

# The Greek Review of Social Research

Vol 26 (1976)

26-27 A'-B'



## La formation de la conscience nationale chez les enseignants Congolais

Marie Eliou

doi: [10.12681/grsr.209](https://doi.org/10.12681/grsr.209)

Copyright © 1976, Marie Eliou



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

### To cite this article:

Eliou, M. (1976). La formation de la conscience nationale chez les enseignants Congolais. *The Greek Review of Social Research*, 26, 34–53. <https://doi.org/10.12681/grsr.209>

# la formation de la conscience nationale chez les enseignants congolais\*

par  
Marie Eliou

Chargée de recherche à l'Institut d'Etude  
du Développement Economique et Social  
(Université Paris I) et au Centre National  
de Recherches Sociales (Athènes).

\* Les éléments de cet article proviennent d'une étude plus vaste portant sur *La formation de la conscience nationale en République Populaire du Congo et le rôle de l'enseignement* (sous presse aux éditions Anthropos, Paris).

## nation et conscience nationale: concepts et réalités africaines<sup>1</sup>

L'approche du processus d'édification nationale dans les nouveaux Etats est rendue particulièrement difficile par le fait que les concepts élaborés à partir des expériences européennes ne sont plus adéquats. C'est pourquoi, depuis quelques années, des chercheurs essaient de clarifier et d'assouplir les notions d'édification nationale et de nation.

Le concept de *nation* a été l'objet de maintes discussions, définitions et polémiques. D'une manière très schématique on peut dire que la définition de Staline<sup>2</sup> et celle de Renan<sup>3</sup> ont constitué les deux pôles délimitant le terrain de la problématique: la nation serait-elle un «principe spirituel» ou bien une communauté à caractéristiques strictement déterminées? La définition de Staline s'était imposée longtemps. Elle a fini par être contestée (ou «adaptée») par les auteurs marxistes eux-mêmes.<sup>4</sup> Elle était en effet devenue inopérante, en particulier en ce qui concerne les nations en formation du tiers monde.

Il ne semble plus que la *nation* puisse être définie de manière définitive et universelle par l'articulation précise d'un certain nombre de facteurs. Les éléments constitutifs d'une nation, évoluant chacun à son rythme propre, s'intègrent à un moment propice pour déclencher le processus de formation nationale. Ce moment peut être favorisé par l'oppression subie, la lutte organisée contre l'occupant, la création de l'Etat ou un autre événement majeur. De toute manière, «la nation est...la continuation, le prolongement, le couronnement d'autres formations communautaires globales».<sup>5</sup>

1. En présentant ici quelques résultats d'une enquête menée sur le terrain—enquête qui ne constitue qu'une partie d'une recherche qui s'est étendue sur d'autres secteurs de la société congolaise—nous avons cru utile de les faire précéder par une analyse des concepts nécessaires à l'appréhension de notre objet d'étude.

2. «La nation est une communauté humaine, stable, historiquement constituée, née sur la base d'une communauté de langue, de territoire, de vie économique et de formation psychique qui se traduit dans une communauté de culture» (J. Staline, *Le marxisme et la question nationale*, extraits dans G. Haupt, M. Lovy, C. Weill, *Les marxistes et la question nationale, 1848-1914*, Paris, Fr. Maspero, 1974, p. 313).

3. «Une nation est une âme, un principe spirituel» (E. Renan, *Qu'est-ce qu'une nation? Conférence faite en Sorbonne, le 11 mars 1882*, Paris, Calmann Lévy, 1882, p. 26).

4. Relevons deux analyses critiques d'un grand intérêt: — Maxime Rodinson, «Sur la théorie marxiste de la nation», *Voies Nouvelles*, no 2, mai 1958, pp. 25-30.

— Jean Chesneaux, «Le processus de formation des nations en Afrique et en Asie» (essai d'analyse marxiste), *La Pensée*, no 119, février 1965, pp. 71-86.

5. M. Rodinson, «Sur la théorie marxiste de la nation», *op. cit.*, p. 28; Maxime Rodinson souligne justement, qu'il serait anti-dialectique de «creuser un fossé entre pré-nation et nation».

Quels seraient les éléments constitutifs d'une nation? Nous retiendrons la communauté de *territoire*, de *langue*, de *vie économique*, d'*histoire* et de *culture*; la conjonction de certains de ces éléments crée un consensus qui s'exprime par la volonté de vivre ensemble, ce qui dans certaines conditions fonde le sentiment de *conscience nationale*; l'*Etat*, sans coïncider nécessairement avec la nation, fournit un cadre et des moyens organisationnels et politiques qui peuvent conduire les potentialités existantes à l'*édification nationale*, puis à la *nation*.

A quel niveau d'intégration communautaire ont accédé, dans le cadre des Etats africains, les éléments constitutifs retenus?

Dans le cas des pays africains, la communauté de *territoire* des formations politico-sociales plus ou moins étendues était largement stabilisée au moment de la conquête coloniale. Le lien entre les populations et leur territoire était souvent symbolisé par le caractère sacré conféré à la terre qui était perçue comme médiatrice entre les ancêtres et leurs descendants. La conquête est à l'origine de déplacements démographiques foncièrement différents—car provenant d'interventions de nature différente, résultats de rapports de force extrêmement inégaux—des migrations antérieures et qui ont perturbé la relation des différents groupes à leur territoire: fuites éperdues, regroupements forcés, réquisitions, démembrements. Malgré les déséquilibres ainsi créés, la légitimité des liens qui unissaient les populations à leur terre était souvent perçue comme garante de la libération future.

Cependant, bien que l'expansion impérialiste ait tracé les limites des territoires au mépris des réalités ethniques et culturelles, ces frontières, consolidées par la fondation des Etats, ont constitué une nouvelle réalité, non seulement politique, mais aussi sociologique: c'est dans leur cadre que de nouveaux processus s'élaborent. Le caractère artificiel et la fixation récente de ces frontières avaient laissé supposer qu'elles seraient fragiles. Cela ne se vérifie pourtant pas. Cependant, ces caractéristiques pourraient favoriser l'accès des pays africains à la nation «à double palier» telle qu'elle est présentée par A. Abdel-Malek ou à des formes fédératives intermédiaires, telles que celles qu'ap-

pelle dans un ouvrage particulièrement intéressant Pathé Diagne.<sup>2</sup>

Dans une communauté de *langue*, une seule langue prend en charge la plupart des fonctions sociales qui incombent à l'outil linguistique: servir à la communication, la culture, l'éducation, l'administration. Puissant facteur d'intégration nationale, la communauté de langue n'apparaît pas indispensable à la construction de la nation, comme le montre entre autres l'exemple suisse. En Afrique, le processus de constitution de langues nationales est inégalement avancé. Les parentés de langues, quand elles existent, ouvrent néanmoins de larges perspectives dans ce sens. Dans les pays improprement appelés «d'expression française», c'est la langue de l'ancien colonisateur qui exerce la plupart des fonctions mentionnées. Pourtant, le rôle de la langue dans le processus de formation de la nation est primordial: elle véhicule l'héritage commun d'histoire et de culture, elle renforce le sens d'identité et de dignité, elle cimente l'unité du groupe. Sans vouloir faire des transpositions à partir d'autres aires culturelles, nous ne pouvons que relever avec Yves Bénot que les idéologies africaines qui «réclament l'unité nationale... le font à l'intérieur d'un cadre plus étroit que celui de la nation: en gros, celui des dirigeants et des cadres politiques»<sup>3</sup>—au plus, celui de la fraction de la population qui a accès à une langue européenne. Cependant, il existe des langues africaines qui agrandissent leur aire d'influence et s'imposent progressivement! aux groupes linguistiques voisins; devenues langues véhiculaires, elles pourraient avoir la vocation de langue nationale; le wolof en est un exemple frappant. A noter que ce processus spontané n'est paradoxalement pas encouragé, dans la plupart des cas, par les nouveaux Etats.

La communauté de *vie économique*, a été singulièrement renforcée sous la domination coloniale: la levée de l'impôt, la création de l'infrastructure routière, le dirigisme de la production et le développement de la commercialisation ont contribué au brassage des différents groupes. Ce processus a continué à se développer à l'intérieur des nou-

1. Concept proposé, à propos des nations arabes, par A. Abdel-Malek dans *Anthologie de la littérature arabe contemporaine*, II, Paris, éd. du Seuil, 1965 et développé dans ses publications ultérieures, en particulier dans *Idéologie et renaissance nationale: l'Egypte moderne*, Paris, éd. Anthropos, 1969. J. Chesneaux, dans «Le processus de formation des nations en Afrique et en Asie» (essai d'analyse marxiste) *op. cit.*, p. 85. W. Markov dans «La nation en Afrique tropicale, notion et structure», *L'Homme et la Société*, no 2, oct.-déc. 1966, p. 64, envisageant l'éventualité d'une telle composante dans le processus de formation des nations africaines.

2. Pathé Diagne, *Pour l'unité ouest-africaine. Micro-états et intégration économique*, Paris, Anthropos, 1972, 370 p. On trouve une conception analogue dans le bref article de R. Lukic, «Le rôle de l'Etat dans la formation de la nation», dans *Sociologie de la construction nationale dans les nouveaux Etats*, Bruxelles, éd. de l'Institut de Sociologie, 1968, pp. 79-81 et dans l'article de St. Ehrlich, «L'Etat et la nation», *L'Homme et la Société*, no 24-25, avril-sept. 1972, p. 180.

3. Y. Bénot, «Idéologie, nation et structures sociales en Afrique Noire», dans *Pouvoir, mythes et idéologies*, *Tiers-Monde*, XV, no 57, janvier-mars 1974, p. 147.

veaux Etats, en particulier à la faveur du Plan.<sup>1</sup> Il semble par ailleurs que le développement du secteur public dans les pays qui ont choisi la voie non capitaliste soit un facteur important de cohésion économique.<sup>2</sup>

L'histoire des peuples africains au Sud du Sahara peut être représentée comme une série de cercles concentriques de densité croissante depuis les expériences communes au continent, jusqu'aux modalités d'exercice du pouvoir colonial dans telle subdivision administrative ou celles de l'accession de chaque pays à l'indépendance. Il apparaît en effet que, bien involontairement, le régime colonial a favorisé la formation de la conscience nationale en soumettant les populations aux mêmes contraintes et au même mépris.<sup>3</sup> L'unification des modes d'oppression a contribué ainsi au renforcement des cohésions qui sont à la base du processus de formation de la conscience nationale. Les différentes formes de résistance, les luttes politiques et syndicales à partir du moment où elles ont été possibles, la répression qui s'en est suivie ont cimenté l'unité à l'intérieur de cadres géographiques qui coïncidaient avec des divisions territoriales.

La culture d'un peuple englobe son mode de vie, sa manière de penser et ses formes d'expression. Elle constitue un ensemble cohérent et vivant, un système global qui se maintient à travers des réactions successives d'assimilation et d'accommodation aux éléments nouveaux qui entrent dans son champ. C'est à travers sa culture qu'un peuple se confirme son identité et prend conscience de sa continuité. La participation à une même vie culturelle (vision du monde, valeurs morales, langue, chants, danses, manière d'appropriation de la nature...) constitue un élément essentiel de la formation de la conscience nationale et de la nation. La communauté de culture, forgée depuis des siècles dans les pays africains, s'est maintenue pendant l'époque coloniale. Amilcar Cabral<sup>4</sup> souligne la résistance culturelle des masses populaires afri-

caines qui ont su sauvegarder leur identité à travers les épreuves et les pressions subies. La spécificité culturelle constitue un facteur primordial d'unité et un fondement essentiel des revendications du groupe opprimé.<sup>5</sup>

Parmi les aspects culturels, la religion (africaine, islamique, syncrétisme chrétien ou messianisme) a joué un rôle important en tant que facteur de rassemblement et d'opposition à l'occupant, comme cela a été le cas pour l'église orthodoxe dans les pays balkaniques, pour l'Islam dans les pays arabes, pour le bouddhisme dans certains pays asiatiques. Maxime Rodinson écrit à propos du Tiers Monde: «la religion n'y est pas en effet, comme dans l'Europe du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'idéologie des classes supérieures érigée en barrière devant les revendications des défavorisés. Elle est d'abord l'idéologie des classes inférieures érigée en barrière devant la pénétration économique, politique, culturelle, idéologique du monde des colonisateurs».<sup>6</sup> Et Jacques Berque: «c'est l'Islam qui, à beaucoup d'égards, constitue dans ces pays [les pays arabes colonisés], pendant la période coloniale, l'intérim de la nationalité, de la culture et de la personnalité collective».<sup>7</sup>

La constellation des éléments constitutifs d'une nation se présente donc de la manière suivante dans le cas des pays africains. La communauté de territoire ayant pris corps à la suite du découpage administratif de la puissance coloniale avant d'être cristallisée en Etat, le facteur de la communauté de langue n'ayant pas de résonance dans la réalité africaine, ce sont les facteurs de vie économique, d'histoire et de culture communes qui s'articulent progressivement entre eux prenant appui les uns sur les autres pour déclencher le processus de formation de la conscience nationale, lequel en retour consolide ces articulations et renforce le processus intégrateur de ces éléments. C'est cette interaction en spirale, amorcée avant la création des Etats actuels, qui conduit à la constitution de la nation.

*Ainsi, la conscience nationale, force unificatrice par excellence, est le pivot autour duquel s'organise l'édification nationale.*

Les concepts de nation et de conscience nationale appliqués aux pays africains nous renvoient à ceux d'ethnie et de conscience ethnique.

1. Nous relevons l'heureuse formule de J. Berque qui qualifie la Plan égyptien de «prospective de l'identité nationale» («Vie sociale et variations de mode et de densité», dans *Sociologie des mutations* (ouvrage collectif sous la direction de Georges Balandier) Paris, éd. Anthropos, 1970, p. 134.

2. J. Chesneau, *op. cit.*, p. 81-82.

3. «La présence et l'attitude des colons qui se séparaient nettement des africains ont contribué puissamment... à la naissance et au développement d'une conscience nationale», A.B. Diop, «Formation d'une nouvelle nation au Sénégal», dans *Sociologie de la «construction nationale» dans les Nouveaux Etats*, *op. cit.*, p. 42.

4. Le rôle de la culture dans la lutte pour l'indépendance, *Réunion d'experts sur les notions de race, d'identité et de dignité*, Paris 3-7 juillet 1972, Unesco, 16 p. ronéo.

5. Voir pour les pays africains et arabes les travaux de Jacques Berque, Anouar Abdel-Malek, Cheikh Anta Diop, N'Sougan Agblemagnon.

6. *Marxisme et monde musulman*, Paris, éd. du Seuil, 1972, p. 281.

7. «Islam et socialisme», dans *Sociologie de la «construction nationale» dans les Nouveaux Etats*, *op. cit.*, p. 27.

Nous avons développé ailleurs<sup>1</sup> en quoi l'ethnie est distincte de la nation et comment s'effectue le passage de la conscience ethnique à la conscience nationale, ainsi que l'argumentation qui nous permet de distinguer une *conscience ethnique spontanée*, tout à fait compatible avec la conscience nationale, d'une *conscience ethnique dérivée* ou réactionnelle qui apparaît ou bien en tant que résultat de manipulations idéologiques et de mystifications politiques intéressées ou bien en tant que réaction à certaines contradictions qui ne trouvent pas d'autre moyen d'expression.

La réduction des disparités existantes—qui peuvent facilement se déplacer sur le plan ethnique—devient une condition première de l'édification nationale dans les nouveaux Etats africains. C'est donc en définitive de l'Etat, de l'orientation de sa politique économique et culturelle, de son organisation et des ses options explicites et implicites que relève la réussite et le rythme de l'intégration nationale dans les pays africains. A l'inverse de ce qui s'est passé dans la plupart des cas en Europe, on constate en Afrique l'antériorité de l'Etat sur la formation de la nation.<sup>2</sup>

La possibilité pour les nouveaux Etats de faire l'économie de l'étape nationale dans une perspective universaliste a prêté à controverse. Si l'humanité s'achemine vers des systèmes économico-sociaux et culturels mondiaux, la formation de nations ne présente-t-elle pas un anachronisme qui va à l'encontre des alliances naturelles de classes, la spécificité culturelle des groupes ne sera-t-elle pas un frein à leur insertion dans la contemporanéité? C'est la thèse par exemple de Jean Sanvoisin pour qui «la libération nationale ne peut être effective qu'à l'échelle internationale», la nation-Etat ayant achevé son rôle historique.<sup>3</sup> C'est celle de Boris Erassov qui, sur le plan culturel, ne voit pas d'autre alternative dans l'évolution des pays du Tiers Monde entre la disparition de toute originalité qui accompagnera nécessairement le dé-

veloppement culturel et le particularisme agressif qu'il ne peut que rejeter.<sup>4</sup>

Pour séduisante qu'elle semble, la thèse universaliste ne procède pas moins d'une sorte d'idéalisme anticipateur qui nous paraît pernicieuse. Engager les pays du Tiers Monde à renoncer à leur identité culturelle et nationale au moment précis où ils sortent de la nuit coloniale, pendant laquelle exploitation et violence culturelle se téléscopaient sur leurs terres, c'est contester les fondements mêmes du mouvement de décolonisation. Et faire miroiter la fraternité universelle ou le socialisme mondial, c'est promettre le «royaume des cieux» à ceux qui ont été «dépossédés du monde».<sup>5</sup>

Principe de classe et principe national ne s'excluent pas mutuellement. Pour Henri Lefebvre, «le principe de classe ne peut encore prétendre au rang de principe mondial, dominant les nations et le principe national», ce qui ne l'empêche pas d'envisager pour l'avenir «un assaut simultané contre les "nantis"—nations et classes—de tous les pays et classes défavorisés et opprimés».<sup>6</sup>

Plusieurs auteurs insistent sur le nécessaire passage des nouveaux Etats africains par l'étape nationale.<sup>7</sup> Pour Ernest Mandel, la prise de conscience nationale «est une étape absolument inévitable et absolument indispensable pour rendre possible, à une étape ultérieure, la fusion des nationalités opprimées...L'internationalisme aboutira à la fusion des nations dans une société mondiale sans classes. Mais cette fusion résultera de l'égalité des nations qui aura été établie auparavant...»<sup>8</sup>.

En fait, il existe «une dialectique du spécifique et du mondial»<sup>9</sup> qu'on ne peut éluder en anticipant sur l'avenir.

Nous représentons par un schéma la dynamique de la formation des jeunes nations africaines.

4. «La 'personnalité culturelle' dans les idéologies du Tiers-Monde», *Diogenes*, 78, avril - juin 1972, p. 141-2. Max Gluckman par contre, ne croit pas qu'un nivellement des différences culturelles puisse se produire dans un avenir prévisible («Changement, conflit et règlement; dimensions nouvelles», *Revue int. des Sc. Sociales*, XXIII, 1971, no 4, p. 589).

5. J. Berque, *Dépossession du monde*, Paris, éd. du Seuil, 1964, p. 220

6. «Classes et nations depuis le 'Manifeste' (1848)», *Cahiers int. de Sociologie*, XXXVIII, 1965, p. 47-8.

7. Pour F. Fanon, ce serait une «erreur, lourde de conséquences» que de «vouloir sauter l'étape nationale», *Les damnés de la terre*, Paris, Maspero, 1970, p. 174; pour W. Markov, la «vision à longue portée, guidée vers la supranationalité... trouverait sa place après celle des nations nouvelles en Afrique», *op. cit.* p. 64.

8. Ernest Mandel et Maxime Rodinson, «Nationalisme et lutte de classes (débat)», *Partisans*, no 59-60, mai-août 1971, p. 53.

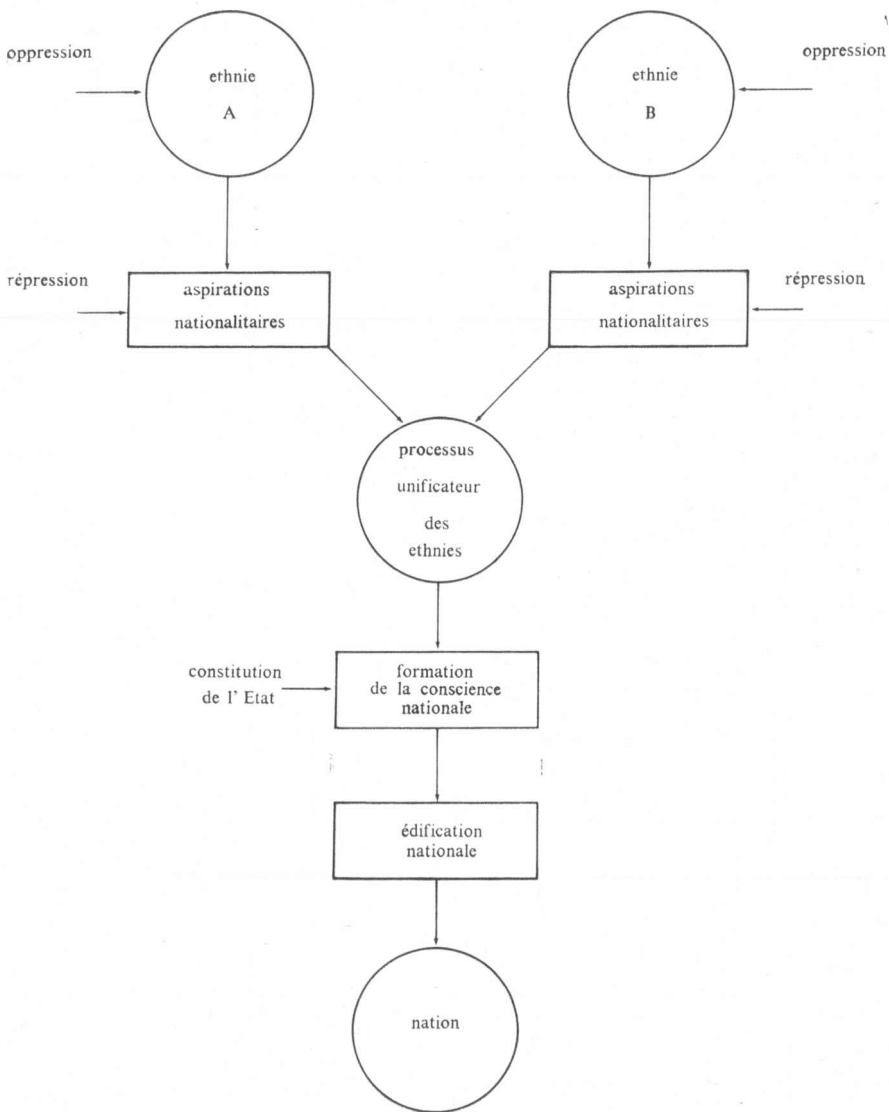
9. J. Berque, «Quelques problèmes de la décolonisation», *L'Homme et la Société*, no 5, juillet-sept. 1967, p. 28.

1. Dans l'étude déjà citée, p. 34, note 1.

2. Voir les travaux de Seydou Badian, J. Suret-Canale, J. Chesneau, St. Ehrlich, G. Fischer, G.-L. Hazoumé, R. Lukic, W. Markov, J. Meynaud.

3. «Rapport entre mode de production et concept de nation dans la théorie marxiste», *L'Homme et la Société*, no 7, janvier-mars 1968, p. 158-9. Imre Vajda est arrivé à la conclusion contraire: les Etats nationaux, d'après lui, n'ont pas encore «atteint la fin de leur cours historique» et cette fin n'est «pas même en vue...Et pourtant l'Etat national est une formation historique, une étape dans le développement des forces de production et de conscience sociale. Sa rigidité et son isolement se mêleront dans le creuset de l'humanisme socialiste, de l'internationalisme, quand, et dans quelles circonstances, et sous l'influence de quelles forces, ce sera à l'avenir d'en décider». (Intégration, union économique et Etat national, *Tiers-Monde*, X, no 37, janvier-mars 1969, p. 46-7).

*Dynamique de la formation des jeunes nations*



Le processus unificateur des ethnies est à l'oeuvre sur la base des éléments constitutifs de la nation. Cependant, formation de la conscience nationale et édification de la nation ne sont pas des processus linéaires, des forces centrifuges étant simultanément en action. L'Etat renforce les facteurs d'unification et utilise à cette fin l'ensemble de ses institutions, en particulier celles qui concernent le développement plus ou moins planifié de l'économie et de l'enseignement.

Néanmoins, des facteurs internes, tels que les particularismes ethniques, linguistiques, culturels, surtout s'ils sont exaspérés par des inégalités économique-sociales ou réactivés intentionnellement, offrent une résistance plus ou moins tenace à l'intégration. Le caractère artificiel des frontières affaiblit leur force unificatrice. La dépendance, sous ses multiples aspects, politiques, économiques et surtout culturels mine la formation de l'identité nationale.

Bien qu'elle constitue un projet de désintégration, la dépendance est aussi un point de référence des forces qui la rejettent. Prenant le relai de l'oppression ou se substituant à elle, elle incite aussi à la révolte et prépare au rassemblement.

Promesse aléatoire, mais construction possible, la nation se crée, de palier en palier, dans un commun devenir. Elle sera le résultat de multiples interactions et de choix cumulés.

## L'ENQUETE

C'est dans le cadre de notre étude sur la formation de la conscience nationale en R.P. du Congo que nous avons procédé, en 1972, à une enquête auprès de l'ensemble des futurs enseignants et des enseignants en recyclage dans les Ecoles de formation des maîtres du Congo. Une partie des résultats est déjà publiée.<sup>1</sup> Le présent article explore, à partir du matériel inédit de l'enquête, certaines attitudes pouvant éclairer le processus de formation de la conscience nationale chez les enseignants congolais.

Les Ecoles de formation des maîtres de l'enseignement primaire, Ecoles Normales et Cours Normaux, recrutent au niveau de B.E.M.G.<sup>2</sup> Les pre-

1. Marie Eliou, *Enseignants africains. Enquêtes au Congo et au Mali*, IEDS-Université Paris 1, 1975, 134 p. Nous renvoyons à cette publication pour la présentation de l'enquête, du questionnaire, de la méthodologie utilisée, ainsi que des conditions qui ont limité les possibilités de notre analyse.

2. Sigles et informations utiles sur le système scolaire congolais:

CEG = Collège d'enseignement général, 1er cycle de l'enseignement du second degré; études sanctionnées par le

BEMG.

BEMG = Brevet d'études moyennes générales.

mières forment en trois années des instituteurs; les seconds forment des instituteurs-adjoints en une année. Des enseignants en exercice à qualification inférieure à celle d'instituteur sont admis dans ces Ecoles, après concours professionnel, en vue d'une meilleure qualification.

Les 514 réponses à notre questionnaire, recueillies sur place, représentent 95% de l'effectif des Ecoles de formation des maîtres, fonctionnaires en recyclage compris. Elle nous ont procuré un matériel fort riche et d'un grand intérêt. Nous présenterons, pour certaines questions, notre méthode de dépouillement, les résultats chiffrés et une rapide analyse de ces résultats. Cette présentation tient compte des variables suivantes: sexe, type de formation (Ecole Normale ou Cours Normal) et statut (élève ou fonctionnaire en recyclage); cette dernière variable se recoupe avec celle de l'âge, les fonctionnaires étant sensiblement plus âgés que les élèves. Sept groupes seront ainsi identifiés. A la suite de notre analyse, nous relèverons ce qui, dans l'ensemble de ce matériel, constitue l'expression de la formation de la conscience nationale.

## 1. analyse des réponses

### a) Présentation de l'identité

La question 13 était ainsi formulée: «complétez les phrases suivantes, comme si vous répondiez à la question: Qui êtes-vous?» Les cinq phrases à compléter commençaient par: «je suis...». La question 14 demandait ensuite: «laquelle de ces propriétés ou activités mentionnées ci-dessus vous décrit le plus fidèlement?»

Tous les élèves et fonctionnaires en recyclage ont répondu à la question 13. Vingt-sept personnes, hésitant probablement à opter pour une des expressions qu'elles venaient de mettre au point, ont préféré s'abstenir de répondre à la question 14.

Nous avons généralement considéré chaque phrase commençant par «je suis...», comme une séquence de la réponse à la question 13. Mais dans le cas où une telle phrase comportait des thèmes

Lycée = 2e cycle du second degré; études sanctionnées par le baccalauréat.

EN ou ENI = Ecole Normale ou Ecole Normale d'Instituteurs.

ENS ou ENSAC = Ecole Normale Supérieure ou Ecole Normale Supérieure de l'Afrique Centrale; elle forme les professeurs du second degré, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs primaires.

UGEEC = Union générale des élèves et étudiants congolais, affiliée à l'UJSC.

UJSC = Union de la jeunesse socialiste congolaise, organisation de jeunesse du PCT.

PCT = Parti congolais du travail (parti unique et parti de gouvernement).

qui appelaient plus d'un chiffre du code établi (par ex. «je suis grand et aime la musique» doit être codé 1 et 5), nous la scindions en autant de séquences. Il y a eu en moyenne un peu moins de cinq séquences par personne.

Le code établi est le suivant:

- 1= réponse portant sur l'apparence physique
- 2= réponse portant sur des traits psychologiques
- 3= indications dit pourraient compléter une carte d'identité (nom, lieu d'origine) ou donnant des éléments biographiques (être élève à l'ENI ou fonctionnaire en recyclage)
- 4= informations sur les liens de parenté objectifs ou affectifs et sur l'état civil (fils de..., célibataire, aimé de mes parents, orphelin)
- 5= goûts, penchants, talents
- 6= allusion au métier d'enseignant (quand un fonctionnaire dit simplement qu'il est enseignant, nous utilisons le chiffre 3; s'il s'étend sur son métier, nous utilisons le chiffre 6, comme dans le cas où un élève déclare qu'il sera enseignant un jour)
- 7= affirmation de l'appartenance à un groupe: ethnique, nation, Afrique
- 8= affirmation d'une option socio-politique ou d'une philosophie
- 9= autre réponse
- 0= pas de réponse.

Nous verrons au tableau 1, la distribution selon le code de ces différentes présentations de l'identité pour chaque groupe. Le % des séquences éta-

bli par rapport au nombre total des réponses par groupe (lequel est égal au nombre de personnes ayant répondu) ne donne pas d'indication précise du nombre de personnes qui ont présenté des séquences codées x ou y. En effet, la même personne peut avoir écrit des séquences qui ont appelé le même chiffre de code.

Les réponses correspondant à chaque chiffre du code mériteraient toutes une analyse, mais pour la plupart elles échappent à notre propos. La manière dont ces jeunes se décrivent, souvent avec complaisance («je suis très sympathique», «j'ai la corpulence d'un vrai athlète»), certaines angoisses confiées au questionnaire («je suis pessimiste»...), «un homme incompris»..., «un être qui souffre»), l'image que les jeunes filles de l'Ecole Normale donnent d'elles-mêmes (elles se présentent volontiers comme jolies, élégantes, fidèles ou jalouses, capricieuses et même nerveuses, aimées de leur parents) pourraient faire l'objet d'une étude à part.

Nous relevons l'importance du thème de la famille, en particulier dans les trois groupes de femmes et chez les hommes fonctionnaires des Cours Normaux. De nombreux célibataires (surtout de jeunes filles) ont précisé qu'ils n'avaient pas encore d'enfants. Voici la réponse d'une femme fonctionnaire en recyclage à l'Ecole Normale, réponse centrée sur ce thème: «je suis mariée légitimement. Je suis mère de deux enfants. Je suis épouse ordinaire. Je suis comme toute autre. Je suis bien posée [= satisfaite ? bien considérée ?] dans mon foyer».

TABLEAU 1. Distribution des présentations multiples de l'identité, en % des séquences par rapport au nombre des réponses dans chaque groupe<sup>1</sup>

Code	ECOLES NORMALES				COURS NORMAUX			
	Elèves		Fonctionnaires		Elèves		Fonctionnaires	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Hommes	Femmes	
1	14,8	3,3	1,4	0,0	8,3	8,9	25,0	
2	67,1	93,4	70,4	26,7	27,8	51,1	10,0	
3	118,1	156,0	126,8	180,0	150,0	155,5	200,0	
4	67,1	118,7	81,7	126,7	44,4	113,3	120,0	
5	61,9	39,6	83,1	6,7	61,1	30,0	0,0	
6	25,1	14,3	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	
7	52,3	53,8	50,7	60,0	80,6	45,5	85,0	
8	72,3	19,8	63,4	33,3	77,8	51,1	30,0	
9	14,2	14,3	16,9	26,7	19,4	44,4	20,0	
Nombre total des séquences	764	467	353	69	338	450	98	
Nombre total des réponses	155	91	71	15	72	90	20	

1. Chaque réponse au questionnaire comportant généralement cinq séquences, le % est simplement indicatif de la fréquence moyenne de chaque thème.



TABLEAU 2. Affirmation de l'appartenance à une collectivité<sup>1</sup>

	ECOLES NORMALES				COURS NORMAUX		
	Elèves		Fonctionnaires		Elèves	Fonctionnaires	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Hommes	Femmes
Je suis Congolais	63	39	27	8	50	35	16
Je suis Africain	6	1	3		4	4	
Je suis Noir ou Nègre	6		2		1		
Appartenance ethnique	6	9	4	1	2	2	1
Nombre total des réponses	155	91	71	15	72	90	20
% de ceux qui affirment leur nationalité congolaise	40,6	42,9	38,0	53,3	69,4	38,9	80,0

1. Les personnes ayant affirmé plusieurs appartenances sont recensées autant de fois.

Avant d'analyser en détail les réponses codées par les chiffres 7 et 8 et qui éclairent sur la formation de la conscience nationale chez les enseignants, nous relèverons certaines réponses qui présentent un intérêt particulier parmi celles qui ont été codées par le chiffre 9.

Vingt-deux personnes s'affirment conscientes du privilège que constitue dans leur milieu d'origine le niveau d'instruction auquel elles ont accédé. Se présenter à travers cette affirmation montre l'importance qu'elles accordent à ce fait: «Je suis le plus instruit [ou la plus instruite] de ma famille»; «...le premier à avoir le BEMG dans mon village»; «...le seul de ma famille dans la fonction publique»; «...le seul à être bientôt situé [ce qui est une variante de la proposition précédente] et content de cette chance»; «...le seul qui suit de grandes études»; «...le premier intellectuel de notre famille»; «...la seule fille de la famille qui ait suivi des études secondaires».

Le désir de continuer à se perfectionner pour briguer des diplômes supérieurs à ceux qu'elles sont en train de préparer (et que nous rencontrerons en grande échelle à propos des aspirations) s'est aussi manifesté par quelques personnes à propos de cette question. Un fonctionnaire en recyclage à l'Ecole Normale répond: «Je suis l'homme qui aspire à pousser ses études jusqu'aux études supérieures mais qui n'a pas la possibilité...l'homme qui souffre d'avoir débuté ses études trop tardivement...un homme qui se félicite de la scolarisation massive des gens à l'heure actuelle».

On voit au tableau 2 comment se distribuent ceux qui affirment leur appartenance à une collectivité. Notons que la plupart de ceux qui se proclament Africains, Noirs ou Nègres (ces derniers se disent souvent «fiers d'être Nègres») et de ceux qui

affirment leur appartenance ethnique, se réfèrent aussi à leur nationalité. C'est le cas de cette fonctionnaire: «Je suis Congolaise. Je suis descendante des ancêtres Lari». Il n'y a eu en tout que cinq hommes et trois femmes qui se sont présentés par leur appartenance ethnique sans évoquer aussi leur nationalité, ainsi que deux garçons «fiers d'être Nègres» qui n'ont pas fait allusion à une appartenance nationale. Voici parmi ces quelques réponses, celle d'un fonctionnaire qui, entre son regret du passé et son désir d'une libération complète de l'Afrique, n'a pas éprouvé le besoin de faire allusion à une réalité nationale: «Je suis de la région des Plateaux. Je suis de l'ethnie Baboma. Je suis animé d'un esprit artisanal. Je suis navré de voir les Blancs encore coloniser les Africains». Le même répond ainsi à la question 14: «Je m'élève énergiquement contre la colonisation continuelle de l'Afrique».

La proportion de ceux qui se définissent par leur ethnicité sans se référer à leur nationalité est donc insignifiante (1,6% de l'ensemble), tandis que celle de ceux qui se réclament de leur appartenance congolaise est très importante (46,3% de l'ensemble). Les formules que ces derniers utilisent sont les suivantes: «Je suis Congolais», «Congolais de naissance», «Congolais d'origine», «de nationalité congolaise», «fier d'être Congolais», «Congolais fier de ma nationalité», «un véritable Congolais», «un Congolais à cent pour cent», «je suis le fils du Congo, pays des ancêtres».

Le tableau 3 présente la distribution des séquences d'affirmation d'une option socio-politique ou d'une philosophie. Il est évident que plusieurs séquences de cette nature peuvent avoir été émises par la même personne. Ainsi, les % restent indicatifs de l'importance du thème dans chaque groupe et

TABLEAU 3. Affirmation d'une option socio-politique ou d'une philosophie

	ECOLES NORMALES				COURS NORMAUX		
	Hommes	Elèves Femmes	Fonctionnaires Hommes	Femmes	Elèves Hommes	Fonctionnaires Hommes	Femmes
1. Pour la révolution ou le socialisme	44	10	14	3	29	12	6
2. Pour la libération ou le développement du Congo ou de l'Afrique	23	3	10	1	14	8	
3. Contre l'impérialisme ou l'injustice sociale	8		6		2	9	
<i>Total options socio-politiques</i>	<i>75</i>	<i>13</i>	<i>30</i>	<i>4</i>	<i>45</i>	<i>29</i>	<i>6</i>
4. Affirmation de principes généraux	21	3	5	1	6	5	
5. Foi religieuse ou athéisme	15	2	8		1	11	
Nombre total des réponses	155	91	71	15	72	90	20
% options sociopolitiques <sup>1</sup>	48,4	14,3	42,2	26,7	62,5	32,2	30,0

1. % des séquences par rapport au nombre total des réponses dans chaque groupe.

non de la proportion des personnes qui s'y sont référées.

Nous avons compris dans la rubrique «pour la révolution ou le socialisme», en plus de ceux qui se sont proclamés «révolutionnaires» ou «socialistes», ceux qui se sont présentés comme des «marxistes», des «progressistes» ou des «militants», ainsi que ceux qui se sont affirmés «pour la justice sociale». (En revanche, ceux qui se sont affirmés pour la justice, la paix, la non-violence, la liberté, sans autre précision, ont été classés dans la rubrique «affirmation de principes généraux» avec par ex. celui qui est «contre la polygamie dans la mesure où des raisons fondamentales ne l'exigent»). La rubrique «pour la libération ou le développement du Congo ou de l'Afrique» comprend aussi ceux qui se déclarent «prêts à servir leur pays» ou «fiers de leur nation». Les séquences «contre l'impérialisme ou l'injustice sociale»—et qui comprennent aussi les réponses contre «le racisme», «l'oppression», «les ennemis du pays», «les réactionnaires» et même «les agents de l'Etat inconscientieux»—se distinguent du contenu des deux rubriques précédentes uniquement par leur formulation en termes d'opposition.

Nous avons englobé dans la même rubrique ceux

qui affirment leur foi ou leur appartenance religieuse et ceux qui proclament leurs convictions matérialistes ou leur athéisme. Il apparaît que le militantisme politique dans un parti qui se réclame du marxisme ou dans son organisation de jeunesse n'est pas incompatible avec la foi religieuse. Un élève se présente ainsi: «Je suis chrétien catholique: je suis militant de la révolution congolaise: je suis militant actif de l'UGEEC». Un autre: «Je suis un admirateur de Mbouono sorcier; je suis président de la cellule de la sous-section UGEEC et fier de mes responsabilités». Un fonctionnaire: «Je suis un protestant; je suis un militant convaincu du marxisme-léninisme». Un autre: «Je suis un chrétien protestant;...pour le socialisme;...pour une économie indépendante; je suis révolutionnaire». Il y a deux élèves qui se disent athées et croyants tout à la fois...: «Je suis un athée mais je crois en Dieu»; «Je suis athée, mais croyant en Dieu tout simplement». Peut-être «athée» correspondrait ici à «non pratiquant» ou «non chrétien»? Ou bien ne serait-il que l'expression d'un alignement conformiste sur l'idéologie matérialiste qui n'arriverait pas à se substituer véritablement à la croyance profonde? Un des élèves se proclame «grand croyant du fétichisme».

L'affirmation d'une option socio-politique est moins fréquente chez les femmes, surtout dans les groupes les plus jeunes. Mais dans l'ensemble, et en particulier dans les deux groupes d'élèves masculins, elle revient souvent comme élément important de l'identité propre, telle qu'elle est présentée par les personnes touchées par l'enquête.

Le tableau 4 présente, selon le même code, la répartition des réponses à la question 14. Comme cette fois il n'y a qu'une séquence par réponse, les % représentent bien des proportions de personnes.

On remarque, encore une fois, l'importance du thème de la famille dans les deux groupes de femmes fonctionnaires: une sur trois dans l'Ecole Normale, une sur quatre dans le Cours Normal se définissent uniquement par rapport à leurs parents, leur fiancé, leur mari, leurs enfants. Ce n'est pas le cas chez les plus jeunes, les élèves de l'Ecole Normale qui sont, elles, plus préoccupées par leur personne—comme d'ailleurs les fonctionnaires hom-

mes dans les Cours Normaux. Les élèves garçons, comme les fonctionnaires hommes en recyclage, donnent fréquemment des réponses affirmant leur appartenance à une collectivité ou leurs convictions. Les élèves désirent souvent être définis par leurs responsabilités d'encadrement dans le mouvement des pionniers.

Il est significatif que la presque totalité de ceux qui proclament leur appartenance à une collectivité se veulent Congolais. Il n'y en a que deux fonctionnaires, un homme et une femme, qui se définissent par leur seule appartenance ethnique. Aucun n'a choisi de se présenter en tant qu'Africain ou Nègre.

b) Appartenances

La question 15 demandait: «quelle est l'appartenance qui caractérise le mieux une personne: son appartenance professionnelle, politique, ethnique»

TABLEAU 4. Distribution de la présentation préférentielle de l'identité (en %)

Code	ECOLES NORMALES				COURS NORMAUX			
	Elèves		Fonctionnaires		Elèves		Fonctionnaires	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Hommes	Femmes	
1	3,2	0,0	0,0	0,0	4,2	2,2	10,0	
2	16,8	24,1	25,3	20,0	8,3	17,8	5,0	
3	10,3	18,7	15,5	13,3	13,9	25,6	25,0	
4	3,9	15,4	1,4	33,3	4,2	8,9	25,0	
5	7,8	6,6	14,1	0,0	8,3	1,1	5,0	
6	14,8	7,7	7,1	6,8	12,5	6,7	0,0	
7	9,7	11,0	23,9	13,3	19,4	13,3	15,0	
8	21,9	4,4	7,1	0,0	22,2	16,7	5,0	
9	5,8	3,3	2,8	0,0	1,4	5,5	10,0	
0	5,8	8,8	2,8	13,3	5,6	2,2	0,0	
Nombre total des questionnaires	155	91	71	15	72	90	20	

TABLEAU 5. Distribution des réponses concernant l'appartenance qui caractérise le mieux une personne (en %)

	ECOLES NORMALES				COURS NORMAUX			
	Elèves		Fonctionnaires		Elèves		Fonctionnaires	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Hommes	Femmes	
Professionnelle	71,0	67,0	73,2	46,6	70,8	78,9	75,0	
Politique	14,2	12,1	9,9	26,7	20,8	13,3	10,0	
Ethnique	7,1	7,7	14,1	26,7	2,8	4,5		
Religieuse	0,6	7,7				2,2	5,0	
Professionnelle et politique	5,9	3,3	1,4		5,6		10,0	
Autre réponse <sup>1</sup>	0,6	2,2	1,4					
Pas de réponse	0,6					1,1		
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

1. Professionnelle et ethnique ou professionnelle et religieuse.

que ou religieuse? Pourquoi?» La réponse n'a été omise que dans deux questionnaires.

Le tableau 5 montre une écrasante majorité de réponses privilégiant l'appartenance professionnelle. Même en tenant compte d'un pouvoir d'attraction de l'hypothèse présentée en premier, les résultats sont nets. Le travail apparaît comme une valeur fondamentale—cultivée, peut-être, en tant que telle dans les Ecoles de formation des maîtres ou référence familière des membres du corps enseignant. Cependant, la manière dont élèves et fonctionnaires justifient leur choix montre qu'il ne s'agit pas là uniquement de réponses conventionnelles: «Un homme sans travail est rien»; «c'est, comme on le dit, à l'œuvre qu'on reconnaît l'artisan»; «on ne peut juger une personne qu'à partir de ce qu'elle fait»; «à travers la profession, dans sa façon de travailler, l'amour qu'il a pour son travail, on reconnaît celui qui se respecte, qui veut [faire] avancer son pays et qui a aussi le souci des autres»; «le travail est la caractéristique de l'homme, sa raison d'être»; «l'homme se connaît par ce qu'il fait». Une réponse réfléchie: «la profession influe à coup sûr sur l'homme et le marque distinctement, soit par la déformation qu'elle lui impose, soit par le rang qu'elle lui assigne». Une réponse pragmatique: «...le plus souvent la question qu'on se pose sur une personne qui impressionne c'est: qu'est-ce qu'elle fait dans la vie?»

Par ailleurs, l'importance de la profession en tant que caractéristique capitale d'une personne est liée souvent à sa contribution au développement du pays: «avancer» son pays.

L'appartenance politique est désignée en deuxième lieu. Un fonctionnaire de 25 ans qui la considère comme primordiale explique sa réponse en formulant l'objectif d'un engagement: «pour éveiller la prise de conscience nationale».<sup>1</sup>

L'appartenance ethnique, défendue par un nombre restreint de personnes, compte plus de partisans chez les fonctionnaires des Ecoles Normales, surtout les femmes. Ce choix est le plus souvent expliqué par l'importance de l'éducation reçue et des coutumes sur la formation du caractère. Un jeune élève et un fonctionnaire en recyclage se rencontrent dans l'expression de leur conception concernant l'appartenance ethnique: «un homme peut être sans profession, sans religion, mais il appartient à une ethnique»; «avant d'appartenir à une profession, une politique ou une religion, on appartient

d'abord à une ethnique». Un autre fonctionnaire: «jusqu'ici nous ne sommes pas encore au stade où on peut se passer du groupe ethnique».

L'appartenance religieuse n'est considérée comme caractérisant le mieux une personne que par huit femmes et trois hommes se référant surtout à l'importance de l'éducation religieuse dans la formation de la personnalité.

Certains ont tenu à affirmer que appartenance professionnelle et appartenance politique ne peuvent être dissociées: «parce que celui qui aime bien sa profession travaille pour la révolution», dit un jeune élève. Et un autre: «travailler, c'est servir la Nation et...c'est faire la politique». Et un troisième ajoute: «le reste [= appartenances ethnique et religieuse] est aujourd'hui dépassé». Effectivement, il semble que les réponses à cette question témoignent d'une évolution des mentalités et que la profession soit devenue une référence de première importance—du moins pour les groupes touchés par l'enquête. Nous sommes loin de la période où G.Balandier constatait: «...le citadin actuellement se pense plus par rapport à son appartenance familiale et son origine ethnique, que par rapport à sa profession et à sa condition de salarié».<sup>2</sup>

### c) Attachements

La question 16 se présentait ainsi: «ordonnez du numéro 1 au numéro 5, selon l'importance qu'ils ont pour vous, les groupes ou ensembles géographiques suivants: votre famille, votre groupe ethnique, la région géographique dont vous êtes originaire, le Congo, l'Afrique». L'espace occupé par l'objet de l'attachement et au centre duquel se trouve l'individu, s'élargit graduellement, dans la présentation de cette question, de la «clôture» familiale aux dimensions du continent africain.

Dix-huit personnes n'ont pas répondu à cette question ou bien elles ont donné une réponse inutilisable ou incomplète qui n'a pas été prise de ce fait en considération.

Pour apprécier les résultats des 496 réponses complètes, nous avons procédé de la manière suivante: après avoir recensé pour chaque groupe le nombre de fois où chaque ensemble (famille, groupe ethnique, etc.) se trouvait en 1ère, 2ème, 3ème, 4ème et 5ème position, nous avons établi un indice préférentiel en pondérant ces choix par 5, 4, 3, 2 et 1 et en divisant par le nombre de réponses valables par groupe. A savoir:

1. A noter que nous avons pris soin d'éviter l'emploi des expressions «conscience nationale» et «nation», aussi bien dans le questionnaire que dans nos propos adressés aux normaliens. Aussi, de telles formulations spontanées nous sont particulièrement utiles dans notre recherche d'éléments indiquant la formation de la conscience nationale.

2. *Sociologie des Brazzavilles noires*, Paris, A. Colin, 1955, p. 100.

$$i.p. = \frac{(a \times 5) + (b \times 4) + (c \times 3) + (d \times 2) + (e \times 1)}{N}$$

où a = le nombre de fois où tel ensemble se trouve en première position

b = le nombre de fois où le même ensemble se trouve en deuxième position

c = le nombre de fois où le même ensemble se trouve en troisième position et ainsi de suite.

Nous avons ainsi établi un i.p. pour chacun des cinq ensembles dans chaque groupe de personnes. L'i.p. devrait théoriquement se situer entre l'indice 1 et l'indice 5. Par la suite, nous avons relevé le rang de préférence de chaque ensemble dans chaque groupe. Les résultats sont consignés au tableau 6.

On constate que la famille a le premier rang d'importance pour les trois groupes de femmes et les fonctionnaires hommes des CN. Elle se trouve au second rang dans les trois autres groupes d'hommes. Le Congo se trouve en première position dans ces mêmes trois groupes et en seconde dans les quatre autres. En somme, famille et Congo se partagent les premier et second rangs pour l'ensemble des sept groupes.

L'éthnie se trouve au quatrième rang dans les trois groupes de femmes, au troisième chez les fonctionnaires hommes des CN et au dernier rang dans les trois autres groupes d'hommes pour qui le Congo venait en premier. La région se trouve en troisième ou quatrième position selon les groupes. L'Afrique se trouve située du troisième rang (élèves garçons) au cinquième rang (femmes et hommes fonctionnaires des CN) en passant par le quatrième (fonctionnaires hommes dans les EN).

On constate que les deux groupes des élèves garçons (dont l'histoire scolaire, l'origine et les réactions se rapprochent sur plusieurs points) présentent, encore une fois, une attitude commune: ils sont les plus concernés par le Congo et par l'Afrique. Les deux groupes de femmes dans les EN exposent également une même série de préférences qui ne diffère que légèrement de celle du troisième groupe de femmes: elles sont les plus concernées par la famille, la région et l'éthnie. Les fonctionnaires hommes les plus âgés en moyenne se trouvent plus près d'elles. Les fonctionnaires hommes les moins âgés se placent plus près des élèves garçons.

#### d) Aspirations

La dernière question posée par le questionnaire est la suivante: «Quels sont les buts que vous vous fixez dans la vie, lesquels, une fois atteints, vous permettront de vous sentir satisfait de l'utilisation que vous aurez faite de votre temps et de vos capacités?»

Les réponses, spontanées et riches, présentent l'éventail des aspirations des jeunes élèves et des fonctionnaires en recyclage, depuis celles qui sont ressenties comme des besoins vitaux, jusqu'à celles qui débusquent la part du rêve dans le regard tourné vers l'avenir personnel. Se référant implicitement aux systèmes de valeurs de leur société par le biais de la représentation individuelle, ces réponses illustrent les modèles de vie vers lesquels tendent les jeunes Congolais qui nous ont répondu. Le terme aspirations est ici utilisé dans ce sens

TABLEAU 6. *Indice préférentiel concernant les attachements exprimés*

	ECOLES NORMALES				COURS NORMAUX			
	Elèves		Fonctionnaires		Elèves		Fonctionnaires	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Hommes	Femmes	
<b>Famille</b>								
indice	3.8	4.3	4.0	4.1	3.7	4.1	4.5	
rang	2	1	2	1	2	1	1	
<b>Ethnie</b>								
indice	1.8	2.3	2.0	2.2	1.8	2.4	2.2	
rang	5	4	5	4	5	3	4	
<b>Région</b>								
indice	2.4	2.4	2.7	2.8	2.4	2.3	2.7	
rang	4	3	3	3	4	4	3	
<b>Congo</b>								
indice	4.3	3.8	4.0	3.8	4.3	4.1	3.6	
rang	1	2	1	2	1	2	2	
<b>Afrique</b>								
indice	2.8	2.1	2.3	2.1	2.8	2.1	1.9	
rang	3	5	4	5	3	5	5	

large qui englobe, parmi d'autres acceptions, ce qu'on appelle aspirations professionnelles.<sup>1</sup>

Nous avons classé les buts déclarés dans les réponses en huit groupes correspondant en autant de thèmes. Ceux qui ont trait:

— à l'enseignement en général ou à l'obtention du Certificat à la fin des études en cours	1
— à l'intention de poursuivre les études ou de suivre des stages dans le but de servir dans l'enseignement à un degré supérieur	2
— à la famille: se marier, avoir des enfants, assurer leur avenir, aider les parents	3
— à la carrière dans ses aspects matériels, à la réussite financière (dont «gagner sa vie», «améliorer ses conditions de vie», «voir son traitement augmenter»)	4
— à la recherche du prestige (ambitions politiques et administratives)	5
— à une conception militante du métier de l'enseignement et à un engagement politique dans le sens noble du terme	6
— à la recherche du perfectionnement de soi, de la culture	7
— autres	8
Ceux qui n'ont pas répondu ont été codés	0

De nombreuses réponses comportent plusieurs «séquences» correspondant à plus d'un des thèmes ainsi définis. Nous avons établi des pourcentages concernant la fréquence avec laquelle apparaît chaque thème par rapport à l'ensemble des «séquences». Dans cet ensemble, l'absence de réponse est comprise en tant que «séquence», les 14 personnes qui n'ont pas exposé leurs objectifs étant considérées comme ayant ainsi exprimé une sorte de malaise devant la question et non comme n'étant pas touchées par elle, puisqu'elles en ont eu connaissance et ont par ailleurs rempli le reste du questionnaire.

Le tableau 7 permet certaines constatations quant aux objectifs des uns et des autres.

L'objectif principal est dans l'ensemble la poursuite des études et le franchissement des étapes menant à un degré supérieur de la carrière de l'enseignant. Si l'on détaille par sous-groupe, on remarque que cet objectif n'est pas prioritaire pour les élèves filles des Ecoles Normales (qui songent d'abord à l'exercice immédiat de leur métier d'institutrice et à fonder une famille) ni pour les élèves garçons du Cours Normal dont l'engagement patriotique et politique prime le reste. Cependant,

1. Malgré le fait que l'avenir professionnel de ces jeunes est tracé, quand il ne constitue pas déjà un présent, comme c'est le cas pour les fonctionnaires en recyclage, des aspirations professionnelles en dehors de la carrière dans l'enseignement ont été manifestées par un certain nombre de personnes et ont été codées par le chiffre 5 ou 8: il y en a qui voudraient devenir ingénieurs, médecins, journalistes, juges...

les études en cours semblent être considérées par la plupart comme une étape transitoire. Déjà, dans le passé scolaire des normaliens, il y avait eu des tentatives d'orientations visant plus haut que les études normales et qui avaient touché 34% et 39% des garçons élèves des EN et des CN respectivement.<sup>2</sup> Ils montrent ainsi une suite dans leurs idées concernant leurs projets. Les études normales sont, dans cette optique, une étape tactique d'une stratégie visant le diplôme supérieur. Certaines réponses caractéristiques: «d'abord préparer ma sortie d'ici, puis présenter mon entrée à l'ENS afin de sortir professeur de CEG»; «d'abord le bac, progresser dans la carrière enseignante; je me sentirais satisfait qu'au moment où j'enseignerais à l'Université. Tel est le but»; «une fois sorti de l'ENI je prépare mon bac. Une fois admis, j'enseigne encore pendant deux ans. Puis ensuite je vais à l'ENSAC pour sortir conseiller pédagogique ou inspecteur primaire» (L'emploi du présent de l'indicatif est ici révélateur); «lutter jusqu'à devenir professeur de CEG ou de lycée...»; «mon but fixé est l'enseignement, d'abord à l'école primaire, puis dans les CEG comme professeur de sciences, puis, même un jour avant ma mort, au lycée...». Certains moniteurs, pour qui le baccalauréat est difficile à atteindre, projettent leurs ambitions à leurs enfants: «Je serai satisfait quand j'aurai déjà un fils au niveau du bac».

Obtenir son Certificat et exercer son métier à ce niveau est un objectif qui revient une fois sur cinq dans les Ecoles Normales (plus souvent chez les filles), une fois sur dix dans les Cours Normaux où les élèves et fonctionnaires manifestent plus souvent l'intention de ne pas se contenter de la formation reçue. Les jeunes filles avaient eu déjà beaucoup moins d'orientations manquées au cours de leur carrière scolaire antérieure. Cette constance dans le choix de la profession d'institutrice montre aussi bien une ambition modérée qu'un réalisme de personnes ayant bien calculé leurs chances objectives de réussite. Il faudrait aussi ne pas perdre de vue qu'au Congo, comme ailleurs, la valorisation sociale du métier d'instituteur est différente selon le sexe.

Le thème de la famille revient plus souvent chez les jeunes que chez les moins jeunes qui, leur famille étant constituée, exposent plus souvent des préoccupations—et même des revendications—matérielles en vue d'une amélioration de leurs conditions de vie. Ce thème est encore une fois privilégié

2. Voir M. Eliou, *Enseignants africains. Enquêtes au Congo et au Mali, op. cit.*, pp. 36-43 et 82-3. L'orientation actuelle apparaît dans ces cas comme ayant été prise pour mieux contourner les différents obstacles dans la voie qui mène au baccalauréat, tant convoité, et à l'enseignement supérieur.

TABLEAU 7. Distribution des séquences exprimant les aspirations, en % de chaque thème par rapport au nombre total des séquences dans chaque groupe

Code	ECOLES NORMALES				COURS NORMAUX			
	Elèves		Fonctionnaires		Elèves		Fonctionnaires	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Hommes	Femmes	
1	17,7	29,3	11,2	22,7	12,4	10,9	7,4	
2	30,6	15,8	22,4	31,8	23,8	26,5	51,9	
3	5,2	26,2	10,3	13,6	7,6	5,5	3,7	
4	6,5	11,0	11,2	9,1	13,4	25,8	22,2	
5	6,0		9,3		1,9	2,3		
6	22,4	12,8	22,5	13,6	27,6	18,0	11,1	
7	3,0		5,6		7,6	2,3		
8	6,5	3,0	7,5	4,6	3,8	7,1	3,7	
0	2,1	1,9		4,6	1,9	1,6		
Nombre de séquences	232	164	107	22	105	128	27	

gié par les femmes: 26,2% des séquences chez les jeunes filles des EN contre 5,2% des séquences chez leurs camarades masculins. L'attachement à l'image de la famille n'exclut pas cependant d'autres élans chez les jeunes Congolaises: «Je voudrais... avoir un pays heureux, avoir des enfants plus instruits que moi-même et militer pour la révolution». On voit même poindre chez certaines des revendications féministes: «Les buts que je me fixe dans la vie sont: émancipation de la femme congolaise; les femmes ont les mêmes droits que l'homme»; «me cultiver suffisamment pour améliorer la condition de la femme congolaise»; «être un jour à la tête d'un mouvement de lutte pour l'égalité entre l'homme et la femme».

Il ne semble pas que la recherche du prestige et le désir d'accéder à de hautes fonctions constituent un but en soi pour les normaliens. Il est significatif qu'aucune fille n'ait exprimé une telle ambition.

L'engagement politique et le sentiment national, le souci de voir le pays résoudre ses problèmes et le désir d'y contribuer atteignent le cinquième des séquences dans l'ensemble. Les jeunes filles et les femmes aspirent moins souvent que les hommes à laisser leur empreinte dans l'évolution du pays. Quelques réponses: «Je souhaite résoudre, comme tous les autres, les quelques problèmes qui détruisent les projets de mon pays. Ainsi, je serais satisfait de mon existence»; «J'aimerais devenir éducateur dans mon pays et lui apporter mon effort. J'aimerais voir les nouvelles générations décolonisées mentalement pour atteindre les objectifs de notre révolution»; «Transformer la société par l'intermédiaire de l'enseignement (Ecole du Peuple) afin d'éjecter hors du territoire congolais l'impérialisme en général»; «...ensuite je voudrais que le régime socialiste réussit dans notre pays pour

que les enfants que j'éduquerai ne fassent pas la distinction des ethnies et des régions et pour que les classes sociales soient abolies»; «Je serais satisfaite lorsque je réussirai dans mes études, être une bonne enseignante. Je serais aussi heureuse lorsque je fonderai un foyer stable. En plus, je serais très satisfaite, lorsque mon pays atteindra son objectif tracé, celui de la lutte contre le sous-développement».

## 2. éléments de la conscience nationale

Les réponses aux questions de l'enquête ont fourni des éléments démontrant l'existence d'une conscience nationale congolaise chez une bonne partie des élèves des formations normales. Ces éléments peuvent être regroupés en fonction de trois axes:

- le sentiment d'appartenance à la collectivité nationale
- le souci de participation à l'effort de développement du pays
- l'affirmation idéologique et politique motivée par les intérêts du Congo.

Ce n'est qu'une toute petite fraction de la population ayant répondu à l'enquête qui se révèle plus attachée à des solidarités partielles qu'à l'appartenance nationale. Il est cependant probable qu'une auto-censure ait joué ici dans le sens contraire, malgré les précautions prises au moment de l'administration du questionnaire, et que par conséquent cette fraction soit sous-estimée.

Par ailleurs, l'individualisme manifesté dans un nombre important des réponses ne peut être interprété de manière linéaire. Exclurait-il le sentiment de participation à une oeuvre commune, sentiment qui, joint à celui de la commune appartenance, forge la conscience nationale? Ou s'agi-



rait-il simplement de témoignages partiels d'une réalité socio-psychologique complexe dont certaines dimensions n'ont pas trouvé leur expression? D'autres instruments d'investigation et de mesure pourraient peut-être apporter les réponses qui nous manquent.

a) *Sentiment d'appartenance à la collectivité nationale*

Nous avons vu l'importance accordée aux problèmes du Congo et l'attachement prioritaire manifesté pour le pays (ainsi que pour la famille) dans l'ensemble des groupes. Un nombre élevé de personnes ont choisi de répondre à la question: «qui êtes-vous?» par la réponse: «je suis Congolais», avec différentes variantes: «je suis fier de ma nation»; «je suis fier d'être un Congolais révolutionnaire»; «être Congolais pour moi est avant tout ce qui compte le plus». Nous avons pu déterminer que l'indice préférentiel concernant l'attachement au Congo était plus élevé pour ceux qui avaient choisi de se présenter en tant que Congolais que pour la moyenne de l'ensemble, ce qui semble étayer l'hypothèse qu'une partie de la population touchée par l'enquête se sentait particulièrement concernée par la nation congolaise.

Quelquefois il est fait état de l'appartenance africaine—nous l'avons vu à propos des présentations multiples de l'identité. Un fonctionnaire présente ainsi: «je suis Africain, fils de cette Afrique pillée; je suis le descendant de l'esclave noir maltraité hier par le fait d'être noir». Un autre s'affirme «partisan de la liberté, de l'indépendance des états [africains] vu l'état de mes frères de peau». Dans leurs aspirations, les élèves associent souvent l'Afrique au Congo: «...mon pays et l'Afrique». Ils aspirent à «éduquer les masses en vue de voir l'Afrique libérée et appartenir aux Africains sans ingérence capitaliste»; «éduquer les masses pour défendre l'Afrique des [= contre les] impérialistes». Il convient cependant de relever que, généralement, l'appartenance africaine ne supplante pas l'appartenance à la collectivité nationale. Il ne s'agit pas d'une alternative: Africain ou Congolais. Ce sont souvent les plus engagés sur le plan national et sur le plan idéologique qui affirment leur appartenance africaine, comme celui qui se proclame «nationaliste, internationaliste, pour le changement radical des structures archaïques gouvernant l'humanité».

Les thèmes des chansons composées par des élèves de l'École Normale de Dolisie<sup>1</sup> sont édifiants

à ce sujet: sur les huit chansons, trois expriment un esprit internationaliste (Africa, Angola,<sup>2</sup> Les héros) tout en y intégrant le héros congolais Matsoua, la quatrième (Dans ces souffrances) chante les souffrances des Congolais sous le régime colonial, la cinquième (Petit Pionnier) est une exhortation à l'adhésion au PCT et les trois dernières (Mère, Les Conseils de papa, Oh papa) sont dédiées aux parents géniteurs—on voit réapparaître à cette occasion l'importance des liens familiaux. Par ailleurs, l'appellation du groupe: «Les Mânes» exprime, par la référence aux esprits des ancêtres, la conscience de ces jeunes d'être insérés dans la durée congolaise.

Des allusions spontanées à la nation se trouvent aussi bien dans des réponses concernant l'importance de l'appartenance professionnelle («c'est dans le travail qu'on peut développer une nation»; «c'est la profession qui caractérise une personne, l'action qu'elle rend [=sa contribution] à la nation») que dans certaines de celles qui expriment des aspirations. Les jeunes se sentent parfois investis d'une mission nationale: «je dois être utile à la nation congolaise»; «...pour bien servir ma nation»; «...pour l'édification de la nation congolaise»; «éduquer les jeunes générations en vue de relever le niveau intellectuel et technique de la Nation»; «...relever le niveau tant politique qu'industriel de la nation»; «...la réussite dans mes études afin de contribuer efficacement à l'édification nationale»; «réussir ma mission d'éducation de la nation congolaise».

S'affirmant Congolais, se sentant concernés par l'édification nationale, les jeunes normaliens se tournent tout naturellement vers les problèmes du développement et de l'indépendance économique de leur pays.

b) *Souci de participation à l'effort de développement du pays*

Pour expliquer l'importance de l'appartenance professionnelle, certains normaliens trouvent des

création des chansons que la direction des groupes étaient assurées par les élèves eux-mêmes, ce qui n'est qu'une manifestation courante des rapports des Congolais à la musique. Nous avons pu, par ailleurs, enregistrer, dans des écoles de brousse, de nombreuses chansons créées à l'intention des petits écoliers par de jeunes enseignants dont rares étaient ceux qui avaient la qualification d'instituteur.

2. La lutte des nationalistes angolais était vivement ressentie, en ce début 1972, par les jeunes Congolais. Ils savaient tous bien que c'est dans cet Angola colonisé, habité par des populations apparentées à celles du Congo, que se trouve l'emplacement de l'ancienne capitale du royaume de Kongo. A Dolisie même, les normaliens étaient en contact avec de nombreux Angolais et Angolaises qui avaient trouvé refuge dans cette ville fuyant la répression portugaise.

1. Voir plus loin, en Annexe. Aucun enseignant ne participait aux activités des groupes vocaux des ENI. Aussi bien la



réponses qui illustrent bien ce domaine de préoccupations: «parce qu'il faut d'abord exercer un métier pour contribuer à la production de son pays»; «...sans profession l'homme a peu d'importance, il ne peut rien apporter au développement du pays».

La détermination de participer au développement du pays revient souvent dans les aspirations: «avoir une profession ou activité qui permettra à mon pays de sortir de son sous-développement»; «contribuer au développement de mon pays, prendre conscience de nos problèmes...».

La contribution spécifique de l'enseignant est souvent mentionnée: références à l'École du Peuple, à l'éducation des masses, à la décolonisation nécessaire de l'enseignement. Un élève souhaite «...que le Congo, notre pays, soit un pays développé, industrialisé, que le problème de l'enseignement soit résolu». Un autre: «être un haut cadre pour transformer l'enseignement au Congo». L'aspiration principale d'un troisième est ciselée dans une jolie formule à travers laquelle le jeune élève apparaît concerné par la communauté sans qu'il ait besoin de l'explicitier: «éduquer parce que j'ai été éduqué». Un enseignant en recyclage se confie longuement: «...atteindre le but que je me suis fixé est peut-être impossible dans un pays où les possibilités de progresser sont difficiles dans l'enseignement. Cependant je voudrais devenir un pédagogue de haute classe...Je voudrais dans la mesure du possible modifier les méthodes de cet enseignement colonial mais le minimum de mes expériences ne peuvent me permettre de construire un document qui soit utile dans l'enseignement c'est-à-dire être capable d'édifier des ouvrages nécessaires pour notre option...Je voudrais devenir bon pédagogue pour mon pays mais je n'ai pas l'occasion d'apprendre pour le devenir».

Le sous-développement est souvent saisi dans ses rapports avec la dépendance: «je veux l'indépendance économique de la République Populaire du Congo, seul moyen de mieux contrôler notre pays»; «le fait d'être Congolais et habitant un pays néo-colonisé me pousse à mener une lutte acharnée pour mon pays»; «...donner une éducation complète à la jeunesse qui mènera une lutte contre le sous-développement afin de construire une économie indépendante»; «participer au développement et à l'édification de l'indépendance économique de mon pays»; «libérer le pays encore sous domination étrangère»; «voir le Congo libéré économiquement et politiquement des chaînes de l'impérialisme».

L'expression de l'engagement dans le développement et pour l'indépendance économique et culturelle du Congo fait partie souvent d'un système idéologique complet.

### c) Affirmation idéologique et politique

Nous avons vu, dans les réponses concernant la présentation de l'identité, l'importance, pour un certain nombre de personnes, des attitudes socio-politiques. La question sur les aspirations leur a donné la possibilité de développer ce thème. Certains soulignent les rapports entre les domaines de l'économique, du culturel et du politique: «Le problème de l'enseignement au Congo est un problème politique et social», dit un garçon. Et une fille: «j'aimerais contribuer au développement de mon pays, prendre conscience de nos problèmes: c'est-à-dire faire la politique». Un fonctionnaire: «...mieux comprendre les problèmes politiques de mon pays afin de le faire sortir de l'impasse où il est plongé». Un jeune élève: «je voudrais une culture idéologique qui mêlée à la pratique libère le pays». Un autre: «former [par l'enseignement] des cadres révolutionnaires afin de [faire] progresser le développement économique de notre pays».

D'autres personnes considèrent les problèmes sociaux: elles veulent les «mieux comprendre» et «œuvrer pour les résoudre». Le socialisme apparaît pour beaucoup comme le régime qui permettra à la fois développement et justice. Un élève rêve d'un Congo qui «aboutira au socialisme démocratique». Un autre marie dans une seule phrase son avenir personnel et celui du pays: il voudrait «être ingénieur d'agriculture et voir le Congo bâtir le socialisme». Un troisième: «bien qu'enseignant, j'aime aussi faire la politique pour sauvegarder mon pays. Aussi, je ne serai satisfait que lorsque le Congo sera tout-à-fait socialiste—voir même communiste».

Un nombre important de réponses expriment une adhésion inconditionnelle au régime actuel, depuis «je suis contre ceux qui sont contre notre option», jusqu'à «je voudrais contribuer au triomphe de notre révolution», en passant par «je recherche la stabilisation du régime actuel» et par toute une gamme de slogans: «être expert et rouge», «serveur des masses», «révolutionnaire exemplaire», «organiser la lutte contre l'impérialisme et les réactionnaires». (Nous avons aussi repéré quelques signes de saturation devant l'inflation verbale, comme par exemple ce cri du cœur: «je suis contre ceux qui parlent au nom du peuple et ne font rien»). Il nous semble qu'il y a une part de conformisme dans ces déclarations—ce qui est d'ailleurs inévitable dans les cas où certaines options socio-politiques personnelles coïncident avec celles du gouvernement ou du parti unique. Cependant, de tels engagements qui soudent autour de l'autorité centralisatrice et sur ses mots d'ordre une partie de la jeunesse, insèrent ces jeunes dans

une démarche qui, dépassant aussi bien les solidarités partielles que le repli individualiste, débouche sur l'édification nationale.

Le souci d'œuvrer pour l'unité du pays qui apparaîtrait parfois chez ces jeunes souligne une dimension majeure d'une conscience nationale présente: «dans la vie je compte faire mieux pour sauvegarder l'unité de mon pays»; «...[devenir] capable de mieux servir le pays, capable de le transformer et capable d'abattre les divisions sociales»; «je voudrais intégrer les masses paysannes pour les aider à s'unir pour un seul objectif».

\*

Quelles conclusions peut-on tirer au terme de cette enquête?

Il est incontestable que des éléments établissant l'existence de la conscience nationale chez les élèves des formations normales et les enseignants en recyclage (surtout chez les premiers) ont été exprimés dans les réponses au questionnaire. Mais ils n'émanent pas de l'ensemble des individus et ne caractérisent pas de la même manière les groupes.

#### *Le facteur âge*

Il semble que l'âge soit le facteur le plus différenciateur entre ceux qui apparaissent comme le plus concernés par la nation congolaise et les autres. Les élèves garçons qui sont ceux qui expriment avec une plus grande cohérence leur sentiment national ont un âge moyen de 21,2 ans dans les EN, de 21,3 dans les CN, tandis que les fonctionnaires hommes ont un âge moyen de 23,8 et 31,5 ans respectivement.

Ce sont les jeunes qui ont été le plus marqués par les orientations politiques les plus récentes du pays et une scolarité qui s'est déroulée dans sa plus grande partie après les événements de 1963, ainsi que par une mise en question d'un système d'enseignement qui était resté longtemps intangible pour leurs aînés: événements qu'ils ont vécus et vivent pendant une période de leur vie où ils sont encore disponibles, perméables, ouverts.

Les plus âgés ont eu d'autres expériences de jeunesse: la situation coloniale, les affrontements fratricides, des habitudes et des mentalités forgées pour une part pendant une période révolutionnaire, la lutte acharnée et ininterrompue pour accéder au niveau de qualification médiocre qui est le leur, lutte qui a été beaucoup plus dure pour eux que pour leurs cadets—qui accèdent d'ailleurs d'emblée à des qualifications supérieures. Chargés de responsabilités familiales, engagés à vie dans la recherche obstinée

d'une amélioration de leur statut—et dont le stage actuel est une étape victorieuse—ils apparaissent moins armés, plus usés, enfermés par leur condition dans leurs propres problèmes. La conscience nationale serait-elle moins élaborée chez les fonctionnaires? On ne saurait le dire. Ce qu'on peut avancer, c'est que son expression est beaucoup moins fréquente chez eux que chez les élèves.

#### *Le facteur sexe*

Les jeunes filles et les femmes apparaissent à travers leurs réponses se conformer au modèle bien connu qui impose aux femmes sous toutes les latitudes de se penser en termes de rapports familiaux. Les jeunes Congolaises n'y manquent pas. Bien que l'expression de la conscience nationale ne soit pas absente de leurs réponses, la famille reste prioritaire dans leurs préoccupations: celle dont elles ont la charge ou celle qu'elles rêvent de fonder. A part une minorité de jeunes militantes, la majorité des femmes qui, cellule familiale après cellule familiale, maintiennent la trame de l'unité et de la continuité congolaises, ne semblent pas s'en rendre compte.

#### *L'influence du climat politique*

Il est probable que la formation de la conscience nationale et son expression ont été favorisées par le climat de ferveur politique qui caractérisait les Ecoles de formation des maîtres au moment de l'enquête et qui était d'autant plus efficace que son influence était plus durable et reçue à un âge plus jeune. Le fonctionnement des organisations politiques de jeunesse dans les Ecoles, les discussions sur l'Ecole du peuple auxquelles les élèves avaient été associés, le fait que l'application de la Réforme était censée commencer chez eux, l'enthousiasme d'un corps enseignant politiquement engagé ont contribué à ouvrir à ces jeunes des perspectives qui les amenaient au dépassement de soi. L'expression de la conscience nationale est une des formes qu'a pris l'élan de générosité qui semble animer bon nombre des futurs enseignants congolais.

#### *La conscience nationale*

Le Congo est en train de se constituer en nation. La formation de la conscience nationale, basée sur ce que Jacques Berque a appelé la «durée intrinsèque»<sup>1</sup>—cette continuité vécue par un peuple sur sa terre par delà les contingences historiques—, est en cours. Cependant, formation de la conscience

1. J. Berque, *Dépossession du monde*, op. cit., pp. 78 et 88.

nationale et formation de la nation cheminent à travers les contradictions qui caractérisent le jeune Etat du Congo et que nous avons développées ailleurs. Ces contradictions semblent traduire l'«asynchronisme»<sup>1</sup> des processus en cours. Le Congo se cherche. Et dans cette société dont les différentes couches ne sont pas encore pour la plupart constituées en groupes de pression, les survivances coloniales ont une pesanteur qui les préserve contre les suites logiques d'une affirmation de l'identité congolaise, pourtant bien réelle. C'est ainsi que le système d'enseignement, instrument d'intégration nationale, fonctionne paradoxalement plus comme un frein que comme un facteur de formation de la conscience nationale des jeunes générations.

Est-ce que la jeunesse congolaise pourra, encore une fois, jouer un rôle d'accélérateur dans le cadre de cette lente évolution? Il nous semble que cette jeunesse, le niveau de scolarisation atteint par le pays aidant, est maintenant fortement différenciée. A côté du groupe des étudiants formant une couche sociale privilégiée, à côté d'une masse de collégiens attirés par la condition étudiante garante de privilèges futurs, les élèves des Ecoles Normales, en cette année 1972, semblaient faire partie d'une avant-garde aspirant à édifier la nation congolaise. On ne peut cependant pas ne pas relever, même dans leur cas, le rôle véritablement corrompant d'un système d'enseignement qui tend à transformer chez ses bénéficiaires tout élan désintéressé en ambition de réussite individuelle, tout projet de contribution à l'effort de développement du pays en support de sa dépendance culturelle et économique.

Il nous semble que l'alternative d'une réforme radicale de ce système, déjà esquissée une première fois dans les années 1970-1972, sera présentée à l'avenir avec une évidence telle, qu'il ne sera plus possible aux forces conservatrices de l'éluder. Un autre système d'enseignement accompagnera au Congo, comme ailleurs, une stratégie vers un développement autocentré, à travers lequel les pays du Tiers Monde reprendront enfin possession d'eux-mêmes.

1. J.-W. Lapierre, «L'asynchronisme dans les processus de mutation», dans *Sociologie des mutations*, op. cit., pp. 39-49.

## Annexe

### CHANSONS PRESENTÉES PAR LE GROUPE VOCAL DE L'ENI «LES MANES»<sup>2</sup>

Kobessa Etienne: Soliste (Auteur de *Petit Pionnier*)

Candhaut Patrick: Accompagnateur (Auteur de *Nguri, Africa*)

Massika Jules: Chanteur (Auteur de *Angola, Mu mpasi zo, Tara*)

Milandou Roger: Chanteur

Ouatamboukou Joachim: Chanteur (Auteur de *Bahéros, Mateya ya tata*)

Batsimba Moïe: Chanteur

#### 1. AFRICA

*Oh Afrique  
Beaucoup de tes enfants  
Sont morts pour toi  
Oh Afrique*

*As-tu vu Moumié  
Quand il était avec Matswa?  
Et Ben Barka?  
Oh Afrique*

*Ils sont morts pour toi  
Terre des ancêtres  
Pour toi douce Afrique  
Oh Afrique*

Chantée en Lingala

#### 2. ANGOLA

*Etre fort ne sert à rien  
Quand on n'est pas dans son droit  
Ah! Les Portugais se battent pour rien  
En Angola, ils ne vaincront jamais*

*Ils ont tout fait  
Ils ont tué les femmes et les enfants  
Ils ont tout fait  
Mais ils n'ont point vaincu*

*Soutenons l'Angola  
Au Congo  
Nous, enfants du pays  
Ne nous laissons pas*

2. Transcription du manuscrit composé à notre demande par l'élève Jules Massika, à la suite de l'enregistrement de chansons du groupe vocal de l'Ecole Normale de Dolisie. Le choix des chansons avait été fait par le groupe au moment de l'enregistrement; elles ont été chantées dans l'ordre dans lequel apparaissent les traductions effectuées par J. Massika. La présentation, la ponctuation et les notes du manuscrit ont été respectées.

*Même s'ils tuent tous les hommes  
En Angola  
Les enfants, les femmes et les vieux  
Se battront tout de même*

Chantée en Lingala

### 3. LES HEROS (BA HEROS)

*Toi Patrice Lumumba  
Toi André Matswa  
Toi Albert Luthuli  
Toi Che Guevara*

*Nous, enfants du Congo,  
On vous pleure avec beaucoup de chagrin  
Vous êtes morts pour la paix du monde entier*

*Toi Nguyen Van Trôi  
Toi Martin Luther King  
Toi Hoji ya Henda  
Toi Mehdi Ben Barka*

*Même si vous êtes morts  
Nous suivons votre exemple  
Vous les héros du monde entier*

*Nous, enfants du Congo  
Nous n'oublierons jamais  
Ceux qui sont morts  
Leur sang s'est versé  
Pour le monde entier*

Chantée en Lingala

### 4. DANS CES SOUFFRANCES (MU MPASI ZO)

*Après les souffrances que j'ai endurées  
Laissez-moi me reposer  
Regardez! Tous mes doigts sont blessés  
Ah! Si ces miliciens\* pouvaient mourir!*

*Nous travaillons trop  
Et ne gagnons aucun franc  
Nous souffrons pour rien  
Vous, mes pères  
Vous, mes frères  
Ouvrez vos yeux  
Libérons notre Congo  
Des mains du blanc*

Chantée en Balari

\* Soldats au service du colon français.

### 5. PETIT PIONNIER

*Montre ton amour pour ton pays, enfant  
Montre ton amour pour ton sol  
Comme tu es un petit pionnier du Congo  
Montre à l'ennemi que tu es fort  
Change de pensées (idéologie) enfant  
Ouvre tes oreilles, écoute  
Suis la révolution*

*Réveille-toi, le sommeil est fini  
Entre dans la lutte, on t'attend  
Suis le P.C.T. (Parti Congolais du Travail)  
Réveille-toi, on t'attend  
Ah! Mon fils, pense au colonialisme  
Aujourd'hui les enfants du pays se sont réveillés  
Les yeux ouverts, ils luttent*

Chantée en Lingala

### 6. MERE (NGURI)

*Cette mère que j'ai quittée  
C'est elle qui me pleure  
C'est elle qui pense à moi  
Calme-toi, maman  
Je reviendrai*

*Calme-toi, mère  
Ne pense pas trop à moi*

*Quand je suis allé en Europe  
Toi mère, tu pleurais  
Calme ton coeur, je reviendrai  
Douce mère que j'ai quittée*

Chantée en Balari (Dialecte du Pool)

### 7. LES CONSEILS DE PAPA (MATEYA YA TATA)

*Papa, les conseils que tu m'as donnés  
M'ont beaucoup frappé  
Le matin quand je me réveille  
J'y pense beaucoup  
Et toi maman, écoute-moi*

*Je suis ton fils  
Je vous aiderai, maman  
Que je dise vrai, que je mente  
Tu verras cela plus tard*

*J'irai sûrement dans un pays lointain  
Pour bâtir ma vie  
Je chercherai un métier  
Pour vous aider  
Toi maman et toi papa*

Chantée en Lingala

(Patois très courant dans la République)

#### 8. OH PAPA (TARA)

*Papa, depuis que tu es mort  
Je ne vis que dans la souffrance  
Pourquoi es-tu parti?  
Depuis que mon papa est mort  
Je ne fais que pleurer*

*Je te pleure beaucoup, ô papa  
Pourquoi es-tu parti?  
Est-ce que tu m'entends, papa  
Là où tu es, sous la terre qui te couvre  
M'entends-tu?*

Chantée en Batéké (Dialecte des Plateaux)