.
- Ela (J.-M.), *L'Afrique des villages*, Paris, Karthala, 1982.
- Elias (N.), *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, 1975.
- Erny (P.), *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.48.
- Erny (P.), *L'Enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1977.
- Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952.
- Faure (E.), et al., *Apprendre à être*, Paris, Unesco, 1972.
- Faure (A.) Pollet (G.) et Warin (Ph.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1995.

- Freinet (C.), *L'éducation du travail*, Paris, Delachaux et Niestlé Spes, 1978.
- Freyssinet-Dominjon (J.), *Les Manuels d'histoire de l'école libre de 1882-1925 : De la loi Ferry à la loi Debré*, Paris, Armand Colin et F.N.S.P., 1969.
- Gonidec (P.-F.), *Les systèmes politiques africains .Tome 2*, Paris, L.G.D.J, 1974.
- Guichaoua (A.), *Destins paysans et politiques agraires en Afrique centrale, Tome 2. La liquidation du « monde paysan » congolais*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- Hallack (J.), *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Hardy (G.), *Les deux routes. Conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes*, Editions du Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F, Gorée, 1918, 66 pages.
- Hermet (G.), *Les désenchantements de la liberté. La sortie des dictatures dans les années 1990*, Paris, Fayard, 1993.
- Hummel (C.), *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Paris, P.U.F., 1977
- Hyden (G.), *Beyond Ujamaa in Tanzania. Underdevelopment and an uncaptured peasantry*, London, Heinemann, 1980.
- Jobert (B.) et Muller (P.), *L'Etat en action*, Paris, P.U.F., 1987.
- Joshua (S.), *L'Ecole entre crise et refondation*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1999.
- Lengrand (P.), *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, Unesco, 1970.
- Léon (A.), *Colonisation, Enseignement et Education. Etude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Lê Thanh Khoi, *L'enseignement en Afrique tropicale*, Paris, P.U.F., 1971.
- Le Thanh Khoi, *Jeunesse, exploitée, jeunesse perdue?*, Paris, P.U.F, 1978.
- Lévi-Strauss (Cl.), *Race et Histoire*, Paris, Gonthier, 1961.
- Lévy-Bruhl (L.), *La mentalité primitive*, Paris, P.U.F, 1922.
- Maschino (M. T.), *L'école, usine à chômeurs*, Paris, Hachette, 1994.
- Médard (J.-F.) and Clapham (C.), *Private Patronage and Public Power : Political Clientelism in Modern State*, London, Frances Pinter, 1982.
- Merlin (P.), *Espoir pour l'Afrique Noire*, Paris, Présence Africaine, 1991.
- Mignon (J.-M.), *Jeunesses uniques, Jeunesse encadrée. Institutions de jeunesse, d'éducation populaire et de sports dans onze pays d'Afrique francophone*, Paris, 1984.

- Moumouni (A.), *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspero, 1967.
- Muller (P.), *Les politiques publiques*, Paris, P.U.F., 1990.
- Muller (P.) et Surel (Y.), *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien, 1998.
- Padioleau (J.-G.), *L'Etat au concret*, Paris, P.U.F., 1982.
- Papa Seck (I.), *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1993
- Pistrak, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973.
- Rocher (G.), *Introduction à la sociologie générale, Tome 3, Le changement social*, Paris, HMH, 1968.
- Ruscio (A.), *La décolonisation tragique*, Paris, Editions Sociales, 1987.
- Sainsaulieu (R.), *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, Paris, Presse de Sciences Po et Dalloz, 1997.
- Samir (A.), *Le Développement Inégal, essai sur les Formations sociales du capitalisme périphérique*, Paris, Minuit, 1973.
- Sékou Touré (A.), *L'Afrique et la Révolution*, Tome 13, [s.d.].
- Senghor (L.-S.), *Liberté 2. Nation et voie africaine du socialisme*, Paris, Le Seuil, 1971.
- Weber (M.), *Economie et Société*, Paris, Plon, tome I, 1971.
- Weber (M.), *From Max Weber*, édité par Gerth (H.) et Mills (W.), New York, Oxford University Press, 1958.

Ouvrages et articles sur le Congo

- Abouta (D), Okanda (C.) et Oouamba (F.F.), *L'Orientation scolaire et le marché de l'emploi : le devenir des élèves du C.E.F.P. 8 Mars de Brazzaville*, Brazzaville, 1981.
- Bakabadio (L.), « Le désajustement financier de l'économie congolaise : une justification des réformes économiques », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990.
- Balonga (M.), « Jeunesse frustrée, jeunesse perdue? », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990.
- Bassinga (J.) et al., *Rapport de stage*, Brazzaville, INSSSED, mai, 1976.

- Bazenguissa-Ganga (R.), *Les voies du politique. Essai de sociologie historique du champ politique congolais*, Paris, Karthala, 1997.
- Bernault (F.), *Démocraties ambiguës en Afrique Centrale : Congo-Brazzaville, Gabon (1940-1965)*, Paris, Karthala, 1996.
- Bertrand (G.), « Problèmes de développement rural en République Populaire du Congo », in *Africa Spectrum*, n°86/3, Institut Für Afrika-Kunde, Hamburg, 2000.
- Bertrand (H.), *Le Congo. Formation sociale et mode développement économique*, Paris, F. Maspero, 1975.
- Bikindou Boueya (E.), *L'école congolaise face au défi de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte des crises économique et morale*, Ouagadougou, 2004.
- Bikindou Milandou, « La social-famille. A propos d'un type de sociation », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990.
- Boussoukou-Boumba (D.), *L'évolution politique et économique de la circonscription des Bacounis (Kibangou/Divénié) 1910-1941*, [Thèse de 3^e Cycle], Université de Paris VII, 1977.
- Bonnafé (P.), « Une classe d'âge politique : La J.M.N.R de la République du Congo-Brazzaville », in *Cahiers d'Etudes Africaines*, vol. XIII, 1968.
- Boutet (R.), *Les Trois religieuses ou la chute de Fulbert Youlou*, Dakar, Ed. Chaka, 1989.
- Burloiou (P.), Eliou (M.) et al, *Création de l'Ecole du Peuple. Rapport de fin de mission*, Paris, Unesco, 1976).
- Chabeuf, *La situation politique du Moyen-Congo en 1958*, Paris, mars 1959.
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique, « Le mouvement éducatif au Congo en 1964-1965 », in *Bulletin d'Informations scolaires et universitaires*, n°2, XXVIII^e, B.I.E, Genève, 1965.
- Desjeux (D.), *Stratégies paysannes en Afrique Noire. Le Congo, essai sur la gestion de l'incertitude*, Paris, L'Harmattan, 1987.
- Desvauges (R.), « Les chômeurs de Brazzaville et les perspectives du barrage du Kouilou », in *Cahiers de l'O.R.S.T.O.M. Sciences Humaines*, n°2, Paris, 1963.
- Devauges (R.), *Survivre à Brazzaville*, manuscrit inédit, Brazzaville, 1974, 27 pages.
- Diata (H.), « Ajustement structurel au Congo », in *Revue Tiers-Monde*, Tome XXX, n°117, janvier-mars, 1989.
- Djibrine Esseini, Ngabou Ngrengar, *Le travail productif à l'école et les problèmes qu'il pose*, Brazzaville, 1977.

- Eliou (M.), *République Populaire du Congo. Réforme de l'enseignement*, Paris, Unesco, janvier – février, 1972.
- Eliou (M.), *La formation de la conscience nationale en République populaire du Congo*, Paris, Anthropos, 1977.
- Ernoul (J.), *Les Spiritains au Congo de 1865 à nos jours. Matériaux pour une histoire de l'Eglise au Congo*, Paris, Congrégation du Saint Esprit, 1995.
- Gandoulou (J.-D.), *Au cœur de la sape. Mœurs et aventures des Congolais à Paris, Paris, L'Harmattan, 1989.*
- Guth (S.), *La République Populaire du Congo. Ecole et Société*, Tome II, Strasbourg, Université des Sciences Humaines [Thèse de Sociologie], 1973.
- Kebano (D.) et al, *Rapport de stage pédagogique*, Avril, 1976.
- Kiamba (C.-E.),
 - *Construction de l'Etat et Politiques de l'enseignement au Congo-Brazzaville (1960-1990). Une approche socio-historique*, [Mémoire de D.E.A], I.E.P de Bordeaux, 2000.
 - « Les nouveaux impératifs socio-éducatifs et la reconstruction nationale post-conflit au Congo–Brazzaville », Communication au Colloque International sur *Education, Violences, Conflits et Perspectives de paix en Afrique*, organisé par le ROCARE et le FASAF, Yaoundé, du 6 au 10 mars 2006.
- Kibelolo (S.), « L'Université de Brazzaville perd de sa valeur », in *ANB-BIA Supplément*, Issue/Edition Nr 355-01/11/1998.
- Kouvouama (A.) et Elo Dacy, « Conscience ethnique et conscience de classe au Congo », in *Littérature, Langues et Sciences Humaines*, n°1, Brazzaville, Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1985.
- Legrain (M.), *Le Père Adolphe JeanJean missionnaire au Congo*, Paris, Editions du Cerf, 1994.
- Le Thanh Khoi, « Planification de l'éducation et de l'emploi dans le monde rural », in *Revue Tiers-Monde*, Tome XI, n°41, janvier-mars 1970.
- Louzolo (H.), *L'Ecole du Peuple en République Populaire du Congo. L'intégration du travail productif et des coopératives scolaires*, Paris, EHESS, 1990.
- Lumwamu (F.), « Langage et colonisation », in *Annales de l'Université de Brazzaville*, Tome VII, Brazzaville, 12 janvier 1971.

- Makaya (A.) et Tsika (J.), « La question de la survivance à Brazzaville : essai d'analyse sur la tension dans la reproduction de la force de travail en République Populaire du Congo », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1990.
- Makonda (A.), « Une Ecole pour le peuple ? », in *Politique Africaine*, n°31, juin 1988.
- Makouta-Mboukou (J.-P.), *Le français en Afrique noire. Histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique noire*, Paris, Bordas, 1973.
- Mambou Gnali (A.), « La femme africaine et la modernité », in *Recherche, Pédagogie et Culture*, IV, n°19, 1975.
- Manckassa (C.), « Structure de mutations et système d'ensemble », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1990.
- Mang-Benza (R.), *La formation des enseignants de l'école primaire dans le cadre de l'Ecole du Peuple en République Populaire du Congo*, Thèse de doctorat 3è cycle, Université de Paris X-Nanterre, 1977.
- Massoumou (O.), « Les freins à l'enseignement supérieur en République du Congo », Colloque International du 9 au 12 mars 2004, Ouagadougou, 2004.
- Matsimouka (F.), *Idéologie socialiste et stratégies politiques de développement en milieu rural d'Afrique Noire : L'expérience des sociétés pré - coopératives de la République Populaire du Congo de 1968 à nos jours*, Bordeaux, Thèse, [sd].
- Mbakidi (J.-P.), *Langues maternelles et langue française au Congo. Contribution à l'étude sociologique des situations langagières en Afrique centrale*, Université de Bordeaux II, 1978.
- Mbissa (M.), « Les jeunes et le phénomène d'imitation », in *Etumba*, n°612 du 3 octobre 1981.
- Mengho (B.-M.), « Groupements précoopératifs villageois et développement rural au Congo », in *Informations et Commentaires*, n°105, octobre-décembre 1998.
- Milongo Taty (J.-C.), *Scolarisation et Développement en République Populaire du Congo*, Brazzaville, [sd].
- Moanda (J.B.), Makaya (A.) et Okoko (G.), *L'Action créatrice des Pionniers*, Brazzaville, 1978.
- Molamou (O.), « L'enseignement ex-cathedra, opium pour l'Ecole du Peuple », in *Revue Ecole du Peuple*, n°1, 1975.
- Molamou (O.), *Place de l'INSSSED dans la réforme du système éducatif congolais, vue à travers le Département de Sciences de l'Education*, Brazzaville, INSSSED, Mémoire de Sciences de l'Education, juin 1976.

- Montandon (E.), *Réflexions sur le recyclage des enseignants*, Brazzaville, INSSSED, [s.d].
- Moreau (K.), *Education et Développement en République Populaire du Congo*, Thèse de doctorat, Montréal, juillet 1981.
- Moukoko (Ph.), *Dictionnaire général du Congo-Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- M'pele JeanPeut-être, « Congo - Brazzaville : L'école, de l'endettement critique à la marchandisation », 23 décembre 2002, in www.ecoledemocratique.org.
- Ndaki (G.), *Crises, mutations et conflits politiques au Congo-Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Ndinga Oba (A.), *L'Ecole dans la phase de redynamisation de la vie nationale en République Populaire du Congo*, Brazzaville, mai, 1978.
- Ndinga Oba (A.), *Ecole et problématique de développement au Congo*, Brazzaville, 1980.
- Ndinga Oba (A.), *Le rôle des structures du Parti et des Organisations de masses dans le fonctionnement du système éducatif*, Brazzaville, Ministère de l'Education nationale, 1982.
- Ndinga Oba (A.), *L'enseignement en Afrique. Cas du Congo*, Paris, Présence Africaine, 1989.
- N'dioulou (M.), *Histoire de l'enseignement en République Populaire du Congo. Mémoire de 3^e Cycle, Paris, Sorbonne, 1982-1983*,
- Ndozangue (P.), *Intégration de l'enseignement africain au développement*, Brazzaville, 1971.
- N'dzaba (T.), « L'enseignement technique et professionnel et la satisfaction des besoins en main-d'œuvre : le cas de la République populaire du Congo », in *Cahiers de l'IIPE*, n°68, 1983.
- N'gakeni (P.), *Les problèmes actuels d'éducation en République Populaire du Congo*, P. Kivouvou Verlag-Editions bantoues, Heidelberg, 1985.
- Nganga (G.), *Rapport sur l'enseignement de l'idéologie durant le stage de recyclage des maîtres tenu à Brazzaville du 10 au 28 août 1976*, INSSSED, 1976.
- Ngatse (D.), *L'école du Peuple face à la colonisation mentale des jeunes congolais*, Brazzaville, 1980.
- Ngoho (F.), *Réponses à un questionnaire d'enquête pédagogique sur la formation des enseignants dans cet établissement, Ecole Normale de Loubomo*, juin, 1975.
- Ngoie Ngala (D.), *Aperçu sur l'évangélisation du Moyen-Congo par les Pères du Saint Esprit, leur poids dans l'histoire de ce pays*, Brazzaville, 1973.
- Ngombé (J.-P.), « Régime mi-étude mi travail à l'Ecole. Directives pour la rentrée scolaire 1976-1977 », in *Revue Mensuelle Ecole du Peuple*.

- Ngonika (M.), *Le système éducatif congolais. Difficultés et Perspectives d'avenir*, Thèse de doctorat 3^e Cycle, Grenoble II, 1986.
- Ngouabi (M.), *A Société nouvelle, Université nouvelle*, Brazzaville, Service Présidentiel de Presse et d'Information, juin 1972.
- Ngouabi (M.), *Vers la construction d'une société socialiste en Afrique*, Paris, Présence Africaine, 1975.
- Ngoulali, Vila (B.), *Liaison entre l'école primaire et la vie sociale en République Populaire du Congo*, Brazzaville, 1979.
- Nkodia (N.), « Congo - Brazzaville. L'école, l'Université et les guerres civiles », in *Afrique Education*, n°63, novembre 1999.
- Ntiète (F.), « Le problème de l'enseignement agricole au Congo - Brazzaville », Brazzaville, 1970-1971.
- Nzeté (P.), « Une vision globale, prévisionnelle, planifiée » en matière de langue (La Conférence sur la « Question de politique linguistique en Afrique », Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, le 26 février 1980).
- Nzoungou (L.), *Rapport sur le C.P.M*, Brazzaville, 1976.
- Obenga (Th.), *Introduction à la connaissance du Peuple de la République Populaire du Congo*, Brazzaville, Librairie Populaire, 1973.
- Odeyé (M.), *Les associations en ville africaine. Dakar - Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, 1985.
- Odéyé (M.), *La scolarisation en République Populaire du Congo : Causes, Réalités et Conséquences*, [Thèse], Paris V, La Sorbonne, [sd.].
- Ossebi (H.), Le « rapport au travail » des Congolais aujourd'hui : Observations et hypothèses sur l'absentéisme consensuel », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*, Brazzaville, faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1990.
- Pannier (G.), *L'Eglise de Pointe-Noire (Congo - Brazzaville)*, Paris, Karthala, 1999.
- Peya (B.), *Quelques problèmes fondamentaux que pose la mise en œuvre de l'Ecole du peuple*, Brazzaville, 1976.
- Poaty (J.-P.), *Enquête sur le tribalisme*, Brazzaville, Ministère du Plan, R.P.C., 1977.
- République du Congo, *Conférence Nationale. Rapport de la Commission, Education*, Brazzaville, février - mai, 1991.
- Quantin (P.), « Congo : on achève bien les transitions », in *Revue Camerounaise de Science Politique*, Vol., 6, n°2, 1998

- Richard (J.), « Un système de radio-éducative en République Populaire du Congo », in *Recherche, Pédagogie et Culture*, novembre - décembre, Vol.VI, n°32, 1977.
- Samba (A.), *Examen critique des programmes des Ecoles Normales d'Instituteurs (E.N.I) et du Centre de Perfectionnement des Maîtres (C.P.M)*, Mémoire de pédagogie, INSSSED, juin 1975.
- Senga-Nsikazolo, *Le métier d'instituteur*, Mémoire, Brazzaville, 1970.
- Sinda (M.), *Le messianisme congolais et ses incidences politiques*, Paris, Payot, 1972.
- Soret (M.), *Histoire du Congo*, Paris, Berger - Levrault, 1978.
- Thystère Tchicaya (J.-P.), *Les principaux maux de l'enseignement en général et de l'enseignement technique en particulier*, M.E.T.P.S, Brazzaville, 1974.
- Thystère Tchicaya (J.-P.) et Ndinga Oba (A.), *Problèmes de la rentrée scolaire 1974-1975. Travaux de la Commission chargée d'examiner les problèmes pédagogiques*, M.E.T.P.S, Brazzaville, 1974.
- Tchicaya (L.), *Note d'accueil aux nouveaux stagiaires du C.P.M*, Brazzaville, 1974.
- Tchicaya (L.), *Aperçu sur le fonctionnement des maîtres de l'enseignement primaire*, Brazzaville, C.P.M, 1975.
- Tchicaya (L.), *Rapport de fin de stage de perfectionnement des maîtres organisé du 10 juillet au 28 août 1976 à Brazzaville*, août 1976.
- Tchicaya (J.-G.), « La réforme de l'enseignement primaire en République Populaire du Congo : une approche qualitative par les aspects de formation des élèves et des maîtres », in *Cahiers de l'IPE*, n°23, Paris, 1970-1971.
- Tchikaya (J.-G.), « L'alphabétisation en République Populaire du Congo », in *Données sur les méthodes d'alphabétisation en Afrique et en Haïti*, [ACCT], Paris, février 1981.
- Tchicaya (L.), *Rapport de fin de stage de perfectionnement des maîtres organisé du 10 au 28 août 1976*, Brazzaville, août 1976.
- Verdier (I.), « Au Congo, la crise économique nourrit la crise politique », in *Marchés Tropicaux*, 26 avril 1991.
- Wagret (J.-M.), *Histoire et Sociologie Politiques de la République du Congo* (Thèse), Paris, L.G.D.J., 1963.
- Yandza (G.), « L'Ecole des maîtres », Interview réalisée par J.-B. Moanda, in *L'Educateur Congolais*, n°2, Brazzaville, 1966.

Zika (J.-R.), *Démocratie et misère politique en Afrique. Le cas du Congo - Brazzaville*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Zouanda (G.), *L'intégration de l'étude du milieu dans les activités scolaires en République Populaire du Congo*, Mémoire de Maîtrise, Brazzaville, INSSSED, 1976.

3è Congrès Extraordinaire du Parti Congolais du Travail, Tome II, Brazzaville, du 26 au 31 mars 1979.

Le munukutuba : note de présentation, Brazzaville, 1975.

Lexique kikongo-français 1. Munukutuba, Brazzaville, 1976.

Revue Afrique Contemporaine dans son numéro 67 de mai-juin 1973 (12^e année).

Documents officiels

Bulletin mensuel du Comité de l'Afrique Française, « L'Enseignement en Afrique Equatoriale Française », in *L'Afrique Française*, Paris, 1928, pp.751-759.

Bulletin Général de la Congrégation du Saint Esprit, tome 15, p.549.

Bulletin de la Congrégation, tome IV.

Bulletin de la Congrégation, n°13, Février 1913.

Journal Officiel de la République du Congo :

- n°21, du 1^{er} octobre 1961(4^e année).
- n°11, du 1^{er} juin 1962, pp.447-448.

Etumba :

- n°172 du 10 au 17 décembre 1970.
- n°362, du 23 au 30 août 1975.
- n° 612 du 3 octobre 1981, rubrique « point de vue ».
- n°268, Semaine du 18 au 25 novembre 1972.

Bulletin de l'A.C.I,

- du 30 septembre 1974
- du 8 octobre 1974.
- du 11 novembre 1974.

Service des Archives et de la Documentation de la Mairie Centrale

Le code 1920 :

- Décret n°66/134 du 12 / 4 / 1966 portant organisation de l'Enseignement privé au Congo
- Décret 67/62 du 1^{er} mars 1967 portant organisation de l'Enseignement
- Loi n°32/65 abrogeant la loi n°44/61 du 28 septembre 1961 et fixant les principes généraux d'organisation de l'Enseignement
- Décret n° 67/224 du 12 / 8/ 1967 portant création des Commissions régionales des Bourses et allocations scolaires.

Le code 1304

- Décret n°71/129 MT.DGT.RELG. du 10/5/1971 rendant obligatoire la production d'une attestation de militantisme pour les candidats aux examens directs, aux concours et examens professionnels et à certains concours d'entrée dans les établissements d'Enseignement prévus pour le recrutement, la formation, le perfectionnement et la promotion des fonctionnaires des cadres de la République Populaire du Congo.
- Décret n° 70/255 du 2/7/1970 déterminant des équivalences académiques de certains diplômes
- Circulaire n°024/PM.CG relative à l'application de la « Trilogie Déterminante » (le Principe des trois CO)

Le code 1919

- Préambule « Ecole du Peuple »
- Rapport sur la descente des inspecteurs dans les établissements secondaires techniques de la Commune de Brazzaville (10 novembre 1982)
- Fiche d'analyse n°52, Rapport de fin d'année sur les activités productives(juin1979)

Le code 800/41

- Fiche technique relative à l'élaboration d'une stratégie d'intervention et de coordination des activités de la campagne de redynamisation (1983)
- Fiche technique relative à l'élaboration d'une stratégie de recensement des analphabètes dans le cadre de la campagne de juillet 1983
- Les pouvoirs locaux et le fonctionnement du système éducatif dans les régions - Elément d'orientation (Ndinga Oba septembre 1982)
- Orientations et dispositions pratiques en vue de la réussite de la rentrée scolaire et universitaire (Ndinga Oba, septembre 1982)
- Contribution à la Résolution de Problème de Sécurité à partir des structures
- Du système éducatif (Ndinga Oba, septembre 1982)
- Les axes prioritaires de l'action du Ministère de l'Education Nationale en 1982- 1983
- Rapport de Rentrée scolaire 1977- 1978
- Règlement intérieur de l'Université Marien Ngouabi

Le code : 657

- Loi n°20/80 du 11 / 09 / 1980 portant réorganisation du système éducatif en République Populaire du Congo
- Décret portant création de l'Ecole Nationale Moyenne d'Administration
- De l'alphabétisation
 - Rapport synthèse des missions, 30 septembre 1981
 - Stratégie Générale de la Relance de l'Alphabétisation en République du CONGO
 - Campagne de Redynamisation (juillet 1983)

Archives de la Semaine Africaine de 1960 à 1990

Année 1960

- N°400-9^e année, Dimanche 1^{er} Juin
Titre : « Les Africains ont-ils droit à l'instruction ? »
- N°426-9^e année, Dimanche 30 Octobre

Année 1961

- N°472-10^e année, Dimanche 17 Septembre

- N°474-10^e année du Dimanche 1^{er} Octobre
- N°470-10^e année, Dimanche 3 Septembre
Titre : « Nationaliser tout l'Enseignement ? »
- N°471-10^e année, Dimanche 10 Septembre
Titre : « Le Congo vers une solution du problème de l'enseignement confessionnel »
- N°475-10^e année, Dimanche 8 octobre
Titre : « La loi sur l'organisation de l'enseignement dans la République »

Année 1962

- N°491-11^e année, Jeudi 25 Janvier
Titre : « formation des maîtres sédentaires »)
- N°508-11^e année, du Jeudi 24 au Jeudi 1^{er} Mai
Titre : « le Congo apporte une solution d'avenir à l'enseignement »
- N°509-11^e année du Jeudi 31 Mai au 7 Juin 1
Titre : « la fondation de l'enseignement supérieur central »

Année 1965

- N°665-14^e année, Dimanche 30 Mai
Titre : « Communiqué final des journées d'études sur l'éducation populaire africaine »
- N°673-14^e année, Dimanche 25 Juillet

Annales de l'Université de Brazzaville

Tome X (Séries A, B : Droit et Lettres), 1974.

Journal Officiel de l'A.E.F :

- du 1^{er} décembre 1911.
- du 1^{er} janvier 1912
- n°2 du 15 janvier 1921.
- du 1^{er} avril 1925.
- du 15 août 1930.
- de janvier 1930.
- du 15 janvier 1937.
- n°23 du 1^{er} décembre 1911.
- du 15 novembre 1946.
- du 1^{er} novembre 1934.
- du 15 mai 1938.
- n°7 du 1^{er} avril 1913.
- Arrêté du 28 décembre 1920 (1921)

Journal Officiel de la République française (24 juin 1956)

Loi n°56-619 du 23 juin 1956

Notes et Etudes Documentaires

- n°1896, 19 juillet 1954.
- n°1897 du 20 juillet 1954
-

Département des langues nationales de l'INRAP : But, tâches, aide, plan ou travail »,
Brazzaville, 1975.

Direction Générale de l'Enseignement – Planification - Organisation scolaire, « Le mouvement éducatif au Congo, 1964 -1965 », in *Bulletin d'Informations scolaires et universitaires*, n°2, Brazzaville, 1965.

Ministère de l'Education Nationale, *Colloque sur les problèmes de l'enseignement*, Brazzaville, avril 1967.

Ministère de l'Education Nationale, *2^e Colloque sur les problèmes de l'enseignement*, Brazzaville, du 17 au 22 février 1969.

Ministère de l'Education Nationale, *Projet de réforme de l'enseignement primaire*, Brazzaville, de 1969-1970.

Ministère de l'Education Nationale, *3^e Congrès Extraordinaire du Parti Congolais du Travail, Tome II*, Brazzaville, Ed., du Comité Central du P.C.T, du 26 au 31 mars 1979.

Ministère de l'Education Nationale, *Historique de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques*, Brazzaville, Imprimerie Nationale, 1977.

Ministère de la Coopération et du Développement, *Propositions pour une rénovation du système éducatif congolais*, [Rapport de mission], n°28607/D585, Brazzaville, novembre 1991.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et supérieur chargé de la recherche scientifique, *Le développement de l'éducation*, Brazzaville, 2001.

Ministère de l'Enseignement Primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation, « Les enjeux innovants des programmes scolaires de l'Enseignement primaire au Congo », INRAP, 2004.

Ministère de l'Information et de l'Education Populaire et Civique, *Ecole des Cadres de la révolution Congolaise (M.N.R., J.M.N.R, C.S.C, ...)*, Brazzaville, 1^{er} décembre, 1964.

Ministère de l'Information, « Congo moderne », Brazzaville, octobre 1960.

Mbongi

n°2-3, 1976.

n°2-3, 1976.

Revue mensuelle Ecole du Peuple, n°1, 1975.

Documents et articles divers

- Althusser (L.), « Idéologie et appareil idéologiques d'Etat », in *La Pensée*, n°151, juin, 1970.
- Babs Fafunwa, « Problèmes soulevés par le développement de l'enseignement en Afrique », in *Recherches, Pédagogies et Cultures*, vol., n°41/42, mai – août 1979, p.12).
- Balans (J.-L.), *Le développement du pouvoir en Mauritanie*, Thèse d'Etat en Science Politique, Université de Bordeaux I, 1980, 717 pages.
- Banque Mondiale, « L'Afrique subsaharienne : de la crise à une croissance durable. Etude prospective à long terme », Washington, D.C., 1989.
- Berman (B) et Lonsdale (J.), *Unhappy valley. Conflict in Kenya and Africa. Book one: State and class*, Londres, James Currey, 1992.
- Birnbaum (P.), « L'action de l'Etat. Différenciation et Dédifférenciation », in Leca (J.) et Grawitz (M.) (sous la dir.), *Traité de science politique*, tome 3, Paris, P.U.F., 1985.
- CONFEMEN,
- *Langues et politiques de langues en Afrique noire : l'expérience de l'Unesco*, Paris, Nubia, 1977.
- *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*, Paris, Ed. Champin, 1986.
- Colin (R.), *Systèmes d'éducation et mutations sociales. Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives : le cas du Sénégal*, Tome I [Thèse], Paris V, 17 décembre, 1977.
- Coulon (C.), « Les institutions et les valeurs du système politique moderne n'affectent pas la société dans son ensemble », in « Système politique et société dans les Etats d'Afrique Noire », *Revue française de Science Politique*, octobre 1972.
- Cupps (D.-S.), « Emerging problems of citizen participation », in *Public Administration Review*, 37, 1977.
- De Beauvais (M.), « La traduction des objectifs d'emploi en objectifs d'éducation », in *Revue Tiers-monde*, Tome V, Paris, P.U.F, 1964.
- Diagne (P.), « Réunion d'experts sur la contribution des langues africaines aux activités culturelles et aux programmes d'alphabétisation (Yaoundé, 10-14 août 1970) », in *Présence Africaine*, n°76, 4^e trimestre, 1970.
- Du Bois de Gaudusson (J.) et Médard (J.-F.), (sous la dir.), « L'Etat en Afrique : entre le global et le local », in *Afrique Contemporaine*, numéro spécial, 3^e trimestre, 2001.

- Dumazedier *Introduction à une sociologie de l'éducation permanente* (Socio-pédagogie des adultes, cours 1969-1970).
- Dumont (R.), « Le développement agricole spécialement tropical exige un enseignement repensé », in *Revue Tiers-Monde*, Tome V, 1964.
- Foucault (M.), « La gouvernementalité », in *Magazine Littéraire*, n°269, Septembre 1989.
- François (L.), « La formation civique dans l'enseignement du second degré », in *Cahiers pédagogiques*, n°12, février 1959.
- Gamache (P.), « L'enseignement en Afrique Equatoriale française », *L'Afrique Française*, (Bulletin mensuel du Comité de l'Afrique Française), Paris, 1928.
- Gillett, « L'école communautaire », in *Revue Tiers - Monde*, Tome V, 1964.
- Huneus (P.), « Problèmes et stratégies de la planification de l'éducation en Amérique Latine », in *Revue Tiers-Monde*, Tome V, Paris, P.U.F, 1964.
- Husen (T.), « Les résistances à l'innovation dans l'éducation », in *Perspectives*, Vol.III, n°1, 1973.
- Jeune Afrique, *Les Atlas de l'Afrique*, Paris, Editions J.A., 1977.
- Kaboret (Y.Y.), « *Eviter la fuite des cerveaux en Afrique subsaharienne : rôle des institutions sous-régionales de formation et de recherche* », Addis-Abeba, 2000.
- Kajiga (G.), *Pour une langue nationale congolaise*, République Démocratique du Congo, Centra National de Production du Ministère de l'Education nationale 11è Rue de Limété, sd.
- Ki-Zerbo (J.), "Education et développement », in *Tam-Tam*, n°6, mars-juin 1970.
- Kotasek (J.), « L'idée d'une éducation permanente dans la réforme actuelle des systèmes éducatifs et de la formation des maîtres », in *L'école et l'éducation permanente*, Paris, Unesco, 1972.
- Mandi (P.), « La conception et les problèmes du développement de l'enseignement en Afrique », in *Etudes sur les pays en voie de développement*, n°3, 1996.
- Malassis (L.), « Croissance économique, développement rural, sciences et techniques agricoles », in *Revue Tiers-Monde*, Tome V, n°19, juillet-septembre 1964.
- Mauss (M.), « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », texte publié en 1925.
- Maweja Mbaya, « Le rôle de l'université dans une société africaine en mutation », in *Afrique et développement*, Vol., XXXVI, n°34, 2001, pp.27-42.

- Myrdal (G.), « L'Etat mou dans les pays sous-développés », in *Revue Tiers Monde*, X, janvier-mars 1969.
- Ndoye, « Au Sud, les enjeux de l'éducation pour tous », in *Le Monde Diplomatique*, décembre 2000, [Supplément], I.
- Passeron (J.-C.), « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », in *Revue Française de Sociologie*, XXIII-4, 1982.
- Peroni (M.), « Action publique et Formes normales de l'action publique », *Les raisons de l'action publique. Entre expertise et débat* (Muller (P.), sous dir.), Paris, l'Harmattan, 1993.
- PNUD, *Rapport national sur le développement humain. Guerres, et après?*, Brazzaville, 2002.
- Preto (Abel), « L'association de l'étude et du travail dans le système éducatif cubain », in *Perspectives*, 1979, pp.230-248.
- Semykine (N.), « L'initiation et la préparation du travail manuel dans les écoles soviétiques », in *Perspectives*, 1979.
- Thoenig (J.-C.), « L'analyse des politiques publiques », in *Revue Française de Science Politique* (Grawitz (M) et Leca (J.) (Sous la dir.), Paris, 1985.
- Thoenig (J. C.), « Politiques publiques et Action publique », in *Revue Internationale de Politique Comparée*, Vol. 5, n°2, 1998.
- Toulou (L.), *Des usages du multipartisme. Transitions post-autoritaires et reproduction des élites au Cameroun et au Kenya*, Bordeaux, Décembre 2005 [Thèse de doctorat].
- Unesco, « L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, Rapport sur la Conférence tenue à Tananarive du 3 au 12 septembre 1962.
- Unesco, *Education des adultes, notes d'information*, numéro spécial, juin, 1976.
- Unesco, « Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique à l'usage des Instituts de formation », in *Etudes et Documents de l'Unesco*, n°32, Paris, Presses de l'Unesco, 1979.
- Unesco, *Changement et développement dans l'enseignement supérieur : document d'orientation*, ED-94WS/30, Paris, Unesco, 1995.
- Yang (Chen), « Education et travail productif en Chine », in *Perspectives*, Vol.II, n°3, 1977.
- Afrique Vivante*, n°242, 1966, p.24.
- Revue Juridique et Politique*, 55^e année, n°3, septembre - octobre, 2001, p.334.

Programme du Parti Congolais du Travail, Brazzaville, Ed. du Comité Central, 1972.

Présence Africaine, n°76, 4^e trimestre, 1970, p.195-196.

Légendes africaines, Paris, Seghers, 1968.

Etudes et Documents de l'Unesco, n°32, Paris, Presses de l'Unesco, 1979.

Rapport du séminaire tenu à Kaduna (Nigeria), ED-76/CONF.817/1, Paris, Unesco, 1976.

Marchés Tropicaux [numéro spécial], 8 novembre 1991, p.2830.

Education et Formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives, Paris, Editions du CNRS, 2001.

« Principes de la refonte du Baccalauréat en République Populaire du Congo », *Décret n°76-66 du 25 février 1976* (voir n°2).

Congo-Brazzaville, 1^{er} mai 2002, in www.syfia.info/fr

Secrétariat du Comité Central du P.C.T à l'Education, *Directives sur la mise en place de l'Ecole du Peuple*, 1975.

Direction des stages, « Recueil de textes de législation et de déontologie à l'usage des enseignants du cycle primaire en République Populaire du Congo », Loubomo, 1976-1977.

Direction de l'Enseignement primaire, *Les enseignants et leur formation*, Brazzaville, 1969-1970.

Les dépêches de Brazzaville : www.brazzaville-adiac.com.

Direction Générale de l'Enseignement, *Rapport sur l'école normale de Mouyondzi*, février 1967.

Motion des Instituteurs Adjoints, C.P.M, Brazzaville, 1973.

Motion des Moniteurs, C.P.M, Brazzaville, novembre 1973.

SIGLES ET ABBREVIATIONS

A.C.C.T : Agence de Coopération Culturelle et Technique

A.E.C : Association d'Etudiants Congolais en France

A.C.I : Agence Congolaise d'Information

A.E.F : Afrique Equatoriale Française

ALAC : Atlas Linguistique d'Afrique Centrale

A.O.F : Afrique Occidentale Française

A.P.E.C : Association des Parents d'Elèves du Congo

A.P.N : Armée Populaire Nationale

A.S.C.O : Association scolaire du Congo

A.S.E.C.N.A : Agence pour la Sécurité de la Navigation Aérienne

A.T.E.C : Agence Trans-Equatoriale des Communications

AUPELF-UREF : Agence Francophone pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche

B.D.P.A : Bureau pour le Développement de la Production Agricole

B.E.C : Brevet d'Enseignement Commercial

B.G : Bulletin Général de la Congrégation du saint Esprit

B.E.L : Bureau d'Etudes et de Liaison

B.E.M.G : Brevet d'Etudes Moyennes Générales

B.E.M.T : Brevet d'Etudes Moyennes Techniques

B.E.S.C : Brevet Supérieur d'Enseignement Commercial

B.I.T : Bureau International du Travail

B.M : Banque Mondiale

C.A.I.E.M : Complexe Agro-industriel d'Etat de Mantsoumba

C.A.I.P : Certificat d'Aptitude à l'Inspection Primaire

C.A.T : Centre d'Appui Technique

C.A.T.C : Confédération Africaine des Travailleurs Croyants

C.D.P : centre de Documentation Pédagogique

C.E.A.N : Centre d'Etudes d'Afrique Noire

C.E.E : Communauté Economique Européenne

C.E.F.P : Centre Elémentaire de Formation professionnelle

C.E.G : Collège d'Enseignement Général

C.E.G.P : Collège d'Enseignement Général et Polytechnique

C.E.M.A : Centre Elémentaire de Métiers Agricoles

C.E.M.I : Centre Elémentaire de Métiers Industriels

C.E.P.E : Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires

CELCO : Centre d'Etudes des Langues Congolaises

C.E.P.I : Certificat d'Etudes Primaires Indigènes

CERDOTOLA : Centre Régional de Recherche et de Documentation sur les Traditions Orales
et pour le Développement des langues africaines

C.E.S.B : Centre d'Enseignement Supérieur de Brazzaville

C.E.T : Collège d'Enseignement Technique

C.F.C.O : Chemin de Fer Congo – Océan

C.F.E.C.N : Certificat de Fin d'Etudes de Cours Normales

C.G.A.T : Confédération Générale Africaine des Travailleurs

C.M.P : Comité Militaire du Parti

CNDRP : Centre National de Documentation et de Recherche Pédagogiques

CNRAP : Centre National de Recherche et d'Action Pédagogique

CNSSE : Centre National de la Statistique et des Etudes Economiques

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays Africains ayant le
Français en partage

C.N.D.R.P : Centre National de Documentation et de Recherche Pédagogiques

C.N.P.O.L.A : Conseil National Permanent d'Organisation de la Lutte Contre
l'Analphabétisme

COMPALEX : Comparaison Lexicale

C.N.S : Conférence Nationale Souveraine

C.N.R : Conseil National de la Révolution

C.N.R.A.P : Centre National de Recherche et d'Action Pédagogiques

C.N.R.S : Centre National de Recherche Scientifique

C.N.R.S.T : Conseil National de la Recherche Scientifique et Technologique

C.O.P : Centre d'Orientalion Pratique

C.O.P.E.C : Conférence Panafricaine de l'Enseignement Catholique

C.P : Cours Préparatoire

C.P.C : Compagnie des Potasses du Congo

CREALEX : Créativité Lexicale dans les langues bantoues

C.R.E.P : Centre de recherche et d'Etudes sur la Prospective

C.R.P.O.L.A : Comité Régionale Pour la Lutte Contre l'Analphabétisme

CRESEC : Comite de Réflexion sur la Réforme du Système Educatif

CURAPP : Centre Universitaire de Recherches Administratives et Politiques de Picardie

D.A.R.A.C : Direction de l'Animation Rurale et de l'Action Coopérative

D.E.P.S.U : Direction des Etudes et de la Planification Scolaire et Universitaire

D.E.U.G : Diplôme d'Etudes Universitaire Générales

D.F.C.A : Direction de la Formation Continue et de l'Alphabétisation

D.F.P.E.T : Département de Formation des Professeurs de l'Enseignement Technique

D.L.L.A : Département de Linguistique et Langues Africaines

D.R.A.P : Direction de Recherche et d'Action Pédagogique

E.C.S : Ecole des Cadres Supérieurs

E.N.A : Ecole Nationale d'Administration

ENI : Ecole Normale d'Instituteurs

E.N.S : Ecole Normale Supérieure

E.N.S.A.C : Ecole Normale Supérieure d'Afrique Centrale

E.P.S : Ecole Primaire Supérieure

F.A.C : Fonds d'Aide et de Coopération

F.E.D : Fonds Européen de Développement

F.E.A.N.F : Fédération des Etudiants d'Afrique Noire en France

F.E.S.A.C : Fondation de l'Enseignement Supérieur en Afrique Centrale

FLSH : Faculté de Lettres et Sciences Humaines

F.M.I : Fond Monétaire International

F.N.S.P : Fondation Nationale des Sciences Politiques

G.P.V : Groupement Précoopératif Villageois

GRELI : Groupe de Recherche Langue et Informatique

G.T.Z : Coopération Technique Allemande

J.E.R : Jeune Equipe de Recherche

I.D.R : Institut de Développement Rural

I.E.P : Institut d'Etudes Politiques

I.I.P.E : Institut d'Etudes pour la Planification de l'Education

I.N.R.A.P : Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique

INS : Institut National de Sport

I.N.S.S.E.D : Institut Supérieur des Sciences de l'Education

I.N.S.S.E.J.A.G : Institut Supérieur des Sciences Economiques, Juridiques, Administratives et de Gestion

I.P.N : Institut Pédagogique National

J.A : Jeune Afrique

J.A.E.F : Journal Officiel de l'Afrique Equatoriale Française

J.A.O.F : Journal Officiel de l'Afrique Occidentale Française

J.E.C : Jeunesse Estudiantine Chrétienne

J.M.N.R : Jeunesse du Mouvement National de la Révolution

J.O.C : Jeunesse Ouvrière Chrétienne

L.A.A.C : Lycée Agricole Amilcar Cabral

L.E.G : Lycée d'Enseignement Général

L.E.T : Lycée d'Enseignement technique

LETAC : Lexiques Thématiques d'Afrique Centrale

L.G.D.J : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence

M.A.B : Minoterie d'Aliments pour le Bétail

M.C.D.D.I : Mouvement Congolais pour la Démocratie et le Développement Intégral

M.E.N : Ministère de l'Education Nationale

MEPS : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire

MESCA : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Culture et des Arts.

M.E.T.P.S : Ministère de l'Enseignement Technique, Professionnel et Supérieur

M.N.P : Mouvement National des Pionniers

M.N.R : Mouvement National de la Révolution

MO.LI.DE : Mouvement des Libertés et de la Démocratie

M.S.A : Mouvement Socialiste Africain

M.22 : Mouvement du 22 février 1972

NI.BO.LEK : Niari, Bouénza, Lékoumou

O.C.B : Office Congolais du Bois

O.C.C : Office du Cacao et du Café

O.C.T : Office Congolais du Tabac

O.C.V : Office des Cultures Vivrières

OF.NA.COM : Office National du Commerce

O.G.B : Office du Gros Bétail

O.I.T : Organisation Internationale du Travail

O.N.A.K.O : Office National du Kouilou

O.N.I.V.E.G : Office National d'Importation de Viandes en Gros

O.N.P.T : office National des Postes et Télécommunications

O.R.S.T.O.M : Office National de la Recherche Scientifique et Technique Outre-mer

P.A.E.S : Programme d'Actions Economiques et Sociales

P.A.M : Programme Alimentaire Mondial

P.A.R.E.S.O : Programme d'Action et de Relance Economique et Sociale

PASE : Programme d'Ajustement Structurel Educatif

PASU : Programme d'Action Sociale d'urgence

P.C.T : Parti Congolais du Travail

PIPC : Programme Intérimaire Post-Conflict

P.N.U.D : Programme des Nations - Unies pour le Développement

P.P.C : Parti Progressiste Congolais

PROGES : Programme de Renforcement des Capacités de Gestion

R.C : République du Congo

R.D.A : Rassemblement Démocratique Africain

R.D.A : République Démocratique d'Allemagne

R.D.C : République Démocratique du Congo

R.D.D : Rassemblement pour la Démocratie et le Développement

R.N.P.C : Régie Nationale des Palmerais du Congo

R.N.T.P : Régie Nationale de Travaux Publics

R.P.C : République Populaire du Congo

R.P.F : Rassemblement du Peuple Français

S.A.F : Service Administratif et Financier

S.A.P.M : Société Agro-pastorale de Madingou

S.F.I.O : Parti Socialiste. Section Française de l'Internationale Ouvrière

SGEN : Secrétariat Général a l'Education Nationale

R.P.F : Rassemblement du Peuple Français

S.O.N.A.V.I : Société Nationale d'Aviculture

U.A.B : Usine d'Aliments du Bétail

U.D.D.I.A : Union Démocratique de Défense des Intérêts Africains

U.E : Union Européenne

U.G.E.E.C : Union Générale des Elèves et Etudiants Congolais

U.J.C : Union de la Jeunesse Congolaise

U.J.S.C : Union de la Jeunesse Socialiste Congolaise

U.F : Union Française

U.N.E.S.C.O : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance

U.P : Union pour le Progrès

U.P.A.D.S : Union Pan - Africaine pour la Démocratie Sociale

U.R.F.C : Union Révolutionnaire des Femmes du Congo

U.R.S.S : Union des Républiques Soviétiques Socialistes

UPPA : Université de Pau et des Pays de l'Adour

ANNEXES

Personnalités consultées à Brazzaville en 2003 et en 2006

Au cours des différentes missions de recherche effectuées à Brazzaville dans le cadre de ma thèse en 2003 et 2006, il était question de rencontrer aussi bien les acteurs politiques congolais que les principaux acteurs du système éducatif (administrateurs, enseignants, élèves, etc.). Le but de ces missions était de recueillir le maximum d'informations possibles sur le fonctionnement du système éducatif et les différentes politiques initiées par les décideurs politiques en vue de la réforme de l'enseignement au Congo. J'avais pu m'entretenir avec les acteurs ci-après :

- 20.09.03 : monsieur Antoine Letembet Ambily (décédé le 13 octobre 2003), doyen des écrivains congolais et ancien ministre de la culture du gouvernement d'André Milongo, à son domicile.
- 22.09.03 : monsieur Jean-Marc Mazaba, Coordonnateur de la Chaire Unesco à l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S) de Brazzaville. Cet entretien avait eu lieu à l'E.N.S.
- 23.09.03 : monsieur Paul Olassa, ancien Ministre de l'éducation sous le gouvernement de Marien Ngouabi en 1975, à son domicile.
- 24.09.03 : le défunt Monseigneur Raphaël Danguï, Prélat à la retraite et doyen des prêtres congolais (ordonné prêtre en 1946). L'entretien avait eu lieu à la Cathédrale Sacré Cœur de Brazzaville.
- 27.09.03 : monsieur Joachim Mandavo, directeur l'Institut National de recherche et d'Action Pédagogique (INRAP). L'entretien avait eu lieu à son service.
- 28.09.03 : monsieur Gérard Yandza, premier inspecteur de l'enseignement de l'époque de l'A.E.F ; premier directeur de l'enseignement du Congo après l'indépendance et ancien ambassadeur du Congo en Allemagne, à son domicile.
- 02.10.03 : monsieur Bathéas Mollomb, Président du Parti du Peuple pour la Démocratie Sociale (PPDS), diplomate, enseignant de philosophie à l'Université

Marien Ngouabi de Brazzaville et ancien membre du Comité Central du P.C.T de 1979 à 1991 et parlementaire, à son domicile.

- 03.10.03 : monsieur Mallali Youga, directeur des Etudes et de la Planification au Ministère de l'Education nationale à son service.
- 08.10.03 : monsieur Hilaire Mouthauld, médiateur de la République, ancien membre du bureau politique du P.C.T et ancien ministre, à son service.
- 09.10.03 : monsieur Raymond Mang-Benza, ancien Directeur de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (INSSSED), conseiller à la culture du Président de la République Populaire du Congo Marien Ngouabi en 1977 et ancien consultant de l'UNESCO au Togo et au Zaïre, à son domicile.
- 11.10.03 : monsieur Benoît Miakaloubanza, inspecteur de l'enseignement primaire, rédacteur des manuels scolaires et chargé de cours à l'E.N.S. L'entretien avait eu lieu à l'INRAP.
- 12.10.03 : monsieur Célestin Nsadi, ancien professeur de linguistique à l'Université Marien Ngouabi et ancien chargé du Département de l'enseignement des langues nationales à l'INRAP, à son domicile.

Les conditions pratiques de travail sur le terrain

Les conditions de travail sur le terrain n'ont pas toujours été des meilleures, car souvent sur plusieurs rendez-vous pris au départ nous n'avions, malheureusement, pas pu rencontrer l'ensemble des interlocuteurs. Ceci s'explique tout simplement par le fait que certains acteurs se sont retrouvés avec des agendas surchargés et regrettaient, de ce fait, de ne pouvoir disposer du temps pour l'entretien, tandis que d'autres estimaient qu'ils n'étaient pas vraiment bien placés pour répondre aux questions au regard de la situation socio-politique, ainsi que du climat de suspicion généralisée qui prévalaient à Brazzaville après les guerres civiles successives du Congo. Qu'à cela ne tienne, j'ai toujours gardé espoir que le peu d'entretiens réalisés pouvait constituer une bonne base pour l'analyse et qu'ils me permettraient de mener à bien la rédaction de ma thèse. De ce fait, avant d'énumérer les difficultés auxquelles j'ai été confronté sur le terrain un constat s'impose : il est nécessaire de rappeler que le patrimoine congolais est à l'avenant, c'est-à-dire qu'il n'existe presque plus de centres de documentation et d'archives facilitant une bonne recherche à cause des guerres civiles que le Congo a connues au cours de ces dernières années. Ce qui constitue un véritable obstacle pour la réalisation d'une bonne recherche scientifique. Bref, il faut dire que le Congo ne dispose plus de centres de documentation appropriés. Pour ce qui est des difficultés, elles sont de plusieurs ordres :

Premièrement, l'insuffisance des moyens financiers. Au moment, par exemple, de l'élaboration du budget lors de ma première mission de recherche en 2003, j'ignorais la vraie situation socio - économique post - conflit du Congo - Brazzaville. Je pensai que les ressources matérielles mobilisées pour ladite mission me permettraient de subvenir à tous les besoins (billet aller - retour Yaoundé - Brazzaville, logement, restauration et entretien). Mais ce ne fut pas le cas, dès lors que le coût de la vie au Congo avait largement grimpé à la suite des guerres civiles, et l'achat du billet ayant à lui seul nécessité près de la moitié dudit budget. Pour tenter d'équilibrer ces dépenses, j'ai été obligé de supprimer (à mes risques) la rubrique logement et d'aller me loger dans une habitation de fortune mise à ma disposition par un ami, la maison familiale ayant été endommagée par la guerre. A ceci il faut ajouter le climat d'insécurité qui régnait à Brazzaville à cette époque, car il n'était pas rare d'entendre des coups de canon dans la ville au moment même où nous sortions pour les recherches.

La deuxième difficulté a concerné l'accès aux sources d'information. Comme je l'indiquais précédemment au sujet de la destruction des centres de documentation de Brazzaville, il m'a été vivement conseillé de recourir aux librairies de fortune (véritables fruits de multiples pillages) installées çà et là dans les différentes artères de Brazzaville. Là j'avais pu racheter certains documents officiels (lois scolaires, les journaux officiels, etc.), ainsi que des ouvrages destinés à la vente des cacahouètes (celui d'Eliou Marie), mais intéressant ma recherche. Aussi avais-je eu recours à des personnes qui, au moment des pillages, avaient pu conserver des archives chez elles. Il faut noter que cette démarche nécessitait la mobilisation d'énormes ressources financières, car chaque personne consultée posait comme préalable à la livraison des archives une somme dont le montant oscillait entre 2000 et 5000 francs CFA.

Concernant les rendez-vous pris avec les acteurs politiques et certains responsables de l'enseignement pour l'année 2006, force est de dire que le contexte socio-politique du pays n'a pas permis de travailler normalement comme cela a été prévu au départ. Alors que certains de ses acteurs comme le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Henri Ossebi et monsieur Jean-Marie Adoua, Responsable du Bureau de l'UNESCO à Brazzaville se trouvaient en France avec le Président de la République pour participer à une réunion de l'UNESCO, messieurs Justin Lékindzou (Président du groupe parlementaire du P.C.T à l'Assemblée Nationale), Edouard Ambroise Noumazalaye (Secrétaire Général du P.C.T et Président du Sénat), Charles Bowao (universitaire et Secrétaire Général Adjoint du Gouvernement), Marion Mandzimba Ehouango (universitaire et Directeur de Cabinet de l'ancien Ministre de la Défense Nationale, Justin Lékindzou) et Rodolphe Adada (Ministre des Affaires Etrangères et de la Francophonie), eux, étaient pris par l'organisation de la refondation du Parti Congolais du Travail. Toutefois, le séjour à Brazzaville a été mis à profit pour la collecte des données dans divers centres de documentation ainsi qu'à l'analyse des documents de presse.

Toutefois, ce désagrément ne m'avait pas empêché de mettre à profit le reste du temps qui m'était imparti pour maximiser la collecte de données empiriques dans quelques centres de documentation de Brazzaville, notamment le Centre nationale des Archives, la Bibliothèque Nationale, le Centre Culturel Français de Brazzaville et le Centre de documentation du Ministère du Plan.