

## L'ARRIMAGE DE L'UNIVERSITÉ CONGOLAISE AU SYSTÈME DE BOLOGNE (LMD)

### 6. Programmes de cours et cohérence départementale

**Justin KALULU**  
Bisanswa,  
Professeur à l'Université de Lubumbashi  
(RD Congo).  
jbisanswa@outlook.com

L'enseignement est une recherche constante d'équilibre entre les cours en classe et la recherche personnelle de l'étudiant et des enseignants dans les bibliothèques et autres sources d'information et de formation. À ce sujet, l'étudiant de l'université canadienne suit en moyenne 5 cours par session (Automne et Hiver), 30 crédits par an, soit 450 heures (réelles) de cours, et au moins autant en travail individuel. À comparer à la charge écrasante (sur papier) de l'étudiant congolais qui a parfois plus de 1000 heures (h) par an, un stage et un mémoire de fin d'études à rédiger ; c'est tout le travail de recherche personnelle qui est sacrifié, c'est-à-dire l'essentiel de la formation qui prépare à la carrière.

Chaque cours de littérature, à l'Université Laval, exige de l'étudiant au moins 5 livres « obligatoires » (romans, recueils de poèmes, théâtre) à lire, soit au moins 25 livres par session en moyenne, sans compter les ouvrages théoriques et critiques pour les travaux écrits. Un cours (Programme individuel de lecture) de 3 crédits chacun en deux volets répartis en deux (premières) sessions consécutives (automne et hiver) consiste en des lectures dirigées de 12 livres (romans, poésie, théâtre, nouvelle, essai) par session (I. Automne. Littérature antique grecque et romaine. Littérature française du Moyen Âge, de la Renaissance, du XVII<sup>e</sup> siècle, du XIII<sup>e</sup> siècle. II. Hiver. Littérature française du XIX<sup>e</sup> siècle, du XX<sup>e</sup> siècle et du XXI<sup>e</sup> siècle) pour donner une culture générale à l'étudiant, lui apprendre à constituer un dossier de recherche, lui permettre d'acquérir la capacité de discuter en public et l'initier à la documentation et au travail scientifiques (rédaction de fiches de lectures, de résumés, constitution de dossiers bibliographiques, discussions en classe, etc.).

---

*Note de la Rédaction :*  
Nous publions ici la  
seconde et dernière  
partie de cette réflexion  
entamée dans le numéro  
517 de *Congo-Afrique*  
(septembre 2017),  
pp. 680-702.

---

L'enseignant propose 7 livres pour la littérature du XX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle dont 3 en littérature française, 1 en littérature québécoise, 1 en littérature suisse ou belge, 1 en littérature africaine et 1 en littérature antillaise. Ce cours en deux sessions insiste sur la lecture qui est une activité essentielle en littérature.

## 7. Analyse du programme de cours et urgence de le réviser

Si je considère les programmes actuels des cours de la faculté des lettres et sciences humaines en vigueur à l'Université de Lubumbashi (RD Congo), je pense profondément qu'il est nécessaire et urgent de les « moderniser », si on veut rendre nos diplômés compétitifs sur le marché international et même national. Il suffit de comparer – tout est aujourd'hui sur internet – nos programmes de cours à ceux des autres universités africaines, européennes ou nord-américaines pour comprendre non seulement la surcharge des nôtres (sur papier) par des matières qui n'ont rien à voir avec leur spécialité, mais aussi les insuffisances des nôtres en termes de cours de spécialité. Nos programmes (remplis de cours d'Anthropologie, de Sociologie, d'Histoire, d'Économie, mais très peu de cours et d'heures de cours de la discipline elle-même) ne forment pas un spécialiste de telle ou telle discipline des lettres et sciences humaines capable d'être compétitif par rapport à son homologue d'une autre université africaine ou occidentale. Ils forment plutôt, au mieux, un universitaire multidisciplinaire en sciences humaines, au pire un universitaire généraliste des sciences humaines et sociales qui peut avoir, éventuellement, un mot vague à dire sur diverses disciplines et peu sur ce qui est spécifique à sa discipline. On retombe ainsi dans les erreurs des programmes des cours des Instituts d'études africaines dans certaines universités occidentales où un candidat étudie l'histoire de l'Afrique, la sociologie de l'Afrique, la littérature africaine, les langues africaines, l'anthropologie africaine, la géographie africaine, etc., mais sans être spécialiste d'un domaine. Quand il soutient sa thèse dans une discipline, les insuffisances et les limites se font jour.

Je laisse à mes pairs la tâche de se pencher chacun sur le programme de la discipline qui l'intéresse. Pour ma part, je n'examinerai pour illustration que le programme du département de Lettres et civilisation françaises, qui, comme les autres, aligne l'un après l'autre les intitulés de cours, mais sans les accompagner d'un descriptif, laissant à l'enseignant, démuni, le pouvoir de faire ce qu'il veut du contenu de cours. Dans ce programme de 600 h de cours pour la première année de premier cycle (« graduat »), aucun cours ne renvoie à la « civilisation » française, heureusement ! Même dans les universités françaises, le cours de « civilisation » française (du temps où la France croyait que sa civilisation était la meilleure et méritait d'être exportée à l'étranger) n'existe plus. On ne peut plus aujourd'hui dénommer au Congo tout un département « civilisation française » ou « civilisation

congolaise » (aucun cours sur la cuisine congolaise, par exemple). Ces prétentions répondent à des querelles de chapelles anciennes et qui ont perdu toute rentabilité, le mot est à la mode.

De plus, quand on parcourt le programme de la première année, année au cours de laquelle le nouvel entrant s'attend à être plongé immédiatement dans les matières de sa spécialité, l'étudiant a, sur un total de 13 cours, 7 cours qui ne concernent pas sa discipline : psychologie générale, histoire et institutions du Congo, éducation à la citoyenneté, critique historique, anglais pratique, logique et argumentation, initiation à la recherche scientifique. On ne discutera pas ici de l'importance fondamentale du caractère interdisciplinaire de l'université pour forger une conception du monde ouverte. Il est hors de mon propos en tout cas de dire que ces matières sont inutiles, loin s'en faut. Mais il y aurait lieu de s'interroger sur leur pertinence et sur l'opportunité de leur introduction dans le cursus.

Deux remarques rapides : tout ne s'apprend pas par des cours à l'université. Mais l'étudiant doit rester curieux et lire tout ce qu'il veut pour sa formation. Il revient à l'enseignant de susciter cette curiosité. On peut considérer comme acquis que l'enseignement secondaire lui a appris notamment des informations sur les institutions, l'histoire, la sociologie et la géographie de son pays et du continent, les civilisations du monde contemporain. Sinon, il faut interroger et corriger le changement de beaucoup de manuels du secondaire, car c'est par là qu'il faut commencer pour ne pas se nourrir de l'illusion que la formation universitaire peut combler comme par magie les carences et les ratés des formations antérieures. L'étudiant peut aussi s'informer tout seul par la radio et la télévision nationales qui peuvent réserver des émissions animées par des spécialistes. Ou alors apprendre ces connaissances à la faculté, au département où il peut les trouver, s'il s'y intéresse. Il en est de même de l'éducation à la citoyenneté. La nécessité d'une université citoyenne n'est pas à démontrer.

Dans un monde qui valorise le positivisme, c'est-à-dire l'utilité immédiate, ce qu'on appelle la « performance », la « rentabilité » des technosciences, l'université doit assumer ses responsabilités et être ce lieu où l'on cultive la science dans sa visée éducative et civilisatrice, et où l'on souligne la richesse du monde et la complexité humaine. Elle doit justement rappeler que le progrès technique ne se confond pas avec le bonheur de l'humanité. Mais il faut se demander (décideurs politiques, conseils d'administration, personnel enseignant, étudiants, parents) s'il faut remplacer les cours de spécialité par un cours d'éducation à la citoyenneté. On peut avoir le maximum de points au cours d'éducation à la citoyenneté et ne pas du tout être un bon « citoyen », si on sait ce que ce mot veut dire, surtout quand on remarque que la théorie qu'on apprend contraste avec la réalité qu'on observe. Il n'est pas rare que les étudiants constatent un

décalage croissant entre le savoir que lui transmet l'université sur la « cité » et les réalités socio-politiques (qu'il vit même au sein de l'université) dont la fonction est devenue essentiellement marchande. Comment « éduquer à la citoyenneté » alors que l'étudiant est sans cesse matraqué, même à l'université, par un modèle de réussite sociale et d'une course effrénée à l'argent qui n'est pas « citoyen » et qui reflète un « prêt-à-porter » politique, économique et médiatique ?

De plus, dans le cadre de ce dernier cours, l'enseignant peut inviter des spécialistes des autres domaines pour des présentations relatives à l'histoire du Congo, aux institutions, au droit, etc. C'est aussi la fonction des conférences des chercheurs au sein des universités pour animer la vie intellectuelle des départements et des facultés. Le programme actuel impose même deux cours d'histoire, comme si un chercheur peut enseigner l'histoire sans attirer l'attention et la vigilance des étudiants sur les sources, c'est-à-dire sans les inciter à la critique. Une pratique rigoureuse de la littérature ou de la dissertation ne fait rien d'autre qu'attiser le sens critique et aiguïser le jugement du lecteur. À ce stade, les étudiants ont-ils besoin d'un cours d'initiation à la recherche, ou bien d'un cours de méthodologie ou d'initiation à la lecture ?

Revenons aux 6 matières qui se rapportent à la spécialité : la linguistique générale, la littérature générale, les techniques de l'expression écrite en français, la grammaire du français contemporain, la phonétique et l'orthophonie du français, la littérature française du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> siècles et l'analyse de textes. Les étudiants commencent par la littérature du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> siècles pour 90h. L'abondance de la matière mise à part, ils ne savent rien, pratiquement rien, des conditions mêmes de la naissance de la littérature française, des siècles qui précèdent et qui conduisent aux bouleversements, renouvellements, remises en question et innovations de ces deux derniers siècles à l'étude. La plupart des étudiants ne savent même pas ce qu'est la littérature, ni ce qu'est un roman ou un poème !

Au-delà même de la matière du cours, un grand nombre éprouvent des difficultés à comprendre la langue française, à la prononcer ou à composer une petite phrase. Je n'exagère pas. Les étudiants ne comprennent donc rien, ils sont « largués » et, au mieux, ils risquent de perdre l'intérêt du cours, c'est-à-dire de la spécialité. C'est à ce niveau que les étudiants devraient avoir un cours de théorie générale de la littérature (ou de méthodes critiques) qui les introduise à la spécificité de leur spécialité par rapport à d'autres disciplines, et aux différentes approches pour aborder les faits littéraires. Est-ce le contenu du cours qui s'intitule « la littérature générale » ? Mais la notion de littérature générale recouvre et veut dire autre chose. Pourquoi, par ailleurs, ne pas prévoir un cours d'histoire de la littérature française, par exemple, « des origines à 1800 » et de « 1800 à nos jours » (montrant les grands mouvements, les courants, les écoles,

analysant les œuvres, en articulation avec les faits sociaux et l'histoire, etc.) avant des cours ciblant des périodes précises dont il incombe à l'enseignant de donner un contenu ? Les dates que je viens de mentionner n'ont rien de contraignant ; leur fonction est tout simplement indicative.

En deuxième année, l'étudiant a 675 h de cours, contre 10 crédits (450 h) pour un étudiant nord-américain. Sur 14 cours prévus, 6 cours n'ont rien à voir avec la spécialité, à savoir : les grands courants de la pensée (laquelle ? Littéraire ? Philosophique ? Linguistique ? Sociologique ? Comptable ? Statistique ? Informatique ? Anthropologique ? Historique ? Juridique ? etc., puisque le programme l'introduit à presque toutes ces disciplines des sciences humaines et sociales, mais peu à sa propre discipline) ; le droit ; l'histoire de l'Afrique ; la statistique descriptive ; la sociologie et l'anthropologie générales ; l'anglais technique (littéraire ? De quelle littérature ? De quelle spécialité ? Est-il nécessaire de connaître l'anglais technique de sa spécialité qui est en français ? Et c'est un chercheur spécialiste d'anglais qui lui ne connaît pas le langage technique en littérature française qui doit déterminer l'anglais technique de celui qui se forme en littérature française !). Le raisonnement que j'ai mené sur ces matières en première année reste valable à ce niveau. J'ajouterai qu'un cours de Sociologie de la littérature (puis de Sociocritique) serait important à un moment du cursus. Il permettrait de voir les translations d'une discipline à l'autre tout en montrant la spécificité de la littérature.

Sur les 8 cours qui donnent l'impression d'être de la spécialité, 3 sont de littérature, totalisant 150 h sur les 675 h. L'étudiant aborde, en 45 h, la littérature française du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles. Une fois de plus, il ne sait encore rien des périodes qui ont précédé et qui permettent de comprendre les orientations nouvelles de la littérature. Deux siècles littéraires où se jouent beaucoup d'enjeux littéraires et socio-politiques, voire internationaux, vont être expédiés en 30 h. L'étudiant devra attendre la première année de licence pour apprendre la littérature du Moyen Âge et celle de la Renaissance. Puis, les littératures francophones hors de France en 45 h. Est-ce possible d'étudier ces littératures de plusieurs pays francophones en 30h ? Mais l'étudiant ne sait rien des modes littéraires des siècles littéraires français dont s'est inspiré parfois l'écrivain francophone. Le programme ne précise pas le siècle littéraire concerné par le cours de « l'analyse de textes I et un séminaire de lecture ». Que signifie « texte » ? Une œuvre intégrale ? Un extrait de nouvelle, de roman ou de pièce de théâtre ? Un poème ? Comment procéder ? L'enseignant analysera-t-il d'abord des « textes », et initiera-t-il les étudiants à lire les textes entiers déjà analysés ? Ou bien demandera-t-il aux étudiants de lire les textes et de venir ensuite les analyser ? Questions anodines ? Que non ! D'elles dépendent les objectifs généraux et spécifiques, le contenu, la méthodologie et les retombées du cours.

Enfin, 4 cours pointus de linguistique qui représentent 240 h, soit près de la moitié du nombre d'heures prévues pour le niveau : la morphologie et la syntaxe du français (75 h), l'étude d'une langue congolaise (non pratiquée), 45 h, la lexicologie et la lexicographie françaises (75h), l'étude d'une langue romane (45 h). Une fois de plus, on ne discutera pas de l'importance de ces cours, mais on devrait s'interroger sur leur pertinence et sur l'opportunité de leur introduction massive dans un programme de lettres françaises où il est déjà prévu des cours de Grammaire et de Dissertation et même d'argumentation et de logique. Le programme n'a pas précisé s'il s'agit de dissertation littéraire, et de quel siècle! Malgré tous ces cours, certains étudiants s'expriment péniblement en licence de « Lettres et civilisation françaises ».

En troisième année, 640 h de cours – contre 30 crédits, soit 450 h de cours pour un étudiant nord-américain qui, du reste, n'est pas soumis à un travail de fin de cycle : 14 cours, dont 6, soit 180 h, sans rapport avec la discipline : l'histoire des civilisations du monde contemporain, l'anthropologie culturelle, la bibliothéconomie, la gestion des ressources humaines, l'informatique, la comptabilité générale. Mon raisonnement demeure : il ne s'agit pas de contester l'importance de ces cours, mais d'exprimer un doute sur leur pertinence par rapport à la discipline de spécialité. À cela s'ajoute, je l'ai dit, que l'enseignement secondaire avait déjà appris, depuis la deuxième année, l'étude des civilisations du monde contemporain. Les divers mass médias lui ouvrent le monde, avec beaucoup d'émissions à caractère historique. L'étudiant peut, en allant à la bibliothèque de son université ou de sa faculté, se faire expliquer le système de classement des livres, pour lui permettre de se retrouver sans peine. À supposer que l'université n'ait pas de bibliothèque viable, quelles seraient la portée et les retombées d'un cours de bibliothéconomie même pour quelqu'un d'Histoire qui en a besoin ?

Un étudiant en lettres a-t-il besoin d'un cours d'informatique ? Il est évident que l'informatique marque et rythme même notre vie quotidienne moderne. Mais l'étudiant a besoin d'une salle équipée d'ordinateurs, d'une photocopieuse et d'une imprimante en réseau à accès libre, mais payant pour l'imprimante et la photocopieuse, dans sa faculté, à défaut d'en avoir une au sein de son département. Il utilisera ces équipements pour ses travaux. Ce sera aussi une activité d'auto-financement. La faculté disposera aussi d'un service informatique dont les techniciens pourront organiser, en fonction des besoins exprimés, des formations d'apprentissage des logiciels pour le personnel (sur l'utilisation du matériel pédagogique avec l'équipement électronique dont le PowerPoint) et les étudiants. Les techniciens de la bibliothèque apprendront au personnel et aux étudiants à consulter les bases de données pour les recherches bibliographiques ou certains logiciels de traitement de textes (correcteur orthographique, par exemple).

L'étudiant a donc besoin d'une connaissance pratique de l'ordinateur. La connaissance théorique de l'informatique ne servirait à rien à un étudiant qui risque de ne jamais utiliser un ordinateur durant ses études universitaires. Dans les pays qui font de l'éducation une priorité, chaque étudiant (même de lettres) possède son ordinateur portable personnel (la plupart des informations universitaires lui sont communiquées de façon électronique), avec la connexion internet partout dans l'enceinte de l'université, ce qui ne l'empêche pas d'utiliser les équipements informatiques de l'université pour ses travaux. Il ne suit aucun cours d'informatique, mais s'amuse avec les potentialités de la technologie dès l'école primaire, souvent à partir de sa famille. Dans le cadre de sa filière, l'étudiant aurait besoin d'un cours de littératures ou de cultures numériques en effervescence sur le net.

On y ajoute le cours d'un stage d'un mois, de 160 h, en décembre : dans quel domaine ? Puisqu'on a soumis l'étudiant à des cours touchant à toutes les disciplines, où va-t-on lui demander d'aller chercher l'expérience ? Le stage s'effectuera-t-il en enseignement d'histoire, d'anthropologie, d'anglais, de sociologie, de droit, d'informatique, de comptabilité ? Et de quelle discipline sera l'encadreur du stage ? L'étudiant n'a pas encore fait l'agrégation qui l'habilite à enseigner. Il n'a suivi qu'un cours de « psychologie générale ». Il n'a pas encore, en lettres françaises, les connaissances nécessaires pour se lancer sur le marché de l'emploi. Il n'a pas encore appris deux siècles de littérature française (Moyen Âge et Renaissance). En linguistique française, le cours n'existe pas de façon isolée au secondaire. La grammaire n'est qu'une partie de l'enseignement du français, de même la dissertation.

Il en est de même du cours d'« un séminaire de terminologies » (30 h). De quelles disciplines, dès le moment où on a imposé à l'étudiant des cours touchant à diverses disciplines ? *L'illusio* propre à une discipline scientifique induit une croyance dans la permanence de ses objets particuliers. On peut ainsi avoir un objet d'un ordre, sans rapport apparent avec les autres, si ce n'est qu'il faut être spécialiste pour croire que le nouvel ordre rejoint celui décrit par des ordres antérieurs. Les objets construits ne sont pas tous synchrones. L'identification des objets l'un à l'autre est la marque d'adhésion sociale à la discipline en jeu. De plus, chaque enseignant explique trop la terminologie de la matière qu'il assure pour justifier qu'il y ait un cours rassemblant des « terminologies » de plusieurs cours. Quel est ce chercheur capable d'enseigner les « terminologies » détachées de leurs contextes disciplinaires et qui connaîtrait les terminologies (concepts et notions) qui ne sont pas de sa discipline ? L'historicité de la discipline est en question quand on enseigne, en dépit du mépris des épistémologues envers le geste historiographique. Chacun des objets scientifiques est négociable économiquement et scientifiquement, et même convertible d'une espèce de capital en une autre. C'est donc le support d'un capital symbolique.

Faut-il croire que ces diverses « terminologies » relèvent d'une même trace et qu'on doit en pratique les confondre pour qu'elles fassent l'objet d'un cours ? Leur reconnaissance et leur distinction procèdent de tensions et de conflits disciplinaires. Ces tensions mettent en jeu des moments historiques, des espaces sociaux et des traditions intellectuelles. Dans cette propension des disciplines scientifiques, on peut toutefois mettre en évidence et qualifier avec attention des ruptures et des récurrences. On peut procéder à une nouvelle construction des objets au titre d'une histoire réflexive de la mémoire, tout en reconnaissant que ces multiples objets issus parfois d'un même objet sont inconciliables. La trace matérielle étudiée relève d'un sens anciennement établi, propre à la fois à une période et à un espace social. C'est la définition du « temps historique » de Panofsky<sup>2</sup>. De manière typique, une construction d'un objet d'un ordre nouveau nécessite une reconstruction de la mémoire savante gouvernée par une revendication disciplinaire légitime ou tout au moins dont la légitimité est en jeu. Parmi ces revendications disciplinaires, il en est une particulière : celle qui relève de l'histoire des sciences, toujours en tension avec d'autres revendications scientifiques et historiographiques plus ou moins légitimes.

En outre, la rédaction d'un travail de fin de cycle, en troisième année, n'est pas quantifiée en nombre d'heures, alors qu'on attend de l'étudiant entre 80 et 100 pages d'un travail de recherche. À quel moment considère-t-on que l'étudiant les a écrites ou les écrira de façon à soumettre un travail sérieux et acceptable ? Il est pris par 640 h de cours toute l'année, dont ce stage de 160 h durant un mois, si l'on considère qu'il devra y travailler 7 h par jour, du lundi au samedi, sans aucune rémunération, mais devant payer au moins 50 \$ au vice-décanat à la recherche pour se faire « affecter » à un stage.

Dans le système « LMD », l'étudiant ne rédige pas un travail de fin de cycle à l'issue du premier cycle. Même avant d'adopter ce système nord-américain, aucun système européen (du moins d'Europe occidentale que je connais) ne soumettait l'étudiant à cette exigence durant le premier cycle. En Afrique francophone non plus. On peut se vanter de l'exception congolaise. Mais pourquoi des exceptions excessives ? Les étudiants ne sont pas nécessairement mieux formés que les autres. Il serait indécent de se voiler la face.

Quant aux 3 cours de littératures, de 150 h (la littérature française du XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, l'analyse de textes III et un séminaire de lecture, la littérature négro-africaine), on peut observer que la littérature française des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles est de 60 h, contre 45 h l'année précédente pour des siècles abondants et importants. Le cours de l'analyse de textes III (on n'a pas vu le II !) et un séminaire de lecture est de 45 h. Il était de 60 h en deuxième année de graduat, et de 30 h (sans un séminaire de lecture !),

2 Erwin PANOFKY, *La perspective comme forme symbolique*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, p. 235.

en première année de graduat. De quel siècle ? De quelles littératures ? Francophones hors de France ? Négro-africaine ? Comparée ?

En ce qui concerne le cours de linguistique française (60 h), y aurait-il une différence qualitative entre son contenu de celui de « la linguistique générale » (45 h) prévu en première année de graduat ? Ne s'agissait-il pas de la linguistique française ? Celle-ci est née dans un contexte (intellectuel) international de bouillonnement en recherches linguistiques dont l'enseignant ne fera pas l'économie.

Je pourrais continuer rapidement l'inventaire dans les deux années de deuxième cycle : 600 h en première année et 620 h la deuxième année, sans comptabiliser les heures de la rédaction du mémoire. En Amérique du Nord, l'étudiant de deuxième cycle a généralement 300 h de séminaires cumulés pour les deux années d'un étudiant nord-américain de deuxième cycle, et 180 h (séminaires, dont deux cours d'anglais, selon le niveau; auxquelles il faudra ajouter des crédits de recherche) pour les 3 ans de doctorat, auxquels il faudra ajouter des heures de recherche (personnelle) pour la rédaction de son mémoire de maîtrise (entre 80 et 120 pages), ou de sa thèse de doctorat.

En gros, au Congo, 7 cours de linguistique : les grands courants de la linguistique ; la sémantique ; la sociolinguistique ; la stylistique du français ; la linguistique romane et les études afro-romanes (!) ; l'histoire de la langue française ; le français hors de France – en première année de licence, soit 360 h sur les 600 h, c'est-à-dire plus de la moitié du nombre d'heures de cours prévues. Un bon cours de linguistique générale aurait permis de faire ressortir les grands courants de la linguistique (dont la sociolinguistique et la stylistique prévues aussi en cette promotion, et non les autres courants). C'est maintenant que l'étudiant apprend l'histoire de la langue française ! Quant à ce cours de « le français hors de France », un bon enseignement des « littératures francophones hors de France » devrait attirer l'attention sur les interférences linguistiques et sur les particularités de la langue de chaque écrivain, de sa région linguistique. De même qu'un bon enseignement de « Techniques d'expression écrite », c'est-à-dire de la dissertation, devrait être un gage de la stylistique du français. On a l'impression ou le soupçon que la matière de cours se répète sous couvert des intitulés différents. D'où la nécessité de discuter des contenus de cours en assemblée départementale avant la rentrée universitaire.

En dernière année de deuxième cycle apparaissent deux cours de littérature : les littératures modernes non françaises (45 h). Quelle est la référence de « non françaises » ? S'agit-il de la *nation* française ou de la *langue* française ? Il a déjà été question de ces littératures « francophones hors de France », à deux reprises. Puis, la littérature comparée (30 h). On ajoute « les théories de la littérature » (45 h), dont la matière devrait avoir été abordée dans le cours de littérature générale ou de techniques

d'interprétation, ou de séminaire de méthodes modernes d'interprétation de textes ou dans chaque cours de littérature. Mais un approfondissement théorique et pratique d'une ou des méthodes (au choix, selon la préférence des étudiants) serait important en première année du second cycle pour permettre aux étudiants de se familiariser avec une méthode dans le cadre de leur mémoire.

Enfin, 4 à 5 cours de linguistique (les méthodes d'analyse syntaxique ; la francophonie, sans savoir de quelle francophonie il s'agit : littéraire, politique, économique, culturelle, linguistique, institutionnelle ; la linguistique contrastive ; et peut-être la politique culturelle, si on l'aborde sur le plan linguistique).

## **8. Un programme de « lettres françaises » mal ficelé et déséquilibré au détriment des « lettres françaises »**

Comme on peut facilement l'observer, le programme du département de Lettres et civilisation françaises est bancal : il comprend au moins 19 cours, soit le tiers du programme, qui n'ont rien à voir avec la discipline « lettres et civilisation françaises », mais se rapportant aux réalités congolaises ou africaines des diverses disciplines, ce à quoi visaient les humanités (à l'école secondaire) ainsi que l'enseignement primaire. On y ajoute des disciplines jugées à la pointe comme l'informatique, la comptabilité, la statistique, la bibliothéconomie et même la gestion des ressources humaines. Dans ce qui reste, la linguistique se taille la part du lion avec 19 cours au moins, soit le tiers du programme. La littérature qui devait constituer l'essentiel du programme comporte 14 cours, soit moins du tiers du programme. La littérature française proprement dite qui fait l'objet de la spécialisation est représentée par 4 cours (la littérature française du XVI<sup>e</sup> siècle est la seule qui fait l'objet de 2 cours, en 3<sup>e</sup> graduat et en 1<sup>re</sup> licence, sans qu'on s'explique la raison de ce traitement privilégié) dont on ne sait s'ils sont panoramiques, historiques, génériques ou analytiques. Ensuite 2 cours de littérature négro-africaine, 2 cours de littératures francophones hors de France, 2 cours de littérature comparée et des littératures modernes non françaises, 2 cours d'analyse de textes et séminaire de littérature. Puis, 2 cours, d'interprétation et d'expression écrite, 1 cours de théories de la littérature et 1 cours de Méthodes modernes d'interprétation de textes.

Il ne s'agit pas de contester l'importance de ces cours « hors lettres françaises », ni d'affirmer que ceci est plus important (ou non) que cela, mais d'affiner l'analyse et ainsi de savoir quel type d'universitaire on veut former réellement et de concevoir un programme de cours qui soit cohérent et logique avec les objectifs de la formation à atteindre au niveau national, régional et international. L'université forme des spécialistes d'un domaine, même si cette spécialisation rétrécit l'univers intellectuel du candidat.

On ne perdra pas de vue la dimension de « universitas » qui fonde l'université, c'est-à-dire la recherche et la transmission du savoir dans son universalité. Il s'agit de concevoir un programme cohérent par rapport à une discipline donnée et de ne pas faire le contraire de ce qu'on proclame. À ce sujet, dans un département qui vise à former un étudiant en lettres françaises, il est difficile de justifier une telle configuration du programme de cours qui met l'accent sur la linguistique, alors qu'il y a bien une option de linguistique au cycle de licence dans le département des Sciences du langage. Quand on parcourt les matières au programme des Sciences du langage, il est curieux de constater l'absence de ces nombreux cours de linguistique française qui envahissent le programme des lettres françaises jusqu'à satiété. Comment l'expliquer ?

On a l'impression que le département de lettres françaises se rapprocherait plus d'un département de philologie romane, mais avec une prépondérance (et une préséance) de la linguistique au détriment de la littérature. On penserait aussi à un département de langue et littérature françaises, mais avec un désavantage réel et inexplicable du côté de la littérature. On peut le voir sur internet : je ne connais aucun autre département de lettres françaises qui ait un programme saturé des cours de linguistique comme celui de l'université congolaise. Exception congolaise ? Mais quelle en est la visée et pour quelle équivalence internationale ?

De même, il est étonnant que même pour le département d'Études anglaises, les intitulés de cours de spécialité soient en français. Il est, par ailleurs, difficile de comprendre et d'expliquer l'absence des cours de littérature française dans les départements de lettres congolaises et africaines, alors que les écrivains que les étudiants sont censés lire ont lu les textes français notamment et se sont inspirés parfois de façon explicite des modes littéraires françaises. On retombe dans les erreurs de l'Université de Yaoundé avec son bicéphalisme départemental, l'un de littératures africaines et l'autre de lettres modernes. On fait d'une discipline scientifique un ghetto. Devons-nous, sous couvert de notre « identité », accepter qu'un exercice qui n'a jamais été publié par une maison d'édition soit considéré comme un texte littéraire parce qu'il a été composé par un compatriote de même province ou ethnie et qu'il fasse objet des travaux de fin de cycles jusqu'à des thèses de doctorat ? L'enseignement même de notre littérature (ou de notre histoire) nationale n'a rien à voir avec notre fierté nationale ni avec la grandeur de notre pays et l'immensité de ses ressources. Lorsque des écrivains allemands étaient allés montrer à Goethe l'anthologie de la littérature allemande qu'ils voulaient publier, ce dernier leur avait suggéré de ne pas oublier d'y faire figurer les écrivains étrangers !

À propos de notre identité en lien avec notre littérature nationale – conception dépassée héritée du XIX<sup>e</sup> siècle consécutive à la triade de

« nation », langue et littérature – les romans de Kafka (*Le château*, *Le procès*, etc.) diraient le mieux le fonctionnement de notre administration. Les romans de Dostoïevski (*Les frères Karamazov*, *Humiliés et offensés*) traduiraient le mieux les luttes partisans et la condition du pauvre au Congo d'aujourd'hui. Proust ou Balzac feraient voir les alliances imprévues auxquelles nous a habitués la scène de la comédie politique congolaise, la fascination de l'actuel et de l'immédiat, l'inadéquation avec les pratiques sociales instituées, la montée en puissance et la pression des classes moyennes, la circulation libre entre provinces, ethnies, classements qui font perdre aux clivages sociaux leur absolu. Aucun cours de littérature africaine ne peut passer sous silence les faits esclavagiste et colonial ni les désillusions des indépendances. Au lendemain de la prise de la ville de Bukavu, le 29 octobre 1996, par ce qu'on avait appelé les troupes de l'Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo-Zaïre (AFDL), j'ai entendu, furieuses, les femmes vendeuses du grand marché de Kadutu – dont la plupart ne savaient pas lire – tempêter que, pour elles, l'unité du Congo n'était pas négociable. Belle leçon de citoyenneté !

De surcroît, un enseignement rigoureux des lettres, en analysant les textes, peut bien, avec beaucoup d'économie et de bonheur, montrer les articulations de la littérature avec l'histoire, la géographie, la philosophie, la sociologie, le droit, la médecine, l'anthropologie... tout en veillant à la manière dont le texte dit, par exemple, l'histoire ou telle autre discipline. De même, un bon enseignement d'histoire, de sociologie, peut bien se fonder sur la lecture des textes littéraires. Les colloques de littérature que j'organise régulièrement sont les occasions de rencontre et un espace d'échanges avec des collègues sociologues, historiens, philosophes, psychologues cliniciens, spécialistes de sciences politiques, linguistes, psychanalystes autour des textes littéraires. La littérature elle-même est une institution qui parle du monde et qui s'adresse au monde. La fiction est une enquête sur le monde. Le texte littéraire, disait Barthes<sup>3</sup> dans sa leçon inaugurale au Collège de France, embrasse beaucoup de savoirs : historique, sociologique, anthropologique, philosophique, géographique, etc. même si son discours reste spécifique, autonome, par rapport à celui des autres savoirs. Il suffit de lire n'importe quel roman de V.Y. Mudimbe pour observer la traversée, cet entrelacement serré du texte avec les autres disciplines des sciences humaines et sociales. Le texte est donc une entreprise de connaissance, en quête d'une vérité, mais d'une vérité dialectique, contradictoire, fuyante, sans cesse reportée, plurivoque. D'où la question de l'interdisciplinarité au cœur de la démarche littéraire.

Les noces de la littérature et la linguistique ont toujours été tumultueuses, on le sait. L'analyse de textes peut aider à montrer ceci, qui n'est pas un paradoxe : si la langue (française) est un bien collectif, pluriel,

3 Roland BARTHES, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978.

susceptible d'assurer la cohésion de la collectivité, son unité va de pair avec la préservation de la diversité. Une bonne et rigoureuse pratique de la littérature soulignera, à ce propos, l'intérêt de la langue et de la littérature, comme science de l'organisation de l'espace social, comme méthode d'approche des problèmes concrets de la vie courante, comme science utile à la société et nécessaire à sa marche vers une cohabitation pacifique, comme appel à une distance objectivante et donc critique qui permet de renoncer aux déterminismes sociaux, de refuser les adhérences et adhésions par lesquelles on tient habituellement à des groupes, sans renoncer aux croyances constitutives de l'appartenance, et pour nous aider à devenir meilleurs, afin de favoriser le vivre-ensemble et de contribuer à la construction de la civilisation mondiale. La question qui obsède toute littérature est celle de savoir comment traiter l'autre, l'autre sexe, l'autre religion, l'autre culture, l'autre classe, l'autre ethnie, l'autre province. Une belle leçon du vivre-ensemble et donc une élégante initiation à la citoyenneté ! Nous voilà « éduquer » les jeunes « à la citoyenneté » de façon naturelle tout en nous servant du cadre de leur spécialité.

L'interdisciplinarité est donc fondamentale dans une université. Elle se traduit notamment par le caractère pluraliste d'une université, lorsque celle-ci reste ouverte à tous, déterminée à défendre et à soutenir concrètement une recherche et un enseignement qui reposent sur le libre-arbitre et l'exercice de la pensée critique. L'université doit rester, par exemple, ce lieu où on se demanderait si les médias congolais, en sollicitant auprès des organisateurs d'un événement les moyens financiers d'y aller le couvrir, n'hypothèquent pas la liberté de presse. La politique qui doit veiller au bien-être des populations et à l'art de gouverner la cité se réduit-elle à l'équilibre du cadre macro-économique, c'est-à-dire à la « bonne gouvernance » ? Comment expliquer cette prolifération des organisations de la société civile au Congo ? Comment définir la société civile ? Faut-il l'appeler au pluriel (les sociétés civiles) à la suite de sa multiplicité ? Comment expliquer que cette société civile, qui se dit a-politique (et qui devrait, en principe, l'être), réclame, à chaque occasion de partage du pouvoir politique, sa participation au gouvernement ? Que symbolise la participation des classes – populaires – les plus dominées aux luttes des dominants ? Les conditions matérielles difficiles peuvent-elles expliquer, et excuser, les manquements inadmissibles sur le plan professionnel ? Comment comprendre et analyser la perméabilité des frontières de divers champs au Congo : le champ religieux (les Églises dites de réveil, par exemple) et les champs politique et économique ? Le champ universitaire et le champ politique ? Le champ économique et le champ politique ? Le champ social et le champ politique ?

Quel est le sort d'une société dont les élites sont défaillantes au point de ne pas assumer leur rôle de guides ou d'éclaireurs ? Comment cette

société remédie-t-elle à cette carence ? Quelle est la fonction du discours au Congo ? Comment faire pour que le discours, la parole donnée, ne soit pas le simulacre d'un acte, mais un acte *hic et nunc*, et que le mensonge ne se transforme pas en une dénonciation du mensonge qui perpétue la culture du mensonge de façon à transformer un vice en vertu ? Que recouvre la notion de « honte » dans la pratique de nos cultures congolaises et la « honte » ne devait-elle pas fixer le seuil de nos actes, les limites du bien et du mal : jusque-là, oui, au-delà, non ? Quelle est la contribution de la *culture populaire* à la vie citoyenne ? C'est à l'université qu'on doit se poser de telles questions. Elle doit rester ce lieu où on chercherait à savoir si l'argent, et non la science ni les techniques, doit continuer à établir les hiérarchies de valeur.

Cette interdisciplinarité se traduit également par la création des groupes, équipes, centres de recherche interdisciplinaires et multidisciplinaires au sein desquels divers experts réfléchissent chacun dans son domaine pour comprendre un fait social. Elle se matérialise par la confrontation des idées et des points de vue qui se complètent et se perfectionnent, à travers des publications, des conférences, des activités de diffusion de la recherche : conférence, invitation à un cours d'une autre discipline, journée d'étude, tables rondes, séminaires, colloques, congrès. À ce sujet, est-il normal que, après plus de cinquante ans d'indépendance, le Congo reste un terrain d'expérimentation des chercheurs venant du Nord, dont ses propres enseignants se contentent de devenir des « informateurs » et des représentants de projets de leurs pairs, c'est-à-dire de leurs collègues avec lesquels ils ont été généralement formés dans les mêmes universités ?

On pourrait, par ailleurs, se demander s'il ne serait pas pratique d'envisager un programme de premier cycle autonome, à la fin duquel le récipiendaire irait, s'il le désire, sur le marché de l'emploi. Un « gradué » en lettres et civilisation françaises qui aurait envie de se destiner en enseignement irait poursuivre une formation d'une année de 10 cours (5 par semestre) en Sciences de l'éducation, accompagnée d'un stage de deux semaines par semestre. C'était l'avantage immense des instituts facultaires de l'ISTM, de l'ISTA, de l'ISAM, de l'ABA, de l'ISTI, des ISP, de l'IBTP, des ISDR, des ISEA, de l'ISES, de l'IFASIC, etc. – bel héritage du régime Mobutu – qui formaient des techniciens immédiatement utiles au marché de l'emploi et au fonctionnement des secteurs clés du pays. Mais l'appât du gain a conduit à la création d'un deuxième cycle pour la plupart de ces formations, sans se soucier de leur adéquation avec la capacité d'absorption du marché de l'emploi.

De plus, la réforme de l'UNAZA de 1981-1982 a distingué l'enseignement universitaire de l'enseignement supérieur non universitaire. L'absurdité congolaise sépare même parfois le ministère de la recherche scientifique de celui de l'enseignement supérieur et universitaire, comme s'il y avait

un enseignement supérieur et universitaire qui pourrait fonctionner sans recherche. À ce sujet, il convient de définir ou de redéfinir la spécificité universitaire, de préciser sa différence par rapport à l'enseignement supérieur non universitaire. La recherche fondamentale dont on faisait le monopole de l'université au Congo se pratique aussi dans l'enseignement supérieur non universitaire. En effet, face au public, si nous considérons les emplois similaires, tel l'enseignement ou telle autre sphère d'activité professionnelle, où l'on peut rencontrer un licencié (5 ans d'études) en lettres françaises passé – dans le meilleur des cas – par une agrégation ressortissant d'une université et un licencié en français d'un institut supérieur pédagogique, ou un licencié en Informatique d'un ISP, celui d'une université et celui d'un institut supérieur technique, quelle est la marque distinctive de l'Université ?

Si on n'observe pas de différence entre les deux ou les trois, lorsqu'il s'agit des professions similaires, c'est qu'il existe bien un problème qu'il faut avoir le courage d'affronter et de circonscrire à travers des dialogues constructifs entre les responsables du monde académique, les universités, les enseignants, les étudiants, anciens et actuels, les milieux professionnels, le monde politique. L'université doit avoir et représenter sa marque particulière par rapport à l'enseignement supérieur non universitaire. Le nombre d'enseignants qualifiés n'est pas un critère suffisant pour refuser le statut d'université à un ISP ou à un IST. Il est d'abord question d'identité de chaque catégorie d'enseignement. C'est l'enjeu même de la mission dévolue aux ISP qui est en jeu depuis leur création. Si la règle du jeu est ainsi transformée, il en sera de même de leurs produits et des techniques de production. Ou, alors, cet enseignement des ISP ou des IST est-il vraiment et réellement « non universitaire » ? Il n'est pas suffisant ni logique de croire et de faire croire, par exemple, que les ISP peuvent se transformer en universités s'ils se limitent à organiser des doctorats en Didactique des disciplines, car c'est aussi la fonction de l'agrégation dans les universités. Si, moyennant cette restriction, toute institution spécialisée peut devenir une université, c'est que, précisément, rien n'est plus spécifiquement « université », pour ne pas dire que l'université n'est plus rien. Il faudra en tirer les conséquences.

Pourtant, dans une allocution que j'ai trouvée récemment dans la bibliothèque d'un collègue français disparu, prononcée par Mgr. Tharcisse Tshibangu<sup>4</sup>, il était déjà question, en 1980, pour l'université, de contribuer au développement et de répondre aux besoins du travail des jeunes diplômés. Les récipiendaires sont-ils aujourd'hui plus pourvus intellectuellement que les anciens de premier cycle ? Sont-ils plus recherchés par les secteurs pour lesquels ils ont été formés ? Que, aujourd'hui, certaines de ces institutions

4 Tharcisse TSHIBANGU, *La crise contemporaine, l'enjeu africain et l'Université de l'an 2000*, Kinshasa, Presses universitaires du Zaïre (PUZ), 1982.

spécialisées cherchent par tous les moyens à se muer en universités (pour en arriver à accepter de se doter des « universités pédagogiques ») relève de la fable et est tout simplement ahurissant. Que des ISP, par exemple, dont la noble et prestigieuse mission est bien définie, organisent, en leur sein, des formations en informatique, sciences administratives, comptabilité, hôtellerie, sans avoir nécessairement des infrastructures adéquates ni des équipements appropriés ni des enseignants qualifiés, alors qu'il existe bien des institutions dédiées et vouées à ces formations, et qu'ils veuillent croire et faire croire à leur incroyable métamorphose en universités, dépasse tout entendement.

Que les conseils d'administration de toutes ces institutions et même le ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire l'acceptent, laisse perplexe. Quelle est, dès lors, l'instance qui veillera à (re)mettre de l'ordre ? Les prestigieuses écoles normales supérieures françaises qui forment des agrégés – c'est-à-dire l'élite du pays – n'organisent pas de 3<sup>e</sup> cycle et s'en portent bien. Leurs finalistes qui veulent continuer leur carrière universitaire poursuivent la formation doctorale dans les universités. Il en est de même de ce qu'on appelle « College » dans le système universitaire américain qui organisent seulement le premier cycle et dont les finalistes qui le désirent vont continuer leur « graduate » (cycles supérieurs) dans les universités. Comment expliquer, au Congo, cette honte, ce mépris et cette haine qu'on a de soi-même et de ce qu'on est qui contraint souvent à la mendicité ? Pourquoi vouloir être autre que ce qu'on est ? Pourquoi gratter une plaie qui relève d'une invention ?

Par ailleurs, pourquoi ne pas s'interroger sur la pertinence d'un mémoire de fin d'études (de premier cycle) et sur son opportunité ? Est-ce qu'on ne demande pas trop aux étudiants, et pour rien ? On objectera que j'ai été capable d'en écrire un. Certes, mais les temps ont changé, les mentalités aussi. Déclassé socialement sur quelques générations, à l'image de ma tante, j'ai été enfermé dans les compassions et les misères de la condition paysanne. S'il m'a été aisé d'étudier, j'avais une bourse de l'État zaïrois, j'étais nourri trois fois par jour. Certains de mes camarades, ivres de lait et de pain, après avoir pris leur petit déjeuner, rentraient dormir dans leur chambre. J'étais logé, les vacances étaient payées. Chacun avait une bière le dimanche à midi au restaurant universitaire. Des agents de l'ISP lavaient et repassaient nos habits. Les fins de semaine, on nous emmenait à bord de beaux et confortables bus de l'ISP faire des excursions pour voir les parcs, l'aéroport, les activités sportives ou culturelles, les villes voisines du Rwanda et du Burundi. On faisait du théâtre, du sport, on regardait un film dans une grande salle, ou on était à un spectacle produit par un groupe d'étudiants, etc. Quand il pleuvait ou s'il se faisait très tard, alors que nous étions en loisirs à la cité ou en ville, nous téléphonions de n'importe quel coin au chauffeur de garde qui venait nous ramener aux

résidences universitaires. La bibliothèque était bien fournie, et la lecture des textes était obligatoire dans tous les cours. Je pourrais continuer à l'infini l'inventaire des changements d'époques et de mœurs. J'insiste tout autant sur la qualité de la formation qui se fonde sur le respect des textes et d'un programme de cours bien pensé.

Revenons donc aux possibilités qui s'offrent à l'étudiant après son premier cycle. S'il décide d'arrêter sa formation après ce premier cycle et de se lancer sur le marché de l'emploi, à quoi servirait l'exigence d'un travail de fin de cycle ? Que voudrait-on évaluer par là ? Les examens auxquels il aura réussi témoigneront bien de sa maîtrise des compétences et seront un gage de ses performances. Mais, aux candidats détenteurs d'un diplôme de premier cycle désireux de poursuivre la formation de deuxième cycle, on exigera une moyenne conséquente (par exemple au moins 55%), le nom du directeur de mémoire, une page où il décrit son projet après avoir consulté son directeur et deux lettres de recommandation de ses professeurs de premier cycle qui diront ses mérites et expliqueront qu'il est capable de mener à bien et à terme ses études de second cycle. On conviendra qu'il n'est pas donné à tous les étudiants, même s'ils ont fini le premier cycle, d'être capables de réussir le deuxième cycle. À la fin du deuxième cycle, on exigera un mémoire, preuve des performances de cinq ans, et garantie pour ceux qui entreront dans la carrière universitaire.

Une proposition précise : dans le contexte de démocratisation et de décentralisation auquel s'attache le pays, il convient de penser à faire concevoir les programmes de cours (avec descriptifs de 5 lignes) par une discussion des professeurs (dans chaque université et dans chaque département) après consultation des représentants des étudiants. C'est à ce niveau seulement que peut s'effectuer la réflexion sur un programme de cours (ils en sont les premiers usagers et bénéficiaires). Qu'il arrive que des universités conçoivent des programmes différents, mais convergents au niveau des contenus participe de la vitalité, de la diversité et de la concurrence des universités qui conduiront à des performances. Mais il conviendrait de veiller à ce qu'il y ait 60 à 70% des matières de base communes dans les programmes des universités différentes pour faciliter la circulation des étudiants et l'équivalence des diplômes. En ce qui concerne la faculté des lettres, enseignantes et enseignants de départements peuvent, éventuellement, mener des échanges en conseil de faculté sur les départements et les concentrations (Options) avant de discuter en assemblées départementales sur les programmes spécialisés. Plusieurs réunions seront nécessaires. Il en va du sérieux de la formation, du rayonnement et de la compétitivité de l'université au niveau international.

Dans un contexte où on parle de la décentralisation politique, les décideurs politiques auraient intérêt à décentraliser la gestion des universités, et celles-ci à laisser à chaque instance le soin de s'acquitter

de ses responsabilités et de ses prérogatives qui lui ont été attribuées par le législateur. Quitte à exercer un contrôle. Il convient de se pencher urgemment sur la révision des programmes de cours, car toute la formation de l'étudiant, sa compétitivité, le rayonnement de l'université et du pays en dépendent. C'est à ce niveau qu'on peut faire intervenir notre fierté nationale. Elle devra se mesurer à notre capacité de mobiliser les chercheurs de façon à faire fonctionner des universités performantes et concurrentielles sur les plans provincial, national, régional, africain et international.

## 9. Le regroupement de certains départements actuels

À mon humble avis, je verrais notamment le regroupement de certains départements de façon à former un seul département unifié, tel de Lettres modernes (ou de littératures, ou d'Études littéraires, peu importe la dénomination qu'on voudra), avec un tronc commun de 10 cours (de 45 h chacun) la première année, dont 1 cours de Mythologie gréco-romaine (à laquelle se réfèrent plusieurs écrivains), 1 cours de méthodologie, 1 cours de linguistique française, 1 cours de grammaire française, 1 cours de phonétique et orthophonie, 1 cours de méthodes critiques, des cours panoramiques (histoire) de la littérature française, 1 cours d'histoire de la littérature négro-africaine, un cours d'histoire de la littérature congolaise, un cours panoramique (d'histoire) des littératures francophones de Belgique, du Québec, de la Suisse romande ; 1 cours de séminaire de lecture (de l'antiquité aux littératures françaises du XXI<sup>e</sup> siècle) qui permettrait aux étudiants d'apprendre à lire et à analyser des textes. Ces propositions sont à titre purement indicatif. Il revient aux assemblées départementales de concevoir les programmes de cours. L'option d'Études anglaises ne serait pas concernée par ce tronc commun, mais aurait son programme spécifique. Il revient aux collègues du département actuel de le fixer.

Ce département de littératures (ou Études littéraires, ou Lettres, etc.) comprendrait les concentrations ou Options suivantes : littérature française ; littératures africaines, où pourraient s'intégrer les littératures africaines, y compris congolaises (il revient à celui qui désire prendre beaucoup de cours en littérature congolaise de le faire après le tronc commun, en accord avec la direction du programme et la gestion des études) ; littératures francophones et comparée, où on intégrerait les littératures francophones hors de France (Antilles, Maghreb, Suisse, Belgique, Québec, Océan indien, etc.), la littérature comparée ou les littératures traduites en français ; théories littéraires ; lettres ou études anglaises ; éventuellement, études classiques. Si les étudiants le souhaitent, d'autres concentrations (ou options) seraient possibles : littérature et philosophie ; littérature et sciences humaines ; littérature et linguistique ; ou littérature et journalisme. Après le tronc commun, ces options permettraient aux étudiants de choisir leurs

cours en littératures et dans d'autres départements et facultés des sciences humaines, notamment deux cours de philosophie (contemporaine et africaine). Exception faite à la concentration (ou option) d'Études anglaises, les étudiants peuvent passer d'une concentration à l'autre du premier au second cycle au sein du département des littératures. Pourquoi ne pas voir également comment intégrer la Théologie en faculté de philosophie ?

En deuxième lieu, un département de langue, linguistique et traduction, avec un tronc commun de dix cours la première année. Ce département comporterait les concentrations ou options suivantes : linguistique française ; linguistique africaine ; linguistiques française et africaine (notamment pour ceux qui souhaiteraient travailler en linguistique contrastive entre une langue africaine et la langue française, ou en sociolinguistique) ; traduction et interprétariat ; langues et affaires ; langues et relations internationales. Dans le système nord-américain, le budget de départements dépend aussi du nombre de cours que des étudiants venant d'autres départements choisissent de suivre.

Dès la deuxième année, les étudiants auront à suivre au moins 5 cours (de 45 h chacun) de leur concentration, et 5 cours (de 45 h chacun) d'autres concentrations de leur choix au sein du département. La troisième année, ils suivront également 5 cours (de 45 h chacun) de leur concentration, 3 cours des autres concentrations, et 2 cours des autres départements de la faculté ou dans d'autres facultés. Soit au total, 10 cours de tronc commun, 10 cours de concentration, 6 cours dans d'autres concentrations du département, 2 cours de langues autres que le français, 2 cours hors département ou hors faculté.

Dans cette perspective, je proposerais 10 séminaires (de 45 h chacun) en première année du second cycle, dont 5 par semestre. Les 5 séminaires du premier semestre porteront sur les matières de la concentration de l'étudiant (littératures françaises, africaines, littératures francophones et comparées, théories littéraires, études anglaises). 3 séminaires du second semestre de la première année seront choisis en dehors de la concentration et au sein du département, et 2 autres séminaires seront choisis dans une des concentrations du département de linguistique ou à l'extérieur de la faculté. Au début du second semestre de la première année, on exigera aux étudiants de présenter la description de leur sujet de mémoire en une dizaine de pages, qui sera soumise à un jury de 3 enseignants. La deuxième année du second cycle sera consacrée à la rédaction du mémoire de second cycle et, pour ceux qui le souhaitent, à des cours d'agrégation en enseignement (6 cours et un stage de 1 mois). Le mémoire sera ainsi déposé à la fin du mois de juin.

On comprendra que cette réorganisation n'exige pas nécessairement de gros moyens financiers supplémentaires. Ce programme sera caractérisé par

une grande souplesse et une grande mobilité qui l'amèneraient à s'adapter régulièrement à la demande des étudiants et à celle du marché de l'emploi. Il offrirait aux étudiants, pour certains cours en option, la possibilité de choisir de suivre tel ou tel cours entre plusieurs cours proposés, au lieu d'imposer tous les cours en bloc d'une année à l'autre. Ce programme veillera également à varier les cours en termes de thématique, de méthodologie, d'approches ou d'œuvres du corpus à étudier ou à lire. Comme on peut le voir, cette réorganisation appelle une administration et une gestion des enseignements et de la scolarité beaucoup plus rigoureuses et constantes.

J'essaie aujourd'hui, dans mon travail de tous les jours, de contribuer à approfondir et à transmettre cette invention scientifique qu'est la systématisation raisonnée d'une pensée structurale, réflexive, autoréflexive et empirique apprise à l'ISP de Bukavu. Je sais que ce n'est pas une mince affaire. Heureusement, je ne peux concevoir que cela ait lieu que de manière structurale. De même, ne peut-on saisir les conditions de *l'illusio* propre au champ scientifique sans mettre en suspens, voire en péril, quand ce geste est accompli sans habileté, l'enthousiasme scientifique lui-même ? Il me faudra sans cesse mettre en relief les tensions et les rivalités au sein du champ scientifique, garder le geste vif et répéter ces mots qui nous étaient adressés par le Père Milani chaque fois que l'on voulait nous arracher à l'agitation ambiante qui nous envahissait : « Vous êtes des ambassadeurs de votre famille. N'oubliez pas que chacun de vous est venu ici pour travailler et rechercher l'excellence » !

J'ai tenté d'arracher le détail à son évidence. Pour ce faire, il n'est meilleure méthode qu'un détour dans les contrées de l'Autre, cet Autre de ma propre culture qu'est l'histoire de mon identité intellectuelle. J'ai arpenté ces territoires autant que ma mémoire me l'a permis. Longtemps j'ai gommé le noir. À présent, excédé de la monotonie du blanc, j'accueille le noir qui vient s'y mêler peu à peu. Aujourd'hui, j'attends que des détails émergent plus nombreux du passé et que me soit, par eux, enfin révélée *l'image dans le tapis* que forment le noir et le blanc. Mais, dans la nouvelle d'Henry James, Corvick n'est-il pas mort lorsqu'il a cru connaître le secret de l'image ? ■