

L'Enseignement et le développement en RD Congo, 50 ans après l'indépendance

Martin EKWA bis Isal, S.J.

Introduction

Cinquante ans après l'indépendance de la colonie belge, une réflexion sur l'enseignement au Congo pose en fait en filigrane la question suivante: Quel aurait été le sort de l'Afrique noire (du Congo en particulier), si le cours de son histoire n'avait pas été modifié au XIX^{ème} siècle avec la naissance de l'école de type occidental fondée sur l'écriture ?

Certes, le cours de cette histoire avait déjà été marqué par les différentes ponctions opérées sur la population négro-africaine depuis le XV^{ème} siècle par la traite des Nègres.

Il reste que le premier grand choc subi par nos sociétés et qui a eu des répercussions irréversibles sur le système traditionnel d'éducation est venu de la colonisation européenne des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles et de l'introduction de l'école de type occidental : l'école dont parle *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane à travers le personnage de la Grande Royale, la sœur du Grand Chef des Diallobés :

Je viens vous dire ceci : moi, Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants, cependant... ce que je propose est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute place que nous aurons laissée libre.

Lorsque la Belgique accorda l'indépendance à sa colonie, le 30 juin 1960, la carte scolaire des provinces du Bandundu, du Bas-Congo, du Kasai, du Katanga et de la ville-province de Kinshasa ne présentait plus guère d'es-

Jésuite. Président honoraire du Bureau de l'Enseignement Catholique et Secrétaire Général émérite du CADICEC.

E-mail : ekwasj@hotmail.com

paces inoccupés. Sur l'ensemble du pays, pour une population de 15.000.000 d'habitants, 1.800.000 jeunes fréquentaient l'école, dont 829 étudiants dans les universités de Kinshasa et de Lubumbashi. A l'exception de 250 non-Africains environ, et de très rares Africains, les étudiants de ces universités étaient des enfants d'illettrés. Il est vrai qu'il y avait d'assez nombreux étudiants blancs dans les universités du Congo jusqu'en 1960 : c'était notamment un moyen d'affirmer leur niveau international.

Dans quel contexte l'institution scolaire est-elle née en RD Congo ? Qu'est-ce que le nouveau système a apporté au « système » traditionnel d'éducation ? Comment s'est-il développé ? L'école de « L'aventure ambiguë » a suscité des réactions contradictoires : elle est accusée encore d'aliéner la personnalité, sans compter son coût excessif. Sa nécessité n'a jamais été pourtant mise en doute de manière sérieuse.

Le cinquantenaire de l'indépendance de la RD Congo est une occasion indiquée pour honorer la mémoire des architectes belges qui ont construit, au cœur de l'Afrique, un système éducatif qui a transformé le visage d'un sous-continent de 2,5 millions de km².

La genèse de ce système sera abordée en trois volets correspondant aux trois époques de l'éducation que je me suis permis par ailleurs d'appeler « les trois saisons de l'éducation » dans un pays qui ne compte, avec quelques variantes, que deux saisons (saison sèche et saison des pluies).

La période précoloniale

Naguère, dans le village de mon enfance, autour d'un foyer, sous la clarté de la lune, une tante ou un oncle racontait aux enfants les fables chargées de morale. La morale des fables revenait dans le rêve, marquant ainsi les comportements pour une vie d'adultes responsables. Plus tard, parents et anciens leur apprenaient les traditions du clan, son origine, l'arbre généalogique, les migrations, les conquêtes et les guerres, les conflits, les alliances et mésalliances inter-claniques, le totem ou l'animal tabou identifiant la souche ancestrale commune. L'enfant s'ouvrait progressivement aux secrets de la botanique, de la biologie et de la médecine, surtout des plantes médicinales.

L'apprentissage de la géographie consistait à connaître les rivières et les ruisseaux, les sentiers, les brousses et les limites des forêts ou des propriétés léguées par les ancêtres. On initiait à l'astronomie en montrant le ciel tapissé d'étoiles auxquelles on donnait des noms correspondant aux activités saisonnières de chasse ou de pêche.

La mémoire des éducateurs contenait aussi le code de droit coutumier : les subtiles distinctions juridiques entre personnes et communautés, les règles qui présidaient à l'attribution du nom aux enfants à partir de la tradition héritée des ancêtres. Ainsi, l'enfant était-il rattaché à ceux de son sang, ses ancêtres qui veillaient sur lui dans l'au-delà, eux-mêmes étant sous la dépendance d'un Dieu-Créateur, unique et bon, agissant par leur intermédiaire.

Une habile pédagogie inspirait les étapes de l'éducation traditionnelle. Tout d'abord, l'enfant était introduit à la sagesse de façon « gestuelle ». Il devait apprendre à danser les naissances et les décès, les semailles, les récoltes, la chasse et la pêche. C'est après seulement, lorsque son esprit était plus ouvert, qu'on lui expliquait le sens des gestes avec lesquels son être physique et social était déjà familiarisé.

C'était l'heure des proverbes et des légendes, narrés à l'ombre d'un arbre. Venait, enfin, dans certaines sociétés, pour l'adolescent, le temps de grandes initiations. De ces mois d'épreuves physiques et morales dans des lieux de réclusion, de cette formation de l'esprit et du caractère, des hommes devaient sortir, connaisseurs et dépositaires des rites et des secrets de la communauté, et solidairement responsables de chacun de ses membres.

L'éducation traditionnelle était le bien commun de toute la société et nul enfant n'en était privé. Son empire était absolu, ses contraintes efficaces.

Le jeune homme qui n'aurait pas subi l'épreuve de l'initiation se serait senti déshonoré et aucune jeune fille n'eût accepté de l'épouser. Avant le mariage et durant toute la vie, la jeune fille puis la femme avait l'obligation de respecter le code de la sexualité de sa tribu, l'homme était lié par des règles strictes d'éthique. Telle était l'éducation traditionnelle.

Ainsi donc, école de la vie, l'éducation traditionnelle apprenait aux enfants à servir la famille, le clan et le groupe ; à s'insérer dans le réseau social et à maîtriser les rites d'interaction, à perpétuer le clan, à décoder les gestes et les symboles, à intérioriser les croyances véhiculées, à travers les âges, par les générations précédentes, sur le monde visible et invisible ; à maîtriser le faisceau des tabous et interdits que nul ne pouvait violer sans mettre en péril sa propre vie et celle du groupe. Tous les enfants devaient s'imprégner des valeurs à promouvoir et des fautes à bannir. De sorte qu'au soir de sa vie, l'individu était fier de confesser : « J'ai engendré mes enfants, je n'ai jamais volé, je n'ai commis ni meurtre ni assassinat. En paix, la conscience tranquille, je vais rejoindre mes ancêtres. Auprès d'eux je trouverai ma place » ⁽¹⁾.

Adapté à la réalité concrète, destinée à tout enfant, relevant de la responsabilité commune du clan, l'éducation traditionnelle portait en elle la valeur d'équilibre.

(1) *Confession d'un vieillard dans les sociétés traditionnelles, C A D I C E C - Information n° 49, 1987, p. 32.*

Elle a permis à nos sociétés de survivre, d'évoluer et de s'ouvrir à de nouvelles perspectives.

La période coloniale

Implantée par l'étranger à partir de 1880, au bord du lac Tanganyika à l'Est et à Boma au Bas-Fleuve à l'Ouest (pour 40 élèves), la nouvelle école venue de l'Occident suscita pendant longtemps la méfiance des populations. On sait la somme d'efforts déployés alors pour amener les enfants à l'école, pour les y maintenir, pour les ramener presque de force après des fugues sans cesse renouvelées. Que dire de la scolarisation des jeunes filles ! Celles que l'on parvenait à inscrire à l'école primaire n'y faisaient généralement que des apparitions éphémères ! Les classes supérieures se dépeuplaient à vue d'œil.

Enfants comme parents ne voyaient dans l'école ni un intérêt religieux, ni un moyen d'améliorer leur situation socio-économique. Entre la cueillette des chenilles et des champignons, entre la pêche, la chasse si importante en région forestière du fleuve et des rivières poissonneuses et la fréquentation de l'école, l'intérêt faisait pencher la balance en faveur de la chasse, de la pêche et de la cueillette.

A ce manque de motivation s'ajoutaient les difficultés touchant le transport, l'insuffisance du personnel enseignant, les langues d'enseignement, la carence en manuels scolaires.

L'agent colonial et le missionnaire ne pouvant rayonner eux-mêmes de leur poste central qu'à pied ou en tipoy, c'était une gageure de fonder des succursales où pouvait s'organiser un enseignement sérieux et contrôlé. Les premiers camions destinés aux gros travaux ne firent leur apparition qu'en 1928 dans les diocèses de Lisala (Equateur) et de Luluabourg (Kasaï). La première voiture, une Ford, est arrivée à Lemfu (Bas-Congo) en 1927 après un voyage sensationnel ⁽²⁾.

(2) BEC (Bureau de l'Enseignement Catholique), *Où en est l'Enseignement au Congo en 1960?*, Léopoldville, République du Congo, p. 3.

Fort peu nombreux, les missionnaires enseignants furent contraints de faire de leurs premiers élèves des maîtres chargés d'enseigner aux autres enfants les rudiments qu'ils avaient eux-mêmes reçus. Les écoles de formation des maîtres furent créées progressivement, à Mikalay d'abord, à Kisantu et à Kikwit, ensuite. Leur qualification ne cessa de s'améliorer.

Choisir une langue d'enseignement dans un pays dont la multiplicité des langues évoquait la tour de Babel était un exercice pour le moins compliqué. Le français s'imposa dès 1892 comme véhicule d'enseignement par-dessus la diversité ethnique des enfants inscrits. Mais, à partir de 1922, on décida l'usage des langues congolaises pour la formation des auxiliaires techniques et de la majorité des enfants congolais. La mosaïque des langues en présence poussa vers l'adoption des langues régionales (kikongo, lingala, tshiluba, swahili) et quelques langues vernaculaires (lomongo, kiyaka, amashi, otetela, etc.) dans des aires géographiques précises, pour faciliter la compréhension des matières d'enseignement. Avec le développement du système éducatif et grâce à une meilleure formation en français des moniteurs, l'enseignement du français s'imposa d'année en année.

Par ailleurs et dans le même temps, où trouver des livres dans les différentes langues en usage dans les écoles ? Il fallait les composer de toutes pièces, les imprimer à grands frais, en des tirages forcément réduits, puisque les langues vernaculaires citées plus haut n'avaient guère connu d'expansion hors de leur aire. Il fallut songer aux éditions adaptées pour l'enseignement du français.

Au demeurant, si enseigner sous un arbre le catéchisme et les premiers éléments de lecture et de calcul était sans doute concevable, un enseignement complet, même du degré primaire, exigeait des installations adéquates. La plupart des postes de mission qui hébergeaient des écoles ne commencèrent d'être construits en matériaux définitifs qu'après le krach boursier de 1929 à New York et la crise économique des années 30.

Pour la période coloniale, on peut parler de l'enseignement avant et après la seconde guerre mondiale : en effet, le taux de scolarisation qui était de 12 % en 1930-1934, passe à 37 % durant la période 1950-1954, avec 6 % d'augmentation annuelle.

Fin 1959, pour une population de 5 à 14 ans évaluée à 3.040.000 enfants, 1.700.000 fréquentaient l'enseignement primaire. Le taux de scolarisation atteignait 56 %. Le Congo se rangeait aux côtés de l'Italie et du Chili. Il devançait les pays tels que l'Espagne, la Yougoslavie, le Mexique, le Costa Rica, la Chine. Le pourcentage d'accroissement passait de 6 à 10 %, plaçant la colonie belge au premier rang du monde pour l'accroissement annuel des effectifs inscrits à l'enseignement primaire ⁽³⁾.

⁽³⁾ Où en est l'Enseignement au Congo?, p. 11.

On s'étonne du retard mis par la Belgique pour former des élites capables de gérer l'Etat, comme la France au Sénégal, la Grande-Bretagne au Ghana, par exemple. L'école de type occidental date de 1816 au Sénégal et s'aligne sur les programmes métropolitains en 1927, plus d'un siècle plus tard (111 ans !). L'enseignement universitaire comptait 476 étudiants en 1954 au Sénégal, pourtant, il y avait été introduit dans les années 30. Sans doute, faut-il aussi compter les Sénégalais inscrits au supérieur en France. Il faut noter qu'en 1960, il n'existait que dix universités en Afrique ; 700 Africains étudiaient à l'étranger, principalement en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis.

Les deux décennies suivantes qui coïncident en partie avec les « trente glorieuses » européennes verront le nombre des enfants scolarisés en Afrique noire être multiplié par 4 pour le primaire, par 6 pour le secondaire et par 20 pour les étudiants des universités. C'est à ce niveau qu'apparaît la force du Congo qui disposait d'une base large et solide permettant d'avancer rapidement vers l'enseignement supérieur. Avec le rail qui ouvrait son économie sur le monde et l'école qui formait les cerveaux pour prendre en charge le développement, le pays disposait des deux atouts garantissant un avenir et une ouverture sur le monde. Mais, son avance au niveau de l'enseignement primaire, sur des pays d'Europe et d'Amérique aujourd'hui placés sur l'orbite du développement, n'empêche pas de constater que la RD Congo manquait de cadres pour le promouvoir et le guider vers le développement et que, comme les autres pays de l'Afrique noire, il courait lui aussi le risque d'être « mal parti », à l'indépendance : à la fois pour les raisons générales que René Dumont indiquait à ce sujet en 1962 dans son livre⁽⁴⁾, et pour les raisons spécifiques liées à la colonisation de la RD Congo, notamment celle fort controversée de sa durée, dont les planificateurs les plus hardis n'envisageaient pas le terme avant 1980 ⁽⁵⁾.

(4) René DUMONT, *L'Afrique noire est mal partie*, Editions du Seuil, Paris, 1962.

(5) A. A. J. VAN BILSEN, *Vers l'indépendance du Congo et du Ruanda-Urundi*, Kinshasa, PUZ/ CEDAF, 1977 (2^e éd.).

La période postcoloniale

En dépit de son avance au niveau de l'enseignement primaire sur beaucoup de pays de la région et même sur certains pays d'Europe et d'Amérique, la RD Congo ne disposait que d'une poignée de diplômés universitaires en 1960. Les cadres pour promouvoir le pays et le guider vers le développement espéré faisaient cruellement défaut.

Ce fait ajoutait certainement à l'instabilité qui semblait être la marque permanente du pays et son signe particulier

dès les premières heures de la décolonisation. Former aussi rapidement que possible et en abondance, des ressources humaines de qualité, était donc désormais la mission de l'école. Mais, celle-ci ne pouvait remplir cette mission sans être réformée. En effet, il ne fait pas de doute que l'école avait été organisée pour former les auxiliaires dont la colonisation avait besoin. Le développement ne constituait pas son ordre du jour et l'indépendance n'avait pas encore transformé les colonies en pays sous-équipés ou sous-développés.

Au plan juridique et structurel, l'enseignement colonial avec ses différentes composantes (écoles officielles, officielles congréganistes, libres subsidiées et écoles des sociétés), devait devenir un enseignement national comportant des réseaux (officiel, catholique, protestant, kimbanguiste, islamique). Au plan pédagogique, la politique éducative devait se concentrer sur la formation des cadres moyens et supérieurs dont le pays manquait le plus.

Le temps des réformes

La réforme juridique

L'enseignement national procédait de la Constitution de Luluabourg (qui remplaça en 1964 la Loi fondamentale de 1960). Elle entérinait un principe déjà adopté dans les faits : l'enseignement national était sous-tendu par les principes de démocratie, de pluralisme, de liberté d'initiative et de nationalisme. Ses différents réseaux étaient soumis aux exigences de :

- l'application d'un programme national unique commun à toutes les écoles ;
- l'instauration d'une inspection d'Etat pour le contrôle administratif et pédagogique de tous les établissements scolaires ;
- et à partir de 1967, un examen d'Etat sanctionnant la fin des études secondaires.

La brochure *Pour un enseignement national catholique*⁽⁶⁾ publiée par le Bureau de l'Enseignement Catholique (BEC) en 1963 et officiellement assumée par l'Assemblée des Evêques du Congo contribue à préparer les esprits à adopter cette législation unifiée. Bien qu'admise par tous, cette option ne pouvait se réaliser sans accroître de manière significative le nombre de classes et d'enseignants, partant, les ressources financières que lui consacrait l'Etat. La volonté politique à elle seule ne pouvait suffire. L'aide bilatérale, dont celle de

(6) *Pour un enseignement catholique national*, Léopoldville, Concordia, 1963.

la Belgique et du Canada, en particulier, et l'aide multilatérale comme celle du Fonds Européen de développement et d'autres organismes, fournirent à cet égard un appui inestimable par l'assistance en personnel spécialisé, l'octroi de bourses de spécialisation, les infrastructures matérielles.

En rapport avec l'unification des réseaux, « l'africanisation fut l'autre préoccupation de la réforme : africanisation des structures administratives, des agents et des contenus de l'enseignement ».

La réforme pédagogique

En 1961, l'UNESCO réunit tous les pays africains à Addis-Abéba. La Conférence décida de rendre effectifs, en vingt ans, la généralisation de l'enseignement primaire, le déploiement proportionnel de l'enseignement secondaire général, technique et normal, pour donner une impulsion décisive à l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, une commission de réforme de l'enseignement secondaire en RD Congo fut mise en place sur une base très largement participative.

A l'issue des travaux de la commission, l'enseignement secondaire fut divisé en deux cycles :

- un cycle d'orientation de deux ans, d'une part,
- quatre années de formation en sections spécialisées, d'autre part.

Il fut décidé :

- d'imposer le français comme seule langue d'enseignement (au degré primaire),
- de prolonger la scolarité au niveau secondaire,
- d'aligner l'enseignement des filles sur celui des garçons,
- d'ouvrir le contenu de l'enseignement aux réalités culturelles africaines.

« Le Programme national d'urgence » amena l'ouverture des milliers de classes du cycle d'orientation, le recrutement d'inspecteurs et l'organisation de stages pour les maîtres en exercice. Dans cette réforme, la création des Instituts Supérieurs Pédagogiques qui ne furent d'abord que des écoles normales moyennes destinées à former les enseignants qualifiés pour les classes du cycle d'orientation, fut une étape décisive et prometteuse : ISP-Kinshasa, 1961; Boma transféré ensuite à Mbanza-Ngungu, 1963 ; ISP-Bukavu, 1965 ; ISP-Kikwit et ISP-Lubumbashi, 1966, ISP-Bunia et ISP-Mbuji-Mayi, 1968 ⁽⁷⁾.

(7) VERHEUST, Th., *Les études supérieures en République Démocratique du Congo*, Kinshasa, BEC.

La zaïrianisation et la crise de l'enseignement

En 20 ans, la RD Congo est parvenue à former une élite intellectuelle suffisante pour son développement : ingénieurs, médecins, juristes, professeurs et dans toutes les facultés universitaires, des chercheurs dans la plupart des disciplines. De l'école primaire à l'université, la RD Congo avait relevé le défi de prendre en main son système éducatif, au point de commencer déjà à redouter un « exode des cerveaux », que la crise engendrée par les deux chocs pétroliers des années 1970 et les mesures de zaïrianisation, allait de plus en plus révéler et aggraver. A partir des années 1973 et 1974, comme ce fut le cas pour l'économie, le système éducatif fut démoli par une étatisation mal étudiée et mal appliquée. Tous les efforts et tous les acquis furent ébranlés.

- a) Tous les enseignants devinrent des fonctionnaires de l'Etat : finis les contrats ; finis le recrutement et la gestion personnalisée qui tiennent compte de la compétence et des valeurs de vie de l'enseignant.
- b) Tous les inspecteurs devinrent des fonctionnaires : finie l'action à-ras-de-sol des inspecteurs diocésains, sillonnant les espaces de leurs attributions.
- c) L'Etat devint le seul pouvoir organisateur des écoles; finis les réseaux scolaires protestant, catholique et autres... ; finies les responsabilités des partenaires efficaces.
- d) Les jeunes cessèrent d'apprendre l'utilisation de leur intelligence et de leur volonté pour le vrai et le beau, ... les futurs dirigeants ne distinguent plus le vrai du faux, le beau du laid, les mérites par l'effort et la chance, finalement le bien du mal. Le risque de les voir évoluer en marge de tout système éducatif devint rapidement réalité.
- e) La réussite aux examens s'achète contre espèces sonnantes. Les élèves, les parents, les enseignants et les fonctionnaires de l'éducation succombèrent au jeu de la corruption.

L'étatisation du système éducatif fut une erreur grave et tragique. Dans un sursaut de survie de la nation, la Conférence Nationale Souverainelle (CNS), forum qui réunit 2.800 délégués, la dénonça en 1991-1992 et prit l'option de rompre avec l'ordre de la II^{ème} République pour un nouveau départ du pays. En matière d'éducation, des principes, des orientations et des options limpides, dynamiques et cohérentes furent arrêtées par ce forum et précisés en 1996 par les Etats Généraux de l'Education. La CNS a établi une Charte de l'Education que les Etats Généraux de 1996 ont traduite en Projet du nouveau système éducatif qui a notamment consacré comme options fondamentales :

- 1. l'éducation, priorité des priorités ;
- 2. l'éducation pour tous ;
- 3. le partenariat éducatif avec les 5 réseaux d'enseignement ;
- 4. la professionnalisation de l'enseignement ;

5. l'éducation aux valeurs humaines, morales, spirituelles et civiques ;
6. l'intégration des valeurs culturelles ;
7. la décentralisation de la gestion ;
8. l'éducation permanente ;
9. la lutte contre les inégalités en matière d'éducation;
10. l'éducation physique et sportive.

Ce Projet avait pour horizon une société démocratique fondée sur les valeurs éthiques de liberté, d'égalité, de responsabilité, de justice, d'une part, et sur les valeurs de modernité s'exprimant en termes d'efficacité, de rentabilité, de compétitivité, d'organisation rationnelle, d'autre part, et enfin, sur les valeurs de la connaissance : un savoir conduisant au savoir-faire pour culminer dans le savoir-être et impliquant rigueur intellectuelle, sens critique, autocritique et créativité.

La situation de l'enseignement aujourd'hui

La RD Congo compte 65 millions d'habitants. Les effectifs scolaires devraient être de 27 à 28,2 % des enfants (5 à 14 ans) de la population congolaise. Ils étaient seulement de 8.839.888 scolarisés au primaire en 2006-2007, soit 51 % ⁽⁸⁾. Ce taux est très en deçà de celui de 1959 et sans comparaison avec celui de 1987-1988. Le recul est impressionnant.

La démission de l'Etat dans ce domaine est évidente. Elle a contraint les parents à prendre partiellement en charge les salaires des enseignants et le fonctionnement des établissements scolaires et universitaires.

On comptait 829 étudiants dans les deux universités de Kinshasa et de Lubumbashi en 1959. En 2002, l'enseignement supérieur comptait 200.000 étudiants ⁽⁹⁾. L'année scolaire 2008-2009 a reçu 408.000 élèves candidats au diplôme d'Etat ⁽¹⁰⁾.

Le pays paraît beaucoup plus fourni en ressources humaines qualifiées qu'à l'époque coloniale, singulièrement au moment de l'indépendance. On serait tenté de dire que les objectifs de la réforme engagée dans les années 60 ont été atteints. Cela serait vrai si les indices objectifs de développement qui lui étaient implicitement

⁽⁸⁾ RD CONGO -
Projet PASE, *Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, Année scolaire 2006-2007*, Kinshasa, 2008, p. 19.

⁽⁹⁾ B A N Q U E
MONDIALE, *Le renouveau du système éducatif de la République Démocratique du Congo: Priorités et alternatives*, janvier 2005.

⁽¹⁰⁾ Le journal *La Référence Plus* du 23 juin 2009 parle de 414132 candidats. Un an plus tôt, il y en avait 378.222.

associés et donc explicitement attendus, pouvaient être aussi lisibles que cette abondance apparente des ressources humaines. L'échec relatif est notamment imputable à la zaïrianisation, aux pillages, aux guerres.

À l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU), la moyenne d'âge des professeurs est de 52 ans, le métier n'attire plus les jeunes et la relève pose problème dans certaines facultés.

Les infrastructures scolaires insuffisantes et vétustes et inégalement réparties selon les provinces ne permettent pas de faire face à la demande de scolarisation. Pour une capacité d'accueil de 28.483 étudiants, les gestionnaires de l'ESU doivent rivaliser d'imagination pour gérer des effectifs de plus de 120.000 étudiants. L'interruption brutale de toute coopération structurelle et l'embargo auquel le pays est resté soumis de 1990 à 2003, les pillages et les guerres successives que connaît le pays depuis 1996 n'ont fait qu'aggraver la situation. Pour beaucoup de jeunes congolais, l'accès à une éducation de qualité ne passe pas prioritairement, comme il se doit, par l'école.

La Conférence Nationale Souveraine (CNS) a dénoncé les méfaits de la zaïrianisation et donc du régime de Mobutu. Les travaux de ce forum ont contribué à éveiller la conscience des Congolais quant à leur situation et à ouvrir leur esprit sinon leur volonté à la prise en main totale de leur destinée.

On ne sait si les Occidentaux, leurs partenaires dans le développement, ont apprécié les conclusions de la CNS, notamment en matière d'éducation, d'autant que pour certains observateurs ces assises prenaient parfois des allures de tribunal contre les dirigeants politiques et leurs soutiens extérieurs.

L'attitude globale de rejet prise par «les gouvernements de libération» d'après-1997, (soutenus notamment par les Américains), ne laisse pas penser que l'expérience de la CNS pouvait avoir quelque chance d'inspirer une quelconque action future. Il y a, du reste, une sorte de dichotomie entre la bienveillance affichée par les partenaires occidentaux vis-à-vis de la CNS et la décision de ces derniers de rompre toute coopération structurelle avec la RD Congo/Zaire la veille de ces assises. En tout état de cause, les gouvernements successifs issus de l'Alliance des Forces Démocratiques pour la Libération (AFDL) n'ont jamais pris en considération l'école et ses produits. Ils n'avaient pas de programme de développement : ils ne pouvaient, en effet, ignorer l'école et ses produits, s'ils en avaient un. La Charte de l'éducation conçue par la CNS reste dans l'état où l'ont laissée les Etats Généraux de l'Education : un *Projet du nouveau système éducatif* qui attend une mise en œuvre.

Il est vrai que l'école ne se présentait déjà plus elle-même comme moteur et facteur de développement. Elle apparaît, à certains égards, comme un frein au développement du pays. Certains estiment et pensent même démontrer

(¹¹) La thèse est notamment soutenue par Emile BONGELLI, à cette époque Vice-Premier ministre du Gouvernement.

que l'école, singulièrement l'université est contre le développement au Congo-Kinshasa (¹¹).

Les contenus des enseignements, les méthodes pédagogiques et le mode de contrôle des connaissances permettent-ils d'affirmer de manière générale et sans autre nuance (idéologique) que l'école « forme seulement à obéir et à reproduire ce qui a été défini ailleurs » et non à penser par soi-même et à initier dans de nouvelles voies ? Il y a certainement un dévoiement de l'école par rapport aux objectifs de la réforme de 1961 et par rapport aux valeurs prônées par la Charte de l'Education de la CNS; quelles que soient ses performances ou contre-performances, l'école reste pour la société un instrument de sa reproduction.

La baisse du niveau d'études, la corruption, le mythe des diplômes (à conquérir par tous les moyens, même sans grande valeur), tout cela n'apporte rien au développement du pays et n'est pas le fait de l'école seule, mais aussi et principalement de la société et de sa gouvernance. Evidemment, la fuite des cerveaux n'y contribue pas davantage. En effet, partie de loin, la République Démocratique du Congo est parvenue à fournir, à certaines universités réputées du monde, des professeurs de valeur qui n'ont eu ni l'occasion, ni le temps de se rendre utiles à leur propre pays. L'université doit-elle encore se «zaïrianiser» ?

Certes, le développement quantitatif a nécessairement conduit à une baisse significative de la qualité de l'enseignement.

La baisse du niveau des études a porté préjudice aux bénéficiaires directs de cet enseignement, élèves et étudiants. Il y a néanmoins des collèges et des lycées qui tiennent leur place et qui continuent à donner un enseignement très valable pour des études de niveau supérieur et universitaire. De ce point de vue le vide des années 90 a été bien comblé (¹²).

(¹²) Martin EKWA bis Isal, S.J., *Ecole trahie*, Editions CADICEC, 2004.

Conclusion

Instrument de reproduction de la société, l'école postcoloniale tend à s'éloigner des objectifs et des mo-

dèles de l'éducation de la période précoloniale : elle contribue de plus en plus à un approfondissement des inégalités là où l'éducation traditionnelle se présentait comme le bien commun de toute la société dont nul enfant n'était privé. Option fondamentale de la CNS, « l'éducation pour tous » est un objectif qui va de pair avec celui d'une école performante. Celle-ci exige dans la société des dirigeants qui ont le souci de la promotion de toute la population. La décolonisation a exploité les forces de transformation sur la base des principes universels à l'école. Le mouvement de démocratisation suppose et appelle un relèvement du niveau scolaire de la population.

Une réforme en appelle souvent une autre. La réforme de l'enseignement engagée dans les années 1960 devait à coup sûr en amener une autre avant la CNS, si la « zaïrianisation », son cycle de radicalisations, de rétrocessions et de retour en arrière, n'avaient fini par déplacer le sens des priorités chez les Congolais, en installant le discours et la pensée uniques de la II^{ème} République. La CNS aurait sans doute dû intervenir plutôt, en ce qui concerne l'éducation, pour dénoncer la politique ou l'incurie de la II^{ème} République en cette matière. On est, en effet, en droit de se demander aujourd'hui pourquoi le système éducatif proposé par la CNS n'a même pas connu une tentative de réalisation quinze ans après. Les excuses existent, la plus avouable étant les guerres imposées de l'extérieur, qui laissent peu de temps à la réflexion sur les autres problèmes de la nation. L'éducation des enfants n'a pourtant jamais été sacrifiée dans d'autres régions du monde où sévissent des conflits armés, des combats politiques âpres et impitoyables.

En réalité, la volonté pour bâtir un nouveau système éducatif a plutôt été absente. Peut-être, les propositions pourtant acceptées avec enthousiasme par la CNS, ont-elles été finalement jugées trop nationalistes par ceux qui, hors de ce forum, étaient appelés à les mettre en œuvre. Dans le contexte de cette réforme, qui reste plus que jamais d'actualité, la plus importante à entreprendre, en termes d'urgence, est sans doute celle de l'école primaire et conséquemment, celle des humanités pédagogiques destinées à la formation des enseignants de l'école fondamentale. C'est la condition d'un bon passage au secondaire, au supérieur et à l'université. C'est sans doute à ces deux derniers niveaux que la rupture de la coopération structurelle de 1990 avec les partenaires les plus significatifs du temps de la réforme a causé les plus grands dommages, du moins les plus visibles dans l'enseignement de la RD Congo.

C'est pourquoi la réforme de l'école primaire est l'étape la plus urgente. Sous réserve de l'actualisation du Projet de la CNS et des Etats Généraux de l'Education, le nouveau système éducatif doit participer au développement et à la mise en valeur des ressources humaines, en les aidant à prendre une part active à la création de la richesse nationale, à la vie politique de la collectivité, à satisfaire leurs besoins culturels pour mener une vie digne.

Reste la question centrale de la gouvernance par rapport aux produits de l'école d'aujourd'hui. A cet égard, si un plan précis plaçait, à la tête de chacun des groupements de nos campagnes et des quartiers de nos villes, les jeunes diplômés (actuellement condamnés au chômage), avec la mission de veiller à la production agricole, de soutenir les unités industrielles, petites ou grandes, de protéger l'environnement, (chasse et pêche), de favoriser les initiatives des populations, de prendre en main l'alphabétisation des adultes, même les moins performants des diplômés de l'enseignement supérieur et universitaire seraient d'une grande utilité.

Ils seraient des agents précieux pour la mise en valeur d'immenses potentialités dont nous nous targuons, non sans raison ; ils pourraient, étant sur le terrain, en contact avec la réalité vécue, fournir à nos centres de recherche, menacés de tourner à vide, matière à diverses études et analyses pour la gestion et le développement de nos villes et de nos campagnes ⁽¹³⁾.

⁽¹³⁾ Martin EKWA bis Isal,
S.J., *Ecole trahie*.

Martin EKWA bis Isal, S.J.