

**Université Lumière Lyon 2**  
**École doctorale : Sciences des Sociétés et du Droit**  
**Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et Formation**  
*Équipe de recherche : Éducation et politiques*

# **L'éducation aux valeurs : le cas des Ding orientaux en République Démocratique du Congo. De 1885 à nos jours.**

**Par Placide MALUNG'MPER AKPANABI**

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation

Sous la direction d'Alain MOUGNIOTTE

Présentée et soutenue publiquement le 13 juillet 2007

Devant un jury composé de : Guy AVANZINI, Professeur Honoraire Patrick BOUMARD, Professeur des universités à l'Université de Bretagne occidentale (président du jury) Alain MOUGNIOTTE, Professeur des Universités à l'IUFM de Lyon Patrick TAPERNOUX, Professeur d'Université à l'Institut Catholique de Paris



# Table des matières

Contrat de diffusion .	1
Résumé / Abstract .	3
..	5
Remerciements . .	7
Introduction . .	9
Motivation et choix du sujet . .	9
Champ conceptuel .	11
Méthodologie . .	16
Division du travail .	17
<b>Première partie : <i>Racines et évolution moderne. Les caractéristiques des valeurs</i> .</b>	<b>19</b>
Chapitre 1 : Le peuple Ding : identité et milieu. .	20
<b><i>I. - Les origines des Ding</i></b> .	<b>22</b>
<b><i>II. - Le paysage</i></b> . .	<b>25</b>
<b><i>III. - Population</i></b> . .	<b>28</b>
<b><i>IV. - Société</i></b> .	<b>29</b>
Chapitre 2 : Le contexte religieux Ding . .	36
<b><i>I. - La religion traditionnelle</i></b> .	<b>37</b>
<b><i>II. - Chansons, modes de transmission de valeurs</i></b> .	<b>54</b>
Chapitre 3 : Le modèle éducatif ancien chez les Ding orientaux. . .	73
<b><i>I. - Caractéristiques générales</i></b> .	<b>73</b>
<b><i>II. - Tradition éducative des Ding orientaux</i></b> .	<b>75</b>
<b><i>III. - Réflexions sur l'éducation traditionnelle chez les Ding</i></b> .	<b>83</b>
Chapitre 4 : Les caractéristiques des valeurs traditionnelles avant 1930 . .	86
<b><i>I. - Valeurs sociales et culturelles</i></b> .	<b>89</b>
<b><i>II. - Valeurs morales et spirituelles</i></b> . .	<b>92</b>
<b><i>III. - Valeurs africaines traditionnelles</i></b> . .	<b>95</b>

Chapitre 5 : Ruptures et innovations . .	97
<b><i>I. - L'exploitation économique. . .</i></b>	97
<b><i>II. - La situation politico-administrative. .</i></b>	98
<b><i>III. - Le projet colonial : « Civilisation » .</i></b>	99
<b><i>IV. - Les valeurs de la colonisation <sup>233</sup> .</i></b>	115
Chapitre 6 : Les congrégations missionnaires .	117
<b><i>I. - Les congrégations masculines et leur apport. .</i></b>	117
<b><i>II. - Les Congrégations féminines et leur apport .</i></b>	127
<b><i>III. - Les valeurs de l'évangélisation . .</i></b>	134
Chapitre 7 : Impact des différents systèmes de valeurs dans la société Ding. . .	135
<b><i>I. - Au niveau de la hiérarchie . .</i></b>	136
<b><i>II. - Au niveau politique .</i></b>	138
<b><i>III. - Aux niveaux social, familial et économique .</i></b>	138
<b>Deuxième partie : Enquête et école en milieu ding orientaux. La rencontre des valeurs .</b>	143
Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche . .	143
<b><i>I. Le cadre de l'enquête . .</i></b>	143
<b><i>II. - Le choix de la population étudiée : Procédure de constitution et caractéristiques . .</i></b>	144
<b><i>III. - Les techniques d'investigation . .</i></b>	146
<b><i>IV. - Le déroulement de l'enquête et les difficultés rencontrées . .</i></b>	214
Chapitre 2 : Evaluation de l'enseignement et de l'éducation par l'école . .	220
<b><i>I. - À l'échelon national au Congo-Kinshasa . .</i></b>	220
<b><i>II. - Dans le diocèse d'Idiofa .</i></b>	221
<b>Troisième partie : Les conflits de valeurs .</b>	227
Chapitre 1 : Traditions des Ding orientaux et modernité. .	227
<b><i>I. - Au plan social . .</i></b>	228
<b><i>II. - Au plan moral . .</i></b>	232

<sup>233</sup> Notre thèse n'a pas pris en considération les anti-valeurs (les méfaits ou les contre-valeurs) de la colonisation et de l'évangélisation parce que notre recherche est centrée non sur les contre-valeurs, mais sur les valeurs. D'autres chercheurs pourront s'occuper des contre-valeurs.

<b>III. - Au plan économique .</b>	233
<b>IV. - Au plan politique .</b>	237
<b>V. - Au plan religieux . .</b>	241
Chapitre 2 : Obstacles et difficultés socio-politiques et économiques. .	249
<b>I. - Le domaine familial et conjugal .</b>	249
<b>II. - Le domaine culturel et moral . .</b>	258
Chapitre 3 : Obstacles et difficultés judiciaires. Le cas du Diocèse d'Idiofa .	261
<b>I. - Les formes de la palabre et un exemple de palabre : . .</b>	263
<b>II. - L'intersubjectivité dans la palabre africaine : Cadre théorique adéquat qui favorise l'éducation aux valeurs chez les Ding .</b>	265
Chapitre 4 : Obstacles au niveau de la planification de l'éducation. Les Politiques éducatives. .	269
<b>I. - L'éducation traditionnelle ou l'éducation extra-scolaire en R.D. Congo : depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Nature et principes. . .</b>	272
<b>II. - L'éducation moderne ou l'éducation scolaire contemporaine : Les politiques éducatives depuis l'apparition de l'école en R.D. Congo, entre 1880 et 1930. .</b>	273
<b>III. - De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne, quel Système Educatif ? .</b>	284
<b>IV. - Interrogations provisoires. .</b>	288
Chapitre 5 : Mise en perspective sociologique : Les valeurs des Ding orientaux . .	290
<b>I. Typologie des valeurs des Ding orientaux . .</b>	290
<b>II. Tableau de valeurs des Ding orientaux . .</b>	294
Chapitre 6 : Education aux valeurs...une question actuelle ! .	295
<b>I. - Souhait de tous . .</b>	296
<b>II. - Institutions et éducation aux valeurs dans le domaine scolaire . .</b>	298
<b>III. - Enjeux socio-éducatifs : reconnaissance des principes et valeurs existants. .</b>	303
Chapitre 7 : « Philosophie » de l'éducation aux valeurs. .	312
<b>I. - Education aux valeurs : quelques conditions de réalisation...quel problème ? .</b>	312
<b>II. - Education aux valeurs et diversité des mentalités : problématique de l'échec . .</b>	315

<b>III. - Quelques réponses. . .</b>	317
Chapitre 8 : Définir la nature des liens institutionnels de l'éducation : le partenariat. . .	325
<b>I. - Le partenariat éducatif en RDC. . .</b>	325
<b>II. - Le partenariat éducatif pour l'éducation aux valeurs . . .</b>	331
Chapitre 9 : Vers un cadre théorique adéquat pour l'éducation aux valeurs au Congo-Kinshasa. . .	334
<b>I. - L' « intersubjectivité » : Cadre théorique adéquat (pour l'éducation aux valeurs en RDC –) Notions. . .</b>	334
<b>II. - Regard sur une méthode pour l'apprentissage des contenus scolaires . . .</b>	341
<b>III. - Entre hier et demain... ! . . .</b>	343
<b>Conclusion générale . . .</b>	349
1. Réponse à la question initiale . . .	349
2. Regard critique sur la démarche suivie . . .	352
3. Propositions pour des travaux possibles à réaliser . . .	353
<b>Bibliographie . . .</b>	355
I. Sources et bibliographie . . .	355
II. Ouvrages consultés . . .	366
<b>Sigle . . .</b>	369
<b>Annexes . . .</b>	371
<b>Annexes I : Enquête . . .</b>	371
I. <i>Le questionnaire par interview . . .</i>	371
II. <i>Contenu d'entretiens semi-directifs . . .</i>	373
<b>Annexes II : Un modèle pédagogique visant l'abstraction<sup>650</sup> . . .</b>	425
I. <i>Préparation : rendre le savoir transmissible . . .</i>	425
II. <i>Mise en œuvre : transmission du savoir . . .</i>	426
<b>Annexes III : scénario pour apprendre<sup>651</sup> . . .</b>	428
<b>Annexes IV : application de « l'intersubjectivité » dans l'éducation aux valeurs par . . .</b>	429

<sup>650</sup> BARTH, B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction. Méthode pour une meilleure réussite de l'école*, Paris : Retz, 1987, p. 166-168.

<sup>651</sup> Exemple d'un contrat d'intersubjectivité modélisé par B.-M. BARTH, *Le savoir en construction*, Paris : Retz, 2006, p. 151.

les mouvements apostoliques des jeunes <sup>652</sup> .	
Annexes V : Les statistiques des écoles du diocèse d'Idiofa .	431
Annexes VI Les chansons des jumeaux . .	432
1 -Les métaphores dans les chansons <sup>656</sup> .	432
2 – Les chansons . .	434
Errata (ce document a été distribué aux membres du jury avant la soutenance) .	469

<sup>652</sup> Ce sont des Mouvements d'initiation des jeunes à l'éducation chrétienne en référence à Jésus et à la Parole de Dieu ou encore en référence à un idéal de vie d'un saint et d'un martyr africain (Les martyrs de l'Ouganda, par exemple Kizito) ou d'un Bienheureux (par exemple la Bienheureuse Marie-Clémentine Anuarite Nengapeta). On dira par exemple : Les Kizito Anuarite (les K.A.), Les Jeunes de la Lumière (« Bilenge Ya Mwinda »), Génération Nouvelle (« G.N. »).

<sup>656</sup> Cfr. MVI OBEYIN, *La Femme et la Littérature orale chez les Ding*, Université Nationale du Zaïre, ISP/Kinshasa-Gombe, 1983 (Mémoire), p. 67-69.



## Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, le distribuer et le communiquer au public à condition de mentionner le nom de ses auteurs et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



---

## Résumé / Abstract

**Titre en Français** L'éducation aux valeurs : le cas des Ding orientaux en République Démocratique du Congo. De 1885 à nos jours. **Résumé en Français** Comment éduquer aux valeurs aujourd'hui dans un contexte de la rencontre de divers systèmes de valeurs et de conflits de valeurs ? La crise en République Démocratique du Congo, estimons-nous, n'est pas seulement celle des valeurs, mais celle de l'éducation aux valeurs que nous voulons analyser, en particulier, chez les Ding orientaux. Notre champ conceptuel est donc celui des valeurs, analysées à partir de documents, interviews et « chansons des jumeaux ». La rencontre entre les systèmes des valeurs donne lieu aux conflits de valeurs. Pour comprendre les différents niveaux de valeurs des divers systèmes et leurs conséquences, nous proposons trois hypothèses. La première est consacrée à chercher un accord entre les systèmes disparates dans lesquels baignent « les acteurs » de l'éducation de notre pays. La seconde hypothèse consiste à valoriser la culture africaine. La troisième hypothèse est consacrée à inventer une méthode appropriée pour apprendre les valeurs en outillant chaque personne pour « discerner » les objets de son apprentissage, chercher à comprendre les valeurs et les intérioriser pour un vivre-ensemble individuel et collectif cohérent. Eduquer aux valeurs consistera à éduquer aux attitudes qui aident chaque apprenant à apprendre les valeurs, à en vivre et à créer son identité, sa personnalité à partir de la pédagogie de la médiation. Vivre cela, c'est fondamentalement une éducation aux valeurs. **Mots clé** : Valeurs, conflit, éducation, tradition, négociation, colonisation, évangélisation, médiation, sens, contre-valeurs.

**Title** Education to human values The case of eastern "DINGS" in the Republic Democratic of Congo. From 1885 to nowadays. **Abstract** How to educate to human values, nowadays, in an environment where these systems meet together and are in the same time in opposition with each other? The crisis in RDC is not based only on this principle, but on education to these principles. It is this particular point that we want to examine specially in a component of the population the eastern "Dings". The field of analysis is that of human values, analysed from documents, interviews and "twin's songs". The collision between their frames of reference leads to conflict between some of them. To understand the different levels that worth these various frames and their yieldings, a modus operandi with three exits is proposed. The first hypothesis tries to look for a settlement between the il-assorted systems where the "actors" of education in our country live. The second hypothesis consists in african culture's valorization. The third hypothesis consists in establishing a suitable method to learn values by giving to each person the means necessary for the "discernment" of this learning goals, and try to understand values and interiorize them for a better individual and collective life. Raising people to human values needs : The lessons of the attitude that one must adopt to learn these principles, As from these lessons one will build his identity, His personality will result as from these lessons, provided that this movement is nourished by personal meditation. To live in that spirit is the fundamentally education to human values. **Key words** : Values, conflict, education, tradition, negociation, colonization, evangelisation, mediation, sense, contre-values.



---

*A Mgr L. Mbwôl Mpasi, omi, évêque émérite d'Idiofa, et au Père P. Simon-Barboux, Aumônier des Prêtres Etudiants Etrangers en Ile-de-France, pour tant de responsabilité ; A Isidore Masiki et Marie-Hélène Mamingi, déjà parvenus aux rivages éternels ; A Constantin Madiampanga et Céline Katulusi, pour tant d'amour familial et tant de bonté, A Caroline Lawalaba et Philémon Ndiba, Blandine Lawalaba et Jonathan Matamasa, et à leurs enfants ; A Mme Dzellat, ma filleule, née Dorothée Marie-Thérèse Mongombe Komolo, et à M Marius Dzellat, son mari, et à leurs enfants, pour leur présence ; A Arthur Jabur et Monique Etoy, à leurs enfants, mes amis ressources ; A Jean-Marie Kongolo, Lucie Koffi, Béatrice Allègre, Mariannick Suppligeot et Chrystèle Huet, pour leurs amitiés et notre présence aux Marriott RG/Paris ; A M Isidore Ndaywel è Nziem, Professeur d'Histoire à l'UNIKIN, pour avoir commencé à étudier scientifiquement les populations Ding et dont la recherche est une mine d'or ; A MM les Abbés Cyrille Manter, R. Edukaw, Gaby Nzuru, Apollinaire Ngun, Flavien Nkay, Florent Mufer, Gaspard Komiser, et au Père Alexis Ngomakuku ; Au Docteur Angèle Ndiba, ma nièce, pour la réussite de ses projets professionnel et matrimonial ; A mes Amis Mme et M Kinguni Kayuba, et leurs enfants ; à Jédrick ; Aux Sœurs Thérèse Ravaohita, Françoise Madiampanga, Françoise Madiamanima, Pélagie Yingimi, Béatrice Monkango ; A la famille Madiampanga Roger et à leurs enfants ; à M et Mme Gomis ; A Cyrille Parfait Madiampanga et à Maître Do Richard Madiampanga ; A Camille Bresmal et Kees Laheij, Robert et Françoise, pour tant d'affection ; A Marie-Julie et Philippe, leurs enfants, pour leur volonté de réussir leur vie ; A tous ceux qui ne comprennent pas pourquoi ils ne comprennent pas, mais se décident à apprendre à comprendre et à réussir...*



---

## Remerciements

Je remercie M Alain Mougnotte, Professeur à l'IUFM de Lyon, Directeur de cette recherche, pour ses apports intellectuellement stimulants et sa bienveillante attention pendant nos séances de travail. Je remercie M Guy Avanzini, Professeur Honoraire à l'Université Lyon 2, pour ses pertinentes remarques et suggestions pendant quatre années d'inscription régulière pour cette recherche. Avec tous les deux, j'ai cheminé dans la fraternité, la sympathie et la franche collaboration pour la réalisation de cette thèse, malgré les distances qui nous séparaient.

M Louis Marmoz, Professeur des Universités, est ici remercié : il a trouvé pour moi un Directeur de Thèse, après ma « diaspora » de Rennes 2 et de l'Institut Catholique de Paris et de Paris 12. M Pierre Erny, Professeur à l'Université Marc Bloch de Strasbourg, Jean-Pierre Mayele Ilo, Professeur à l'Université de Lubumbashi et Monsieur Rudolf Rezsöhazi, Professeur émérite à l'Université Louvain-la-Neuve, et Ghislaine Rezsöhazi, son épouse d'heureuse mémoire, sont infiniment remerciés pour avoir relu mes manuscrits et y avoir apporté d'importantes précisions scientifiques.

Je remercie infiniment Mme Martine Arbey qui a accepté de corriger, avec minutie et efficacité, chaque ligne et chaque page de tous les manuscrits de cette thèse. M Jean Louis Arbey, son mari, a toute ma gratitude pour tant de délicatesse, de patience et d'attention. Mme Marie-Françoise Baslez, Mme Huguette Jarraud, Messieurs les Abbés Georges Mbukamundele et Adelin Mwanangani sont également remerciés pour leur disponibilité à lire mes manuscrits, au fil des années de cette recherche.

Puissent M Jean-Louis Arbey, Fleurette et Reynolds Guillard, et Didier, leur fils, trouver ici l'expression de mes remerciements sincères et de ma sympathie pour avoir traduit le résumé de cette thèse en Anglais et pour leurs amitiés. Avec un énorme plaisir, Patrice Gérard et Florence Chalet m'ont apporté leur inappréciable aide informatique à scanner les textes des manuels scolaires étudiés et les cartes. Je n'aurais jamais pu faire le dépôt électronique de cette thèse sans l'aide inoubliable de Monsieur Joël Daubas, que je remercie pour son très grand cœur et sa disponibilité à faire la mise en page électronique, quand il ne me restait plus que cette *pensée* ding : *Okar okpa, opir okpa*.

Je remercie de tout cœur le Père Maxime d'Arbaumont, Curé de la paroisse Saint Dominique, qui a permis ma disponibilité, pendant trois ans, pour réaliser cette thèse. Que soient profondément remerciés les Pères François Coudurier Curveur, pour ses encouragements et son soutien matériel, Yves-Marie Clochard-Bossuet, Yaroslaw Kucharski, Francis Corbière, Jean Robin, ainsi que Brigitte Lasgleyzes, alors Secrétaire et Marie Domitille qui la remplace, Emmanuel Pavi, les paroissiens et les jeunes. Chacun a contribué à sa manière à la réussite de mon ministère et de mes études.

Christelle Pace et Jacqueline Jadeau qui, pendant le pré-catéchisme des CP-CE1, m'ont toujours encouragé, Pierre Hawkins, mon Ami et époux de Monique Hawkins, de pieuse mémoire, pour leur soutien matériel, mes fidèles amies Yvonne Augaux et Françoise Hervaut doivent trouver ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

Je dois dire merci à tous mes Amis Ding orientaux, apprentis chercheurs de terrain, ainsi qu'à mes Informateurs pour leur patience et leur collaboration. Tous mes collègues étudiants de Sciences de l'Education et de Droit Canonique, tous mes Amis, toute ma famille, petits frères et petites sœurs, mes nièces et neveux, cousines et cousins, oncles et tantes, prêtres et laïcs, jeunes

**L'éducation aux valeurs : le cas des Ding orientaux en République Démocratique du Congo. De 1885 à nos jours.**

---

et adultes, vous qui m'aimez et êtes proches de moi, je vous aime tous, vous remercie et vous dis ma joie de vous avoir rencontrés.

# Introduction

## Motivation et choix du sujet

Chargé d'enseigner, puis de conseiller et de contrôler un vaste secteur d'écoles publiques et privées au cours de la dernière décennie dans notre pays, la République Démocratique du Congo (RDC, ex-Zaïre) <sup>1</sup>, nous <sup>2</sup> avons pu voir de près les dramatiques effets de la crise de l'éducation. La crise, estimons-nous, n'est pas seulement celle des valeurs, mais celle de l'éducation aux valeurs. Nous voudrions offrir à l'élève les principes de base sur lesquels il puisse former sa personnalité et apprécier les valeurs humaines de la vie. Telle est notre problématique.

Guy Avanzini écrit que l'éducation consiste à susciter chez l'éduqué « *une*

<sup>1</sup> Nous signalons que nous emploierons aussi les appellations « Zaïre » et Congo-Kinshasa pour désigner le même pays, selon la nécessité historique ou linguistique.

<sup>2</sup> Notre passé professionnel nous a rapproché des écoles, de leurs populations et de leurs problèmes, aussi bien du point de vue humain qu'administratif. D'une part, en approchant les activités culturelles et spirituelles pour l'encadrement des jeunes et adultes dans le cadre de la pastorale scolaire et, d'autre part, en réglant des conflits entre l'école et les parents d'élèves ou entre l'école et les gestionnaires des écoles, nous avons souvent eu l'occasion de nous intéresser à ce qui relève, à notre sens, de l'éducation aux valeurs.

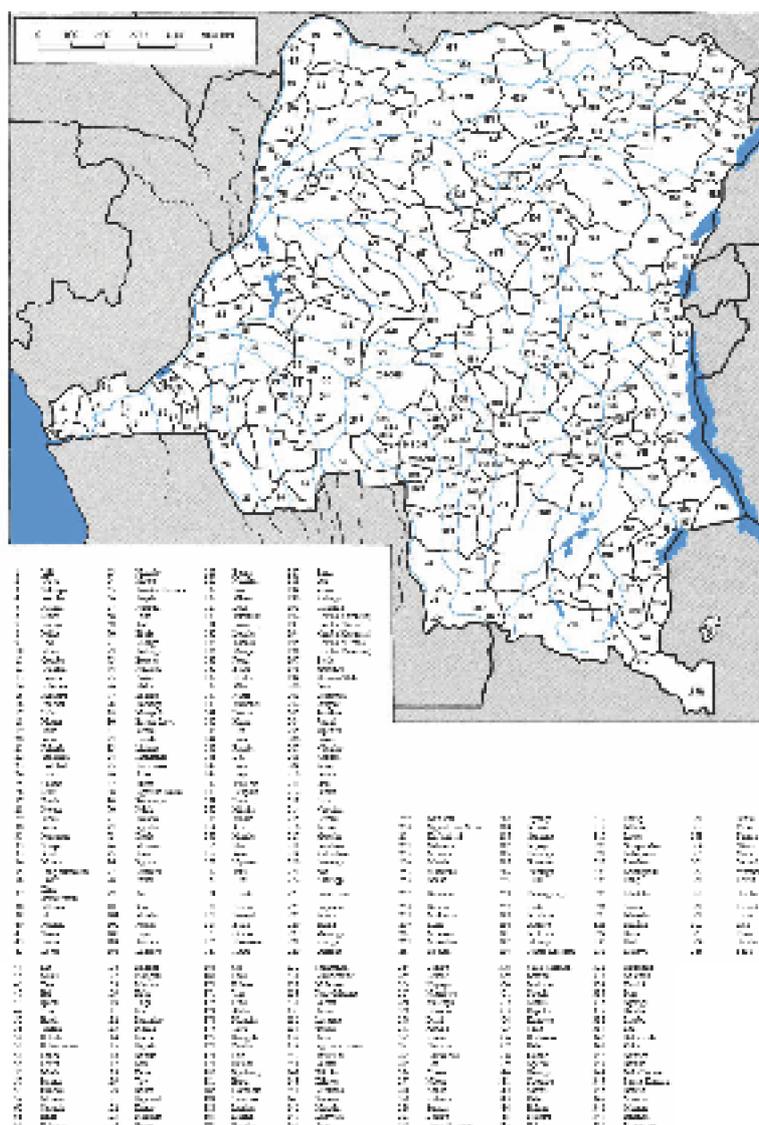
*reconnaissance, librement acquise et consentie, des principes qu'elle voudrait voir adopter.* »<sup>3</sup> Ce serait de l'amener à « *une morale 'autonome', c'est-à-dire à l'acquisition personnelle des principes universels permettant d'évaluer le sens de ses actes.* »<sup>4</sup> C'est « éduquer à l'autonomie morale », donc à une éthique. Dans cette perspective, l'éducation aux valeurs n'est ni un dressage, ni une conformisation de comportement par crainte de quelque sanction, mais elle désire susciter l'adhésion aux valeurs et l'intériorisation de celles-ci, et ce par la formation du jugement.

La République Démocratique du Congo est un mini-continent. Pour ne pas nous perdre dans les généralités qui pourraient nous éloigner de la réalité vécue, nous avons choisi d'étudier les Ding orientaux et l'éducation aux valeurs chez eux, de 1885 à nos jours. Ce sont des peuples situés dans les milieux ruraux et urbains africains, notamment congolais, au croisement de plusieurs groupes linguistiques et d'influences d'autres populations. Cette région fut un espace d'escale pour des Européens qui allaient vers le Kasaï et le Katanga, pays miniers de grande attraction. Comme les Ngwi, les Ding furent accueillants, paisibles et disponibles, pour commercer avec H.W. Wissmann, le premier Européen commerçant qui arriva chez eux le 19 juin 1885, quand il parcourait le bassin du Kasaï pour le compte de Léopold II. Mais ce fut surtout une région très intéressante aux yeux des Européens à cause de transactions sur les produits de cueillette (fruits de palme, les amandes palmistes) et sur les fibres végétales qui favorisèrent la culture de l'*Uréna labata* et la récolte de *triumfetta* (Punga). Les Ding orientaux occupent essentiellement la mission Ipamu<sup>5</sup>. La valeur de la qualité et de leur personnalité tient à leur spontanéité et à leur enthousiasme vis-à-vis de la Mission. Ils furent, en effet, ouverts à la région coloniale. De fait, la majorité d'entre eux se sont convertis au catholicisme, contrairement aux ethnies « voisines », comme les Pende, les Lele, les Wongo, considérés comme arriérés ou hostiles à la religion coloniale.

<sup>3</sup> AVANZINI, G., *Caractéristiques structurelles de l'éducation aux valeurs. Postface 1*, in Constantin XYPAS (sous la direction de -), *Education aux valeurs. Approches plurielles*, Paris : Anthropos, 1996, p. 184.

<sup>4</sup> XYPAS, C., *Education aux valeurs. Approches plurielles*, Paris : Anthropos, 1996, p. 3-4.

<sup>5</sup> Fondée en 1922, la paroisse d'Ipamu est située au Nord-Est du diocèse d'Idiofa et à 120 Km du chef-lieu du diocèse. Par route, elle est à 850 Km de Kinshasa, la capitale de la R.D. Congo, soit à 700 Km à vol d'oiseau. A 15 Km au Nord, elle est bornée de la rivière Kasaï, un des grands affluents du Fleuve Congo. Sa population actuelle est de 30.750 habitants qui parlent le Ding et le Ngwi et s'étendent sur 95 Km<sup>2</sup>. Ipamu repose sur une galerie forestière fertile. Au Sud, elle est limitée par la paroisse de Lakas, à l'Est par celle de Dibaya-Lubwe et à l'Ouest par la paroisse de Mangaï qui forme avec Dibaya-Lubwe ses deux grandes agglomérations. La paroisse d'Ipamu compte actuellement 85 villages et communautés ecclésiales vivantes, dont le village le plus éloigné est à 70 Km. C'est une paroisse où sont créées beaucoup d'écoles. Six institutions scolaires fort peuplées sont installées en effet au chef-lieu. On compte : deux écoles primaires (une pour les filles, une pour les garçons), un lycée (collège et lycée français) accueillant uniquement les filles réparties sur 2 options, un grand complexe scolaire d'écoles secondaires mixtes regroupant 5 options d'études, un Institut des Techniques Médicales et un Institut Supérieur des Techniques Médicales.



*Les groupes ethniques du Zaïre au XX<sup>e</sup> siècle*

## Champ conceptuel

Dans son livre intitulé *Les valeurs de l'éducation*, Olivier Rebol écrit : «Il n'y a pas d'éducation sans valeur»<sup>6</sup> et «les valeurs de l'éducation concernent le sens, plus précisément tout ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir homme»<sup>7</sup>. Jean-Claude Forquin, quant à lui, pense qu'«éduquer quelqu'un, ce n'est pas lui apprendre n'importe quoi, ce n'est pas non plus lui donner un entraînement ou une

<sup>6</sup> REBOUL, O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris : PUF, 1992, p.1.

<sup>7</sup> Ibid., p. 5.

formation au sens purement technique du terme (training). L'intention éducative suppose d'introduire quelqu'un, de l'initier à une certaine catégorie d'activités qu'on considère comme intrinsèquement valables (worth while), le conduisant par-là même vers un degré supérieur d'accomplissement humain. »<sup>8</sup>

Notre champ conceptuel est donc celui des valeurs. C'est lui qui constitue l'axe principal autour duquel s'articulera notre réflexion, que nous voulons pédagogique et éducative. Or, à en croire Eric Plaisance et Gérard Vergnaud, une valeur est « ce qui vaut la peine et ce qui mérite quelque sacrifice. »<sup>9</sup> Une valeur, c'est ce qui est digne d'être promu, honoré, respecté. Ainsi, la dignité de l'être humain est une valeur que tout le monde est appelé à respecter.

Signalons sans tarder une ambiguïté dans la notion de « valeur ». Ce qui est valeur dans une culture ou une personne peut ne pas l'être dans une autre. Car, «les valeurs varient selon les personnes et les communautés humaines, et sont évolutives, dans le temps : la notion de valeur est relative (...) : il y a pluralité des valeurs comme des biens »<sup>10</sup>.

Pour notre part, nous pensons qu'à côté de la relativité des valeurs reconnues, il existe des valeurs universelles qui se réfèrent à une éthique fondée sur les principes fondamentaux balisant l'éducation morale. Citons, par exemple, le respect de la vie ou de l'innocent, le respect de l'autre. Par l'éducation morale, l'enfant acquiert des règles de comportement qui réguleront son action. Encore faut-il que ces règles soient énoncées en détail par les établissements scolaires, pour permettre un véritable suivi éducatif et une articulation de deux dimensions, universelle et particulière, répondant à la recherche de compromis viables.

L'élément essentiel du jugement de valeurs n'est pas la conscience individuelle (conscience subjective, conscience de chaque personne) mais c'est la conscience morale, qui est la faculté d'apprécier nos propres actes. Elle est dite « droite » lorsque la personne fait une appréciation objective de l'agir humain. Elle est dite, au contraire, erronée, lorsqu'elle émet des jugements contraires à la réalité objective.

Il est vrai que toute société détermine des valeurs communes comme normes indispensables à la vie d'un groupe donné, une sorte de pacte tacite de vie communautaire provenant de « l'intersection des ensembles des valeurs propres à chacun. »<sup>11</sup> A cet effet, la formation de la conscience morale est importante parce qu'une conscience bien formée facilite les choix et le discernement dans l'agir de chacun. C'est dans ce sens que nous parlons « des valeurs comme références ultimes », et que l'on peut comprendre pourquoi il est impératif pour toute société et toute vie collective, de

---

<sup>8</sup> FORQUIN, J.-C., « Valeurs », in CHAMPY, Philippe et ETEVE, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la Formation* (sous la direction de -), Maxéville : 2<sup>e</sup> édit., Nathan Université 2000, p. 1079-1082.

<sup>9</sup> PLAISANCE, E. et VERGNAUD, G., *Les sciences de l'éducation*, Paris : La Découverte 1999, p. 39.

<sup>10</sup> « Axiologie (philosophie) », ENCYCLOPEDIE ENCARTA 2001, [CD-ROM], [s.l.], Microsoft Corporation, 1993-2000.

<sup>11</sup> « Axiologie (philosophie) », ENCYCLOPEDIE ENCARTA 2001, [CD-ROM], [s.l.], Microsoft Corporation, 1993-2000.

mettre en place un certain nombre de règles, d'idéaux ou d'interdits qui structurent le vivre ensemble.

Gérard Lurot reconnaît le rôle majeur joué par la conscience morale. C'est pourquoi il invite chacun à « faire l'expérience de l'ouverture »<sup>12</sup>. Mais, au sujet de la qualité humaine d'un acte humain, il pense que « nous serons donc toujours reconduits à nous-mêmes, à la qualité de nos savoir-faire, de nos discernements, de nos attitudes et de nos capacités à nous travailler nous-mêmes. Bref, nous sommes invités à une sagesse pratique au quotidien, humble science incluant un art d'aimer. »<sup>13</sup>. La conscience morale demeure donc le critère dernier d'appréciation de la moralité d'un acte humain.

Du point de vue normatif, il y a à distinguer la valeur comme principe, et ses réalisations pratiques, concrètes. La justice, par exemple, est une valeur, mais à travers le temps et dans diverses sociétés, elle est objet d'applications variables. Le principe demeure, mais la manière de le comprendre et de l'appliquer diverge. A propos de la « Loi », un humoriste disait : « Vis-à-vis de son ennemi, le juge applique la loi, mais face à son ami, le juge interprète la loi ». C'est contraire au principe de justice qui affirme que la « Loi est égale à tous ».

Selon les sociologues classiques, « les valeurs ne sont rien de plus que des préférences collectives qui apparaissent dans un contexte institutionnel, et qui, par la manière dont elles se forment, contribuent à la régulation de ce contexte. Encore faut-il préalablement éclairer la nature de ces préférences, et se demander en particulier dans quel sens on peut dire qu'elles sont objectives »<sup>14</sup>. On parle de valeurs absolues auxquelles toutes les autres doivent être subordonnées : vérité, liberté, justice, dignité de l'homme, respect de l'autre. Parmi ces valeurs, la dignité de la personne humaine nous paraît essentielle et fondamentale. Les autres ne sont que ses multiples facettes. La dignité humaine une fois niée, le risque est grand de légitimer les avis et les comportements aberrants les plus contradictoires, même si un idéal, fort bien exprimé, a été imprimé dans les textes officiels. Plusieurs personnes ne seront pas motivées à l'observer. L'absence des valeurs dans la vie personnelle et sociale crée le désordre moral que Paul Valadier<sup>15</sup> et Benoît XVI n'hésitent pas à appeler « relativisme ». Tout devient possible, tout est égal, il n'y a plus de traditions ni de principes moraux et religieux, il n'y a plus de droits ni de devoirs sacrés.

De nos jours, la contestation de l'autorité et le refus des lois imposées du dehors nous poussent à aborder la notion de valeur non pas du point de vue moral mais selon son aspect éthique, parce que la morale est l'ensemble des normes qui réglementent la vie privée de chacun. L'éthique est, en revanche, un ensemble des principes de conduite

<sup>12</sup> LURLOT, G., « Eduquer avec les valeurs », in *Revue APPROCHES –EDUCATION (III) : Les valeurs dans l'éducation*, Paris (France) : Centre Documentaire N°91 (Automne) 1996, Février 1998, (96-106), p. 104.

<sup>13</sup> Ibid., p. 106.

<sup>14</sup> BOUDON R. et BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF, 1982, p. 663-670.

<sup>15</sup> VALADIER, P., *Morale en désordre : un plaidoyer pour l'homme*, Paris : Seuil, 2002, 212 p.

de l'agir humain à partir desquels chacun déciderait seul de sa vie. La morale <sup>16</sup> est un corps doctrinal relatif aux jugements de bien et de mal, prescrivant impératifs et interdictions, comme le Décalogue, tandis que le concept d'éthique exprime une ligne de conduite que la personne se donne elle-même, en accord avec ses valeurs et sa conscience. Il y a là deux sources distinctes : l'une, externe (la morale) et l'autre, interne (l'éthique)

En outre, la notion de valeur suscite la question de la distinction entre le « droit » et le « fait », une valeur « universelle » et une valeur « générale ». L'universalité vaut en droit. Par exemple, l'honnêteté est par principe une valeur universelle. Mais dans une société où la malhonnêteté ou l'incivilité peut être un phénomène général, en réalité ou en pratique, ce n'est pas une valeur reconnue comme universelle. Entre universel et général, l'opposition peut être complète, mais parfois une valeur générale ou commune peut aussi être considérée comme universelle. Ce n'est pas parce qu'elle est commune qu'elle devient universelle. Une valeur est, en principe, universelle par sa valeur intrinsèque. Si elle est commune, tant mieux. Une valeur universelle peut être générale si elle est reconnue par tous les hommes du monde entier. Mais elle peut être spéciale si elle ne s'applique qu'à une catégorie d'hommes. Les valeurs universelles ne sont pas statiques mais dynamiques par leurs modalités, qui évoluent selon les lieux, temps et contextes. Il n'existe presque pas de valeurs immuables, pratiquées, viables et identiques. Tout ce qui est dit valeur, universelle ou non, fait l'objet de l'appréciation, dans sa pratique. Cela suppose qu'il faut un champ de référence pour juger si une réalité est une valeur. L'individu libre et conscient ainsi que la communauté sont des lieux de référence pour opérer cette appréciation.

Rappelons au passage qu'il existe non seulement des valeurs générales mais aussi des valeurs particulières ou territoriales ou personnelles, qui s'appliquent à un groupe de personnes d'un espace donné. Elles peuvent être personnelles ou territoriales lorsqu'elles s'appliquent aux membres d'un groupe déterminé, quel que soit le territoire où ils se trouvent. Elles peuvent être également extraterritoriales si elles s'appliquent hors d'un territoire bien limité. En effet, la portée de la loi est fixée par un critère sociologique (une catégorie de personnes comme les bandits, les voleurs). La territorialité des valeurs universelles, c'est le monde entier.

Concernant l'Afrique, le contact continu et immédiat des cultures européennes avec les cultures africaines a exercé une forte influence sur les coutumes. Cela a créé des milieux extra coutumiers, pluricoutumiers ou semi-coutumiers. Les institutions traditionnelles de la société coutumière furent dévalorisées et ont connu un dynamisme d'acculturation. L'acculturation reposait sur la valorisation, à l'extrême, des modèles occidentaux et sur le paternalisme. Les cultures locales indigènes furent ainsi victimes, au niveau social et moral, d'un profond malaise : des comportements d'inadaptation, d'hésitation, des attitudes non authentiques, des résistances et des renversements de valeurs. On est arrivé à des conflits de valeurs et d'institutions <sup>17</sup>. Les coutumes africaines furent supprimées comme sans valeur.

---

<sup>16</sup> Cfr. MENDRAS, H., *Eléments de sociologie*, Paris, Armand Colin/Masson, 1989, 1996, p. 86 : « La morale est un absolu qui s'impose en tant que tel, qui ne souffre pas de relativisme...La valeur est transcendante et absolue pour celui qui la vit... ».

Un autre fait qui mérite une mention spéciale est la rencontre des valeurs laïques avec les valeurs chrétiennes d'une part et, d'autre part, la rencontre des valeurs religieuses avec les valeurs traditionnelles. En effet, l'application du projet éducatif proposé par le bureau de l'Education chrétienne de la Conférence Episcopale du Congo rencontrait des destinataires d'appartenances variées : les écoles officielles, laïques; les écoles conventionnées protestantes, kimbanguistes et islamiques.

Quant à la rencontre des valeurs religieuses avec les valeurs traditionnelles, il serait opportun de préciser ce que sont ces dernières : c'est l'ensemble des comportements qui relèvent des valeurs fondées sur une tradition (manière de penser, de faire ou d'agir qui est un héritage du passé) et auxquelles les générations ont accès par l'acte de transmettre ce qui est relatif au passé. L'expérience traditionnelle est déterminée activement par une double fonction importante : la fonction médiatrice et intégrative, d'une part, et, d'autre part, la fonction génératrice ou re-créatrice. La tradition a une double dimension, statique et dynamique : elle est intégration et adaptation des existants, anciens et nouveaux. Elle est finalement une naissance ou une re-naissance des valeurs d'une communauté. D'où les deux appréhensions de la « tradition », entendue comme « transmettre », c'est-à-dire « faire être ce qui a existé déjà » (aspect dynamique) et comme « conserver », « garder ce qui a été transmis » (aspect statique).

Devant la pluralité de systèmes des valeurs, le jeune Africain scolarisé est vraiment embrouillé et ne sait pas lesquelles choisir, entre les valeurs traditionnelles, chrétiennes, coloniales ou occidentales. Dans notre étude, nous pensons donc nécessaire de focaliser nos regards sur l'éducation aux valeurs. Cette réalité passerait par l'école. Malheureusement, les écoles au Congo fonctionnent difficilement de nos jours. Elles baignent dans les anti-valeurs, « Le Mal zaïrois »<sup>18</sup>, expression chère aux évêques congolais.

Redonner à l'école son vrai visage est une responsabilité qui incombe d'abord à l'Etat et ensuite aux institutions qui gèrent les écoles (les laïcs pour les écoles officielles et privées, et aussi les Eglises). L'on doit arriver au changement de mentalité chez les dirigeants des écoles, les enseignants, et leur donner les moyens économiques et moraux nécessaires à leur bon fonctionnement. Les gestionnaires doivent bien gérer les ressources humaines et matérielles mises à leur disposition. La discipline doit être bien

---

<sup>17</sup> Quand on parle des conflits des Institutions, il convient de préciser d'emblée que, chez les Ding orientaux, les institutions comme la circoncision et l'excision n'existent pas.

<sup>18</sup> « Le Mal zaïrois » est l'ensemble de toutes les contradictions de la II<sup>ème</sup> République du Zaïre (1965-1997), sous le Président Joseph Désiré Mobutu. Cette expression comprend essentiellement l'ensemble d'anti-valeurs qui caractérisent, depuis une trentaine d'années, la dégradation continue de la situation actuelle de la République du Zaïre devenue République démocratique du Congo le 17 Mai 1997 avec la prise du pouvoir par Laurent Désiré Kabila et les Alliances des Forces Démocratiques pour la Libération (AFDL). Sous le « Mal zaïrois », les Congolais mettent entre autres l'irresponsabilité, l'inconscience, la corruption et la concussion, les injustices sous toutes ses formes, l'immoralité publique, la rareté des denrées alimentaires et de produits pharmaceutiques, la délinquance juvénile, la recrudescence de la violence, le vol, le banditisme, le manque de respect du bien commun, le manque de respect des morts, le manque de respect des « Aînés ou Anciens : les sages », l'asservissement de la personne humaine, l'inégalité dans la répartition du patrimoine national, le défaitisme et l'absentéisme.

respectée.

Pour éclairer l'évolution et la rencontre de quatre systèmes de valeurs cités, nous allons recourir à l'Histoire, car ils paraissent trans-historiques. L'histoire nous aidera à situer le moment de la rencontre des valeurs occidentales avec les valeurs traditionnelles et suggérera les valeurs que l'on pourrait promouvoir. Notre intérêt portera essentiellement dans le domaine de l'écrit pour permettre l'interaction lecteur-texte dans les sociétés africaines et pour faire reposer le rapport valeurs et textualité sur un fondement éthique.

Pour comprendre les différents niveaux de valeurs de divers systèmes et leurs conséquences, nous proposerons trois hypothèses. La première est consacrée à chercher un accord entre des systèmes disparates qui dans lesquels baignent « les acteurs » de l'éducation de notre pays. La seconde hypothèse consiste à valoriser la culture africaine. La troisième hypothèse est consacrée à inventer une méthode appropriée pour apprendre les valeurs en outillant chaque personne pour « discerner » les objets de son apprentissage, s'engager dans la recherche de comment comprendre les valeurs et les rendre conscientes pour un vivre-ensemble individuel et collectif cohérent.

## **Méthodologie**

Notre méthode de travail sera l'analyse documentaire et les entretiens semi-directifs. Notre souci sera d'avoir une pluralité des façons de comprendre les comportements des Ding orientaux et la richesse de leur confrontation avec les influences occidentales, soit en milieu occidental, soit en milieu africain. Nous n'oublions pas, cependant, la complexité du sujet et les difficultés de procéder à une enquête sociologique auprès d'une population et des personnes de formation et de sensibilité différentes à ce genre de question, afin de jouer le jeu de l'interview. Utilisant ainsi la méthode des témoins privilégiés, nous aurons l'avantage de rencontrer des interlocuteurs capables de comprendre le problème qui est en jeu ainsi que de découvrir de façon isolable des comportements communs et des comportements différentiels. D'autre part, le contexte actuel de notre pays, la difficulté du sujet et le caractère fort abstrait du thème de notre recherche interdisent de nous plonger dans les milieux coutumiers Ding pour une observation participante ou pour des interviews auprès des paysans. Toutefois, nous avons partiellement résolu cette difficulté, en nous servant de la sagesse populaire de ces peuples : les chansons exécutées à l'occasion de la naissance des jumeaux.

A travers trois périodes, nous tenterons de constituer trois corpus : de 1885 à 1930, de 1930 à nos jours ; puis les manuels scolaires de lecture et d'apprentissage de la lecture proposés à l'éducation des jeunes Ding. Nous tenterons de comprendre les valeurs qui sont dans ces manuels. Nous verrons dans quelle mesure ils reflètent encore aujourd'hui les valeurs de la société, face aux évolutions induites par la mondialisation.

Le premier corpus (1885-1930) comprend les rares documents anciens écrits sur

---

l'ethnie Ding. Il s'agit des archives manuscrites et imprimées, correspondances, récits, comptes-rendus, et de quelques articles des Mouvements Géographiques, Exploitants et commerciaux et Missionnaires qui ont exploré les Ding orientaux avant l'avènement de l'école et de la modernité.

Le second corpus (1930 à nos jours) sera composé des textes écrits sur les Ding orientaux depuis que l'évangélisation missionnaire, la colonisation et l'école ont influencé grandement leur vie quotidienne. Dans ce corpus, nous allons discerner les valeurs en milieu Ding à partir de l'étude des auteurs qui ont écrit sur ces peuples après 1930, tout en centrant notre attention sur les textes publiés entre 1974 et 2003 du seul fait que c'est surtout pendant cette période que nous trouvons des textes écrits réellement par des autochtones Ding orientaux sur eux-mêmes.

Dans le troisième corpus, nous analyserons les manuels scolaires de lecture et d'apprentissage de la lecture mis à la disposition de leur éducation.

L'analyse de ces trois corpus pourra aider à percevoir les divergences ou les tensions entre les valeurs traditionnelles et les valeurs enseignées par l'école. Nous tenterons ensuite de comprendre la logique de fonctionnement de toutes ces valeurs diverses, leur interaction, harmonieuse ou non, leurs implications sociales et politiques dans les populations Ding aujourd'hui.

## Division du travail

Notre thèse sera axée sur trois parties, composées chacune de plusieurs chapitres. La première, *Racines et évolution moderne*, visera à déterminer les caractéristiques des valeurs chez les Ding orientaux, des origines à la mission chrétienne, à travers le contexte social global et le contexte historique de la colonisation et de la mission chrétienne. La seconde traitera de l'école chez les Ding orientaux et de la méthodologie de recherche, afin d'y analyser la rencontre entre les valeurs de la tradition et celles de l'Occident. La troisième partie sera centrée sur des conflits des valeurs entre les divers systèmes en jeu. Une conclusion générale suivra.

Les Ding orientaux subissent l'influence du changement socio-culturel congolais provoqué par la crise socio-économique et les guerres civiles. La crise des mentalités congolaises est au fondement de ces facteurs. Certaines valeurs traditionnelles sont modifiées. D'autres résistent et disparaissent.

Ensuite, avec le slogan congolais « *Débrouillez-vous pour vivre* », nous avons reconnu la création de nouveaux concepts, de nouvelles valeurs. La mentalité congolaise n'a pas été uniquement bouleversée par l'influence occidentale, mais aussi par l'incessant recours aux valeurs traditionnelles individuelles ou collectives, c'est-à-dire à la fois par les facteurs internes et externes. La colonisation, l'évangélisation et l'éducation ont favorisé la pénétration de la culture occidentale et ont ainsi bouleversé la culture traditionnelle à tous les niveaux. Ce nouveau phénomène culturel a fait naître un conflit des valeurs socioculturelles (contradictoires). La rencontre entre les systèmes des valeurs

contradictoires donne lieu aux conflits des valeurs. La colonisation, l'évangélisation et la tradition sont des codes culturels qui les ont favorisés. Comment se structurent ces conflits ? A partir de l'identification des valeurs clés de la culture occidentale et de la culture africaine, on peut comprendre cette articulation interculturelle. De l'interférence de deux cultures naît la nécessité de créer de nouvelles valeurs.

Chez les Ding orientaux, enfin, il y a également interférence des valeurs. Tant au niveau social que psychologique, le conflit des valeurs est vécu, c'est-à-dire qu'il n'est pas uniquement individuel, mais interpersonnel. L'enfant que l'on doit éduquer est confronté à ce problème. Les Ding orientaux se heurtent à trois systèmes de valeurs. Le conflit individuel rencontre celui de la société tout entière, qui est censée être le « réceptacle » de tous ces systèmes. Mais le conflit social et interpersonnel des systèmes de valeurs nourrit celui des membres de la société dont ils dépendent énormément. Car l'individu a forcément tendance à intérioriser le système de valeurs qu'il apprécie le plus. Quelque chose se passe parallèlement au niveau interculturel, interpersonnel et intrapersonnel. Il faut communiquer l'un avec l'autre dans une écoute empathique. Par rapport à des valeurs contradictoires, le sujet se comporte de deux manières, relativiser le conflit et l'affronter, c'est-à-dire s'y ouvrir, mais pas pour une intégration. D'une manière libératrice et transformatrice, le sujet ne reste pas uniquement au niveau de la confrontation des systèmes de valeurs culturellement différents, il crée de nouvelles valeurs, prenant en considération le contexte dans lequel il se trouve. *« Cette ouverture et cette sensibilité n'englobent pas seulement la sphère immédiate des perceptions du sujet ; elles augmentent aussi sa capacité d'apprécier les autres, et de comprendre, avec l'empathie, leurs situations et leurs difficultés »*<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> VARELA, F et alii, *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Editions du Seuil, 1993, p. 176-177.

# Première partie : *Racines et évolution moderne*. Les caractéristiques des valeurs

Dans cette partie, nous tenterons d'analyser le contexte de notre étude, des origines à la mission chrétienne. Le contexte social global de la tradition, la colonisation et la mission chrétienne marquent, en effet, les Ding orientaux. Ces trois apports primordiaux (la tradition, la colonisation et la mission chrétienne) fondent deux grands contextes de la pénétration des valeurs chez ces peuples : la tradition et l'Occident. Ils sont la base de valeurs traditionnelles d'une part et de valeurs occidentales, de l'autre, ce qui éclaire à la fois l'enracinement religieux et historique de la conscience de ces populations. Nous essayerons de comprendre celles-ci à travers leur univers magico-religieux, leur éducation traditionnelle, et le processus colonial et missionnaire de pénétration et d'acceptation des idées occidentales chez elles.

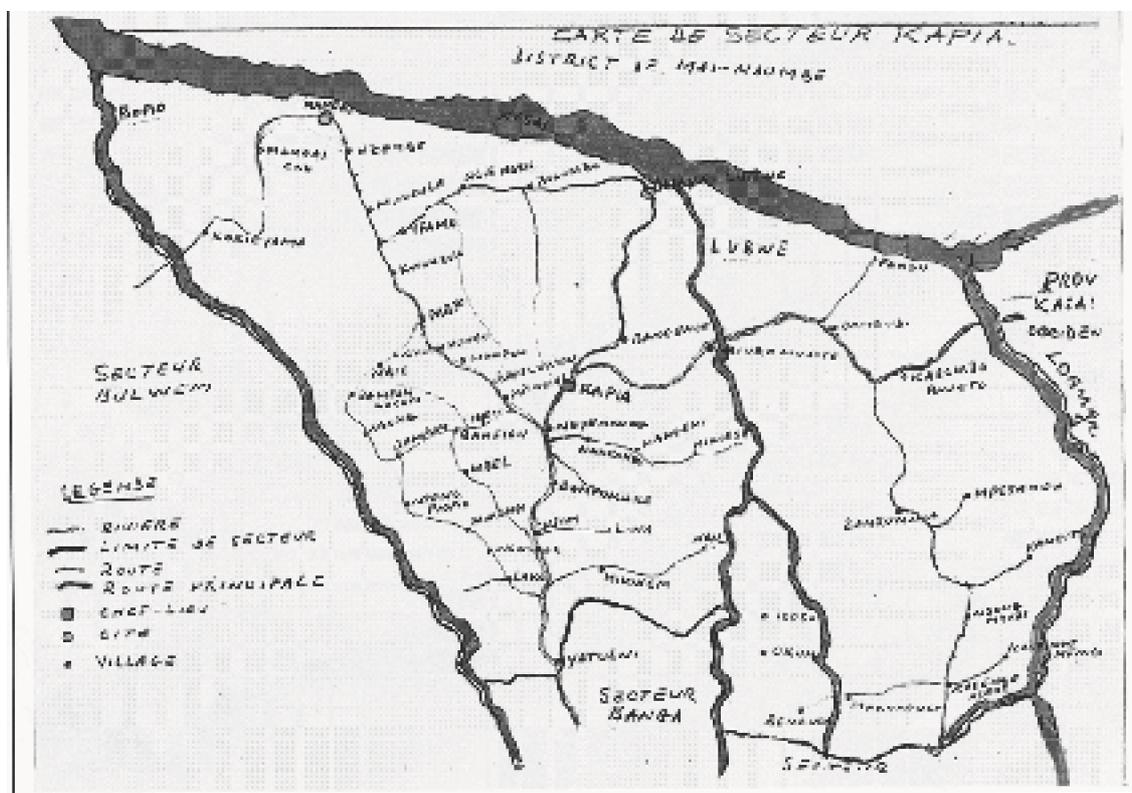
Notre objectif est de déterminer les caractéristiques des valeurs de la tradition et des valeurs occidentales chez les Ding orientaux. Il ne permet pas uniquement d'analyser la rencontre locale de valeurs traditionnelles avec l'Occident à travers des comportements qui révèlent des valeurs en référence à des valeurs reconnues. Il aide aussi à spécifier les caractéristiques des valeurs traditionnelles de ces populations, représentées dans la société actuelle. Il vise, ensuite, les valeurs qu'apportèrent la colonisation ainsi que la mission chrétienne chez les Ding d'Ipamu. Notre intérêt sera porté enfin sur les valeurs

introduites par chaque système dans la société Ding et la façon dont le changement socio-culturel ou le bouleversement de la culture traditionnelle Ding s'est effectué.

Les résultats obtenus serviront de clef pour tenter de confronter, entre elles, les influences de la tradition et de l'Occident, c'est-à-dire de la colonisation et de l'évangélisation missionnaire. Car la colonisation et la mission chrétienne apparaissent comme des codes culturels occidentaux qui ont marqué la culture Ding. Leur pénétration a également créé, chez les Ding, l'école comme un lieu moderne d'expression de valeurs. Par l'éducation scolaire, en effet, les Ding ont connu les valeurs occidentales. Elle paraît à la fois comme le moyen d'une rupture et d'une innovation chez ces peuples. Elle leur offre d'autres outils pour la compréhension de leur mentalité traditionnelle et pour leur éducation, mais elle les ouvre à des valeurs occidentales, modernes, créant parfois leur rupture avec les valeurs de la tradition. Nous aurons également des éléments nécessaires à la confrontation de quatre systèmes de valeurs (la tradition, la colonisation, l'évangélisation missionnaire et l'école) qui ont imprégné la société Ding actuelle, afin de voir s'ils forment un ensemble en continuité et/ou discontinuité, en particulier du fait de l'imbrication permanente de la colonisation et de l'évangélisation.

Sept chapitres développent cette partie. Nous partirons de l'identité des peuples Ding à travers leurs origines et leur milieu afin de connaître ces peuples, leur espace et leur organisation sociopolitique. Le deuxième chapitre analyse le contexte religieux de la conscience collective Ding qui en est la base. Religion traditionnelle, croyances, superstitions et mouvements religieux constituent cet univers socioreligieux. Les troisième et quatrième chapitres développent le modèle éducatif ancien des Ding et leurs valeurs. A travers l'éducation traditionnelle en milieu Ding au Congo-Kinshasa, nous tenterons de spécifier les caractéristiques des valeurs de la tradition. Alors que le cinquième chapitre traite de ruptures et d'innovations de la colonisation chez les Ding orientaux, le sixième présente les congrégations missionnaires qui y ont travaillé. Ce contexte historique de la pénétration et de l'acceptation des idées occidentales chez ces peuples, à travers le projet de « civilisation » et d'éducation chrétienne, introduira le septième chapitre, où seront abordées les implications sociales, politiques et économiques de la colonisation et de la mission chrétienne sur les populations Ding.

## **Chapitre 1 : Le peuple Ding : identité et milieu.**



Carte de secteur Kapia. Source : élaborée par nous-même

Dans ce chapitre, nous analyserons l'identité de ces peuples d'origine lointaine rattachée finalement à un lieu ou un fleuve appelé *Kab-Kab* et marquée par des migrations et des dispersions avant de s'installer dans le Bas-Kasaï. Les travaux académiques<sup>20</sup> de Flavien Nkay Malu, Florent Mufier, Musong et Nkuminsong ainsi que le

<sup>20</sup> Cfr. NKAY MALU, F., *Histoire des Ding Mbensia d'après les Traditions du Clan Ntshum (Des Origines à 1899)*, Mémoire de Licence en Histoire, UNAZA, Campus de L'Shi, 1979 ; NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001 ; MUFIER MBALA, F., *L'Organisation traditionnelle du travail et développement coopératif chez les BaDing Munken du Zaïre*, Paris, Institut Catholique de Paris, 1975 ; MUSONG, N., *Esquisse panoramique des genres oraux Ding. Effort d'analyse stylistique*, UNAZA, Campus de Lubumbashi, 1977 (Mémoire de Licence) ; NKUMINSONGO, V.F., *Bases socio-économiques des Ding pour le développement agricole et rural*, Mémoire de Licence, L'Shi, 1976 ; NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997 ; NDAYWEL E NZIEM, I., *Organisation sociale et Histoire. Les Ngwi et Ding du Zaïre*, Thèse de Doctorat, Sorbonne, Paris, 1972.

précieux ouvrage de Isidore Ndaywel è Nziem et sa thèse nous aident à comprendre scientifiquement l'évolution de l'organisation traditionnelle, sociopolitique et de la littérature des Ding orientaux, ordinairement appelés Ding Mbensia.

Quant à leur identité ethnique, à l'heure actuelle, les Ding orientaux sont scientifiquement nommés les Ding, ou Dinga, qui forment une partie des populations de l'ethnie Ding, à l'Ouest de la République Démocratique du Congo. Ils habitent la province de Bandundu, district du Kwilu et territoire d'Idiofa, sur la rive droite du fleuve Kasai et entre deux de ses affluents, la Piopio à l'Ouest et la Loange à l'Est. Jadis, précise Florent Mufer Mbala, on les appelait « *Ba.Mbensie* » et « *Ding Munken Mbel* »<sup>21</sup>. Selon O. Boone, ils forment un sous-groupe de la grande ethnie des « Ba.Dzing », parmi lesquels on compte les Ding Kamtsha, situés le long de la rivière Kamtsha. Nous appartenons personnellement à cette ethnie, dont voici les détails de ses origines, son paysage, sa population, sa société et son organisation politique.

## ***I. - Les origines des Ding***

---

Nous présenterons d'abord les populations Ding des origines à 1780 environ, et leurs 'mutations' en vue d'occuper le Bas-Kasai et de s'y installer, à travers migrations et dispersions. Les travaux d'Isidore Ndaywel<sup>22</sup> et de Flavien Nkay<sup>23</sup> sur la protohistoire des Ngwi et Ding et l'histoire ancienne des Ding Mbensia, nous ont beaucoup servi.

Les Ding ont pour ancêtres des peuples issus du groupe de Bantu<sup>24</sup> venus du Nord, qui abordèrent l'Afrique Centrale par le pays que borde le cours moyen de l'Ubangi (La République Centrafricaine). Selon Isidore Ndaywel, « *à cette période, les Ding, les Kuba, les Yans et peut-être les Songo n'existaient pas encore comme peuples autonomes, mais constituaient encore un seul peuple subdivisé, sans doute comme actuellement, en clans et en lignages. Ce peuple était lui-même issu, quelques siècles auparavant, du morcellement d'un ensemble qui regroupait sans doute tous les peuples actuels dont les langues procèdent à la fois du bantu et du soudanais (peuples semi-bantous).* »<sup>25</sup> Une

<sup>21</sup> MUFER MBALA, F., *L'Organisation traditionnelle du travail et développement coopératif chez les BaDing Munken du Zaïre*, Paris, Institut Catholique de Paris, 1975, p. 4-5. A la soixante-sixième page de son mémoire de Licence en Histoire en 1979, Flavien Nkay dit qui est le chef Munken, chez les Ding orientaux. Aux yeux des Ding Mbensia, le porteur du titre Munken se présentait comme le garant de la prospérité et de la sécurité du pays. Législateur et juge suprême, Munken avait droit de vie et de mort sur ses sujets. Son tribunal était sans appel. Il apparaissait aussi comme un grand-prêtre puisqu'il présidait plusieurs cérémonies à caractère magico-religieux : le début des feux de brousse, l'ouverture du cycle de grandes chasses, la bénédiction de la terre, la mort du léopard et la naissance des jumeaux.

<sup>22</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Organisation sociale et Histoire. Les Ngwi et Ding du Zaïre*, Thèse, Paris-Sorbonne, 1972.

<sup>23</sup> NKAY MALU, F., *Histoire des Ding Mbensia d'après les Traditions du Clan Ntshum (Des Origines à 1899)*, Mémoire de Licence en Histoire, UNAZA, Campus de L'Shi, 1979

<sup>24</sup> Le mot Bantu s'écrit de deux façons différentes : Bantu ou Bantou. Invariable, il ne s'accorde ni en genre ni en nombre. Certains auteurs l'ont cependant francisé ; ils l'écrivent : Bantou, Bantous, Bantoue ou bantoues. Dans notre recherche, nous avons choisi de l'écrire Bantu, sauf là où il est noté comme tel.

ancienne tradition orale Ding, recueillie à travers l'histoire du clan Ntshum<sup>26</sup>, situait l'origine lointaine de ce groupe et aussi de toute l'ethnie Ding Mbensia au lieu appelé *Kab-Kab*, situé en aval de la rivière Kasaï. À cet effet, le vocable *Kab-Kab* a été identifié par les traditionnistes<sup>27</sup> comme un lieu ou « un grand fleuve », plutôt que comme principe lié à une structure du pouvoir. Rapproché du concept Mongo de *Lokapa Ekopa*, signifiant « le partage du pouvoir » ou « la division des pouvoirs de décision », ce terme serait une transformation linguistique secondaire, qui aurait dû associer les Ding Mbensia aux Mongo. En d'autres termes, comme l'écrit Jean Vansina<sup>28</sup>, le lien entre les Ding kabkab et les Mongo du Sud *okapa ekopo*, les deux signifiants « partage », a été établi. Or, selon Vansina, de Decker, Swartenbroeck et Isidore Ndaywel, certaines populations du groupe Yans-Ding auraient eu une provenance occidentale. Isidore Ndaywel précise que, pour la tradition orale, les Ding Mbensia seraient d'origine occidentale. Mais ce point de vue est resté peu probant pour le traditionniste Ding Mbensia. Celui-ci, note Flavien Nkay, « n'a gardé de *Kab-Kab* que de vagues réminiscences : *Kab-Kab* se trouve en bas », « il est le pays où se trouve la grande étendue d'eau sans limites », « il est le pays où se couche le soleil. »<sup>29</sup> Ainsi, pour les Yans-Ding, précise Flavien Nkay, *Kab-Kab* n'aurait été qu'une étape d'une longue marche qui a conduit les peuples Yans, Ding, Mbuun et Songo d'une origine septentrionale vers leur pays actuel. En effet, « partis de *Kab-Kab*, les clans Ding Mbensia, sous la conduite du clan Ntshum, remontent le fleuve Nzankul (la rivière Kasaï, selon les Ding Mbensia). »<sup>30</sup> D'où le recours aux théories classiques relatives aux migrations Bantu, afin de rechercher l'origine lointaine des Ding dans le foyer proto-bantu situé aux confins du Cameroun et du Nigeria. Dans cette perspective, les Ding seraient, comme l'écrit Van Bulck, des « vieux Bantu ». Ceux-ci seraient partis très tôt de leur foyer commun du Cameroun vers l'Afrique, dans le cadre général des migrations bantu, déclenchées probablement par l'impact du fer sur les méthodes agricoles. Ayant envahi l'Afrique Centrale, ces migrations auraient constitué quelques foyers qui occasionneront l'émergence des États de la savane (Kongo, Kuba, Lunda, Luba).<sup>31</sup>

Le plus archaïque d'entre eux, situé probablement aux alentours du Pool Malebo avec le royaume *Nguun*, c'est celui auquel nous avons rattaché les ancêtres Ding. Il aurait

<sup>25</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Organisation sociale et Histoire. Les Ngwi et Ding du Zaïre*, Thèse, Paris-Sorbonne, 1972, T.1, p. 381.

<sup>26</sup> Le clan Ntshum est considéré comme le clan dominant des Ding orientaux.

<sup>27</sup> Un traditionniste, c'est une personne qui fait l'histoire de la tradition.

<sup>28</sup> VANSINA, J., « *Probing the Past of the Lower Kwilu Peoples (Zaire)* », *Paideuma*, 12-20 (1974).

<sup>29</sup> NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 89.

<sup>30</sup> NKAY MALU, F., Op. cit., p. 43.

<sup>31</sup> Cfr. NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre*, cours dispensé en I<sup>er</sup> Graduat, Lubumbashi, cité par Flavien NKAY MALU, *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 90.

donné naissance au complexe kongo, au royaume Tyo. Ses radiations s'étendent, comme nous l'avons déjà dit, à tout le Bas-Kasaï. Le second foyer se serait développé dans les alentours du lac Maï-Ndombe et Tumba, et aurait inspiré les Mongo du Sud. À cause de sa proximité géographique avec les Bas-Kasaï, ce foyer aurait été un apport non négligeable à l'élaboration des civilisations de cette dernière région. D'une façon générale, il y eut beaucoup de migrations et de dispersions. Les migrants Ding-Yans-Kuba-Songo ont connu une dispersion. Ils ont dû partir du territoire d'Ubangi au Sud-Ouest, pour s'installer, sans précision de date, non loin de la côte atlantique, dans le Kimput reconnu comme un pays Yans. L'arrivée du Portugais Diego Cao dans l'embouchure du fleuve Congo vers la seconde moitié du XV<sup>e</sup> siècle (1482) marque probablement le moment où l'on aurait parlé pour la première fois des Blancs et serait le point de départ de l'installation de ces migrants. Sur le plan politique, on assista au rayonnement des structures étatiques centralisantes et à leur innovation d'importance à Kimput sur le clan originel, qui devint « royal » par rapport aux autres. Seulement, peu avant Kimput, les Kuba s'étaient séparés des Yans-Ding-Songo vers 1524, pour se diriger vers le Pool, où ils s'éloignèrent définitivement de ces derniers, encore unis avant d'abandonner les régions de la côte.

Mais, au Pool, les Yans-Ding-Songo, devenus des sujets du royaume Makoko en place depuis 1491, ne furent pas heureux. Traités, en effet, comme des esclaves par les Teke, et victimes des corvées, ils durent partir en deux groupes différents : le groupe des Ding, et celui des Yans-Songo. Les Ding furent les premiers à partir, comme les Kuba, vers Kwamouth et, de là, ils remontèrent le Kasaï ou le longèrent, en vue d'occuper le Bas-Kasaï et de s'y installer. Mais ces peuples Kuba et Ding n'y étaient pas les seuls. De fait, en 1600, peu avant, que les Kuba puis les Ding l'aient occupé, des agriculteurs Sakata et des Dia, venus probablement du Nord par le fleuve, l'envahirent dès cette époque lointaine. Dans la même perspective, les Yans remontèrent également le fleuve sur les traces des Kuba et des Ding mais, dépassant l'embouchure du Kasaï, certains clans continuèrent à le longer jusqu'à Bolobo environ. Constatant que la terre dans cette direction était déjà habitée, ils revinrent sur leurs pas et se mirent à longer le Kasaï comme les autres. C'est ainsi qu'il existe des « essaims » de Yans le long du fleuve jusqu'aux environs de Bolobo. Les Yans et les Songo, quant à eux, arrivèrent tous dans la région de Bandundu (confluent du Kwango-Kasaï) d'où ils essaimèrent sur leurs terres actuelles.<sup>32</sup> En revanche, les Sakata et les Dia rencontrèrent des pygmées, installés dans une zone forestière et vivant de la pêche, de la chasse et de la cueillette. L'installation des pygmées fut éphémère ; ils furent chassés par des Sakata, et ceux-ci par les Boma qui, venus de la région du Pool vers le XI<sup>e</sup> siècle, durent quitter ces terres et s'intéressèrent particulièrement à la métallurgie. « *Le Bas-Kwilu n'était donc pas désert à l'arrivée des Yans, Ding et Kuba : il était occupé par les Boma dans sa partie Ouest et possédaient quelques essaims Sakata-Nzadi, le long du Kasaï dans sa partie Ouest* ». Jean Vansina précise, néanmoins, que « la véritable histoire de cette région reste obscure, autant que l'histoire des cultures et des sociétés concernées. »<sup>33</sup> Au XIII<sup>e</sup> siècle, les cadets des Boma les quittent, traversent le fleuve et s'installent sur la rive droite à côté des Sakata.

<sup>32</sup> Cfr. NDAYWEL E NZIEM, I., *Organisation sociale et Histoire. Les Ngwi et Ding du Zaïre*, Thèse, Paris-Sorbonne, 1972, p. 384-385.

Enfin, « le foyer géographiquement le mieux localisé autour des lacs du Shaba, donnera naissance aux empires Luba et Lunda, et ce dernier serait situé dans la région des grands lacs à laquelle appartiennent le Buganda, le Ruanda, le Burundi... Les ancêtres des Ding Mbensia, et peut-être aussi ceux d'autres groupes ethniques du Bas-Kasaï, auraient, comme nous l'avons déjà remarqué, vécu dans le foyer du Pool, avant d'essaimer dans leur terroir actuel. C'est à ce niveau qu'est probablement née la conscience ethnique des Ding Mbensia. »<sup>34</sup>

Les populations Ding de l'entre Piopio-Loange constituent donc un groupe ethnique homogène, doté d'un langage et d'une structure politique, avec la particularité des chefs *Munken*, qui les démarquent des autres entités Ding. Elles se rattacheraient, quant à leur origine, à l'ensemble d'immigrants Bantu matrilineaires qui, en provenance du foyer proto-bantu, auraient abordé l'Afrique centrale par le flanc Ouest. Elles auraient connu ou, tout au moins, subi les radiations culturelles diffusées à partir du foyer *Nguun* qui, avant le XV<sup>e</sup> siècle, aurait fleuri aux alentours du Pool Malebo. Pour Jean Vansina, il est clair que le groupe Yans/Ding provient du groupe Teke et s'en est séparé beaucoup plus tard que le groupe Boma. C'est à l'intérieur du groupe qu'est survenu le plus ancien partage entre les Yans et les Ding. Les communications étroites avec les Ding de l'Ouest impliquent deux événements historiques : une rupture et une réunification. Mais les Ding orientaux sont différents de ceux de la Kamtsha seulement de 5 % ; pourtant, ils indiquent le même niveau avec les Yans de l'Ouest.

Plus tard et finalement, les Ding Mbensia seront essentiellement localisés dans la région d'Ipamu, qui fut un grand village vers 1931 avec, au centre, l'église. Près d'elle, l'école des garçons. Au-delà, le quartier des élèves *kiter* et des catéchumènes, avec, à part, le *makwela*, le quartier des gens mariés. De l'autre côté, assez éloignée, la maison des Pères, avec ses dépendances : un jardin, une cuisine, un petit élevage, une menuiserie et une scierie montée par le père Jacques Delaere, un atelier de mécanique et une petite huilerie. Plus loin, à bonne distance, la maison des sœurs, non loin de laquelle se trouvaient le quartier des filles, leur école, un dispensaire, une petite maternité, prémices du futur hôpital. « Par ailleurs, précise Jean-Marie Ribaucourt, à Ipamu, comme dans les autres missions, jusque vers 1950, fonctionnaient de grands fours à briques, montés en forêt près des points d'extraction de la terre, et où, bien sûr, surabondait le bois de chauffe. La taille ordinaire d'un four était de 50.000 briques... »<sup>35</sup>

## II. - Le paysage

---

Les lignes qui suivent tentent de rassembler des données géographiques sur le milieu

<sup>33</sup> VANSINA, J., « *Probing the Past of the Lower Kwilu Peoples (Zaire)* », *Paideuma*, 12-20 (1974).

<sup>34</sup> NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 91.

<sup>35</sup> RIBAUCCOURT, J.-M. (1997). *Evêque d'une transition René Toussaint 1920-1993. Missionnaire au Congo-Zaïre*, Kinshasa, Editions Baobab, p. 80-81.

physique de l'espace de notre recherche. Comme nous venons de le dire, aujourd'hui les Ding sont situés entre la rivière Loange à l'Est, la Piopio, à l'Ouest, le Fleuve Kasaï, au Nord et au Sud, une ligne imaginaire qui passe entre le quatrième et le cinquième parallèle. Sur les deux rives du fleuve Kasaï, des colonies des Banzadi longent la rivière jusqu'à Ilebo (village Nkenge). Chez les Lele, précise Isidore Ndaywel à Nziem, se trouvent aussi leurs établissements et, en remontant la Sankuru, ils se sont installés dans le royaume Kuba<sup>36</sup>. Ils occupent également les environs de Mambenga, en aval du fleuve. Leur recherche des forêts aurait sans doute accéléré leur invasion vers le Sud. En effet, écrit le Père Struyf, les Ding « *auraient poussé leurs invasions vers le Sud, aussi loin qu'ils avaient des forêts et ils se sont arrêtés là où les rivières coulent dans les plaines* »<sup>37</sup>. Flavien Nkay souligne que cette vague d'invasion lui permit non seulement de rencontrer ces populations, les Bambunda, les Bawongo, les Bapende, mais aussi de vivre avec elles. C'est cette invasion qui les a amenés à occuper minoritairement telles ou telles régions, dominées essentiellement par les Ambuun. Il s'agit, par exemple, des galeries frontières des environs d'Idiofa et de Musenge Mputu, du bassin de la Lubwe et d'une partie du cours inférieur de la Loange, Mwilambongo, les secteurs de Musanga, Kipuku et Banga.

L'Ouest, lui aussi, accueille les Ding orientaux, précisément autour de la rivière Piopio. Flavien Nkay écrit à ce sujet : « *A l'Ouest, l'écheveau n'est pas facile à démêler. Si les Ngwi occupent une enclave large d'environ 40 Km et d'environ 60 Km sur les deux rives de la Piopio, dans la contrée qui va de l'embouchure jusqu'à la région de Lwele Ekubi où ils rencontrent les Ambuun et les BaDing du Sud-Ouest. On trouve donc les BaDing orientaux à l'Ouest de la Piopio dans les secteurs de Bulwem (groupements Lwem et Zulubanga) et de Kalanganda (village Iyene Mfinda, Iyene Nseke)* »<sup>38</sup>. Mais, pour ne pas étendre notre recherche sur toutes les entités territoriales et administratives qu'occupent les Ding et sur tout l'espace ethnique<sup>39</sup> Ding, nous nous arrêterons aux Ding orientaux de l'actuel secteur Kapia, situés entre la Piopio et la Loange, au Nord du secteur Banga. Trois groupements se le répartissent administrativement : Munken Mbel, Ibo et Ntor. Le Chef de chacun de ces groupements est issu de l'unique clan *Ntshum*. Mais, du

<sup>36</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997, p. 121.

<sup>37</sup> STRUYF, Y., « *Migration des Bapende et des Bambunda* » in Congo, I, 5, 1931, p. 668, cité par NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 7.

<sup>38</sup> NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 6-7.

<sup>39</sup> À la dixième page de son mémoire de D.E.A., Flavien Nkay signale la difficulté de déterminer avec exactitude les frontières et l'étendue de l'espace ethnique ; il en donne les principales raisons et en arrive à cette conclusion : « L'espace ethnique n'est donc pas facile à contenir dans un croquis ou une carte à la manière occidentale. Il peut être éclaté et éparpillé dans des lieux éloignés les uns les autres mais se référant à un berceau, une tradition d'origine, une langue et des usages communs. Il nous semble que l'identité ethnique est, avant tout, la conscience qu'on a, quel que soit le lieu où l'on se trouve, d'appartenir à tel groupe plutôt qu'à tel autre ».

point de vue religieux, les Ding orientaux sont majoritairement situés dans les paroisses d'Ipamu et de Dibaya-Lubwe, où l'on peut aussi mieux les identifier culturellement.

Cette région, habitée par les Ding orientaux, connaît un climat tropical à tendance subtropicale à deux saisons : la saison sèche *Kisu* de mai à août, et la saison des pluies *M'vi* d'août à mai, une de 3 mois et l'autre de 9 mois. Cette alternance donne lieu à un calendrier agricole local. Pendant la première, les riverains campent sur les bancs de sable (*nganda*), afin de pêcher, parfois loin de leurs villages, tandis que les hommes de l'intérieur s'adonnent à des travaux des champs et aux grandes chasses. En plus de leurs tâches quotidiennes, les femmes se consacrent à la pêche dans les eaux douces et les marais du Kasai et de la Lubwe. La saison pluvieuse, qui commence théoriquement le 15 août, se prête à l'ensemencement des champs. Le sol est fertile, surtout dans les forêts en bordure du Kasai, dans les galeries forestières de la Loange, de la Lubwe et de la Piopio, qui bénéficient d'un terroir argileux<sup>40</sup>. Le manioc, le maïs, les ignames, la canne à sucre et le tabac sont les produits agricoles les plus cités par les auteurs du XIX<sup>ème</sup> et du début du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>41</sup>. À ce moment-là, les hommes chassent plutôt individuellement et confectionnent surtout des pièges. À l'heure actuelle, les Ding cultivent également les arachides et les courges ; ils cultivent des petites quantités de riz sur de petites étendues.

Le pays est couvert de deux types de tapis végétal, la forêt et la savane. Sur une bande large de 50 Km en bordure du Kasai et surtout entre la Piopio et la Lubwe, la région est boisée. Il s'agissait d'une tête de pont de la forêt équatoriale<sup>42</sup> : forêt dense, arbres toujours verts, abondants épiphytes, que célèbre ce texte poétique du R.P. Delaere : « *Nous marchions dans un site enchanteur... À droite, à gauche, en haut, dans un enchevêtrement indescriptible se balançaient d'interminables lianes entortillées, et de partout, à moitié cachés par cette végétation géante, s'élevaient des troncs superbes, droits comme d'immenses cierges, à travers un fouillis de lianes et des feuilles, cherchant là-haut, tout là-haut, des bouffées de lumière et de soleil! Ah! Ces arbres! Quelle force et quelle majesté! Il y en avait des blancs, marbrés de vert et de gris:(...) et puis...et puis...Ah! Quel débordement de vie de, majesté* »<sup>43</sup>. Ce beau bois regorgeait, à l'époque, d'une faune nombreuse et variée. Pour les Ding orientaux, la forêt était la principale ressource, la mère nourricière pourvoyeuse des aliments carnés et végétaux. Elle était le domaine de chasse par excellence et façonnait toute la culture et toute la vie sociale. La chasse demeure non seulement une technique de production mais aussi un art. En outre, il existe aussi des Ding orientaux, qui bâtissent leurs villages dans des savanes, mais dont toute l'activité économique se déroule en forêt. Il s'agit des populations situées entre la Lubwe et la Loange, dans le Sud de la Piopio et autour du village Mukoko, dans le territoire d'Idiofa. La savane y est entrecoupée de galeries forestières le long des rivières.

Quatre grandes rivières baignent leur territoire : la Loange (que les Ding appellent

<sup>40</sup> NICOLAÏ, H., « *Le Bas-Kwilu. Ses problèmes géographiques* », in *Bulletin de la Société Royale de Géographie*, 1958, p.27.

<sup>41</sup> Lire von WISSMANN, « *Exploration du Kasai* », in *Bulletin de la Société Royale de Géographie*, IX, 1885, p. 647-657.

<sup>42</sup> NICOLAÏ, H., Op.cit., p.33.

<sup>43</sup> DELAERE, « *La forêt d'Ipamu* » in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus 1928*, p. 218.

*Tiomo* à l'Est, la *Piopro* ou *Lié* à l'Ouest, le *Kasaï* ou *Nzankul*, au Nord et la *Lubwe* au centre. Tous ces cours d'eau sont navigables et poissonneux. On ne s'étonnera donc guère que cette société ait produit une élite très active de pêcheurs et d'habiles navigateurs, les *Banzel*. Van Wissmann ne tarit pas d'éloges à leur propos : « *Les Ding sont les navigateurs fluviaux les plus adroits que je connaisse : une pirogue complètement équipée, dans laquelle jusqu'à 12 hommes se tenant debout les uns derrière les autres, actionnant des pagaies longues de deux mètres réussissent à se maintenir à la même hauteur que le "peace". Une pirogue ainsi pourvue d'un équipage, présente un aspect magnifique. Les silhouettes solides, musclées d'un brun foncé qu'en cadence balançaient les pagaies de manière élastique, pliaient régulièrement les hanches* <sup>44</sup> ». Le réseau de communication a favorisé les échanges commerciaux, les innovations socio-culturelles et les marchés, lieux de rencontre privilégiés, celui de Pangu reste encore maintenant un des plus célèbres. Le troc et les communications traditionnelles par le tam-tam, (ou le *lokolé*), les cornes d'ivoires, le fil symbolique enroulé sur le bras, ont connu un changement ainsi que les marchés de vente de produits locaux en celui de produits importés. La valeur du dialogue et du communautarisme va céder la place au silence, à la rationalité et à l'individualisme de l'Occident. L'artisanat (la forge) va être remplacée par la technologie.

### III. - Population

---

Si l'on considère la situation historique et démographique des Ding orientaux, nous pouvons affirmer, avec Flavien Nkay, l'existence de deux écueils : l'exclusivité de la tradition orale et l'absence de tradition écrite (le manque de recherche scientifique) ; c'est pourquoi nous n'avons ni bonnes sources, ni informations objectives écrites, permanentes et fiables. Or, contrairement aux impressions des premiers explorateurs du Kasaï <sup>45</sup>, les indications postérieures ne suggèrent pas une évolution démographique positive des Ding orientaux. En 1928, Lode Actten, commissaire du district de Luebo, décrivant la situation générale de la population de sa juridiction, note : « *Les Ding habitent un pays de galeries et de forêts. Ce sont des chasseurs assez frustes, mais qui commencent, grâce à une propagande active, à s'adonner à la culture du riz et à la récolte des fruits du palmier. Ici encore, comme chez les Banguli, avoisinant le fleuve, la maladie a fait de grands ravages. Chez ces derniers l'état sanitaire est particulièrement mauvais, malgré une prospérité exceptionnelle* <sup>46</sup> ». L'agent colonial évalue cette population à 12.000 habitants. Il évoque la maladie comme la principale cause de cette faiblesse démographique. La maladie du sommeil est identifiée pour la première fois par les Pères de Scheut en 1898 ; elle constituera l'un des grands fléaux du début de la colonisation belge. Les premiers missionnaires de Pangu signalent que le plus grand nombre de leurs premiers baptisés étaient des « mourants de la maladie du sommeil ». Dans chaque village où ils passaient,

<sup>44</sup> Von WISSMANN, Op.cit., p. 651.

<sup>45</sup> DELCOMMUNE, A., *Vingt années de vie africaines 1874-1894*, Bruxelles, 1912, p. 251.

<sup>46</sup> Van BLUCK G., « *Les Ba.Badzing dans nos sources de littérature ethnographique* », in Congo, II, 1934, p. 326.

ils repéraient ces malheureux, pour qu'ils ne meurent pas sans " l'eau du Bon Dieu <sup>47</sup> ". Les témoignages postérieurs des Jésuites, des Oblats de Marie Immaculée, des Sœurs de Marie de Namur et de celles de Saint François de Sales font état de plusieurs autres maladies comme la malaria, la variole, le pian, la diarrhée, la lèpre. Elles n'étaient pas particulières aux Ding, car on les trouvait aussi dans la plupart des régions d'Afrique. L'état de la population est aussi expliqué d'une façon assez curieuse par le Père Janssens : « *Une femme n'a qu'un enfant. Et puis ils emploient un remède soit pour procurer l'avortement, soit pour empêcher la fécondation* <sup>48</sup> ».

Le Rapport A.I.M.O rédigé en 1944 estime la population à 24.909. Elle serait de 23.439 en 1945. En 1946, elle remonterait à 24.941. Les statistiques missionnaires ne donnent pas des chiffres par groupe ethnique, mais par mission ou pour l'ensemble de l'entité ecclésiale. Peut-être faudra-t-il recourir aux registres de baptême et aux interviews, village par village. Actuellement, on estime les Ding encore présents dans le terroir ancestral à plus de 180.000 habitants.

#### **IV. - Société**

---

Si on les considère du point de vue de leur organisation sociale, on peut dire que leur société n'était qu'une mosaïque de clans hiérarchisés suivant leurs capacités politiques et économiques. Au sommet trônait le clan Ntshum, qui non seulement monopolisait les symboles politiques les plus prestigieux mais thésaurisait aussi une grande partie de la richesse du groupe (monnaie destinée aux transactions d'ordre matrimonial : peau de léopard <sup>49</sup>, plumes d'aigles, défenses d'éléphants...). La gestion politique de l'entité ethnique était assurée par le clan Ntshum qui, aux yeux des Ding, se présentait comme le seul garant de l'ordre et de la prospérité. Ce clan constituait, en quelque sorte, une famille dynastique, qui engendrait l'élite politique du groupe. Les Ding Mbensia connaissaient l'exercice de la pratique politique à trois niveaux : le village, la chefferie et la nation. Cette organisation peut être qualifiée d'étatique. Elle présente des similitudes non seulement avec le royaume Kuba mais aussi avec les royaumes de l'Ouest, ceux de Tyo et de Loango. À l'aube de l'implantation européenne, les institutions politiques Ding Mbensia traversèrent une période de crise, due essentiellement aux tensions internes au clan régnant.

Ce fait explique en partie l'effondrement rapide de ce système de valeurs devant

<sup>47</sup> BAERTS, Op.cit., p.170.

<sup>48</sup> JANSSENS, A., *Notes sur la Mission de Mpangu, le 27 juin 1912*, Rome, *Archives générales des Missionnaires de Scheut*, Dossier Z/III/b/3/1/21.

<sup>49</sup> Chez les populations Ding comme dans les autres tribus de l'Afrique, on assimile le léopard à un chef qui incarne la puissance et qui, par sa force, n'est plus comme les hommes ordinaires. Animal exceptionnel, le léopard est doté d'une autorité sans doute supra-naturelle. On retrouvait ainsi presque dans toutes les sociétés anciennes sa peau et ses dents comme attributs royaux. Le clan royal Ntshum des populations Ding était assimilé à la race des léopards. Certaines légendes rapportaient même qu'à leur mort, les membres de ce clan se transformaient en léopard.

l'incessante pression de la modernité. Tout d'abord, le système de valeurs traditionnelles n'a pas résisté aux tensions internes du clan régnant, pas plus qu'à l'influence occidentale et moderne. Il y a ici une double division de ce système : tradition et tradition, puis tradition et occident. Cette situation provoqua un changement à la fois social et culturel et politique. « À partir du foyer Nguun, les Ding, les Yans, les Mbuun et les Songo formaient déjà des entités ethniques distinctes. »<sup>50</sup>. Quand on lit les récits des premiers témoins missionnaires et exploitants commerciaux et leurs jugements sur les indigènes qui, dès le contact initial, furent considérés comme des sauvages, apathiques et superstitieux, on saisit aujourd'hui l'ampleur de la tâche accomplie et l'importance du parcours effectué ensemble. Néanmoins, ces adjectifs reflètent bien le choc subi par les européens au contact des autochtones Ding.

### 1. Structure de la parenté

Chez les Ding orientaux, la structure sociale est basée sur la parenté, où le lien de sang qu'assurerait la mère justifie l'appartenance à une communauté clanique. Cette appartenance est de type matrilineaire. Les frères de la mère, appelés *oncles maternels*, jouent un rôle privilégié ; ils sont les premiers responsables de leurs neveux (enfants de leur sœur). À ce titre, un oncle (frère de la mère chez les Ding) a le pouvoir de décision sur l'avenir de ses neveux, de ses nièces, par exemple leur scolarisation, le baptême ou le mariage de telle ou de telle nièce. La place donnée à l'oncle est tellement importante qu'il pourrait jouir d'un certain pouvoir sur ses neveux et nièces. Sa parole pourrait être, à cet égard, bienveillante ou malveillante, de bénédiction ou de malédiction ; elle pourrait en revanche apporter ou non paix, vie ou mort, bonheur ou malheur, selon la croyance traditionnelle des Ding. La famille nucléaire est considérée comme l'unité parentale minimale, c'est-à-dire l'union de la mère et ses enfants, tournés vers les oncles, surtout maternels. C'est cette petite cellule que les Ding appellent *eyor* (le foyer ou la communauté du feu) et que Isidore Ndaywel è Nziem qualifie de « lignage nucléaire »<sup>51</sup>.

Flavien Nkay, pour sa part, affirme que « *la mère et ses enfants entretiennent des liens avec les autres parents consanguins, frères et sœurs de la mère. Ce vaste champ de relations incluant plusieurs communautés de feu (ou lignages nucléaires), se nomme idzim, soit un ventre, en français. Il s'agit du lignage médian ou « communauté du ventre ».* Les membres se reconnaissent descendants d'un même ancêtre féminin et entretiennent entre eux des relations suivies de parenté »<sup>52</sup>. Se considérant comme le frère cadet de son oncle, le neveu a, selon la loi du lévirat, le droit d'épouser la femme de

---

<sup>50</sup> NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 95.

<sup>51</sup> Cfr NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., cité par NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire Religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 15.

<sup>52</sup> NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire Religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 15.

son oncle décédé. Les enfants de celui-ci sont « ses enfants » et ils l'appellent « père ». Flavien Nkay parle ici d'une parenté classificatoire, où les termes oncle, père, sœur, mère, neveu, cousin désignent une catégorie sociale. L'influence sociale et culturelle de cette classification va fonder la conscience collective des rapports sociaux et de leur appréciation. C'est à partir de cette classification qu'une personne âgée peut appeler « père » un petit enfant. Dans ce dessein, un enfant appellera « pères » tous les membres du clan de son père, et « mères » ou « frères » tous ceux du clan de sa mère. Quelle est, alors, dans ce système de parenté, la place du père, car aujourd'hui il joue un rôle important au sein de sa famille nucléaire et vis-à-vis de ses enfants ? C'est un des changements majeurs apportés par le christianisme et la modernité coloniale, en ce sens que le père est le responsable légitime de ses propres enfants : il a des droits et des devoirs vis-à-vis de ces derniers. Traditionnellement, le père s'estimait responsable de ses nièces et neveux plutôt que de ses enfants. Ceux-ci ne lui appartenaient pas, comme nous l'avons indiqué. Mais les enfants avaient de grandes obligations à l'endroit de leurs pères. À la mort<sup>53</sup> de l'enfant, ce sont « ses pères » qui héritent de ses biens. Une part de la dot versée pour le mariage de la fille revient au père. Lorsque le fils abat un gibier, il lui réserve certains organes, comme le rein et le cœur. Dans certains cas, le père donne sa nièce en mariage à son fils, pour perpétuer l'alliance entre son clan et celui de l'enfant.

Au-dessus des lignages médians se trouve *le clan ou le lignage maximal*, que les Ding appellent *mb'!*. Dans les pages qui précèdent, en effet, nous avons dit que, chez les Ding orientaux, plusieurs communautés de feu, ou lignages nucléaires, formaient des lignages médian ou des « communautés du ventre ». Le clan, ou le lignage maximal, est donc l'ensemble des lignages médians qui se considèrent comme liés entre eux et dont les membres s'estiment porteurs du même sang ainsi que du clan du même nom. Decker précise que chaque clan a un nom, par exemple Ntshum, Iben, Mpwôm, Nsampar, Nsim, etc., un ou plusieurs interdits alimentaires (exemple : écureuil, tortue, chèvre, etc.) et, quelquefois, une devise<sup>54</sup>. Cela facilite, d'une part, la reconnaissance des frères claniques et, de l'autre, la prohibition des rapports sexuels incestueux, soit entre membres d'un même clan, soit entre consanguins. Compte tenu de l'extension de l'espace ethnique, Flavien Nkay fait sienne cette idée de Jean Vansina, pour qui « *les Ding orientaux ont leurs frères claniques aussi bien chez les Ambuun que chez les Ding de la Kamtsha, les Ngwi, les Lwer, les Wongu, les Lele et même chez les Kuba* »<sup>55</sup>.

## 2. Alliances matrimoniales

« *Le mariage, dans la tradition des Ding orientaux, écrit Flavien Nkay, ne se définit pas comme une affaire personnelle résultant du consentement mutuel des fiancés ou de la*

<sup>53</sup> Lire, pour compléter, NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre : les missionnaires de Scheut et les Jésuites chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo (1885-1933)*, Lyon, 2006 (Thèse), p. 639-643.

<sup>54</sup> De DECKER, J.M., *Les clans Ambuun (Bambunda) d'après leur littérature orale*, I.R.C.B., Bruxelles, 1950, p. 44, cité par NKAY MALU, F., Op. cit., p. 15.

<sup>55</sup> VANSINA, J., « *Probing the past of the Lower Kwilu Peoples (Zaire)* », Paideuma, 12-20, 1974, p. 332, cité par NKAY MALU, F., Op. cit., p. 16.

*simple inclination de leurs cœurs. Il constitue plutôt un enjeu entre différents groupes claniques et différentes générations. Il instaure une circulation des hommes, des symboles et des biens à l'intérieur et en dehors de l'entité ethnique »*<sup>56</sup>. De fait, les Ding pratiquent essentiellement le mariage *préférentiel* : le grand-père de la mère d'une fille marie sa petite-fille *mutil* à son neveu ou son arrière-neveu. En outre, deux formes de mariage garantissaient ces unions matrimoniales :

- La polygamie, où les hommes Ding concluaient des alliances avec plusieurs femmes, parmi lesquelles on comptait des esclaves, était jadis pratiquée à travers la polygynie, un cas particulier de la polygamie, selon lequel le système social fixe pour chaque homme le nombre d'épouses. Cette pratique, bénie des aristocrates Ding de ce temps-là, était à la fois un symbole de prestige et un symbole de puissance politique. Malgré la volonté des missionnaires et des colonisateurs belges de l'éradiquer, la polygamie subsiste encore chez les Ding, certes à un faible pourcentage.
- La polyandrie, où l'on attribue une femme à une classe d'âge d'hommes, a été particulièrement pratiquée par des populations Leele-Kuba et Ding-Mbuun. En revanche, pour épouser une femme Ding, l'époux de la fille/femme, paie un dot symbolique, que le grand-père de la fille, son père et son oncle doivent se partager. La réception officielle de la dot est un signe contractuel des alliances et de l'approbation traditionnelle du mariage. Cette façon d'agir pourrait également garantir la santé, la paix, la procréation, la pérennité des parentés et la réussite des foyers formés. Certains critiques belges qualifiaient l'usage de la dot, de vente ou d'achat des femmes. Et pourtant, jusqu'à ces jours, elle demeure chez les Ding une des ressources traditionnelles et un chemin par où se nouent des liens matrimoniaux très efficaces et se renouvellent l'unité et la fidélité entre les familles. La dot peut aussi aider à évaluer le respect des normes ou des valeurs traditionnelles au sujet du mariage. Elle est une valeur traditionnelle, qui a résisté à l'influence du christianisme.

### **3. Configuration de la société.**

Pour maintenir le caractère historique et la richesse des renseignements reçus, nous avons choisi de reprendre in extenso la hiérarchie sociale que présente Flavien Nkay<sup>57</sup>. Il indique que, avant la Première Guerre mondiale, on observait encore, dans la société des Ding orientaux, l'existence de plusieurs hiérarchies sociales aux statuts différents. Une noblesse était constituée de l'ensemble des membres du clan royal (clan Ntshuum), des fils et petits-fils associés au pouvoir royal, les dignitaires chefs de terre et porteurs d'une " position name ", auxquels il fallait ajouter tous ceux que Luc Heusch appelle " monstres sacrés " <sup>58</sup> (Jumeaux, albinos, nain devin, sorcier) . Cette catégorie était qualifiée de *Nkm*

<sup>56</sup> NKAY MALU, F., Op. cit., p. 16.

<sup>57</sup> NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A., Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001.

<sup>58</sup> De HEUSCH, L., *Les rois Kongo et les monstres sacrés*, Paris : Gallimard, 2000, 424 p.

(*Nkum, Kumu*). La majorité de la population avait cependant un statut social normalisé. Elle constituait la classe des hommes libres *Mayul*, soumise à l'autorité du clan royal, à qui elle versait un tribut noble, constitué, aux dires du Père Janssens, « *d'une partie de la chasse, seulement de la viande d'un cochon, pas une autre viande* »<sup>59</sup>.

Au sein de chaque communauté villageoise, les hommes libres se divisent en classes d'âges :

- - *Twinkwo* : de la naissance jusqu'aux environs de 13 à 15 ans.
- - *Rib* : c'est le groupe auquel appartenaient les individus de 15 à 22 ans.
- - *Nzum* : cet âge est le premier du mariage. Ses membres ont droit à une épouse commune (la polyandre). Ils ont de 22 à 35 ans.
- - *Tamnyar* : il s'agit de la classe de 35 à 50 ans. C'est le groupe des guerriers et des compétiteurs dans le jeu de lutte traditionnelle.
- - *Wang* : c'est le dernier âge de la vie, comprenant surtout les chauves et les individus aux cheveux gris. C'est la branche la plus avancée en âge (+ 50).

Jusque vers les années trente, les témoignages des Missionnaires parlent encore d'esclavage. L'Etat n'avait apparemment pas facilement vaincu le système. Voici ce qu'écrivait le R. P. Struyf en 1923 : « *Chez toutes les peuplades de notre nouvelle mission, Bangoli, Ding, Balori, Banzari, etc., on rencontre des mœurs vraiment barbares. Enterrement des personnes vivantes. C'est l'habitude d'enterrer, encore vivants, plusieurs esclaves, à la mort d'un chef ou d'un notable de village, homme ou femme. Ces esclaves doivent descendre dans la fosse pour recevoir le cadavre, et il se passe alors des scènes lugubres* »<sup>60</sup>. C'étaient plutôt des scènes abominables. Il faudrait noter l'existence, chez les Ding orientaux, de deux sortes de conditions serviles : en premier lieu, les gages ou *Ntwa* ; ce sont les personnes que les familles ou les clans livraient à d'autres, en guise de paiement d'une dette. Elles vivaient presque comme des esclaves mais gardaient l'espoir de s'affranchir si la famille payait la dette auprès du créancier ; En second lieu se trouvaient les esclaves proprement dits, *Mwa mfum*. Ils sont souvent d'origine étrangère, n'appartiennent à aucun clan, sont entièrement dépendants de leur maître, sans lequel ils seraient seuls contre leurs adversaires. Ils sont acquis par achat, rapt ou du fait de la naissance. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, le commerce dans la « zone du fleuve », les bouleversements dus à l'expansion Cokwe dans la savane du Sud et les relations avec les ethnies voisines ont favorisé la présence de plusieurs esclaves chez les Ding orientaux. Jadis dénoncée par les missionnaires, la pratique d'enterrement des chefs avec leurs esclaves n'existe plus aujourd'hui.

#### 4. Organisation politique

Chez les Ding orientaux, la notion du pouvoir est mieux comprise à partir du terme *nkub*, situé dans le même champ phonologique que *lakub*, c'est-à-dire le placenta d'une femme.

<sup>59</sup> JANSSENS, Op.cit., p.5.

<sup>60</sup> STRUYF Y., «Mœurs et coutumes» in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus*, 1923, p. 252.

Par ailleurs, il existe, chez eux, de nombreux charmes de chasse qui utilisent le sang issu des premières menstrues, des avortons ou des placentas. Une femme ainsi ensorcelée pourrait subir trois conséquences : ne pas avoir d'enfants, ne plus avoir ses règles, ou avorter chaque fois qu'elle conçoit un enfant. On dit que les sorciers « ont mis ses enfants dans le gibier ». On suppose alors que les enfants ainsi sacrifiés se transforment en génies sylvestres et livrent les gibiers au chasseur qui les dompte. Or le gibier se trouve être l'élément de base de la reconnaissance de l'autorité. On paye le tribut en organes de certains gibiers.

Le chef lui-même est considéré comme le premier chasseur, parce qu'on l'assimile au léopard ou à l'aigle, carnassiers par excellence. Le chef ou le roi possède donc la capacité de dompter les esprits de la forêt et de dialoguer avec eux. Ces génies domestiqués deviennent les attributs du chef, qui les garde et les entretient près de lui. En effet, parmi les objets sacrés de la case nobiliaire du chef *Munken* se trouvent des figurines à la forme humaine appelées *minkunk*. On dit que ce sont des esprits de petits enfants, qu'on invoque pour rendre les chasses fructueuses. Ils protègent le chef, se nourrissent de sang d'animaux et de vin de palme. Le chef lui-même vit en leur compagnie et se promène avec eux. Lorsqu'ils sont mécontents, ils quittent leur demeure et sèment la mort parmi les petits enfants. Le chef chasseur, père et nourricier de la société, serait-il aussi un sorcier « tueur d'enfants »? En tous cas, il nous semble que, dans sa symbolique, le pouvoir entretient un rapport avec la vie et la mort, la maternité, la sorcellerie et la chasse. Le chef évolue dans le même univers que le magicien, les esprits des morts, les membres des associations secrètes, les jumeaux, les albinos et peut-être les nains<sup>61</sup>. Le pouvoir n'est donc pas d'origine naturelle : c'est un esprit supérieur, qui contrôle plusieurs esprits inférieurs. Celui qui accède au pouvoir suprême subit une longue initiation<sup>62</sup> dans la société secrète des *baboer*. Il mange en réclusion et un sacrifice humain accompagne son enterrement. La case nobiliaire est le sanctuaire où l'on rend le culte aux esprits du pouvoir, et où n'entrent que les initiés.

Quel rapport existe-t-il entre pouvoir et parenté ? Chez les Ding orientaux, la royauté revient à l'unique clan *Ntshum*, considéré ici comme noble. Il fournit à la société les détenteurs des titres *Munken*, *Nkumukor* et *Nsoa-mwi*. Les autres clans sont associés à ce pouvoir par l'intermédiaire de ceux qui portent des « *position names* », qui sont souvent des fils ou petit-fils du clan régnant<sup>63</sup>. La succession au trône se fait à l'intérieur même du clan, de l'oncle au neveu. Il n'est pas question, dans un système matrilineaire,

---

<sup>61</sup> NKAY MALU, F., *Histoire de Ding Mbensia d'après les traditions du clan Ntshum (Des origines à 1899)*, Lubumbashi, UNAZA, Mémoire de Licence, 1979, p.70-92, cité par NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A., Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 23.

<sup>62</sup> Les Ding orientaux ne pratiquent pas l'initiation comme processus de passage de l'enfance à l'âge adulte, mais seulement, pour les adultes, comme processus où l'homme entre en contact avec les secrets de l'univers, et accède à la sciences des vérités supérieures. Dans cette recherche, nous parlerons de l'initiation des adultes aux sciences occultes et à la sorcellerie chez les Ding orientaux.

<sup>63</sup> NKAY MALU, F., Op.cit., p.72-73, in NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A., Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001, p. 23.

d'envisager une quelconque succession de père en fils, comme pouvait le croire le Père Janssens : « *Dans la succession à la chefferie, c'est d'abord le frère et puis le fils du chef qui ont droit.* »<sup>64</sup> Les fils n'accèdent pas au trône de leurs pères, mais ils sont ennoblis par le fait de leur naissance. Ainsi, par exemple, les enfants du roi *Munken*, selon leur ordre de naissance, portent chacun un titre prestigieux qui détermine leur statut au sein de la société et leur donne droit à des privilèges régaliens. Ils ont, cependant, de nombreuses obligations vis-à-vis de leurs pères, notamment celui de protéger leur pouvoir. Les petits-fils, considérés comme « *femmes du roi* », restent actifs, surtout à la mort du grand-père. Ce sont eux qui procèdent à sa toilette. Quoi de plus normal! Ne sont-ils pas les seuls qui puissent contempler sa nudité puisqu'elles sont ses « *femmes* »?

Les clans qui acceptent d'épouser les filles du clan royal jouissent aussi d'un titre prestigieux *mulebaa*, qui les fixe comme « *clans-époux* » par rapport au clan « cheffale », qui devient alors « *clan-épouse* ». Les clans époux ont un statut privilégié dans la hiérarchie sociopolitique. Il est intéressant de noter que les filles du clan royal jouissent d'un statut matrimonial particulier. La société leur reconnaissait le droit de choisir elles-mêmes leurs époux. Une fois désignés, les heureux élus doivent les épouser, fussent-ils déjà mariés. Ils sont dispensés de la dot, mais ils n'ont aucun droit sur la conduite sexuelle de leurs épouses, qui jouissent d'un privilège polyandrique<sup>65</sup>. C'est ce qu'on appelle la « *polyandrie royale* »<sup>66</sup>. Afin de mieux comprendre les structures du pouvoir chez les Ding orientaux, il convient enfin de signaler, avant toute chose, que le système politique Ding, qualifié de « chefferie royale », est aujourd'hui placé dans un vaste complexe politique caractérisé par l'usage du terme *Nkum*. Ce terme a la marque d'un titre « cheffal », qui englobe l'ensemble de la région des Mongo méridionaux et de sa périphérie. C'est dans ce contexte qu'il faut situer l'existence de *la cour d'Ilanga* chez les Bolia, *d'Iyeli* chez les Ntomba, *d'Etoti* chez les Nsengele, *d'Etoci* chez les Ohindo et les Ndengese, de *Longomo* chez les Iyadjima, *d'Engoyela* chez les Isolu, de *Veelo* chez les Ikolombe, de *Djala* chez les Dia, de *Tuun* chez les Leele, de *Nyimi* chez les Kuba, de *Vwi* chez les Ngwi et de *Munken* chez les Ding orientaux<sup>67</sup>.

Le pays est organisé selon un modèle à trois niveaux. Le village (*waa*) est l'unité de base et son chef porte le titre de *nk'm waa*. Au-dessus du village se trouve la chefferie des terres ou *umen*, dont le chef est un *mumen*. Enfin, les *bamen* (pluriel de *mumen*) sont soumis soit à l'autorité de *Nkumukor*, chef-femme, soit à celle de *Munken*, chef-homme (roi). Les statuts de *Nkumukor* et de *Munken* restent exclusivement attachés au clan *Ntshum*, qui constitue, en fait, la dynastie régnante. Les témoignages du début du siècle dernier signalent l'existence de plusieurs porteurs du titre *Munken*<sup>68</sup>.

Depuis ses origines, le peuple Ding a donc une identité ethnique qui se répartit

<sup>64</sup> JANSSENS, Op.cit., p.6.

<sup>65</sup> Nous en faisons l'analyse plus loin dans cette thèse.

<sup>66</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., « *Histoire de l'institution polyandrique dans le Bas-Kasaï* », *2000 ans d'histoire africaine : le sol, la parole et l'écrit. Mélanges en hommage à Raymond Mauny*, Paris, 1981, p.769.

<sup>67</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997, p.170.

scientifiquement en trois groupes : les Ding Mbensia ou Ding *Munken Mbel*, les BaDing Kamtsha et les Ding Lesie. L'espace ethnique Ding et toutes les entités territoriales et administratives de ces peuples sont énormes. Nous avons limité notre recherche aux Ding orientaux de l'actuel secteur Kapia afin de mieux en connaître la situation historico-géographique, l'organisation sociale, les croyances religieuses et l'organisation politique. Le choix de cette région se justifie également par son avantage d'appartenir à la région du Bas-Kwilu qui présente ces trois caractéristiques. Tout d'abord sa solide unité culturelle qui repose essentiellement sur des bases linguistiques, malgré quelques ressemblances avec tous les peuples des environs, comme les Ngwi, les Lori, les Yans. La langue Ding est une langue bantu appartenant à la zone B de la classification Guthrie. Les habitants du Bas-Kwilu forment, à ce sujet, un groupe bien soudé dans la zone B, comme le montre une étude lexicostatistique faite par Jean Vansina. Ensuite, le système matrimonial de ces populations était matriarcal : dans le mariage, les enfants appartiennent au clan de leur mère et les fils reviennent au village de leur oncle. Enfin, il y a l'unité politique des villages possédant un domaine et appartenant à une lignée. Dans chaque village on exerçait officieusement la fonction de gouvernement ; les chefs des clans étaient comme les juges qui se réunissaient pour régler les questions judiciaires et législatives. La base de leur autorité était religieuse. Au-dessus du village on trouve le chef avec son clan dirigeant. Les Ding Mbensia avaient, en particulier, un troisième niveau d'organisation : l'état de *Munken*. Il faut donc maintenant comprendre l'univers socio-religieux.

## **Chapitre 2 : Le contexte religieux Ding**

Au-dessus de ces éléments généraux se trouve la vision du monde qui fonde et régule la vie des Ding orientaux et leur comportement quotidien. La vision du monde fonde et conditionne les valeurs et les normes dont se réclament ces peuples, c'est-à-dire le comportement quotidien de l'individu et de la communauté. En ce sens, il existe un lien inextricable entre vision du monde et conduite de vie, donc la conduite de vie, que stipule le système des valeurs et normes africaines, dépend essentiellement de la vision du monde. Ici, c'est la littérature orale en général, et chaque genre littéraire en particulier, qui en constitue la base essentielle. A travers les genres littéraires oraux sont en effet véhiculés les valeurs traditionnelles, les mœurs et les coutumes, leur univers « magique » et les croyances religieuses. Or, dans la catégorie de genres littéraires oraux sont les proverbes, les devinettes, les chansons, les symboles, les rites, les contes, les interdits, choisis et employés différemment dans plusieurs occasions. Ils sont transmis d'une génération à une autre, et chaque génération en retient un ensemble de valeurs, des traditions et des croyances religieuses.

Chez les Ding orientaux, on trouve donc aussi des proverbes, des contes, des

---

<sup>68</sup> J. Mertens écrit : « Mukene est le nom d'un grand chef, qui règne sur une partie de ces gens, son village est Mbel, une dizaine d'heures au Sud d'Ipamu. On dit qu'il a un collègue dans l'entre Lubwe-Lwange ».

interdits, des devinettes et des chansons. Nous n'allons pas nous préoccuper de l'approche épistémologique de tous les éléments des genres littéraires. Pour saisir la « mentalité Ding », nous avons choisi deux entrées : l'univers religieux et magique, ainsi que les chansons. Du contexte religieux dépendent la conscience collective Ding et la production littéraire diversifiée. L'aspect pratique de ce contexte sera élucidé dans l'analyse de chansons élégiaques, de berceuses et de chansons exécutées à l'occasion de la naissance des jumeaux. Notre attention sera particulièrement centrée sur les chansons de jumeaux comme expression sociale concrète de certains éléments de l'univers magico religieux dont fait partie l'association des jumeaux, *magyaa*. Elles constituent ainsi pour nous une des catégories littéraires orales où sont cumulés plusieurs aspects de la représentation des Ding sur les valeurs. D'une façon générale, la connaissance de ces deux genres littéraires choisis, religion et chansons, pourra nous offrir des représentations du monde chez les Ding orientaux et la trame d'éléments socioculturels de leur identité et du système de leurs valeurs traditionnelles. En effet, les populations Ding connaissent la diversité des valeurs, une résultante de la rencontre des valeurs de l'Occident et de la tradition. L'éducation des enfants est confrontée à cette diversité, la culture Ding en soi l'est aussi. C'est fondamentalement à travers l'éducation et la culture Ding, ainsi qu'à travers l'identité de l'enfant que circulent ces diverses valeurs. Les populations Ding n'échappent pas aux incessantes mutations et aux changements historiques aux niveaux socioculturel et physique (géographique). Cela touche aussi bien leurs structures sociopolitiques, les personnes, leur économie, leurs mœurs et coutumes, que leur identité socioculturelle et leur système des valeurs. A cet égard, il convient d'analyser le contexte social général des Ding orientaux.

Nous avons situé le fondement de leur conscience collective dans le contexte religieux : un contexte fondateur des sentiments collectifs. Sa compréhension vient avant tout de l'analyse de l'objet d'étude dans lequel il s'enracine, ainsi que l'affirme Alex Mucchielli : « *Les niveaux contextuels d'une situation représentent les différents niveaux de production du sens. Ils renvoient tantôt à la psychologie propre de l'acteur, tantôt au contexte affectif groupal immédiat ou à la mentalité d'un groupe homogène de ce point de vue, tantôt à des situations culturelles et, enfin, tantôt à des problématiques humaines fondamentales* »<sup>69</sup>. La religion fait naître la conscience collective, la transforme. Elle est le centre de tout l'édifice social. Ses valeurs imprègnent les cultures. Elles sont à la base des normes et valeurs sociales. Vie quotidienne et conscience collective Ding sont ainsi inextricablement liées. Mais la religion reste le facteur fondamental de la construction de la pensée sociale des populations Ding. Elle est complétée par l'ensemble de mouvements religieux qui forme, avec le contexte religieux, le contexte social global qui intéresse notre analyse. Nous allons tenter de présenter le contexte particulier de la religion traditionnelle et de mouvements religieux, puis de faire ressortir la relation qui pourrait exister entre eux.

## **I. - La religion traditionnelle**

---

<sup>69</sup> MUCCHIELLI, A., *L'Analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*, Paris : PUF, 1983, p. 140.

Les croyances religieuses sont le centre de l'influence sociale et culturelle des populations Ding. Elles sont centrées sur la reconnaissance de l'existence d'un Être Suprême, facteur fondamental de la construction de l'identité humaine. Invisible, mais maître de tout l'univers, cet Être Suprême est, dans la vie quotidienne, représenté par les ancêtres morts.

Dans son approche de la vie chrétienne, le Père Janssens affirme que le Dieu des Ding jouait le rôle de justicier des hommes dans l'autre vie et de législateur des lois morales (bien-mal, permis-défendu), alors que, pour les autochtones ding eux-mêmes, c'est un Dieu uniquement bon envers eux ; il faut également le laisser tranquille. Aujourd'hui, encore, cette croyance persiste. Contes et prières servent à le louer, mais ce sont des ancêtres ou des morts qu'ils doivent vénérer quotidiennement. Le rôle des ancêtres est très important : ils sont les garants du bonheur et de la vie des hommes. Ils demeurent à jamais amis des hommes, mais avant tout la source de leur joie. La hiérarchie des croyances religieuses ding se présente comme suit :

Au-dessus, il y a l'Être Suprême. Sa place est importante. C'est une divinité supérieure. Au-dessous, ce sont des divinités secondaires, c'est-à-dire les ancêtres, les esprits, les morts. Elles sont des intermédiaires entre les Ding et l'Être Suprême, mais surtout entre les vivants et les morts. Ces divinités sont des médiatrices entre le monde terrestre et le monde céleste. Leur rôle est d'attribuer les bonheurs et les malheurs de la vie, selon le respect ou le mépris qu'on a pour elles. De fait, les missionnaires ne cessaient de confirmer la méchanceté des ancêtres, des esprits et des forces occultes. Si on ne les respecte pas, on devient malheureux. En revanche, par des supplications, des libations et des rites, on pouvait se « réconcilier » avec eux et éviter tout ce qui pourrait attirer leur colère et leur vengeance. La clé de la vie est donc la conduite à tenir envers ces divinités secondaires. Néanmoins, les Ding se sentent enserrés dans leur contrainte comme un poisson dans les filets ; ils se sentent sous l'emprise de ces forces supérieures. L'influence de ces divinités, bien que médiatrices, n'allait certes pas jusqu'à rompre la relation des gens ordinaires avec l'Être Supérieur. Le troisième domaine, ce sont les forces occultes de la sorcellerie contre laquelle on se prémunit par de fétiches protecteurs : dents de léopards, mixture composée d'huile, de kaolin, de terre rouge. En définitive, les caractéristiques dominantes de croyances ding sont la crainte des ancêtres, des esprits et de la sorcellerie. Ces croyances se transmettent de génération en génération. En revanche, les Ding ne craignent pas Dieu, cet Être Suprême Bon et paisible.

Les Ding croient que, s'ils le laissent tranquille, il va les laisser aussi tranquilles et leur donner du bonheur. Il n'existe pas de contraire à Dieu, qui représente le bien. Par contre, les Ding sont sûrs qu'un malheur ne peut venir que des ancêtres, qui représentent le mal. Ainsi, au sujet du contexte religieux dominant chez les Ding, on peut affirmer que la religion traditionnelle met l'accent sur la hiérarchie d'identités dans le domaine religieux, et l'importance des rôles de chaque croyance individuelle des Ding avec l'ensemble de leurs croyances. L'Être Suprême est au-dessus même des ancêtres qui, pour des gens ordinaires, sont vénérés comme des dieux. Les ancêtres sont transcendants mais ne peuvent s'attribuer eux-mêmes leur pouvoir. Les Ding leur reconnaissent un réel pouvoir sur eux et leur influence. Bien que des gens ordinaires puissent également le faire, ceux

qui peuvent parler directement aux dieux sont les ancêtres.

La sorcellerie nuit généralement à autrui : son usage a l'intention profonde de nuire à une personne ou à une collectivité. En revanche, on va voir un devin<sup>70</sup> pour détecter un jeteur de sorts, lequel pourrait avoir employé de la sorcellerie pour y arriver. Elle peut avoir une influence positive ou négative. La relation d'un Ding à la sorcellerie dépend donc de son intention de faire du bien ou du mal, d'atteindre un individu ou un groupe.

La majorité des historiens Congolais constatent avec grand regret l'inexistence d'écrits détaillés sur les croyances religieuses des Ding orientaux. Et pourtant les écrits missionnaires, souligne Flavien Nkay, ne cessent de fustiger pêle-mêle les superstitions et les pratiques occultes des sorciers et des féticheurs, qui exercent une influence maléfique sur les nouveaux convertis<sup>71</sup>. Existe également chez les Ding la pratique de la divination<sup>72</sup> et de l'ordalie. Jamais on ne le dira assez : le domaine des croyances religieuses a engendré de nombreux malentendus dans la rencontre du christianisme avec les cultures indigènes. Les missionnaires parlaient souvent des choses qu'ils ne s'efforçaient pas de connaître. Ainsi, au niveau sémantique, diverses significations sont données à des mots tels que sorcellerie, fétiche, divination, magie, superstition, lorsque tel ou tel missionnaire en fait usage. Cependant, à en croire le plus ancien texte missionnaire du Père Janssens sur les croyances des Ding orientaux, « *Ils reconnaissent un Dieu Créateur de toutes choses, bon et invisible, mais ils ne le servent pas. Ils*

<sup>70</sup> NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre : les missionnaires de Scheut et les Jésuites chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo (1885-1933)*, Lyon, 2006 (Thèse), p. 649 : Il est consulté également pour d'autres raisons comme les situations conflictuelles comme la maladie, le vol, l'adultère. Il utilise, comme pour détecter un sorcier, les rêves, les charmes, les oracles et, parfois, se met lui-même en transe. Pour n'importe quelle situation, les personnes qui sont allées voir un devin doit, à la fin de sa cérémonie et en vue de confirmer ou on sa sentence, procéder par des ordalies.

<sup>71</sup> Ce problème revient abondamment dans les rapports de Missions de Pères Oblats entre 1937 et 1954.

<sup>72</sup> POUPARD, P. (Sous la dir. De -), *Dictionnaire des religions*, Paris : PUF, 1984, p. 515 : « *Par la divination, on cherche à connaître ce qui est inaccessible par la voie normale de l'observation ou du raisonnement, c'est-à-dire en général l'avenir, mais aussi des révélations sur le passé. Le principe en est que les dieux, qui ont pouvoir de prendre des décisions, les manifestent aux humains : tout, par conséquent, est omineux. Le message s'interprète par analogie : si tel événement s'est produit au moment où tel fait était observable, on en conclut que si le fait est constaté, l'événement aura lieu. Quant à l'omen, les dieux peuvent l'adresser spontanément à l'intéressé ou charger une tierce personne de le communiquer aux gens compétents, c'est la divination inspirée [(par ex. en songe ou au cours de transports extatiques [... »être enthousiaste]). La révélation est soit transparente, soit livrée à l'examen des clercs qui la décodent. La forme la plus fréquente de divination est déductive ; elle se pratique a) par signes non provoqués, on conclut à partir de la simple observation des astres, des planètes, des éclipses, du comportement des animaux, des plantes et des hommes ; b) plus « scientifiquement », dans ce cas le signe est recherché par hépatoscopie, fumigations, huile ou farine répandue dont on étudie l'aspect, la position, la présentation. L'interprétation correcte des signes dépend d'un ensemble de facteurs : le moment de l'observation (soir, matin), la situation (à droite, à gauche, en bas, en haut), la couleur, l'état, la position de l'objet, de l'animal qui a attiré l'attention ; il est particulièrement intéressant de repérer l'anomalie, de distinguer le normal de l'anormal. Les déductions se font selon des règles qui nous échappent, rien n'indique a priori que tel signe doive être favorable et que tel autre ne le soit pas ; les signes sont souvent étudiés par groupe : le même omen est alors présenté successivement avec une variable, les autres circonstances restant identiques (par ex. un signe, propice le matin, ou s'il arrive de droite, est inversé le soir, ou s'il arrive de gauche). »*

*reconnaissent la méchanceté qu'il y a dans l'adultère, dans le meurtre, dans le vol, et reconnaissent que c'est Dieu qui leur défend ces choses-là. Ils ont aussi l'idée du Dieu rémunérateur qui punit dans l'autre vie le mal des hommes et récompense le bien. Ils reconnaissent aussi vaguement la spiritualité et l'immortalité de l'âme. Ils ont le culte des morts, ils les craignent, ils font des libations de palme à terre pour honorer les morts. »*<sup>73</sup>  
(Sic)

Il nous paraît difficile d'affirmer avec certitude que le Dieu auquel croient les Ding orientaux est le Dieu de Jésus Christ. Dans les années 1978, les étudiants autochtones Ding avaient commencé à réécrire leur histoire. Actuellement, ils présentent, en la corrigeant, l'anthropologie religieuse de ces populations à partir de leur univers magico religieux, différent de celui que le Père Janssens décrivait jadis, en 1912. Citant Musong, Flavien Nkay écrit : « *Chez les Ding, l'Etre suprême est représenté par Iyang Nzem (Bienveillante Araignée). Elle est maître de tout l'univers. Elle habite le duhu (espace situé entre le sol et le firmament) sur une toile. Elle est invoquée dans les prières et dans les contes. Pour l'atteindre, les Ding passent par l'intermédiaire des ancêtres Ba kpe à travers des cultes ma'te* »<sup>74</sup>. Comme pour la plupart des Bantu, en effet, la pratique religieuse des Ding tourne autour du culte des morts ou des ancêtres, qui constitue le fondement immédiat et le principe de la vie quotidienne. Bien que ces populations aient un système religieux caractérisé par la foi en un Etre Supérieur, le recours aux pratiques magico religieuses complète la pratique du culte des morts et régleme les relations entre les hommes du monde visible et ceux du monde invisible.

Chez les Ding orientaux, ce qui caractérise la personne humaine<sup>75</sup>, c'est le *Noar* c'est-à-dire le corps, et le *ns'b*, c'est-à-dire l'esprit. Le premier est sujet à la putréfaction, tandis que le second est voué à l'immortalité. Les cimetières, les sources des cours d'eau, les vallées impénétrables et les « repaires » sont considérés comme la demeure des esprits des morts. Il existe de bons esprits que les Ding désignent par le terme *Mbl ngyieb*, et des mauvais qu'ils nomment *Mukwanzo*, *Munga ns'b*, *Munga mbong* et *kilik*. Pour éviter la colère des mauvais esprits et obtenir le soutien des bons, les Ding font appel à la divination *makang*. Tandis que la sorcellerie et la magie sont désignées par le même terme, *uloe*, on se gardera de confondre ici la magie noire, de laquelle relève la sorcellerie et qui est un pouvoir maléfique, avec la magie blanche, qui produit des effets bénéfiques. La sorcellerie<sup>76</sup> et la magie noire requièrent des victimes humaines *Kibva*. Aujourd'hui, la pratique de ces dernières n'est plus régulière dans la plupart des cas, mais on y croit encore. L'ordalie *kipom*, *kiboé* et le rite de purification publique du village, soit *munkyar*, sont des moyens communautaires utilisés pour conjurer les mauvais esprits et

<sup>73</sup> JANSSENS, Op.cit., p.4.

<sup>74</sup> MUSONG, N., *Les genres oraux ding. Effort d'analyse stylistique*, Mémoire de Licence, UNAZA, Lubumbashi, 1977, p. 9, cité par NKAY MALU, F., Op. cit., p. 20.

<sup>75</sup> Lire NKAY MALU, F. *La Croix et la chèvre* ..., p. 639ss.

<sup>76</sup> Les notions de sorcellerie et de magie en Afrique centrale sont bien expliquées par le Père M. Hebga dans *Sorcellerie. Chimère dangereuse ?*, INADES, Abidjan, 1980.

les actions des sorciers. Des sociétés dites secrètes font partie de l'univers magico-religieux des Ding. C'est le cas, par exemple, de l'association des jumeaux *magyaa*, de la société des procréateurs *baboer*, des tueurs de léopards ou d'aigles *bikwankpé*, des soigneurs de la hernie *banga mu* et des orthopédistes *banga ndunn*... Sont à leur portée des charmes, des philtres et des amulettes fabriquées par les féticheurs. Dans un article publié en 1938, le R.P. François Xavier De Ville avoue qu'il est difficile, pour un missionnaire occidental, de saisir le système de pensée des Noirs : « *l'évolution de l'âme noire est si rapide que telle on croit la saisir aujourd'hui, telle demain elle échappe à notre compréhension* »<sup>77</sup>. Cette présentation de la vision que les missionnaires ont des « valeurs traditionnelles » montre leur regard ethnographique (description des groupes et écriture de cette description) et l'utilité, pour eux, d'observer les populations pour organiser l'action apostolique. On peut comprendre comment furent traités les ethnographes métropolitains par les colonisés, les assimilant « *des agents de l'administration* »<sup>78</sup>.

La compréhension du travail ethnographique de cette époque reposait essentiellement sur le contexte colonial dans le cadre de l'*ethnographie traditionnelle*<sup>79</sup>, qui a pour champ d'étude les sociétés qui peuplaient les colonies et les sociétés de même stade de développement et, pour pères fondateurs, Franz Boas (1858-1942) et Bronislaw Kaspar Malinowski (1884-1942). Ces fondateurs ont insisté chacun sur la nécessité de s'immerger dans la vie des peuples et, en particulier pour Malinowski, de comprendre de l'intérieur la culture tribale. Il fallait cependant, rajoute Marcel Mauss dans les remarques préliminaires de son *Manuel d'ethnographie* (1967), que le jeune ethnographe s'affranchisse des difficultés de la subjectivité. Il écrit : « l'objectivité sera recherchée dans l'exposé comme dans l'observation. Dire ce qu'on sait, tout ce qu'on sait, rien que ce qu'on sait. Eviter les hypothèses historiques ou autres, qui sont inutiles et souvent dangereuses... »<sup>80</sup>.

### **Croyances, superstitions et Mouvements religieux des Ding selon les Missionnaires**

Nous analyserons et distinguerons la nature des mœurs des Ding orientaux, leurs croyances, leurs mouvements religieux et tout ce qui, chez ces peuples, était considéré comme des « superstitions » par les missionnaires.

L'idée de considérer les Ding comme des gens superstitieux a été longtemps gardée par les missionnaires. Ceux-ci ont en effet continué pendant longtemps à les qualifier de *superstitieux* comme les autres Congolais, croyant uniquement en la bonté et en la tranquillité de Dieuplutôt qu'à la méchanceté et aux attaques des ancêtres, des esprits et

<sup>77</sup> De VILLE, F.X., « *La vie indigène* », in *A.R.O.M.I.*, 1938, p. 87.

<sup>78</sup> LEIRIS, M., *Cinq leçons d'ethnologie*, Paris : Gallimard, 1988, p. 85.

<sup>79</sup> Lire MALUNG'MPER AKPANABI, P., *L'Ethnographie de l'Education : pertinence épistémologique et méthodologique. Un regard sur l'école au Congo-Kinshasa*, Rennes 2, 2003 (Mémoire de D.E.A.), p. 20-21.

<sup>80</sup> MAUSS, M., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1967 (1989,2002), p. 9.

des sorciers qu'il faut toujours apaiser par des sacrifices et des rites. Ainsi dit, on résume à la fois des croyances hiérarchisées des Ding et on indique quel comportement avoir face à celles-ci. On en note trois sortes, correspondant ici à trois degrés d'importance : Dieu, les Ancêtres ou les esprits, et les forces occultes de la nature. Au-dessus, il y a la divinité supérieure, Dieu, qui forme le premier degré et, en-dessous, des divinités subalternes ou secondaires subdivisées en deux catégories (les ancêtres ou les esprits et les forces occultes de la nature) formant, elles, les deux autres degrés.

D'abord, ils croient à l'existence de Dieu, qu'ils considèrent comme l'Être Suprême, le Créateur de toutes choses. Il est le Souverain, le Puissant. Il est bon et bienveillant envers les hommes. De fait, précise le Père François Nizet, « *ce Dieu unique est tellement bon que ce n'est pas la peine de s'occuper de Lui puisqu'il leur fera du bien toujours, jamais de mal.* »<sup>81</sup>

Ils croient ensuite aux mânes des ancêtres et aux esprits. Cette catégorie comprend les morts, qui sont leurs ancêtres, et les esprits, qui peuplent les forêts, les eaux, les airs. On peut dire que, pour les Ding, les ancêtres sont leurs protecteurs et guérisseurs, ils peuvent leur apporter la paix, la santé, selon le degré de bienfaisance et de respect des vivants envers les morts. En revanche, demeurant sous la terre, ils peuvent revenir constamment et apporter aux vivants le malheur, si on a du mépris pour eux. En effet, les Ding orientaux croyaient à l'errance nocturne de leurs ancêtres, mais aussi en leur réincarnation dans un animal, le plus souvent l'animal totem. Ils avaient des reliques (ongles de la main, poils de l'aisselle, etc.).

À cet effet, les Ding leur doivent respect et vénération. C'est l'unique moyen pour eux d'échapper au malheur que peuvent provoquer leurs ancêtres. Un malheur qui arrive à une personne doit être attribué à un manque d'égards envers ses ancêtres. Les malheurs sont, par exemple, une maladie, un décès.

Les Ding sont enfin superstitieux dans le domaine des forces occultes de la nature ; par exemple, un sorcier utilise un mélange d'écorces d'arbres comme poison en vue de nuire aux gens. Ces forces de la nature cachent des forces mystérieuses. Pour s'en débarrasser, les Ding se donnent des fétiches protecteurs : dents de léopards, mixture composée d'huile, de kaolin, de terre rouge, ou essaient de découvrir le nom du sorcier, qu'on doit enduire de blanc pour faire disparaître les effets de l'ensorcellement ; ou encore on prie le sorcier (jeteur de sorts) d'enlever lui-même le sort qu'il a jeté.

En définitive, mûs quotidiennement par leurs nombreuses superstitions, les Ding orientaux les transmettent de génération en génération. Ils leur attribuent les bonheurs et les malheurs de la vie. Sont dans la catégorie de superstitions et croyances : la sorcellerie, du poison d'épreuve, des crimes et des mouvements spirituels traditionnels comme le *Lukoshi*<sup>82</sup>, l'*Imagna* et le *Kimpeve*. Tandis que la sorcellerie ou le *Kindoki* (sorcellerie en langue ding), était pratiquée par un jeteur de sorts ou un *ndoki*, le poison d'épreuve, c'est ce qu'on faisait boire d'abord au présumé *ndoki* ou jeteur de sorts, en vue de confirmer,

---

<sup>81</sup> NIZET, F., omi, *Les Sorciers de la Kamtsa*, in *Messenger*, Janvier 1940, p. 5.

<sup>82</sup> Lire NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*, p. 690-706 où Flavien Nkay analyse l'histoire de la diffusion du *Lukoshi* et de ses incidences chez les Ding orientaux vers les années 1930 à l'époque des Jésuites.

ou non, qu'il l'est réellement. Ce poison est composé d'écorces de l'arbre du poison, que l'on pile, puis qu'on imbibe d'eau en vue de former de petites boulettes que l'accusé doit avaler. On le fait, précise Struyf, dans une petite brousse près de la forêt en présence de tous les indigènes du village. Jamais, ce poison n'est appliqué dans le village. Pour l'administrer au présumé *ndoki*, il fallait lui faire alors avaler les boulettes préparées, puis lui demander de se lever et de partir accompagné de danses et des tambours, sans espérer le retrouver vivant.

Si le présumé *ndoki* parvient à le vomir, il est reconnu innocent et ses accusateurs doivent lui payer une amende. Mais, s'il ne le vomit pas, et qu'il meurt, c'est lui qui est réellement le jeteur de sort maléfique. En revanche, à un *ndoki* soupçonné avec raison par tout le village, on ne donnait pas ce poison d'épreuve. Les indigènes, dit Struyf, le tuent à coups de bâton. Ne sont-ce pas, là encore, des croyances ! Aujourd'hui, dans les populations Ding comme dans la plupart des régions du Congo, la même pratique existe, mais avec des formules différentes, toujours en vue d'en finir avec les sorciers. Par ailleurs, on faisait également boire ce poison d'épreuve à un homme riche, à un indigène polygame et à ceux qui affichaient un comportement anormal dans leur regard et leur démarche. Pour ces personnes, cette pratique venait de la haine et de la jalousie d'autres personnes, qui attribuaient leur succès ou leur état à la sorcellerie. Par rapport à celle-ci et par souci de vengeance, on commettait d'autres crimes plus cruels que les précédents, tels que tuer certains innocents avec une machette, un couteau et des coups sauvages. Avec le Père Struyf, illustrons une situation de crime vécue par une vieille indigène injustement accusée de *ndoki* (sorcière). « *La vieille indigène, injustement désignée comme ndoki ne cessait de se lamenter à l'entrée de sa hutte, protestant de son innocence : « Je ne suis pas coupable, disait-elle, je ne suis pas un ndoki... C'est alors que son propre fils, las d'entendre les plaintes de sa mère, saisit un grand couteau et une machette et à coups sauvages la tua. Là-dessus, le catéchiste craignant une vengeance (sic), se dirigea dare-dare vers la Mission pour expliquer le cas : Un indigène avait tué sa mère et lui, Léon Mbele, catéchiste à Mbala, demandait une feuille de route pour Niadi afin de dénoncer le crime à l'agent territorial. Sa femme, ne le voyant pas rentrer, s'enfuit par crainte de représailles. Elle erra durant trois jours, portant son enfant malade, dans les grandes forêts qui longent la Kamtscha, pour se rendre dans son village natal. Le catéchiste a été condamné à deux ans de prison. Il devra de plus, après avoir purgé sa peine, verser une amende de 500 francs à la famille lésée. Quant au meurtrier, il est condamné à quatre ans de prison.»*<sup>83</sup> Ce récit mérite quelques précisions pour sa compréhension. Le catéchiste fut nommé par les autorités ecclésiastiques, il était donc porteur des valeurs religieuses quelque peu différentes de celles des autorités civiles, laïques et traditionnelles de cette période-là. Menacées dans leurs pratiques par la justice que voulait rendre le catéchiste, les autorités civiles, en l'occurrence l'agent territorial, l'ont condamné, mais en fait, c'est sa justice religieuse qu'elles avaient condamnée pour réagir non seulement contre les missionnaires mais surtout contre leurs valeurs religieuses. Elles ont aussi réagi, par le fait même, contre l'usurpation des pouvoirs : il leur revenait de s'occuper des questions civiles plutôt qu'à un catéchiste qui était une autorité religieuse. Ce qui était du ressort de l'Etat, et ce dans le respect des valeurs traditionnelles, ne

<sup>83</sup> STRUYF, Y., *Le « Kindoki »*, in *Mission du Kwango*, 1932, p. 401.

devrait devenir qu'un enthousiasme mal placé lorsqu'il était pratiqué, le cas échéant, par un « homme d'Eglise », ce qui lui faisait subir une sorte de règlement des comptes.

En définitive, l'objectif du poison d'épreuve est d'en finir avec les sorciers. Pourtant, la pratique de la sorcellerie même fourmille dans la conscience collective ding. Son influence sociale est positive par rapport à la sorcellerie et aux crimes. Son rôle social était d'éduquer les populations ding à la recherche du bonheur et au maintien de la vie collective. Ici, le souci de tous est signifié par « la présence de tous les indigènes du village ». Ce qui prouve également que le collectif reste toujours le fondement et le but de l'agir individuel ou collectif. En revanche, certains Ding orientaux faisaient abusivement usage de ce poison et lui donnaient à tort ce nouvel objectif : nuire à ceux qui étaient non seulement d'un certain statut social, par exemple les riches, les polygames, mais aussi à ceux qui avaient une conduite peu recommandable. Dans cette perspective, la pratique du poison d'épreuve est fondée sur des motifs déloyaux, c'est-à-dire la haine, la jalousie.

Il existait d'autres pratiques superstitieuses chez les Ding. Par exemple, on croyait que, pendant une bataille, la victoire était certaine et confirmée par l'eau qui sort d'unealebasse vide, secouée par le chef du village peu avant le combat.<sup>84</sup> Pour eux, l'eau est le symbole de la force et de la vie, mais la victoire contre les ennemis vient du Grand *Nkir* (Dieu)<sup>85</sup>, le Tout-puissant qui a fait toutes choses et qui donne à qui lui plaît la vie ou la mort. En outre, les Ding croyaient que dans les cimetières reposent des ancêtres qui pourraient causer la mort<sup>86</sup> si on ne leur obéissait pas.

Toutefois, certains missionnaires retrouvaient chez ces peuples « une lueur d'espoir » dans leur contact avec le christianisme, pouvant leur faire abandonner leurs anciennescroyances païennes et leur faire embrasser progressivement la vraie religion. Avant d'y arriver, ils devaient, cependant, commencer par faire face à leurs cultes dits superstitieux et qui ne permettaient pas de vaincre entièrement le paganisme. Ils devaient eux-mêmes d'abord se réapproprier le christianisme, puis le confronter à leurs propres pratiques et croyances traditionnelles et enfin se frayer une issue. D'aucuns n'ignorent l'effort des prophètes Africains à « africaniser » la Bible afin d'avoir une religion située entre le christianisme et les religions dites traditionnelles. Cet effort donna, en effet, naissance à des mouvements syncrétiques religieux locaux ayant pour objet de répondre aux attentes concrètes des autochtones, par exemple, la pauvreté, la maladie, la sorcellerie, les taxes et impôts, les travaux durs et imposés par les colonisateurs, etc. Les missionnaires les qualifièrent de plusieurs façons : « sorcellerie », « superstitions dangereuses », « rébellion contre l'autorité civile ». Les Ding orientaux en connurent quelques-uns depuis l'avènement des Blancs chez eux : le *Lukoshi*, le *Kabengabenga*, le

---

<sup>84</sup> NIZET, F., omi, *La légende du chef Ding*, in *Messageur*, Mai, 1935, p. 110-112.

<sup>85</sup> Lire *Les termes pour désigner Dieu* in NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre ...*, Lyon, 2006, p. 628-634.

<sup>86</sup> Cfr. NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...* p. 648: Elle a plusieurs origines chez les Ding orientaux : l'intervention d'un sorcier ; une malédiction ; la transgression d'une des règles sociales entraînant l'inceste, l'infidélité, un assassinat, etc.; le mécontentement d'un être décédé dû, par exemple, au non-respect d'un testament ; l'acquisition d'un charme par un membre de famille ; la rencontre d'un mauvais esprit, etc.

*Lupambula, l'Imagna, etc.* Ce sont de nouvelles formes de religiosité et de dévotion où l'on fait continuellement recours aux cultes traditionnels sans référence aucune au christianisme. Le *Lukoshi* en était un des plus grands introduits chez les Lele avant de faire son entrée chez les Ding orientaux par les rives du Kasai grâce aux peuples Nzadi réputés principaux vecteurs d'innovations culturelles par leurs pirogues et aux contacts d'autres populations. Pour les peuples Lele, le *Lukoshi* est un remède (*nkisi*) qu'il fallait boire en vue d'être délivré de toutes les maladies, de se faire protéger contre le *ndoki* ou jeteur de sort, et de permettre d'avoir beaucoup d'enfants. Il est aussi représenté en d'autres endroits sous la forme d'un animal vivant ou des plantes auxquelles on attribuait une vie qu'il fallait, pour cette raison, nourrir, entretenir. Il ne coûtait pas cher. Ce remède fait d'une mixture préparée avec l'écorce pilée d'un certain arbre de la forêt était inefficace ; il a été abandonné. Au début, son but caché était de chasser l'envahisseur (les Blancs) de l'Afrique par une « guerre sainte ». Chez les Lele enfin, son but primitif était essentiellement de protéger le village et ses habitants contre les maladies et le *ndoki*. De fait, le *Lukoshi* jouait le rôle de tuteur protecteur du village, et on le nourrissait de viande et de poisson. Chez les Ding orientaux, il veillait à leur protection. On lui reconnaît le pouvoir de rendre prospères l'agriculture, les semences. Le *Lukoshi* pourrait empêcher la germination de semences. De là, sa valeur utilitaire dans leur économie et l'obligation, pour ces populations, de lui témoigner respect et grande vénération. Ce principe vital du *Lukoshi* est donc présent dans les actes de la vie quotidienne : l'agriculture, la chasse. Il caractérise aussi la conscience ding. Pour structurer et confirmer cette influence dans la vie quotidienne, nous allons analyser les chansons à l'occasion de la naissance des jumeaux. Cette analyse nous permettra de saisir le rapport des Ding avec le *Lukoshi* dans la vie quotidienne. Par son objet, le *Lukoshi* est pratiqué pour que les Ding aient la vie par la procréation. La vie, la famille et la santé sont ainsi comme ses trois valeurs. Pour les sauver, les Ding devaient, certes en pratiquant le *Lukoshi*, lutter contre toute personne susceptible de nuire aux valeurs de leur culte.

En revanche, pour les Ding, le *Lukoshi* est « *une petite construction carrée, adossée à une hutte indigène. Pour symboliser la force du nkisi qui y réside, on le bâtit avec des essences forestières très solides, inattaquables aux coléoptères. Les poutres sont reliées par des solides lianes entrelacées. Le toit est construit avec une sorte d'herbe des marais, très dure et résistante à la pluie. Une petite ouverture, au ras du sol, permet d'introduire à l'intérieur les diverses offrandes : calebasses, flèches, plumes d'oiseaux, ossements de bêtes tuées à la chasse, petits sachets contenant du nkula (poudre de bois rouge), du mpemba (terre blanche).* »<sup>87</sup> Le *Lukoshi* était aussi protecteur des cultures, comme le maïs et les arachides. Les initiés lui devaient, entre autres, un grand respect manifesté par quelques comportements : lui verser quelques gouttes de vin, lui donner des vivres et lui faire des offrandes plus substantielles. Celui qui omettait d'agir ainsi encourait une amende, le *Kibo*. Au regard des profanes, les initiés du *Lukoshi* parlaient une langue spéciale, incompréhensible pour augmenter son mystère. Dans certaines ethnies comme les Ngwi, le culte de *Lukoshi* était rendu au serpent (le *nioka*) ; au début, les Ding orientaux, eux, n'avaient pas de serpent, sinon vers 1932 avec la nouvelle version du *Lukoshi* qui eut pour nom « la secte du serpent (parlant) ». Plus tard, on donna au *nkisi* du

<sup>87</sup> STRUYF. J., *Le Lukoshi*, in *Revue Missionnaire des Jésuites*, 1933, p. 296.

*Lukoshi* une nouvelle attribution qui consistait à immuniser les indigènes contre les coups des Blancs, détourner les balles des soldats et détruire tout vestige des Européens et surtout de l'Etat. Ensorcelés et hypnotisés par le *Lukoshi*, les Noirs, en général, devenaient vraiment violents et xénophobes. Armés de bâtons, d'arcs et de flèches, ils pouvaient attaquer et menacer les habitants d'une paroisse. Cet objectif du *Lukoshi* a été employé chez les Ding, mais l'État n'y pouvait rien. Par les différentes significations de ses formes ou représentations, le *Lukoshi* jouait le rôle de médiateur entre tous les pouvoirs dominateurs : les missionnaires, l'Etat. Il facilitait la communication symbolique entre ces « forces dominatrices » et les gens ordinaires alors que le rôle principal de la religion traditionnelle est d'être l'intermédiaire entre les vivants et les ancêtres, les morts. Le *Lukoshi* favorisait la communication entre les vivants, les Occidentaux et les Ding alors que la religion traditionnelle ding créait des liens internes dans les populations ding. Tandis que la religion traditionnelle était le facteur des relations interculturelles et intrapersonnelles, les mouvements religieux fondaient des relations interculturelles entre l'Occident et la tradition ding où les populations ding vivaient un attachement vrai et durable au monde par rapport à l'attachement symbolique, instable vis-à-vis de leurs « destructeurs ». Pour eux, la paroisse était une représentation de l'Occident et de ses valeurs, car elle est une institution ecclésiale occidentale. Elle est donc considérée comme source de valeurs religieuses introduites par l'évangélisation missionnaire et l'humanisme occidental, voire de rationalisme et d'une économie industrialisée par la colonisation.

Le culte du *Lukoshi* devint clandestin, mais fut relayé par des nouvelles formes de cultes de type *Lukoshi* et d'autres mouvements anti-sorciers, ayant tous pour ambition de « chasser les sorciers », sauf l'*Imagna*, pratiqué d'abord par les Lele aux environs de 1950-1955, qui supplanta le *Lukoshi*, voire qui le contredit quelque peu. Sa philosophie était motivée par le souci de rétablir l'équilibre social, religieux et moral ébranlés par les nouvelles forces de la civilisation dominatrice du Blanc. Les valeurs de la communauté, la religion et l'éthique religieuse y sont valorisées. Son objectif n'était plus celui du *Lukoshi*, voulant mettre fin au règne de l'Occident et de ses valeurs. L'*Imagna*, tout en voulant remettre en valeur la tradition ding, a énormément contribué à la pénétration des valeurs religieuses et de la culture occidentale dans la société ding. L'objet de son action transformatrice concernait uniquement les populations ding auxquelles était apprise une forme de prise de conscience de leurs valeurs propres et de leur identité culturelle. Beaucoup sont venus de loin pour rejoindre ce mouvement reconnu comme la religion des Lele à l'Est en ce temps-là. Loin de lutter contre la religion catholique ou contre la nouvelle manière de vivre, il visait à rétablir ce qui est révolu ou qui tend à disparaître. Les Ding orientaux ont bel et bien connu l'influence de tous ces courants syncrétiques religieux qui sont partis des Lele en passant par les Wongo, Pende, Bunda. Selon Benoît Verhaegen<sup>88</sup>, ces mouvements à vocation religieuse ou magico religieuse sont des sectes qui se seraient changées en idéologie contre la domination des Blancs sur les Noirs.

Le *Mpevisme* venu du Kimbanguisme<sup>89</sup> joua concrètement ce rôle de lutte contre la race blanche. Pratiquée jadis dans le Nord du diocèse de Kikwit dans la région de la

---

<sup>88</sup> VERHAEGEN, B., *Rébellions au Congo*, CRISP, I, Bruxelles, 1966, p. 16.

mission de Djuma et vers le secteur Due, la secte *Mpeve* centrait sa prédication sur la foi dans les esprits avec qui ils entraient en contact immédiat et de qui ils recevaient l'assurance du bonheur à la fin des temps. Sa philosophie consistait à faire disparaître du pays tout objet de couleur blanche, car celle-ci symbolisait la race blanche dominatrice. Ainsi, le Noir, lui, devait totalement renier le Blanc, s'il voulait avoir une force magique capable de se libérer de la domination blanche. Ce mouvement religieux a intériorisé des éléments des mouvements existants : la protection de la société ding, des cultures occidentales, la recherche de la dignité et de la liberté des populations locales, les valeurs traditionnelles, le culte des ancêtres, garants de la vie et de la stabilité de la société et des consciences ding. Ce culte des esprits des ancêtres semble prolonger l'idée fondamentale du Kimbanguisme sur le baptême : recevoir le baptême en esprit prêché par le prophète noir Simon Kimbangu au nom du Christ. Selon les adeptes, ce baptême complète le baptême catholique, qui est un baptême venu par la colonisation. Il a deux fonctions : Gage du bonheur à la fin des temps, par la foi dans les esprits des ancêtres. Son moyen d'action efficace était la lutte contre le Blanc...C'est la lutte contre la personne du Blanc, sa culture, ses valeurs culturelles, sociales et économiques. Ne pouvaient bénéficier de ces bienfaits en dernier lieu que les nouveaux initiés qui avaient renoncé à tout objet de convoitise argent, habillement, ... et à tout ce qui était de couleur blanche. Les Noirs contestaient le baptême colonial qui, pour eux, transmettait l'esprit des Blancs. Ils se faisaient à nouveau baptiser dans l'esprit des ancêtres, afin de se plonger, par ce nouveau baptême, dans le bon esprit, des ancêtres. Ce nouvel esprit était sans aucun doute une arme contre le Blanc. La deuxième fonction du *Mpeve*, c'était de communiquer à ses adeptes une force magique protectrice contre le mauvais sort des *Ndoki* (sorciers). Il avait aussi une fonction politique exercée surtout pour la propagande, assurant aux adhérents qu'ils entraient magiquement en communication avec les esprits des Morts dont ils recevaient une force. Cette fonction est apparue dès que le Blanc ou l'Européen fut identifié aux esprits malfaisants et que l'Indépendance fut présentée comme l'événement qui ouvrirait l'accès à une nouvelle vie, exempte de toute oppression ou de toute présence des oppresseurs. Ainsi, les hommes politiques congolais surent, par exemple, canaliser en leur faveur toutes les tendances religieuses pour leur campagne électorale. Les deux fonctions du *Mpevisme* lui font jouer en même temps les rôles social et politique. Par le concert de sa double influence, il contribue à l'élaboration des valeurs sociales et politiques.

Ces croyances et ces superstitions ont ainsi, sans doute, eu quelque influence sur les Ding orientaux. Les nombreux esprits pouvaient, en effet, faire beaucoup de bien, mais surtout beaucoup de mal. Il est convenu de les consulter pour ne rien faire contre leurs désirs, mais surtout pour se les concilier, connaître leurs volontés, connaître aussi la cause et le remède aux épreuves de la vie. C'est à eux qu'il faut offrir des sacrifices pour

---

<sup>89</sup> Le Kimbanguisme est un christianisme influencé par le protestantisme et par des croyances pré-chrétiennes en R.D.C. Il est fondé vers 1921 par Simon Kimbangu, le Prophète né au village Nkamba (Bas-Congo) vers 1880-1890. En 1956, toutes les communautés kimbanguistes se regroupent sous la dénomination de l' « Eglise de Jésus-Christ sur la terre par le prophète Simon Kimbangu ». Sa doctrine est basée sur le respect des dix commandements, la prédication de la Bible librement interprétée et sur le baptême par immersion, requis pour l'admission dans l'Eglise et considéré comme une guérison des maladies de l'âme aussi bien que des troubles de l'esprit.

éviter leur vengeance et obtenir leurs faveurs. Quand, par exemple, quelqu'un est malade, il faut vite aller chez un devin, qui est pourtant un homme comme les autres, mais qui est censé connaître les secrets des esprits et provoque les forces occultes à sa guise. Il connaît non seulement les moyens d'attirer leurs faveurs et d'apaiser leur fureur, mais aussi les plantes divinatoires et les objets dans lesquels les esprits déposent un peu de leur pouvoir. Sa méthode consiste à manier une boule sur une ficelle et, en remuant avec force l'eau limpide d'une terrine, il trouve le mal d'un client, en indique les remèdes, révèle le nom du jeteur du sort. Car, pour les Ding orientaux, la maladie et la mort ne sont pas naturelles; elles sont le fruit d'un maléfice jeté sur le malade et, selon la gravité des cas, le sorcier maniait divers rites supposés être des rites de guérison.

Enfin, ces mouvements religieux ont énormément façonné la conscience collective ding, visant essentiellement sinon de la faire vivre contre le pouvoir des influences occidentales civiles et religieuses, du moins de la libérer à la fois d'une forme d'oppression psychologique, politique et sociale. L'ensemble de ces mouvements mettent l'accent sur le culte des ancêtres et la valeur de la vie, du bonheur, de la paix. Dans la tradition ding, les fondements de la pensée ding dans la religion traditionnelle et dans les mouvements religieux que nous venons d'analyser ont la même structure, de même qu'ils sont au cœur des valeurs fondamentales de la société ding. Cela leur fait globalement avoir le même but : la dignité de la personne humaine dans la vie quotidienne et le refus du processus de la modernisation par la pénétration de l'influence de l'Occident, de la rationalisation et de l'économie industrialisée. Commencent alors plusieurs conflits : un conflit de rôles de l'Occident et de la tradition, un conflit de cultures occidentales et congolaises en général, un conflit entre deux races : blanche et noire.

Tandis que les crimes et la sorcellerie sont des représentations du mal et de la mort, donc du malheur, le poison d'épreuve, l'utilisation symbolique de l'eau et les mouvements spirituels traditionnels sont des représentations du bien, du bonheur, de la vie, de la force. Le rôle des mouvements spirituels était de protéger les Ding orientaux contre tout ce qui était susceptible de nuire aux personnes, au bonheur du village et à la prospérité socio-économique. Leur objectif n'était pas uniquement de lutter contre le christianisme et l'influence dominatrice des Blancs sur les Noirs, ils devaient aussi lutter contre tout ce qu'ils ont apporté : argent, habillement, cultures occidentales. Leur influence était importante pour rétablir l'équilibre socioreligieux des populations ding. Le *Mpevisme* devait obtenir des morts, pour les Ding orientaux, la force pour lutter contre les Blancs.

### **Caractéristiques des mœurs anciennes des Ding**

Pour les missionnaires, on reconnaît les Ding orientaux à partir de leur signe spécifique et à travers les moments pathétiques où ils expriment leur « sauvagerie », notamment pendant la chasse et la mort de l'Aigle. La sauvagerie consiste en ce comportement indécent : lancer des flèches et de lances à l'occasion de la mort de l'Aigle : c'est pourquoi, d'ailleurs, le présumé meurtrier devra payer une amende pour conjurer son acte. Toutefois, et de façon négative, selon les Missionnaires, la sauvagerie est un comportement perturbateur de l'harmonie et de la vie dans des villages. En revanche, les tambours, les chants, les danses et les louanges servent à louer le roi de la forêt. On jubile, vêtu de couleurs et d'insignes royaux (blanc et rouge), donc pour le chef du village dont l'aigle est le symbole. Identifié au roi de la forêt, et au chef, l'Aigle est un

---

animal que l'on vénère. Sa mort est le plus possible une occasion de rencontre, de fête. Dans la correspondance qu'il adresse à ses confrères de Louvain, écrite à Ipamu le 24 novembre 1921, Struyf dépeint les caractéristiques des mœurs anciennes des populations Ding. Selon lui, « *les Ding sont de véritables sauvages. Leur signe caractéristique et qui les rend effroyables, c'est l'incision en forme de crête de coq, au bas du front, entre les deux yeux. Tous ces gens sont armés d'arcs et de flèches ; partout vous les rencontrez avec ces armes.* »<sup>90</sup> Il illustre cette sauvagerie à travers un récit autour de « la mort de l'aigle » et des conséquences de cet événement. Ce récit va nous permettre d'éclairer les mœurs de ces populations, certaines positives, d'autres, au contraire, négatives et en contradiction avec le sens et le respect de la vie de ce peuple. Nous le reprenons intégralement avant d'en faire une analyse, en raison de sa profondeur et de sa richesse. « *Pour vous donner un exemple de la sauvagerie de ces Ding et de leurs mœurs primitives, voici un petit trait que j'ai observé et noté lors de mon voyage. C'est intéressant au point de vue ethnographique. J'arrive à Elumbu, village des Ding ; tout le monde est parti au village voisin avec les tambours et des Calebasses de malafu. Pourquoi ? On avait tué un grand aigle, qu'ils appellent « mpungu » : c'est le roi de la forêt et, dans la croyance des Ding, le père du chef de village : défense absolue est donc faite de tuer cet oiseau. Or un indigène avait dressé un piège dans la forêt pour prendre des singes ; et voici que ce n'est pas un singe qu'il prend, mais un aigle « mpungu ». Grande palabre avec le chef de village : « On a tué mon père, je dois en savoir la raison ; on doit me payer une amende. J'arrive à ce village juste à temps pour assister à toute la scène. Le chef, entouré d'une foule énorme, était assis devant sa hutte, l'aigle étendu devant lui. Deux tambours battant le rythme, le groupe de Ding se suivaient à la file en chantant et en se croisant les bras, se frappant le bras droit de la main gauche : bruit saccadé et assourdissant. Ils chantaient, dans une ronde sauvage, les exploits du roi de la forêt. Tout à coup je vois un groupe nouveau, arrivant de l'extrémité du village : tous avec des lances et des flèches, revêtus de pagnes du pays d'une épaisseur énorme, des grelots aux pieds, la figure barbouillée de rouge et de blanc, gesticulant, tournoyant sur eux-mêmes, lançant flèches et lances. Je vois encore mon petit cuisinier « mungoli » faisant force signes de croix à la vue de ce spectacle peu rassurant et d'ailleurs peu modeste. Parmi ce groupe se trouvait l'individu qui avait tué l'aigle : c'était pire qu'un diable. Il avançait, reculait, jetait sa lance, tournoyait comme une toupie, puis s'élançait vers l'aigle étendu devant le chef, un grand, vieux mudinga, qui doit en connaître des histoires, et savoir raconter les vieilles légendes du pays. Qu'on regrette de ne pas connaître la langue de ces gens ! Mais je la saurai, coûte que coûte, comme je parviens déjà à me tirer d'affaire avec la langue des Bangoli. Après la danse<sup>91</sup> et de multiples simagrées, tout le monde s'assied en cercle autour du cadavre du « roi de la forêt ». Le mudinga qui a tué l'aigle*

<sup>90</sup> STRUYF. I., s.j., *Ma première visite aux Ding*, in *Missions Belges*, 1922, p. 132 (Lettre à ses confrères de Louvain).

<sup>91</sup> De même que l'initiation des enfants ou tout événement important qui rejaillit sur la collectivité, la danse aussi soude la collectivité, que ce soit à propos d'un mariage ou d'obsèques, etc. Tout le village assistait aux obsèques de quelqu'un, la mort est un événement villageois et tous les villageois étaient derrière. La danse est un signe de vie collective. Avec les chants, elle constitue un contexte littéraire oral. Dans cette recherche, nous analyserons précisément la danse chez les Ding orientaux aux pages 306-309.

*prend la parole et explique tout au long comment il a tué, sans le vouloir, le père du chef de village. Puis on délibère dans la hutte du chef, on délibère au dehors. Bientôt les danses recommencent. Finalement le meurtrier doit payer trois francs d'amende au chef. Après cela se fait le partage des plumes entre le chef et celui qui a tué l'aigle ; la chair de l'oiseau est mise dans un pot de terre, tout le monde en mangera. La dépouille est conservée et mise sur un grand pieu fixé au milieu de la cour du village, où les danses se poursuivront bien longtemps encore dans la nuit...danses sauvages et lugubres.»<sup>92</sup>*

Nous ne pouvons pas nous empêcher d'analyser cet ancien récit ethnographique sur les mœurs des Ding orientaux car, bien que l'ethnographie ait fait objet de nombreuses critiques, elle pourrait donner actuellement des éléments d'une nouvelle ouverture et d'une nouvelle démarche. Un de ses pères fondateurs, nous signifiait déjà la complexité de cette science. « *L'ethnographie, dit Marcel Griaule, n'est pas une science simple, mais bien un corpus de sciences et méthodes imbriquées les unes dans les autres : ethnographie, ethnobotanique, ethnozoologie, ethnographies religieuse, morale, psychologique, juridique, économique, linguistique, technologique, esthétique* »<sup>93</sup>. Le regard « ethnographique » missionnaire nous autorise à distinguer les mœurs anciennes positives des mœurs anciennes négatives. Ce sont les deux sortes de mœurs qui caractérisaient la société ding.

## **1. Mœurs anciennes positives.**

Plusieurs valeurs apparaissent dans ce récit des mœurs anciennes. Nous en relevons trois principales : la solidarité, le partage, le respect. Différents moments les expriment. Chez les Ding, la solidarité est manifestée d'abord à l'occasion d'un malheur que vit un membre d'une communauté. Ici, le chef du village connaît la « mort » de l'aigle, le chef de la forêt, qui est son père, son protecteur et celui de tout le village. En signe de compassion avec le chef, tous les membres du village et des villages avoisinants se sentent solidaires de lui et recherchent ensemble des solutions afin de réparer le dommage causé « sans le vouloir » par le tueur de l'aigle. Ainsi en arrivent-ils, par exemple, à lui faire payer une amende de trois francs au chef de village, à louer et vénérer l'oiseau tué ainsi qu'à conserver des plumes en signe de respect au roi de la forêt. Dans le même récit, on note la croyance des Ding orientaux dans l'aigle comme leur protecteur et celui de la forêt. Protecteur du chef, l'aigle l'est réellement pour tous les membres du village. D'où l'intérêt des « primitifs » pour lui offrir un spectacle louangeux d'importance, par des chansons et des tam-tams rythmés, afin d'exalter ses exploits. Par leur présence autour du chef de village, ils reconnaissent et confirment aussi que l'aigle est effectivement le roi de la forêt. À cet effet, il a un pouvoir sur la forêt et ce qui s'y fait.

<sup>92</sup> STRUYF. I., s.j., *Ma première visite aux Ding*, in *Missions Belges*, 1922, p. 132-133.

<sup>93</sup> Cfr. GRIAULE, M., *Méthode de l'ethnographie*, Paris : PUF, 1957, p. 9. Il existe une forte relation symétrique entre l'ethnographie et ces sciences, du fait que l'ethnographie s'alimente de leurs méthodes, et que ses résultats les renouvellent. Ceci est vrai plus particulièrement pour la linguistique, la philologie, l'histoire et la psychologie. Toutes ces disciplines liées à l'ethnographie enrichissent à la fois le corpus thématique d'une étude qui se réclame de cette approche. L'ethnographie étudie donc aussi d'autres aspects : les folklores, les rythmes, les symboles, de là l'idée de la puissance de la représentation symbolique.

C'est sans doute confirmer qu'il est le garant de la prospérité des principales activités des Ding orientaux dans la forêt : la pêche, la chasse et l'agriculture. Tambours, chansons, danses et cérémonies organisées à cette occasion montrent la vénération des Ding orientaux envers leur oiseau protecteur.

Cette solidarité est justement vécue par les indigènes des villages avoisinants, ce qui révèle sa dimension collective. Un groupe de personnes face à une personne en difficulté dans un village mais aussi un groupement de personnes de plusieurs villages pour les membres d'un village et leur chef, qui sont dans la peine, la tristesse : ils connaissent un deuil. Peut-être pourrait-on extrapoler en disant qu'il y avait solidarité non seulement entre groupes humains, mais par profession (les chasseurs accoutrés ont exhibé leur talent autour de celui qui a tué l'aigle). Inversement, le chef de village est solidaire et de toutes les personnes qui habitent son village et de tous ceux des villages voisins. Il y a là une solidarité réciproque et soutenue. Il faut noter dans le même récit la solidarité des indigènes en général et des chasseurs avec le tueur de l'aigle, le roi de la forêt : « *Tout à coup je vois un groupe nouveau, arrivant à l'extrémité du village : tous avec des lances et des flèches, revêtus de pagnes du pays d'une épaisseur énorme, des grelots aux pieds, la figure barbouillée de rouge et de blanc, gesticulant, tournoyant sur eux-mêmes, lançant flèches et lances.* »<sup>94</sup>

Un autre élément crucial dans la conception de la solidarité chez les Ding orientaux est le deuil, à la mort d'un des leurs, en signe de compassion et de douleur. Ils le manifestent également en mangeant des patates douces, plutôt que la chikwangué<sup>95</sup>. Beaucoup de moments révèlent le partage entre eux. Aussi, dans le récit de l'Aigle, par exemple, il y a eu communication de l'information (« On a tué l'aigle, le chef de la forêt et le père du chef de village ») et partage de sa chair. En outre, tous les membres ont partagé la peine causée à leur chef de village par la mort de l'aigle, identifié à son « père ». Après la peine, il y a eu de la joie à partager le butin : « Après cela se fait le partage des plumes entre le chef et celui qui a tué l'aigle ; la chair de l'oiseau est mise dans un pot de terre, tout le monde en mangera. » Profondément, c'est le sens du respect des coutumes, des personnes et des biens que les populations vivaient. Dans les faits, les indigènes manifestent tous leur respect envers le chef de village et, en vertu de la valeur de leurs coutumes, ils manifestent le respect des fondements de leur moralité. Tous ces rites autour de la mort de l'aigle ont un rapport avec la peur, notamment de ne plus être protégé, de ne plus prospérer dans la chasse, la pêche et l'agriculture. C'est surtout la peur de se retrouver seul le jour où l'on connaîtrait un malheur. L'expression des sentiments et des attitudes le confirme : « *En se croisant les bras, se frappant le bras droit de la main gauche ;...bientôt les danses recommencent. Finalement le meurtrier doit payer trois francs d'amende au chef. Après cela se fait le partage des plumes entre le chef et celui qui a tué l'aigle ; la chair de l'oiseau est mise dans un pot de terre, tout le monde en mangera. La dépouille est conservée et mise sur un grand pieu fixé au milieu de la cour du village, où les danses se poursuivront bien longtemps encore dans la nuit...danses sauvages et lugubres.* » Poursuivant sa réflexion sur les mœurs et

<sup>94</sup> STRUYF, Y., s.j., *Ma première visite aux Ding* (Lettre à ses confrères de Louvain), in *Missions Belges* 1922, p. 133.

<sup>95</sup> C'est une sorte de pâte comestible, faite avec les carottes de manioc.

coutumes des Ding, Struyf précise que ces peuples respectent énormément certaines créatures. L'aigle est, certes, un oiseau à propos duquel on croit en un pouvoir protecteur et une force vitale ; il est placé à la tête des créatures. Mais le respect s'étend aussi à la forêt, à l'arbre, au palmier<sup>96</sup>, par exemple.

## 2. Mœurs anciennes négatives.

Il s'agit de l'esclavage et de l'enterrement des chefs avec des esclaves vivants. À travers le regard d'un homme d'Eglise, on voit apparaître deux préoccupations : rechercher sans doute ce qui serait susceptible d'occasionner une gêne à l'évangélisation des peuples et, surtout, mieux connaître les personnes que les missionnaires doivent « civiliser ». De cette manière, ils pourraient « sauvegarder l'avenir de la naissante chrétienté d'Ipamu ». On peut à juste raison comprendre la ferme proposition de Struyf d'écarter absolument les chrétiens d'Ipamu, considérés comme un danger dans ce « village indigène corrompu ». Il existe, enfin, une forme d'esclavage par assimilation : les familles ou les clans livrent des personnes à d'autres, en vue de payer une dette au créancier. Assimilées aux esclaves, ces personnes n'étaient libérées que si la famille avait réellement payé sa dette. En 1923, Struyf va effectivement confirmer que ces indigènes aux mœurs sauvages en ont de « vraiment barbares et cruelles » autour de la mort et de l'enterrement à l'occasion de la mort d'un chef ou d'un notable de village. Ils enterraient avec leurs chefs des esclaves vivants. Or, dans ses notes manuscrites, Janssens écrivait déjà en 1912 au sujet d'un enterrement ce triste épisode que nous ne pouvons trahir : « *Quand un homme libre meurt, on l'enterre avec ses richesses et le chef avec des esclaves, auxquels on brise bras et jambes et qu'on enterre vivants. Un esclave est enterré avec ses habits.* »<sup>97</sup> Voici les faits saillants : « *Enterrement de personnes vivantes. C'est l'habitude d'enterrer, encore vivants, plusieurs esclaves, à la mort d'un chef ou d'un notable de village, homme ou femme. Ces esclaves doivent descendre dans la fosse pour recevoir le cadavre, et il se passe alors des scènes lugubres. Les uns n'opposent aucune résistance, d'autres doivent être liés par les mains et les pieds, puis assommés à coups de bâton. Ici, à la Mission, se trouvent plusieurs personnes qui auraient dû être ainsi enterrées ; les unes se sont enfuies, d'autres ont été sauvées par l'ancien chef, Benoît, dont je vous ai raconté la mort tragique. Ayant appris qu'on allait enterrer vive une fillette de l'autre côté de la Lié, le chef était parti en hâte avec ses chrétiens, pour la délivrer. Elle est actuellement à la Mission ; c'est une jeune fille très intelligente ; elle a été baptisée il y a quelques mois. Comme elle a été sauvée par les Bangoli, elle se considère comme faisant partie de la famille de ce chef. Depuis que je suis ici, voilà à peine une année et demie, un garçon et deux filles sont venus se réfugier à la Mission, parce qu'ils devaient être enterrés vivants. Ce garçon, un beau matin vint me dire qu'il allait retourner chez lui, qu'il a des rêves, qu'il ne pourra pas échapper à ses maîtres...J'eus toutes les peines du monde à le dissuader ; il aurait certainement été tué, ou enterré vif. Il y a quelques mois, à 11 heures du soir, on vient m'éveiller. C'était le chef du village indigène d'Ipamu ; il venait demander de l'aide à la Mission, pour aller délivrer, à 2 heures d'ici, une petite fille qu'on devait enterrer vive le*

<sup>96</sup> STRUYF, Y., s.j., *Ma première visite aux Ding* (Lettre à ses confrères de Louvain), suite, in *Missions Belges*, 1922, p. 253.

<sup>97</sup> JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu. Z/III/b/3/1/21*, Mpangu Saint Pierre Claver, 15/05/1912 (Notes manuscrites).

*lendemain matin. Vers 4 heures, ils sont revenus portant une toute petite fille, qui ne soupçonnait pas ce qu'on allait faire d'elle ! J'ai écrit tout de suite à l'agent territorial qui se trouvait dans la région, à deux journées de marche, pour lui exposer le cas. Ce qui est arrivé, précise Struyf, c'est cette histoire qui est, du reste, celle d'un grand nombre de nègres. Originaires d'un village situé sur la rive droite de la Lié, la petite, âgée de 5 ans, était orpheline de père et de mère ; dans le village, elle n'avait plus qu'un frère pour la surveiller. Comme tout nègre, elle avait la manie du vol, et un jour, elle prit, dans le champ d'une vieille femme, quelques arachides. La mégère la surprit en flagrant délit, s'en empara et en fit une esclave, puisqu'elle ne voulait pas restituer les quelques touffes d'arachides volées. C'est ainsi la coutume, chez tous les Bantu, d'exiger 100 pour un ! »<sup>98</sup>*

Vu les mœurs barbares chez les Ding orientaux, pouvait être esclave, comme on le voit, une personne qui vivait de façon non conforme à leurs us et coutumes. La manie du vol, le manque de respect de ce qui est vénéré (personne, arbre) pouvaient valoir à quelqu'un d'être esclave. L'âge et le sexe d'une personne ne comptaient pas quand il semblait nécessaire d'avoir un (e) esclave. La plupart du temps, c'étaient des esclaves que l'on enterrait vivants. Les missionnaires ne pouvaient plus cautionner la pratique d'enterrer des esclaves vivants, car ils devaient sauver la vie des innocents et des personnes qui avaient des références morales et religieuses très fortes. Ils agissaient plutôt dans l'esprit de l'Eglise que des coutumes, bien qu'ils eussent tous le noble devoir naturel d'enterrer une personne morte. Certes, les missionnaires comme les indigènes Ding avaient le respect des morts, mais à travers des intentions et des rites très différents. En revanche, les missionnaires ont eu le tort de ne pas se concerter avec ces peuples avant de supprimer leurs mœurs et leurs coutumes anciennes et sauvages. Ils n'ont pas non plus tenu compte des objectifs poursuivis par les Ding, à travers les cérémonies d'enterrement, qu'ils appelaient superstitions. En effet, ils ont refusé qu'on enterre un chrétien selon les mœurs anciennes des Ding orientaux, avec des danses sauvages, des cris et des pleurs. Pour eux, cela ne reflète aucun respect des morts, mais s'oppose aux coutumes indigènes de ces peuples et à leur façon de respecter les morts. Pourtant, c'est là que les Ding se montrent très fortement respectueux de leurs morts, afin d'éviter « le retour au village », du (de la) défunt(e). Par tous les rites organisés, les Ding orientaux affirment leur croyance en la survie du défunt. Par exemple, le jour de son enterrement, on lui donne quelques objets (ustensiles de cuisine, outils de travail, une chaise longue, par exemple), ou l'on plante un arbre vert du côté de la tête, signe de la vie. Les populations Ding ne renoncent pas à la croyance en la survie. Ils sont près de leurs morts. Et, par les chansons et les danses, ils consignent comme un des héritages à léguer à la postérité ce qui était important pour la personne décédée : valeurs (respect, vie, personne, travail, pouvoir, etc.) et personnalité.

Finalement les Ding orientaux connaissent les valeurs matérielles et économiques. C'est le cas, par exemple, du terrain, des maisons et des produits de la terre. Tandis que le terrain est un bien public, les maisons et les produits sont des propriétés privées, c'est-à-dire qu'il existe des valeurs collectives et des valeurs individuelles. Le terrain appartient à la société, à la collectivité, les maisons et les produits sont cependant personnels, individuels.

<sup>98</sup> STRUYF, Y., s.j., *Mœurs et coutumes*, in *Missions Belges*, 1923, p. 252-253.

## **II. - Chansons, modes de transmission de valeurs**

---

Grâce aux genres littéraires oraux, les Ding orientaux tentent d'exprimer les représentations de leurs comportements fondamentaux. Les récits oraux de chansons donnent les différentes formes de modes de transmission de leur vision du monde, de génération en génération. Ce sont, notamment, les berceuses<sup>99</sup>, les chansons élégiaques et les chansons des jumeaux. Ces chansons sont principalement exécutées par les femmes. Un contexte précis et différent décrit les dimensions temporelles, initiales et significatives de chaque catégorie de chansons. D'une façon globale, chaque genre littéraire oral a son contexte d'exécution. Les berceuses (les *Ndziém i ndeel*) sont des chansons exécutées par les filles baby-sitters<sup>100</sup>. On se rappellera que la culture africaine n'organise pas la garde d'enfants uniquement pendant l'absence de parents d'un enfant. Plusieurs autres occasions le permettent : les travaux ménagers ou champêtres. Dans l'un ou l'autre cas, les parents pourraient être présents, sans garder eux-mêmes leur enfant. Tandis que les chansons élégiaques (les *Ndzém i mimpaambul*) sont exécutées par les femmes plus à l'occasion du décès d'une personne âgée que de celui d'un enfant, du jour du décès à l'inhumation, les chansons des jumeaux sont exécutées par tous les parents des jumeaux, présents au village, à la naissance des jumeaux. Les berceuses et les chansons élégiaques sont uniquement accompagnées de battements ou de balancements de mains, l'usage du tam-tam n'étant pas requis comme dans les chansons des jumeaux. Si les chansons élégiaques sont macabres et donc quasi tristes, décrivant les qualités physiques et morales du défunt, les deux autres catégories ont un caractère gai, joyeux. Seule l'exécution de chansons élégiaques requiert, en plus, une certaine tenue, pour les femmes : porter des outils de travail entre les mains, par exemple, des paniers, des hottes, des machettes, des houes, des haches, des arcs et des flèches.

De toutes ces chansons, nous avons préféré présenter le contexte détaillé de chansons des jumeaux, qui présente beaucoup d'aspects riches d'enseignements. La naissance des jumeaux est analysée pour essayer de comprendre les configurations de la vie, de son mode de transmission et d'harmonisation ou de régulation. Nous retrouverons plus tard ces éléments dans la palabre, chez les Ding orientaux, où sont essentiellement exaltées la vie, son harmonie et la communauté.

### **1. La gémellité Ding**

#### **1.1. DES CONCEPTS D'USAGE**

Jean-Pierre Mayele Ilo<sup>101</sup> a introduit un néologisme – dyosynchrogénésie – et attribué au mot « gémellité » un nouveau sens. Dyosynchrogénésie (du grec dyo = deux ; synchro = en même temps ; génésie = naissance) est la définition la plus économique, la plus

<sup>99</sup> Ce mot désigne aussi bien les baby-sitters (*ndeel* en dialecte Ding chez les Ding orientaux) que les chansons exécutées.

<sup>100</sup> Dans certains milieux africains, ce sont des gardiennes ou des berceuses. Dans la suite, nous emploierons les trois expressions.

concise et la plus précise du phénomène biologique de la naissance des jumeaux : naissance à l'être (lorsque le spermatozoïde pénètre l'ovule et la féconde) et naissance au monde (lorsque l'enfant, arrivé à maturité dans le ventre maternel, décide de quitter son état de dépendance absolue et vient au monde). Gémellité désigne alors le regard particulier que les hommes ou la culture portent sur le phénomène de dyosynchrogénésie, soit pour l'expliquer scientifiquement, soit pour l'interpréter. On parle alors de gémellité scientifique, dans le cas de la science biologique, d'une part, et de la gémellité archaïque, lorsque les peuples, les cultures archaïques interprètent le phénomène de jumeaux.

Ces nouveaux concepts et ces distinctions sont utiles pour la clarté des idées et la compréhension des discours sur les jumeaux. Nous allons nous en servir dans la présente étude.

## **1.2. RAISONS DU CHOIX**

Dans le contexte de notre recherche, la place de jumeaux et leur importance chez ces populations ne sont pas à négliger. Nous estimons importants les contextes de leur naissance et de leur conception sociale comme cadre des valeurs traditionnelles ou archaïques et de la rencontre des valeurs ainsi que des contre-valeurs, toutes utiles pour comprendre les dimensions politique, sociale et religieuse des Ding orientaux. A quoi cela tient-il ?

D'abord, par rapport à l'organisation politique de la société Ding, l'histoire révèle que, dans la société archaïque, l'évolution de l'organisation politique se comprend à partir de la dimension mystico-politico-religieuse des jumeaux, ce qui confère également à la même société un des ses fondements socio-politico-mystiques. Les jumeaux sont des êtres magico religieux, ce qui les rapproche des rois Ding : *Minken*, au pluriel, *Munken*, au singulier. Leur pouvoir mystico religieux est opposé et celui des opposés : ils sont à la fois maléfiques ou bénéfiques <sup>102</sup>. Ce pouvoir est donc surnaturel ; il se doit fondamentalement et exclusivement d'« *intégrer des mondes opposés, c'est-à-dire de totaliser, car ils ne règnent ni ne gouvernent, mais conseillent les rois et les gouvernants.* » <sup>103</sup> La fonction sociopolitique de ces êtres, c'est donc d'être des conseillers des rois ou des personnes ordinaires. Ils favorisent un lien mystique entre le monde des

<sup>101</sup> MAYELE ILO, J.-P., *Statut mythique et scientifique...*, p. 11-13 : « Ainsi, l'objet formel de notre étude n'est pas le phénomène biologique des jumeaux – que nous dénommons dans ce livre : dyosynchrogénésie pour bien le distinguer de la gémellité, considérée, elle, comme une démarche de la pensée (...). Ainsi, nous pouvons parler de gémellité scientifique, d'une part, et des gémellités archaïques, d'autre part. la gémellité signifie, dans le premier cas : la manière dont la science explique le phénomène des jumeaux, et, dans le second : la manière dont la pensée archaïque, où qu'elle s'exerce, interprète symboliquement le même phénomène. »

<sup>102</sup> Les pouvoirs de jumeaux étant innés sont un des exemples de pouvoirs extraordinaires (maléfiques ou bénéfiques) que peuvent posséder certains Ding orientaux et auxquels ils croient. Dans *La Croix et la chèvre*, Flavien Nkay analyse longuement l'ensemble de pouvoirs extraordinaires et de croyances séculaires de Ding orientaux, par exemple : la voyance, les bénédictions rituelles, la maîtrise d'éléments et du destin, les imprécations et les malédictions, l'ensorcellement et l'envoûtement par un sorcier, le pouvoir de Ding orientaux à devenir maîtres de leur double, de faire enlever d'autres par les mânes, de provoquer des visions terrifiantes cher leur adversaire, de se transformer en animal féroce pour détruire, tuer et nuire (Cfr. p. 638-639).

Ancêtres et le monde des hommes. Dans le contexte religieux, ils sont assimilés aux Ancêtres, avec lesquels les liens sont d'ordre religieux et mystique. Connaisseurs de la face cachée des choses, ils sont susceptibles de nuire, à cet effet, à la vie de l'homme, de la femme, de présager ou de dévoiler les événements douloureux cachés ou heureux. Donc, pour les connaître, il faut avoir une très grande connaissance. A travers la fonction sociologique et politique de la tradition orale africaine à l'égard des adultes, Jacques Chévrier<sup>104</sup> illustre, par exemple, que, d'un côté, dans les chants des jumeaux, ils participent du maintien de l'ordre, communiquant aussi bien aux gardiens du pouvoir qu'à leurs subalternes, et de l'autre, on note que ces chants sont révélateurs de faits sociaux d'importance : la hiérarchie dans la parenté, les conflits de générations, les différends dus au mariage polyandrique, les processus de résolution de conflits sociaux ou de la cohésion sociale.

Ensuite, par rapport à l'identité du roi (*Munken*). Les Ding orientaux emploient cette importante métaphore : le pouvoir royal se réfère en quelque sorte au pouvoir des jumeaux. Ces derniers ne sont pas assimilés aux rois. C'est plutôt le roi qui est assimilé aux jumeaux. De ce fait, « *dire que, dans sa fonction, le roi se réfère aux jumeaux, c'est affirmer que le roi entre dans la classe des jumeaux, ou bien est revêtu de la qualité fonctionnelle propre aux jumeaux.* »<sup>105</sup> Pour le roi, en effet, les jumeaux sont des modèles. Implicitement, les jumeaux sont identifiés symboliquement aux rois, c'est-à-dire que le roi (*Munken*) a pour modèle les jumeaux (parce que ceux-ci sont des ancêtres incarnés). Par voie de conséquence, le roi accueille les jumeaux à leur naissance par une annonce officielle et un noble cadeau<sup>106</sup>, préside aux cérémonies de leur accueil et insertion dans la société. Les peuples Ding sont, par ce fait, tenus de les différencier par des insignes royaux, ainsi qu'ils le font pour le roi. Tandis que ce dernier porte un anneau royal en cuivre jaune et une lance, comme, respectivement, le symbole du pouvoir économique et guerrier (défense), les jumeaux porteront, dans leur enfance, des bracelets en étoffe rouge<sup>107</sup> en signe d'anneau en métal. Ce rite « d'investiture » les fait reconnaître aux Ding orientaux comme ayant même pouvoir de vie et sur la vie. En outre, comme le roi, Maître de la Nature et garant de sa vitalité, de l'ordre et de la prospérité, les jumeaux ont les mêmes pouvoirs et sont des êtres magico religieux. Leur pouvoir naturel les fait agir librement en bien comme en mal. A ce titre, ils sont, comme le roi, redoutés et en même temps respectés. Jumeaux et roi portent le même titre de *Nkub* (chef) et se partagent les mêmes honneurs. Ajoutons que le roi Ding est assimilé au léopard, comme dans la mentalité africaine en général Ainsi y employait-on partout la peau du léopard et

<sup>103</sup> MAYELE ILO, J.-P., Op. Cit., p. 564.

<sup>104</sup> CHEVRIER, J., *L'arbre à palabre. Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris : Hatier, 1986, 336 p.

<sup>105</sup> Ibid., p. 378.

<sup>106</sup> Ce sont des perles et des cauris pour la fabrication de leurs fétiches et que le roi remettra lui-même à leurs géniteurs le jour de la sortie officielle de la maison de réclusion.

<sup>107</sup> La couleur rouge, c'est, chez les Ding orientaux, la couleur royale; elle symbolise le sang.

ses dents comme des attributs royaux. Comme le léopard, il a une autorité surnaturelle. D'où la correspondance entre le léopard et le roi, la mort d'un léopard et le meurtre d'un chef. Par une seconde assimilation, entre le roi-léopard et les jumeaux, on comprend pourquoi les insignes royaux devaient également servir aux jumeaux, pendant leur enfance. Précisons, toutefois, que les Ding orientaux préféraient assimiler plus le léopard à la mère des jumeaux à cause de la beauté de sa peau (tachetée) pour signifier qu'elle est belle et attrayante, que d'exalter la force de cet animal. En revanche, pour signifier la puissance de jumeaux, on se référait à l'éléphant. Comme l'éléphant, les jumeaux sont des êtres de valeur, mais mystérieux.

Par ailleurs, enfin, par rapport à ce qui est fait aussi bien aux rois qu'aux jumeaux, il existe une certaine similitude. D'un côté, ce que l'on faisait à la mort du roi l'était également à la naissance des jumeaux : suspendre les activités champêtres et compter sur l'avènement des jumeaux considérés comme des êtres mystérieux, porteurs de chances, dispensateurs de bienfaits et d'abondances, afin de remplir « mystérieusement » et gracieusement les réserves du corps royal. D'un autre côté, les Ding orientaux croient aussi bien en leur puissance mystérieuse qu'en celle des rois sur les forces de la Nature. On doit respect et vénération à ces êtres mystérieux. En effet, dès le jour de leur naissance, les membres de la famille royale (toute la lignée maternelle du chef, ses enfants et les membres assimilés comme ses épouses...), de clans de deux parents et ceux du village où cette naissance a lieu sont frappés d'interdits suivants : ne pas avoir des rapports sexuels, ne pas manger des légumes, ne pas consommer l'huile ni les noix de palme, ni exécuter des travaux agraires. On devait donc suspendre les travaux des champs afin d'éviter l'action fort gênante des jumeaux sur la germination des plantes et la fertilité du sol.

Le chef se voit attaché un anneau (*ladie*) au poignet gauche. Cet anneau lui sera détaché le jour de la clôture des cérémonies. Toutes les manifestations principales auxquelles donne lieu la naissance gémellaire s'arrêtent avec la fin de la réclusion, pour ne reprendre qu'en fin de vie. Le rituel funéraire est le lieu indiqué pour en comprendre la profondeur. Trois faits l'illustrent, en effet : le nombre de chants exécutés (9)<sup>108</sup>, des invocations des ancêtres suivies d'incantations et la croyance des Ding en la bienveillance des jumeaux (générer et protéger la vie, bénir et revitaliser la Nature, rendre fertiles les femmes ainsi que les récoltes, donner en abondance des gibiers aux chasseurs, des poissons aux pêcheuses).

### **1.3. CONTEXTE : NAISSANCE ET RÉCLUSION DES JUMEAUX**

Les chansons de jumeaux sont exécutées à l'occasion de leur naissance, de rites funéraires et de certains événements sociopolitiques Ding, comme l'investiture des rois, etc. La naissance de jumeaux est exceptionnelle. Elle rassemble immédiatement beaucoup plus de personnes autour de nouveau-nés que celle d'un enfant ordinaire. De la naissance à l'âge adulte, cette trilogie marque l'enfance des jumeaux : naissance-réclusion-insertion dans la société. Ce texte en donne la progression continue.

<sup>108</sup> Les Ding entonnaient 9 chants pour célébrer non seulement la logique de la pensée totale où les jumeaux concernent en même temps leurs familles et parents, mais aussi le fait qu'ils sont pour l'ensemble de la communauté Ding.

*« De toutes les naissances connues dans la société Ding, entre autres, la naissance ordinaire où un seul enfant vient vivant au monde, il n'existe pas une autre aussi cérémonieuse que celle des jumeaux qui sont pris pour des êtres mystérieux.*

Chez les Ding, lorsqu'une femme enceinte éprouve les douleurs d'accouchement, elle est conduite chez les sages-femmes qui l'entourent. Si celle-ci met au monde deux enfants, toute l'assistance se retire. Il n'y reste que des mères des jumeaux ou encore une sage-femme. A cette occasion, tous les parents jumeaux, présents au village, se munissent d'instruments de danse et s'assemblent sur le lieu d'accouchement où ils exécutent neuf chansons avant d'amener la mère et ses enfants dans une case. Nous n'avons pu avoir une explication adéquate sur le nombre 9. La chanteuse entonne une chanson et les autres la reprennent en chœur, en suivant les pas de danse au son des tambours. Après cette séance, les danseuses conduisent la mère et ses petits dans une case de réclusion, entourée d'une clôture de rameaux et dont l'accès est interdit à toute personne non parent des jumeaux.

Elles les déposent sur un lit à côté duquel on allume un grand feu. La mère se place entre ces deux petits enfants pour permettre à chacun d'eux de téter les seins. Pendant qu'elle dort, elle ne peut pas tourner le dos à l'un d'eux. Ces mystérieux enfants reçoivent, le premier, le nom de Mbo, c'est-à-dire celui qui est sorti avant, et le second, le nom de Mpya, celui qui vient en dernier lieu. Ces jumeaux nécessitent de soins spécifiques qui ne peuvent être assurés que par des personnes spéciales (la mère et la servante) selon la coutume, pendant ce temps, celles-ci ne peuvent manger que les repas préparés par une autre mère des jumeaux.

Et le vin qu'elles prennent doit être tiré du palmier *ntsam* par le nouveau père des jumeaux.

La durée de réclusion est de dix-huit jours. Étant donné que la durée normale de réclusion pour un enfant ordinaire est de neuf jours, on prend deux fois le nombre neuf (9) pour que l'enfant devienne fort. Ces petits-enfants sont nourris par les maîtresses durant toute leur enfance. Et ce sont elles qui doivent animer tous les jours. Les danses, accompagnées de boissons, se donnent chaque jour, du matin au soir. Chaque fois, après la neuvième chanson, intervient l'interruption qui permet à l'assistance et aux danseuses de souffler. Après l'interruption, une femme entonne : *Bamayi, bamayi, bamayi*, c'est-à-dire mes pairs, mes pairs, mes pairs, et l'assemblée répond : *Eryankoo, eryankoo*, c'est-à-dire nous sommes prêtes, nous sommes prêtes, nous sommes prêtes.

Elle entame de nouveau une série de neuf chansons et cela, jusqu'à la sortie des jumeaux, c'est-à-dire le jour du *Mukal*<sup>109</sup>. Cette sortie se fait en file indienne dont les tambourinaires en tête sont suivis de quelques chantres. Ces derniers se placent toujours devant le nouveau couple et les nouveau-nés qui sont entre les bras des membres les plus âgés. Tous marchent en dansant. Ils arrivent dehors où le public applaudit très fort. Une femme entonne de nouveau et les autres reprennent en chœur. Dès que la chanson termine, à travers une autre chanson, on demande aux nouveaux membres de prouver au public qu'ils sont devenus parents des jumeaux. Les deux parents doivent danser. Ainsi,

---

<sup>109</sup> C'est le jour férié traditionnel et archaïque Ding. On comptait le quatrième ou le dernier jour de la semaine traditionnelle Ding qui ne dure que quatre jours : Mpya (1<sup>er</sup>), Idzaa (2è), Kaamna (3è), Mukl (4è).

les nouveaux parents rentrent chez eux en paix et continuent leur vie conjugale. »<sup>110</sup>

Plusieurs faits nous aident à comprendre en quoi les jumeaux sont des êtres mystérieux. Ils le sont, en réalité : ils ont un pouvoir supérieur à celui de tous les hommes, et qui ne vient que des Ancêtres. Tout accès aux jumeaux exige le respect d'un certain code culturel mystérieux : des interdits, les *bikn* (interdiction stricte jusqu'à la mort) propres aux jumeaux sont donnés aux nouveaux géniteurs des jumeaux (poser chacun l'acte sexuel extraconjugal<sup>111</sup> avec un partenaire différent et inconnu) ainsi qu'aux nouveaux membres de l'Association des parents jumeaux (ne pas manger la plante « oseille »/le poisson *nsié*/la chair du coq ; ne pas se laver nu ni émettre une voix buccale pour répondre de l'intérieur/marker d'un signe le lieu de demi-tour brusque). La tradition *Ding* reconnaît respectivement à l'oseille, au poisson *nsié* et à la chair d'un coq les signes de la mollesse, et donc de manque de force et de vitalité. Qui en mange fait, par lui, attirer la faiblesse et la paresse pour les jumeaux et tous les membres de leur village. Par assimilation, c'est un présage d'insuccès et de régression dans tous les domaines. Ce, à partir de quoi, l'intégration de nouveaux membres dans l'Association devient effective, et leur statut particulier, les retranchant quasiment du reste des parents du village, est confirmé. Ils ne mangent ni ne sont plus comme tout le monde. Ils incarnent, cependant, un statut et une nouvelle culture, tout en restant membres à part entière de leur société initiale. Par ces interdits qui les placent comme des êtres « à part », les membres assimilés à ceux de la famille royale, à leurs familles et aux nouveaux parents de jumeaux, et le roi lui-même, jubilent pendant toute la période de réclusion. Ils doivent faire preuve de modestie et de tempérance, et viser au plus haut point la reconnaissance traditionnelle individuelle, collective et sociale du pouvoir de ces nouveau-nés ainsi que de leur statut. Par très grande commodité socioculturelle, les *Ding* se devaient d'observer ces interdits afin d'éviter, d'une part, des maladies éruptives comme l'épidémie des plaies (*mpoar*) et des abcès (*mayn*) et, d'autre part, la stérilité du sol.

<sup>110</sup> MVI OBEOYEN, J., *La Femme et la Littérature Orale chez les Ding*, Mémoire de Graduat en Pédagogie Appliquée, UNAZA, Institut Supérieur Pédagogique, Kinshasa-Gombe, 1983, p. 44-46.

<sup>111</sup> Ce rite que les *Ding* orientaux appellent *ukya mbwa* (prendre le chemin) consiste en ceci : « Le jour suivant, décrit Julienne Mvi, on oblige les deux nouveaux parents d'aller dans un (des) village(s) éloigné(s) pour avoir les rapports sexuels avec des personnes étrangères ignorant l'événement. C'est ce que les *Ding* appellent «*mbwa* », littéralement « route ». La pratique est traduite « *kusini mayaa* », c'est-à-dire « aller laisser (le phénomène) jumeau ». Chacun des parents s'accompagne d'une personne de son sexe en guise de surveillante. Cette dernière se munit d'habits neufs. L'homme et son surveillant vont d'un côté, la femme et la sienne de l'autre. Lorsque chacun d'eux attrape un partenaire sexuel, il en avertit son surveillant et l'informe sur le lieu et l'heure exacts où les rapports seront établis. À l'heure dite, le (la) surveillant(e) se rend sur l'endroit. Une fois qu'il (elle) les trouve sur le fait, il (elle) crie : « *Aa, mukaa muor* », ce qui veut dire « Ah, c'est l'épouse d'autrui ! », pour la femme, et le cas contraire pour l'homme. Au même moment, ils cessent les rapports, abandonnent les habits qu'ils portaient et prennent d'autres chez le (la) surveillant(e). Le partenaire s'enfuit. De là, on retourne au village. Un jour après leur arrivée dans leur village respectif, les deux époux et les nouveau-nés en compagnie de quelques anciens membres de l'association se rendent à la cité royale en vue de recevoir la bénédiction du souverain (*Munken*). Ce dernier fait de petites blessures au front des époux et suce leur sang. Les époux à leur tour agissent autant sur le roi. Celui-ci détache l'anneau qui lui était fixé au poignet le jour où on lui apprit la naissance de jumeaux en question. Pendant ce temps, on entonne trois chansons (répétées chacune trois fois)...On lève la cérémonie et les nouveaux membres rentrent en paix continuer leur vie conjugale après versement d'une redevance au roi (propriétaire du sol *Ding*). »

Tout est fait pour permettre également leur considération, mais aussi l'adhésion ou l'agrément des responsables et des structures sociopolitiques comme si c'était une petite investiture royale sous sa forme nouvelle. Le changement de place, l'insigne royal (un anneau attaché au poignet gauche), l'obligation de clôturer les manifestations de la naissance gémellaire un jour férié traditionnel Ding– mukl-, la mise ensemble d'importants objets rituels et de provisions nécessaires pour la fête, mettent en jeu deux faits. D'une part, ils signifient l'implication sociale individuelle et collective des uns et des autres ainsi que l'expression de valeurs de l'humilité et du respect du roi vis-à-vis des nouveau-nés et de la société. D'autre part, ils expriment la collaboration, la solidarité, la joie, la communauté par la contribution de différentes classes sociales, l'unité et l'entente entre le roi, sa famille et assimilés et les géniteurs de nouveaux jumeaux considérés comme futurs « rois ». Le choix du jour férié traditionnel Ding et l'arrêt de travaux de champs par les membres de villages le jour de la sortie de jumeaux de leur réclusion ne signifient pas uniquement le repos et le respect du jour férié par tous. Ces « rites » montrent aussi bien, de leur côté, le respect de membres de villages à leur roi qu'à ses futurs modèles, les jumeaux. En participant ainsi activement à cette somptueuse cérémonie, ils ne garantissent pas uniquement la vie et le pouvoir de nouveaux jumeaux, desquels ils espèrent obtenir des bénédictions mystérieuses, ils protègent également leur propre vie. Toutes les personnes, présentes ou absentes, vivantes ou mortes, visibles et invisibles, mortes et non encore mortes, s'engagent, par cette cérémonie, à vénérer ces êtres mystérieux et recevoir, par eux et leurs parents, les bénédictions rituelles.

En outre, le retrait de toute l'assistance, la réduction intentionnelle des présences et visites aux « initiés », soit les mères et parents d'anciens jumeaux et la sage-femme, la réclusion des membres effectifs, en général, et de la maman de nouveaux enfants, en particulier, le tri méticuleux des hôtes de la mère des jumeaux, l'impératif de louer les futurs-rois considérés comme des porte-bonheur et gages du succès, par la danse quotidienne dans une commune et permanente harmonie, et le contrôle numérique de chansons traduisant les sentiments de tous, précisent tout autant le caractère mystérieux de ces enfants. De plus, la construction d'une clôture supplémentaire, l'interdiction d'y accéder aux « néophytes », la position centrale de la mère des jumeaux sur le lit, le choix spécifique des personnes chargées de leurs soins, -leur génitrice et la servante- et du tireur de leur vin de palme, la prolongation de la durée de leur réclusion deux fois neuf jours par rapport à celle d'enfants ordinaires, ainsi que des restrictions au sujet des statuts de celles qui sont chargées de nourrir la mère et la servante, confirment davantage la nature mystérieuse de nouveau-nés, leur statut et leur puissance. Même à la source d'une rivière, le jour de la fête de la sortie de jumeaux, le responsable les cache pendant le bain de purification et la bénédiction des masses. Mystérieux, les jumeaux le sont par la purification à l'eau et l'offrande d'une pièce de monnaie où tout le monde veut s'assurer de leur vie et de celle de tous. Exigeants, ils le sont aussi, dès leur naissance, en harmonie entre eux et forment une communauté signifiée à travers leur accueil collectif et somptueux. C'est-à-dire que tout se fait ainsi en équipe et en chœur, les chansons expriment la dynamique des rapports humains et les efforts partagés, mais soutenus progressivement par des superbes airs de la musique et leurs échos. Tout, pour les jumeaux, est essentiellement rituel et procédural. Face à ces êtres, tout doit ainsi se faire dans la fidélité et la stabilité ; on leur doit obéissance inconditionnelle sous peine d'être

frappé de leurs « maux », de leurs « sorts ». Ces idées et expressions en témoignent. Par exemple : tous les jours, chaque fois, les mêmes maîtresses pour les nourrir, la série de neuf et mêmes chansons pendant leur réclusion, la même position des chantres à la fin de la réclusion, l'obligation de faire porter les nouveau-nés par les Associés les plus âgés (toujours devant le nouveau couple) et d'interdire l'immobilité pendant la procession, l'obligation faite aux parents de jumeaux nouveau-nés de déclarer, par un rite traditionnel spécifique (présentation officielle et danses) leur nouveau statut (parents des jumeaux) et leur intégration dans l'Association des Anciens membres et parents des jumeaux. Loin d'une conception folklorique, moins ritualiste ni conformiste, ce rite vise avant tout la santé physique et morale des jumeaux et de leurs parents, et l'unité des nouveaux couples. Quand tout ceci est respecté, les jumeaux peuvent être davantage et effectivement porteurs de bonheur aussi bien pour leurs propres parents, leurs maîtresses que pour la population tout entière.

Les valeurs de force, de protection, de pouvoir transparaissent du côté des jumeaux : ils ont, comme en situation inhabituelle, des valeurs innées qui méritent d'être promues. Comme les chiffres 3 et 12, 9 signifie la totalité. Pour les jumeaux, on a chaque fois besoin de 2 fois 9 pour confirmer leur force. Ces paroles trois fois entonnées, « *Mes pairs, mes pairs, mes pairs* », appelant, en un écho soutenu, l'effort d'autres femmes, célèbrent en même temps la cohésion du groupe et la valeur de la communauté. Tout se fait par et pour l'être total, l'initié qui est présent, et chaque membre de son corps, mais sans fatigue. L'insistance de ces refrains révèle l'endurance et la persévérance.

Vient la fin de la réclusion de jumeaux et de leurs parents ; elle se fait le jour de *mukl* et marque la sortie officielle des jumeaux ainsi que leur bénédiction et, en même temps, celle des Assistants par les membres de l'Association afin de faire produire des effets bénéfiques et d'accorder aux hommes une étincelle mystique et divine venant d'en haut. Ces Membres sont ainsi perçus comme porteurs de ces valeurs : le courage, la paix, le bonheur et le succès. On pourrait quelquefois bénir sans faire usage de chansons, mais en badigeonnant de poudrele corps de chaque individu comme vœux de paix, courage, bonheur et réussite dans son entreprise. Toutefois, l'occupation et la position sociale de l'individu feront changer le contenu de paroles de cette bénédiction rituelle.

Quelques cérémonies préparatoires inaugurent ce rite. D'abord, à l'approche du jour férié traditionnel Ding, les nouveaux parents de jumeaux et le roi rassemblent d'importants biens en vue de la fête de jumeaux dès la matinée du jour J. Alors que ces deux alliés (les parents et le roi) fournissent, sans aucune différence, la viande, des poissons et du vin de palme pour la fête, seuls les parents de jumeaux apporteront ces symboles et insignes traditionnels du pouvoir royal et d'investiture de jumeaux : un sabot de gazelle mâle (*kindzyan*), un orteil de singe (*ibvr la nkyam*), une plume rouge de perroquet (*inDingnGi la tinkoo*), une plume de l'oiseau *nkoal* (*lasaa la nkoal*), les pagnes rouges en raphia (*mbal*) et les sonnailles (*biyoy*) et bijoux (*midze*). Ces symboles représentent respectivement, dans le chef des jumeaux, la douceur et la faiblesse, la sagesse et la souplesse, le prestige et le pouvoir, l'honneur et la richesse.

Les membres de l'Association sont, ensuite, hors de la maison de réclusion et l'encerclent. Remarquons que ce lieu est le point de départ et de rencontre finale de toutes les personnes venues fêter la sortie de jumeaux. Les membres utilisent, en

particulier, une poudre médicale (*le nkwum*) faite d'un mélange de feuilles sèches et d'arbustes médicinaux auxquels on ajoute du kaolin et du fard rouge. Aux environs de midi, ils se badigeonnent le corps de kaolin et, munis de leurs instruments de danse, ils forment deux files hétérogènes autour de la case de réclusion. Ils y exécutent trois chansons, dansent en file indienne en deux sens contraires. Un membre assez âgé est nommé comme chef de chaque file. Ces deux chefs se placent l'un en face de l'autre, devant la porte de la case, suivi chacun de ses membres. Pendant cette séance, ils égorgent un coq dont ils aspergent de sang les alentours de la case. Ils font neuf tours de la maison, en raison de trois par chanson. Ils y entrent, enfin, prennent les enfants et leurs parents. Suivis de la foule, ils les emmènent à la source afin de leur donner un bain de purification.

Là, ils cachent les nouveau-nés et leurs parents, plantent deux palmes de chaque côté du cours d'eau, reliée l'une et l'autre avec une ficelle. Tenant en mains des feuilles médicinales, ils appellent l'immense foule de gens. Chaque individu se présente à tour de rôle avec son offrande, soit un *meya*<sup>112</sup> ou *likuta* attaché au poignet. Il passe sous la ficelle. Un *nganG mayaa*<sup>113</sup> lui frotte des feuilles médicinales mouillées sur le dos ainsi que le long des bras et jambes. Il les lui donne pour jeter dans l'eau, après les avoir fait passer sous ses jambes. Le patient ne partira pas sans remettre son obole au membre bénissant. Dans la société Ding, les jumeaux sont porteurs de chance (*lyaa*), ils sont donc appelés *Banga mayaa*. La mère des jumeaux détient une corbeille sacrée qui a le pouvoir de purifier la terre et donner de la chance (*Nkwum*) à ceux qui y recourent. Offrir une pièce de monnaie aux jumeaux signifie s'octroyer quelques chances, et donc la possibilité de rendre prospères ses activités agraires et fertile le sol. Les parents des nouveau-nés et leurs enfants seront également bénits, mais les membres doivent accompagner leur rite d'une chanson. À la fin, on coiffe les nouveaux parents et on jette dans l'eau les cheveux et leurs vêtements de réclusion. Ils deviennent, par ce rite, des sains et puissants hommes. C'est le symbole de purification et d'intégration dans la société. À l'issue de cette cérémonie rituelle, tout le monde regagne le village et, chemin faisant, avec des chants et des tambours rythmant leurs pas, tous jubilent.

Après le rite de purification et de bénédiction à l'eau, deux événements importants marquent le retour au village, dans la maison de réclusion : le repas rituel de géniteurs des jumeaux et des membres, et la présentation solennelle des nouveau-nés à la foule. D'une part, un ordre de service est respecté : les parents des nouveau-nés sont servis en premier, puis chaque personne venue à la fête. D'autre part, des personnes différentes rendent service, chacun étant servi par un *nganG mayaa* de son sexe. Accompagné de chansons, le service doit être simultanément, et chaque géniteur doit manger neuf bouchées. À cet effet, la princesse a sous ses ordres une matrone qui est aussi sa servante et le prince a le sien. Ils sont chargés de nourrir les nouveaux *nganG mayaa* en leur servant toute la nourriture dans la bouche à l'aide des lamelles en bambou employées comme des fourchettes.

---

<sup>112</sup> Une pièce de monnaie de la société archaïque Ding.

<sup>113</sup> C'est le guérisseur traditionnel de porteurs de germes des jumeaux.

A la fin du repas, en file indienne, on sort les deux parents et nouveau-nés, on les présente à la foule qui clame aux sons de tam-tams et aux rythmes des chantres. Ces derniers précèdent le nouveau couple et les jumeaux portés par des membres les plus âgés de l'Association d'Anciens membres et parents des jumeaux, appelée *Ba Ngaa Mayaa* (Les porteurs de chances). Tous en tenue d'apparat marchent et dansent. Dehors, un public bruyant les accueille avec cris, battements de mains, chants en chœur, rires larges et exclamations prolongées, n'ayant pour seul souci que d'embrasser les nouveau-nés dans le respect de la coutume : celui qui veut les prendre dans ses bras et tout visiteur doivent offrir, de bon cœur, des cadeaux d'égale valeur à chaque jumeau afin d'éviter de provoquer la jalousie de l'un envers l'autre. Une fois les enfants sont dans les bras de visiteurs, les membres de l'Association lancent une première chanson, puis une seconde qui invite les nouveaux membres à confirmer au public leur statut de parents effectifs des jumeaux. Concrètement, chaque géniteur des jumeaux entonne à tour de rôle un chant. La chanson de la femme précédera celle de son mari et, chaque fois, les Anciens membres la reprennent et la font suivre progressivement de toutes les chansons de la série de neuf.

Les géniteurs des jumeaux ne doivent pas nécessairement être d'excellents danseurs. En revanche, ils sont obligés de danser et de participer à toutes les manifestations du jour, et ce sans préférence. Leur engagement a une finalité sociale : le respect de coutumes traditionnelles et leur accueil personnel de jumeaux. Au signal donné pour arrêter, à l'aide d'une chanson, cette cérémonie des parents de jumeaux, les Membres de l'Association commencent à nourrir le public, le faire danser et, plus tard, le bénissent.

#### **1.4. AU-DELÀ DES REPRÉSENTATIONS**

Notre objectif n'est pas de donner l'explication scientifique du phénomène de jumeaux, mais de parler de la gémellité archaïque Ding. Notre préoccupation est centrée essentiellement sur l'interprétation plus que sur l'explication de ce phénomène chez les Ding orientaux, comme un des cadres archaïques et culturels africains où pourraient se nicher des valeurs dans le contexte de l'éducation. Dans *Statut scientifique et mythique de la gémellité*<sup>114</sup>, Jean-Pierre Mayele Ilo a analysé le même phénomène du point de vue philosophique. Il y présente également la gémellité Ding, donnant de ce fait son approche anthropo-philosophique. Flavien Nkay<sup>115</sup>, lui, en propose une explication sociologique.

Nous ne répondons donc pas nécessairement à la question « pourquoi ? », mais « comment ? ». La seconde concerne l'interprétation, afin de dire le sens des représentations Ding sur la dyosynchrogénésie alors que la première aborde l'explication de sa causalité, l'origine de ce phénomène conçu extraordinairement à la fois comme un phénomène extra-humain et extra-terrestre, et mystérieux. Ce dernier caractère suscite

---

<sup>114</sup> MAYELE ILO, J.-P., *Statut scientifique et mythique de la gémellité. Essai sur la dualité*, Paris : Ousia, 2000, 605 p.

<sup>115</sup> NKAY MALU, F., *Histoire des Ding Mbensia d'après les Traditions du Clan Ntshum (Des Origines à 1899)*, Mémoire de Licence en Histoire, UNAZA, Campus de L'Shi, 1979 (inédit).

une double attitude à l'égard de jumeaux aussi bien dans les sociétés modernes qu'archaïques. Comme toutes les sociétés africaines archaïques où la pensée totale est le socle de la pensée archaïque, les Ding n'échappent pas, eux aussi, à cette conception ambivalente des jumeaux.

En général, « *et conformément au rapport au monde qui la fonde, la pensée afro archaïque interprète le même phénomène comme le signe d'une présence d'origine transcendante ou l'expression d'une volonté extra-humaine avant tout.* »<sup>116</sup> En Afrique, « *les jumeaux sont tantôt exécrés, tantôt presque vénérés...Les jumeaux redoutés, sont considérés comme un mauvais présage, la manifestation d'une puissance maléfique, voire satanique, au point de susciter contre eux de l'hostilité, laquelle peut aller jusqu'à l'élimination systématique de l'un ou des deux jumeaux à la fois, soit par un acte de violence meurtrière, soit par une soumission des nouveau-nés à une inanition absolue, jusqu'à ce que mort s'ensuive.* »<sup>117</sup> Ainsi, de la représentation qu'on a de la gémellité peuvent naître avant tout des valeurs à côté, sans doute, de quelques contre-valeurs manifestant profondément l'ambition de la volonté humaine de maîtriser ou de gérer la nature. Accueillir, honorer et aimer les jumeaux, cela crée des valeurs d'accueil, d'hospitalité, d'estime, de dignité et de prestige, d'amour vis-à-vis des jumeaux, qu'il faut promouvoir. L'attitude contraire entraînerait le meurtre, la violence, l'hostilité, le rejet, la haine qu'on devrait bannir. Interprétées de cette manière, ces contre-valeurs pourraient paraître nuisibles aux créatures et, donc, aussi opposées qu'incompatibles, sans se détruire mutuellement. Ces valeurs opposées paraissent incompatibles sans se détruire mutuellement. « *Au contraire, leur opposition est susceptible d'articulation et de variation d'accent selon les sociétés.* »<sup>118</sup> Selon les circonstances, on devra choisir : faire du bien, éviter le mal, ou s'attendre à quelque chose de bénéfique et de maléfique, voire aux deux à la fois. « *Les jumeaux honorés, révévés, sont, quels qu'ils soient, considérés comme des êtres surnaturels, voire des esprits ou des ancêtres incarnés, dignes quelquefois d'un culte.* »<sup>119</sup> On honore ou non les jumeaux, on les accueille ou les rejette. On les aime ou non. Ils sont symboliquement les lieux de cette notable rencontre entre le visible et l'invisible, les vivants et les morts, les ancêtres vivants et morts, la clé pour comprendre de la totalité archaïque africaine d'ambivalence des valeurs. En effet, « *l'avènement des jumeaux apparaît, dès lors, comme un événement total, ayant des implications à tous les niveaux de la vie des individus ou de la société concernée.* »<sup>120</sup> Révévés, ils portent les germes « divins » de la vie et garantissent les succès d'avènements et de structures socio-économiques. Ainsi, « *la gémellité archaïque relève de l'idéologie qui fait de l'événement des jumeaux une réalité à double valeur : positive (bénéfique) et négative*

<sup>116</sup> Ibid., p. 14.

<sup>117</sup> Ibid., p. 18.

<sup>118</sup> Ibid., p. 20.

<sup>119</sup> Ibid., p. 18.

<sup>120</sup> Ibid., p. 26.

(maléfique). *L'ensemble des gémellités afro-archaïques qui constituent selon une certaine typologie un cas parmi d'autres dans le monde, attire l'attention sur le caractère articulé de ces valeurs : les unes s'accrochent à la dimension positive, les autres se laissent impressionner par la dimension négative.* »<sup>121</sup> L'attitude Ding de répulsion contre les jumeaux ne leur est donc pas une spécificité ni une particularité culturelle. Notre étude de valeurs peut aider à réfléchir sur leurs représentations du phénomène des jumeaux ainsi que sur les motivations des attitudes et des comportements ambivalents de ces peuples dans leur rapport à la dyosynchrogénésie. La valeur de la sécurité apparaît comme la toile de fond importante de ce double rapport. Sécurité d'abord, comme réponse aux besoins primaires de l'homme. Ensuite, sécurité par souci de protection écologique et, enfin, sécurité pour la promotion de l'éthique ou de l'idéologie socio-ontologique. L'avènement des jumeaux va, bon an mal an, satisfaire ou non certains besoins primaires de la vie ; il va garantir ou menacer la sécurité individuelle ou collective. A posteriori, l'attitude positive ou négative de la plupart des sociétés à l'égard des jumeaux tient au fait de son avènement. La sécurité motive le double rapport opposé aux jumeaux en tant qu'essentiellement « *souci de préserver la nature ou l'environnement, afin de garantir la sécurité individuelle ou collective des personnes dans leur environnement, celui de faire respecter les valeurs éthiques de la société et d'éviter à celle-ci toutes sortes de souillures, ou, encore, celui d'assurer pour elle des biens de subsistance et pour chaque personne la sécurité de son identité ontologique, considérée comme normale ou anormale.* »<sup>122</sup> Par voie de conséquence, chez les populations sédentaires, on bénira les jumeaux, ou leur vouera un culte, car on les considère, à leur naissance, comme porteurs d'abondants bienfaits à la nature ou, encore, comme preuve de très grande virilité des nouveaux parents de jumeaux (on va, par exemple, faire l'éloge de leur sexualité), alors que, d'autres, notamment les nomades, rejeteront les jumeaux, craignant la famine, l'éclatement du groupe que l'on veut toujours dynamique et stable. L'accueil des jumeaux nouveau-nés par leur action efficace sur la nature (accroissement de cultures, etc.) est signe qu'ils ont un pouvoir auquel on a un rapport positif. Il peut, toutefois, être nuisible quand il perturbe la même nature, y causant diverses calamités (sécheresses, inondations, infertilités du sol, stérilité des femmes, etc.)<sup>123</sup>

Les rites de la sortie de jumeaux de la maison de réclusion et de la purification offrent des éléments de réflexion sur des représentations Ding de la gémellité. D'abord, il faut comprendre que « *l'élimination immédiate et sans pitié des éléments porteurs, même malgré eux, d'une telle souillure, par des nouveaux parents de jumeaux, dans un autre village, peut avoir pour but d'assainir le corps social souillé par la naissance gémellaire et de préserver les valeurs éthiques de la société.* »<sup>124</sup> Le second village où « les éléments porteurs » sont à nouveau déposés par un adultère paraît, lui, aussi, souillé, et ses

<sup>121</sup> Ibid., p. 20.

<sup>122</sup> Cfr. Ibid., p. 26.

<sup>123</sup> Cfr. Ibid., p. 24.

<sup>124</sup> Cfr. Ibid., p. 25.

adultérins, par une naissance probable de jumeaux à partir de cette relation sexuelle prohibée, obligerait les villageois, pourtant innocents, à avoir un futur rapport opposé aux jumeaux et aux valeurs. C'est une interprétation exclusivement négativiste du phénomène des jumeaux et de sa conception maléfique. On pourrait faire l'hypothèse que cette procédure d'assainissement par ce qui est désavoué ne contribue guère à préserver les valeurs éthiques de la société ni d'assainir réellement la société souillée par la naissance des jumeaux. Cela ressemble à un cercle vicieux. Les deux villages seront toujours considérés comme les réceptacles de l'immoralité (adultère), de la volonté exotique ennemie et malveillante, de la croyance à une puissance d'origine maléfique invisible. La quête par la même femme d'un partenaire loin du village a ainsi une fonction thérapeutique et politique symbolique : se guérir du mal et en épargner son propre village. En revanche, elle se tourne en une vengeance qui apparaît finalement comme un tour de passe-passe des jumeaux et de leurs malheurs. La mère des jumeaux va contaminer un autre homme du germe porteur des jumeaux, comme le fera le père géniteur des jumeaux par rapport à une femme. Ce mal social, culturel et personnel, va à la fois devenir interculturel et interpersonnel. Il va mettre en scène d'autres acteurs dans un autre milieu. Au plan social, il y aurait comme une perversité destructrice volontaire dans les porteurs de jumeaux, transgressant délibérément la solidarité, le respect de la vie et de la communauté. Les Ding vivaient toujours dans l'angoisse par rapport à la sécurité personnelle et collective, et à l'égard de la faune et la flore. Cette interprétation des faits ne donne pas le vrai sens anthropologique de l'acte sexuel extra-conjugal et extra-territorial de nouveaux parents de jumeaux, jusqu'à présent considérés exclusivement comme des porte-malheur.

Nous préférons aller plus loin que cette explication culturelle et traditionnelle de cette démarche chez les Ding. Jean-Pierre Mayele Ilo donne l'interprétation détaillée de l'acte sexuel des nouveaux parents de jumeaux à partir de deux paramètres, que l'on trouve, en particulier, chez les Ding : la logique du système matrilineaire et leur pratique d'une sorte de polyandrie royale. Dans ce système, un homme et son épouse, ou le père et la mère, sont tous considérés comme une femme et donc porteurs d'enfants. Etant donné que le roi devait naître des rapports de la femme polyandre –le chef-femme, *Nkumukor*- avec ses nombreux maris, *Nkumukor* devait espérer, par ses rapports génitaux, avoir un garçon qui deviendrait un futur roi. De la même façon, et puisque les jumeaux devenaient des rois, la femme matrilineaire assimilée à *Nkumukor* devait se livrer à des rapports extra-conjugaux pour faire usage effectif a posteriori du privilège polyandrique royal en vue de donner aux autres la possibilité d'avoir des germes porteurs de jumeaux, futurs rois. Alors que la *Nkumukor* jouit de son privilège polyandrique a priori, les géniteurs des jumeaux en useront a posteriori. L'explication de Jean-Pierre Mayele Ilo est si originale et importante que nous la reprenons en entier.

*« En effet, bien que la monarchie Ding soit élective, le successeur présumé du roi (Nsoa-Mwi) reste le neveu utérin de celui-ci. Chez les Ding, Nkumukor, sœur classificatoire du Munken, était un personnage important du royaume. Son nom signifie littéralement : chef-femme. On trouve la même figure politique chez les Yans (Ntiokar) et chez les Ambuun. C'est elle la mère biologique du futur roi. Cette fonction plutôt politique et mystique, Nkumukor était chargée de l'exercer après avoir été élue par les représentants du roi et les chefs des chefferies (Bamen) ainsi que par les*

dignitaires-serviteurs du Munken (*Minkorbong*, plur. ; singulier : *Munkorbong*), lors d'un conseil tenu à cet effet. Il en est ainsi aussi pour l'élection du futur Munken (*Nsoa-Mwi*). La *Nkumukor* était soumise quasiment au même rite d'intronisation que le *Munken* lui-même ; elle portait, comme lui, l'anneau de cuivre jaune (*kieng*) et disposait, comme lui aussi, d'un sanctuaire secret (*Nzo kikin*), où étaient déposés des objets dits sacrés, dont le fameux « *langung* », une espèce de sonnette faite en métal, censée résonner chaque fois qu'un animal noble était tué quelque part sur le territoire du royaume. Il était exclu qu'elle habite le même village que le *Munken* tout comme aucun autre membre du clan du roi, fût-il le successeur présumé, ne résidait dans la capitale du royaume. Totalement coupé des siens, le *Munken* pouvait ainsi se mettre au service de tous. Dans le village où elle résidait et où se trouvaient les tombes royales, la *Nkumukor* disposait d'une petite cour dont les dignitaires serviteurs étaient aussi bien des hommes que des femmes, appartenant à l'ordre de *mibwo*. *Mumpongtoo* était le titre de sa gouvernante principale. Comme toutes les autres femmes du clan *Ntsum*, la *Nkumukor* jouissait de la liberté de choisir elle-même son époux. L'élu, fût-il déjà marié, n'avait pas le droit de décliner l'offre qui lui était faite, car c'est la nation qui, par cette voie (voix), l'appelait à lui rendre un service de plus haute importance, en devenant un éventuel géniteur du futur roi. Comme tous les autres maris des femmes du clan royal, cet homme portait le titre de *Mulebaa* (contraction vraisemblable de *mulim*, mari et de *ebaa*, mâle).

Puisque seule une femme du clan royal jouissant du « privilège polyandrique » devait donner naissance au futur roi, on en retiendra donc les deux conditions nécessaires pour devenir mère du roi : 1° appartenir, en tant que femme, au clan *Ntshum* et être élue comme *Nkumukor*, 2° faire un usage effectif de son « privilège polyandrique ». Or, en mettant au monde des jumeaux – ces rois venus d'ailleurs- les parents biologiques de ceux-ci étaient d'office assimilés aux femmes du clan royal, particulièrement à la *Nkumukor*, de par la volonté souveraine des ancêtres. La logique de la pensée *Ding* veut, ici, que les géniteurs des jumeaux soient considérés tous les deux comme des épouses, c'est-à-dire comme deux *Nkumukor* en une seule. Prenant donc acte du fait que cette première condition était déjà remplie par eux, la société ne leur demandait plus, par conséquent, qu'à remplir, a posteriori, la seconde condition, c'est-à-dire réaliser une union sexuelle libre avec un partenaire de leur choix. Ainsi sont remplies par elles toutes les conditions requises pour être reconnues comme mères des rois. Pas plus que la *Nkumukor*, les parents des jumeaux ne sont libres de devenir de telles mères : celle-là est élue par le peuple, celles-ci sont choisies par les ancêtres. Voilà pourquoi devenues toutes les deux, par la naissance de leurs enfants jumeaux, des femmes du clan royal, le père et la mère biologiques de ces derniers devaient se soumettre à l'obligation d'une aventure sexuelle extra-conjugale. Cette obligation découle d'un raisonnement analogique que nous pouvons formuler de la manière suivante : les géniteurs des jumeaux sont aux rois (que sont ces jumeaux), ce que la *Nkumukor* est au futur roi (*Munken*). Il résulte de ce qui vient d'être dit que l'apparente assimilation des jumeaux au roi cache en réalité son sens fondamental et inverse qui est plutôt l'assimilation du roi aux jumeaux. Cette dernière fonde le raisonnement ci-dessus. Symboliquement le privilège polyandrique de la *Nkumukor* est en position symétrique avec l'acte sexuel extra-conjugal des parents de jumeaux, par rapport à l'axe d'assimilation du roi aux jumeaux. Ainsi, la logique matrilineaire et le principe du privilège polyandrique des femmes du clan royal donnent

*lieu à ce que nous pourrions appeler une analogie gémellaire chez les Ding. »*<sup>125</sup>

### **1.5. LES VALEURS TRANSMISES**

Les chansons de jumeaux transmettent quelques valeurs. Elles traduisent les réactions des parents des jumeaux lors de la naissance de ceux-ci. Par leur fonction pédagogique, les parents en font usage pour former les enfants, les modeler et les façonner en des valeurs de l'humanité. Les chansons des jumeaux apparaissent comme un apprentissage des us et coutumes de leur société. Cette première réaction est autant chargée de joie que d'inquiétude. Le plus souvent, trois thèmes y sont véhiculés : l'inquiétude, la richesse et la pauvreté. Ces thèmes correspondent également aux trois valeurs qui y apparaissent d'emblée : l'inquiétude, la richesse et la pauvreté. Il paraît nécessaire d'en préciser le pourquoi. Mais, de manière générale, toutes les chansons choisies développent ces thèmes généraux : L'inquiétude, la sécurité, la mort, l'injustice, la sociabilité, l'insociabilité, le mépris, le regret, la richesse et la pauvreté. L'*inquiétude* est ici comprise dans le sens de regret. Pour les parents des jumeaux, elle tient au fait qu'ils s'estiment incapables de satisfaire des jumeaux, qui exigent des soins particuliers. Cette naissance gémellaire est en effet pour eux une occasion de surdépenses. Ils regrettent d'avoir donné naissance aux jumeaux, considérés comme une surcharge. Leur regret est plus une excuse auprès de leurs enfants que l'abandon ou le refus de ceux-ci.

*La richesse* provoque, en revanche, chez les parents des jumeaux une réaction différente de la première. La seconde est pourtant « positive » et décontractante : « *La naissance gémellaire, est ainsi considérée comme un signe de richesse. Les parents l'ont attendue depuis longtemps, pendant des saisons sèches, des saisons de pluie, elle n'est venue que le jour de « mukal », qui symbolise le dimanche traditionnel. »*<sup>126</sup> Or, pour les Ding, ce jour comme celui de la naissance gémellaire, « *est considéré comme un jour de fécondité. On adore la cessation des activités tant champêtres qu'humaines. »* Par fécondité, il faut entendre, chez les Ding, le signe de richesse. Dans ce sens, le jour de *mukal* et celui de la naissance des jumeaux sont, pour le peuple Ding, un signe de richesse et de bonheur. Une double richesse : deux ou plusieurs enfants sont une vie ; ils accroissent le nombre de personnes de la famille et, donc, du clan. On ne peut s'en douter, « *la mère des jumeaux est source de vie parce qu'elle a donné naissance aux jumeaux qui sont sauveurs par leur pouvoir surnaturel.* »<sup>127</sup> Assimilée à *Kinkan* (un arbre d'argent) dans la mentalité Ding, « *la naissance gémellaire est ainsi considérée comme un signe de richesse.(...) L'arbre Kinkan, qui symbolise la mère des jumeaux, est une richesse due à l'accouchement des jumeaux. Ceux-ci ont un pouvoir surnaturel et sont considérés comme sauveurs, voyants ou comme les enfants qui apportent la chance, etc. »*<sup>128</sup> Signe de bonheur, les jumeaux le sont, en effet, en tant que porteurs de chance

<sup>125</sup> Ibid., p. 387-388.

<sup>126</sup> MVI OBEOYEN, J., Op. Cit., p. 57-58.

<sup>127</sup> Ibid., p. 65.

<sup>128</sup> Ibid., p. 59.

chez les Ding. La mère des jumeaux est elle-même identifiée à l'arbre d'argent, *Kinkan*; elle est le symbole de la richesse, c'est-à-dire celle d'avoir accouché les jumeaux qui sont eux-mêmes la richesse par excellence. C'est une naissance extraordinaire. « *En effet, les jumeaux sont considérés comme des êtres mystérieux qui ont le pouvoir surnaturel. Ainsi, les parents éprouvent de la joie pour avoir accouché des jumeaux qui constituent une source de richesse probable.* »<sup>129</sup> La naissance des jumeaux éprouve, en effet, la fortune de la famille ; elle occasionne des folles dépenses pour l'entretien de la mère et des jumeaux eux-mêmes. Pendant la période de réclusion de la mère, son mari doit s'occuper de son alimentation.

Par ailleurs, la naissance gémellaire cache aussi la pauvreté. Elle peut être considérée comme un signe de pauvreté : elle appauvrit les parents responsables. C'est une naissance qui, comme la mort d'un chef Ding, exige beaucoup de dépenses, surtout pour les soins des jumeaux. L'inquiétude que provoque la naissance des jumeaux est due aux dépenses que cause cette naissance. Sa nature est, certes, différente de celle qui est chantée dans les berceuses.

Dans la mentalité archaïque, leur avènement est révélateur des valeurs et des contre-valeurs qui viennent du monde des Ancêtres. Considérés comme à la fois des acteurs du bien et du mal, « *les jumeaux sont comme les symboles vivants de ces valeurs contraires les unes aux autres, en raison de leur caractère double, valeurs toujours présentes dans la vie et qui se résument par deux mots : le bien et le mal. Ils sont, par la pensée de la totalité qu'ils incarnent, des instruments privilégiés d'un pouvoir d'intégration des opposés hiérarchiquement, identitairement, et qui, cependant, ne s'origine pas d'eux.* »<sup>130</sup>

Nous pouvons donc affirmer que, dans les jumeaux considérés à la fois comme des êtres visibles et invisibles (mystérieux) reliant tous les êtres et la Nature aux Ancêtres, apparaissent, d'un côté, les valeurs d'abondance, de bienveillance, du pouvoir, de bonheur, de fécondité, de sécurité/protection, de vitalité/force, richesse, estime, hospitalité, accueil, prestige, dignité, humilité, joie, solidarité, paix, courage, collaboration, etc. De l'autre côté, et en même temps, ces contre-valeurs : la disette, la malveillance, le malheur, la stérilité, la précarité, la pauvreté, la mort, l'angoisse, l'inquiétude, la haine, le rejet, la violence, etc.

## 2. Les autres chansons

### 2.1. LES BERCEUSES

Nous ne nous lançons pas dans une étude linguistique des genres littéraires. Nous préférons plutôt en analyser le contenu. C'est l'analyse de chaque thème qui y figure. Dans les chansons des berceuses, nous en avons retenu deux : l'inquiétude et la sécurité. Comme dans celles des jumeaux, les berceuses exaltent l'inquiétude, à quelque

<sup>129</sup> Ibid., p. 62.

<sup>130</sup> MAYELE ILO, J.-P., Op. Cit., p. 563.

différence près. Dans les berceuses, l'inquiétude est manifestée quand l'enfant n'arrive pas à dormir facilement, malgré les nombreuses insistances et supplications de la berceuse. L'inquiétude peut être aussi causée chez cette dernière par les incessants pleurs de l'enfant insatisfait. D'une façon particulière, la berceuse est inquiète également quand les parents de l'enfant qu'elle garde la privent la nourriture ou inversement lui en donnent aussi bien une maigre quantité qu'une mauvaise qualité. Le comportement des parents cause davantage son inquiétude. Ils pourraient, par ingratitude, arriver à priver la nourriture à leur enfant alors que sa vie en dépend énormément. Quand il s'endort, la berceuse est inquiète. Son inquiétude est causée par le fait que celui-ci la laisse seule. On pourrait, en définitive, dire que, par rapport à l'enfant, elle veut que, par son sommeil, le bébé ait accès au repos susceptible à la fois de permettre sa croissance et de permettre à sa maman de terminer son travail. Car la femme Ding accorde de la valeur à son travail et tient à le terminer une fois commencé. La baby-sitter reproche aux parents de l'enfant l'avarice qui friserait la négligence de la vie ou de la santé de leur enfant ou l'égoïsme. Cette attitude ne favorise guère le sens de partage et l'épanouissement aussi bien chez l'enfant que chez sa nourrice, qui souhaite même former, avec l'enfant, une communauté (équipe) et, donc, une famille restreinte.

Outre l'inquiétude, les chansons des berceuses développent le thème de *sécurité*. Celle-ci est requise pour l'enfant et sa berceuse. Le sommeil de l'enfant le sécurise et crée en lui une confiance totale vis-à-vis de sa berceuse. Obligée de le surveiller, celle-ci se met, elle aussi, dans une situation de sécurité vis-à-vis de son entourage car toute atteinte à sa personne est évitée. C'est contre l'enfant dont elle a la responsabilité. *« Aussi, par le sommeil de l'enfant, la gardienne a eu la vie sauve grâce à l'enfant. En effet, généralement chez les Ding, quand une femme ou une berceuse tient l'enfant dans les bras, on lui doit du respect. L'enfant est pour elle un sauveur. »*<sup>131</sup>

## **2.2. LES CHANSONS ÉLÉGIAQUES**

Ces chansons traduisent ces thèmes : la mort, l'injustice, la sociabilité, l'insociabilité, l'égoïsme et le mépris. Mvi souligne leur fonction didactique. Ainsi, par exemple, la mort qui rassemble beaucoup de personnes est un moment où les Ding, par ces chansons, font l'éducation morale des vivants en les invitant profondément à faire attention aux « défauts » et aux comportements du défunt que la société déplore. En effet, la *mort* est perçue comme quelque chose que les Ding respectent, car elle met l'homme devant un fait auquel il ne peut échapper. Pour cette raison, nous faisons l'hypothèse qu'elle est une valeur chez les Ding orientaux : quelque chose qui mérite d'être respecté. Elle est un événement et un phénomène où sont développées beaucoup d'autres valeurs. Certains aspects positifs de la mort pour la société d'abord, le défunt lui-même ensuite et pour sa famille, ses amis ou connaissances en témoignent. D'une manière générale, c'est un événement éminent qui permet de souder et par là de générer d'autres valeurs.

Prenons, par exemple : le respect des Ding à l'égard de la mort, même suite au sens qu'ils lui donnent, soit ce qui fait le lien entre les morts et les vivants. D'autre part, le respect des morts auxquels ils attribuent la survie et dont ils craignent le retour ou le

---

<sup>131</sup> MVI OBEYOEN, J., Op. cit., p. 50.

malheur. La mort a un rôle pédagogique : elle est éducatrice de la société pour sa postérité sur les valeurs sociales, économiques et politiques au regard de valeurs personnelles du (de la) défunt(e). Toutefois, personne ne la souhaite ni pour elle-même, ni pour les autres ; elle sépare en fait une personne de son groupe social.

Par sa mort, le défunt est honoré, vénéré, loué, fêté par sa famille, ses familles et la société. Il est reconnu dans son double devoir de protecteur des vivants d'une part, et de l'autre, de médiateur entre les vivants et les morts, les Ancêtres (vivants ou morts) et les vivants, le visible et l'invisible. Il est lui-même voué au respect comme droit naturel inaliénable. Et, par leur présence à sa mort, les hommes confirment son droit d'unir les vivants entre eux, et avec tous les morts, les Ancêtres.

Par rapport à sa famille, la mort d'une personne est une valeur qui rassemble et apaise les membres de famille. Sa fonction médiatrice unit les uns et les autres ; elle suscite le dialogue entre eux permettant une relecture des situations familiales jadis indicibles. La mort d'une personne a une importante fonction sociale : l'interaction des membres s'approfondit. Les liens sociaux se créent, des rapports humains insoupçonnables se nouent très fort.

Le défunt est reconnu dans ses droits et devoirs. Pour lui, on fait tous les rites traditionnels et culturels Ding voués aux morts. La mort est pour la famille du défunt elle-même une valeur d'aide propre à la famille. Les contenus de palabres ou de chansons exécutées éduquent du dehors la famille du défunt. Les aspects positifs ou négatifs soulignés, les questions familiales dont traitent les sages à travers la palabre peuvent les aider à se resituer à l'égard d'eux-mêmes et des autres. Ils peuvent leur servir de tremplin pour l'amélioration ou l'approfondissement de leurs situations.

La mort est un phénomène déclencheur de sentiments variés : émulation, réjouissances collectives ou populaires et individuelles. La mort est un événement qui a de la valeur. Sa force réside dans sa valeur de communauté et de communication : la mort rassemble et transmet un message inaltérable.

Son organisation en soi fait appel à ces valeurs, entre autres : le dialogue, la confiance, l'empathie, la solidarité et le partage. Tous les acteurs sociaux présents ou absents sont voués à une interrelation, mais le plus possible à une interaction langagière sur le fait de la mort en soi et sur celui (celle) qui vient de mourir. Car en tant que phénomène social, tout son contexte est objet de dialogue, sans compter l'articulation des propos et de leurs contenus. La mort est une valeur sociale, car, pour certaines familles, c'est une éminente occasion de palabres non organisées depuis. Ainsi, les notables de villages voisins saisissent la balle au bond et invitent les sages et les familles pour la résolution des conflits sociaux ou familiaux. Pour cette raison, la mort d'une personne semble une source de bien-être pour les vivants, dont la plupart des situations peuvent être éclairées ou résolues. Ces vivants peuvent également être consolés par le rôle médiateur du défunt, ce qui leur procure d'avance du bonheur.

La mort est toujours perçue comme une vie, car « *les morts*, disait Birago Diop, *ne sont pas morts.* »<sup>132</sup> Ils sont partout, et en tant que tels, ils garantissent la vie des vivants.

---

<sup>132</sup> BIRAGO DIOP, *Leurres et lueurs. Poèmes*, Paris : Présence Africaine, 1960, p. 64.

Une vie disparue n'en est pas totalement une en réalité : une autre naîtra. En même temps que la mort, l'*injustice* est déplorée, dans les mêmes chansons, surtout dans le cas de la mort d'un époux polygame, partial et injuste de son vivant. Par des pleurs rythmés et attristés d'une de ses épouses victimes de ses défauts, on décrit une société de polygames partiaux, injustes, et même insouciants du bonheur de l'autre épouse. On est là face à l'affirmation probable de l'inégalité des femmes polygames et donc de la négligence de la rivale. Fondamentalement, il est aussi question d'un effort vers une prise de conscience collective des défauts des époux polygames.

L'*égoïsme* du défunt. On le déplore. L'égoïste attire la méfiance des prochains. Sans doute brise-t-il la solidarité, le partage et donc la communauté. Dans le cas du décès d'une femme, l'égoïsme dont on peut l'accuser consiste en ceci qu'elle voulait être la seule amoureuse de son mari, car l'amour, une fois partagé entre deux ou plusieurs femmes, s'amenuise tellement qu'on n'en profite plus. L'appât du gain et des biens matériels peut rendre une femme ou un homme égoïstes, chacun d'eux ne voulant rien partager. À la mort d'une égoïste, car son égoïsme lui fait perdre l'amour de son mari du fait qu'elle n'aura plus, de personne ; ce genre de biens qu'elle avait. Elle ne témoigne donc pas de reconnaissance envers son mari, de qui elle recevait tout. L'attitude égoïste des femmes est avantageusement perçue par la société Ding : elle est une arme contre le mariage polygamique et, par là, les femmes invitent les hommes mariés non seulement au mariage monogamique mais surtout à la fidélité à une seule femme. Du côté des femmes, on voit ainsi une ébauche d'appréhension pour le mariage monogamique, si difficilement admis des traditions Ding à l'aube de l'évangélisation missionnaire.

La *sociabilité*. Elle est exaltée à l'occasion du décès d'une personne sociable. Alors qu'à la mort d'un égoïste, très peu de gens viennent à ses obsèques, le décès d'une personne sociable est l'occasion de grandes assistances afin de célébrer, en reconnaissance à la personne défunte et en vue de l'avenir, les valeurs de la vie en groupe, en société. De ce fait, « *la sociabilité est l'une des vertus les plus louables.* »<sup>133</sup> En revanche, par elle, les Ding manifestent leur communion avec les morts qui, bien que morts physiquement à ce monde, vivent dans le monde de l'au-delà. Rassemblés autour du (de la) défunt (e), les Ding pleurent en chantant dans la joie pour « égayer » le mort-vivant. Mais aussi pour rappeler la joie qu'apportait chaque fois sa sociabilité autour de lui. Mais deux conséquences affectent l'insociabilité du (de la) défunt(e). En la déplorant, les Ding corrigent cette attitude sans négliger pour autant leur esprit de communauté et de solidarité. Ils viennent nombreux aux obsèques d'une personne insociable et deviennent ses frères. Ils rappellent ainsi que bien souvent une personne qui ne connaît que des moments de joie n'a pas besoin de monde autour de soi ; elle est seule. Quand vient le malheur, elle retrouve ses frères, sa famille. Moralité : ne jamais perdre de vue d'assister les personnes qui en auraient besoin, comme le confirme ce proverbe Ding : *Ngur otung mpyé bisàà, pankarb mbl* (Mieux vaudrait me priver ta nourriture que de diviser le clan, la famille). Mais en chantant l'insociabilité du (de la) défunt (e), on se moque de la nombreuse assistance le jour de son décès, alors qu'il (elle) avait été abandonné(e) de son vivant, et il (elle) avait manqué de secours au moment de la souffrance, de la solitude. Lorsqu'un Ding d'un milieu urbain meurt, les ruraux de son

<sup>133</sup> MVI OBEYEN, J., Op. Cit., p. 54.

village natal où il doit être enterré, méprisent son corps. Surtout si pendant sa belle vie en ville, il ne pensait plus à son village, qu'il regagne seulement à sa mort. L'attachement des Ding à leur village natal est ainsi une valeur socio-affective et utilitaire indéniable. C'est là le point de départ et d'aboutissement. Le village est pour chacun des Ding le garant de sa vie et la mémoire vivante de toutes les sagesse.

Néanmoins, autour d'un seul et même phénomène on trouve des valeurs contradictoires. Cela tient au fait que la société Ding éduque aussi par le négatif afin de susciter dans chaque enfant de la réflexion personnelle et du discernement pouvant aider à construire pour soi-même ou non une sagesse utile à la postérité.

Les valeurs transmises par les chansons analysées s'enracinent donc à travers l'éducation traditionnelle Ding. En effet, dès sa petite enfance, l'enfant est éduqué dans la famille par ses parents. C'est pourquoi nous tenterons maintenant de comprendre, dans le chapitre suivant, les modalités de cette éducation en milieu Ding Congo-Kinshasa, et ses valeurs.

## Chapitre 3 : Le modèle éducatif ancien chez les Ding orientaux.

Pour comprendre *scientifiquement* l'éducation traditionnelle et sa méthodologie chez les Ding orientaux, nous la situerons dans l'ensemble des caractéristiques générales de l'éducation africaine traditionnelle. A partir de l'exemple d'une tradition éducative Ding, nous illustrerons la méthodologie d'une telle pratique et ses conséquences sur les jeunes.

### I. - Caractéristiques générales

---

« En Afrique, l'éducation assure trois fonctions : l'instruction, la socialisation et l'acculturation. L'instruction consiste à transmettre des aptitudes, la socialisation à transmettre le sens des valeurs, des perspectives et l'identité par rapport à l'ensemble de la société. L'acculturation comprend des échanges culturels, le contact d'un système de valeurs avec un autre, voire une interaction de civilisations entières. »<sup>134</sup> Il existe, cependant, une différence entre la socialisation par le système éducatif traditionnel et la socialisation par le système éducatif moderne, la première orientant la seconde.

L'éducation traditionnelle est fondée sur la tradition orale bien plus que sur la tradition écrite, jadis absente. Elle n'est pas avant tout une éducation scolaire de type occidental et individualiste, dont le but est d'insérer le jeune dans une société de concurrence et de production. Elle intègre l'individu dans le groupe et assure la survie de celui-ci dans son environnement naturel et humain. La base de cette éducation, ce sont les valeurs qu'elle véhicule, qui devient en même temps la base de la tradition éducative ou son fondement. En tant que telle, elle a sa logique fonctionnelle interne ; ses valeurs ne sont pas, comme

---

<sup>134</sup> MIALARET, G. et VIALSS, J., *Histoire mondiale de l'Education*. Tome 3 : De 1815 à 1945, Paris : PUF, 1981, p. 74.

celles de l'éducation scolaire, des valeurs rationnelles, acquises à partir des connaissances enseignées à l'école. Le Ding traditionnel valorise son propre savoir et tient à l'utiliser pour influencer les élites. De fait, précise Jean-Claude Quenum, « *l'absolu du milieu traditionnel, c'est la sagesse des ancêtres ou la prééminence du passé ; son savoir est symbolique, magico-religieux. De ce fait, son projet éducatif consiste avant tout à faire du jeune un 'ancien', puisque la place privilégiée dans la société est accordée aux ancêtres.* »<sup>135</sup> D'une façon générale, l'éducation africaine traditionnelle est fondamentalement caractérisée par son importance dans les sociétés pré-coloniales, son lien intime à la vie sociale, son caractère polyvalent et sa réalisation progressive et graduelle. L'éducation était importante aussi bien dans le cadre familial que de la collectivité. La famille a pour devoir sacré d'assurer la conduite correcte de l'enfant. Quand leurs parents ou les adultes, considérés comme leurs maîtres, doivent témoigner du sens de responsabilité et de sollicitude chez leurs enfants, ces derniers leur doivent, à leur tour, obéissance ; ils jouent en fait le rôle de disciples. La communauté tout entière est tenue également pour responsable de l'éducation. Sous des formes diverses, toute la collectivité prend part effectivement à l'éducation de l'enfant, ce qui justifie l'importance accordée à cette dernière. Dans une large mesure, son éducation est l'affaire de tous, de façon directe ou indirecte tout au long de sa croissance physique et de son développement psychique et intellectuel. Un adulte quelconque ou un aîné peut le gronder, le corriger ou au contraire le conseiller, le consoler ou le récompenser. Sous la direction des aînés ou des anciens, un jeune ou un adolescent est initié à la vie, faisant ainsi confiance à leur sagesse et à leur expérience. Les adultes les font, par exemple, assister aux palabres, leur font écouter, en groupe, contes, légendes et devinettes. Pour leur éducation, les jeunes « retroussent les manches », ils font ce qu'on leur apprend et ne perdent pas une miette de ce qui se dit. Ils apprennent à écouter et à agir en regardant comment font leurs initiateurs. La capacité d'observer silencieusement est l'une des premières choses que l'on encourage dans l'éducation.

Comme on le constate, l'éducation traditionnelle s'enracine dans la vie des hommes : elle est intimement liée à la vie sociale. Comme telle, elle est particulièrement en lien avec l'activité productrice, car l'enfant participe « *à la production pour le compte et sous l'autorité des adultes ou à leurs côtés avec une autonomie progressive.* »<sup>136</sup> En rapport avec ses capacités et par ses différentes activités, l'enfant se rend utile dans les travaux ménagers, agricoles ou dans l'apprentissage des valeurs de la vie par ses nombreux contacts avec les membres de la collectivité. Ces tâches de production familiarisent l'enfant puis l'adolescent avec les travaux des adultes et les aident à s'initier aux différents aspects sociaux de leur vie future. Outre cette voie qui les ouvre aux aspects pratiques de la vie, l'éducation traditionnelle se fait également à travers des jeux. En imitant les adultes par leur contact avec les matériels et la portée éducative de ceux-ci, par exemple le goût du travail manuel en particulier, les enfants se préparent ainsi à participer à la production ultérieure. A travers son éducation, il est ainsi initié aux rapports avec les hommes, par exemple, en jouant le rôle d'intermédiaire entre adultes, par les actes de la vie

---

<sup>135</sup> P. QUENUM, J.-C., *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique*, Paris : L'Harmattan, 1998, p. 30.

<sup>136</sup> MOUMOUNI, A., *L'éducation en Afrique*, Paris : Présence Africaine, 1998 (2<sup>e</sup> édition), p. 22.

quotidienne ou par l'apprentissage d'un métier auprès des adultes. L'apprentissage du métier lie l'enfant à sa fonction sociale d'intermédiaire entre adultes et de maillon efficace de solidarité et de fraternité entre jeunes du même âge, mais aussi entre eux et leurs aînés, entre eux et la communauté tout entière. Par les jeux l'enfant ou l'adolescent sont initiés à la vie sociale ; ils en apprennent les divers aspects : des faits, des comportements. On peut, par conséquent, dire que, à partir de ses différents traits, l'éducation africaine traditionnelle est polyvalente : elle s'intéresse à tous les aspects de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent. Elle a pour objectifs fondamentaux aussi bien le développement de leurs aptitudes physiques, la formation de leur caractère et l'acquisition de leurs qualités morales que la transmission de connaissances techniques empiriques et théoriques, en recourant souvent au travail manuel et au travail intellectuel. Du cadre familial de la maison à ce qui en est hors, on en arrive à former, chez l'enfant et chez l'adolescent, d'une part l'attention à la tenue, à la politesse, à l'honnêteté, la probité de l'enfant, et d'autre part, son caractère : la sociabilité, la probité, l'honnêteté, le courage, la solidarité, l'endurance, la morale, le sens et le sentiment d'honneur.

Afin de mieux la réussir, l'éducation traditionnelle se réalise progressivement et graduellement à travers différentes phases et suivant les classes d'âge d'évolution de l'enfant et de l'adolescent. On en distingue en général trois : de la naissance à six ou huit ans, de six à dix ans et de dix à quinze ans. La mère s'occupe de l'éducation dans le cadre familial pour la première période, alors qu'après six ans on assiste à la différenciation sexuelle de l'éducation : les filles sont éduquées par les femmes, les garçons par les hommes. On les initie surtout au travail manuel, mais aussi aux jeux entre filles ou garçons de la même classe d'âge. Cette différenciation sexuelle en éducation se poursuit pendant la troisième période, est consacrée à l'éducation de la vie intime des hommes et des femmes et, par voie de conséquence, à la différenciation sexuelle du travail : les hommes ou les femmes accomplissent séparément leurs travaux ou métiers avec le sens de responsabilité et d'autonomie. Avec Gaston Mialaret<sup>137</sup>, nous pouvons donc dire que l'éducation traditionnelle était caractérisée par une diversité fonctionnelle et elle était presque toujours inséparable de l'éducation sexuelle. La transmission, presque idéale, de l'éducation sexuelle était faite par les oncles, les tantes ou les grands-parents –selon l'usage des différentes communautés. Mais elle était insuffisante pour préparer un enfant à la vie de famille. L'éducation traditionnelle est fonctionnelle : elle prépare autant la jeune fille que le jeune garçon à jouer un rôle important dans la vie : être, par exemple, éleveur ou chasseur, pour le garçon, et, pour la jeune fille, être bonne ménagère pour s'occuper des enfants et cuisiner, tenir la maison. Des aspects particuliers de *l'éducation traditionnelle* montreront comment un enfantDing est éduqué.

## **II. - Tradition éducative des Ding orientaux**

---

Communautaire et « locale », elle consiste à donner à l'enfant le sens de la responsabilité familiale, de la coopération clanique et de la solidarité au niveau du village et de la tribu.

<sup>138</sup> En effet, dans cette forme d'éducation, nous pourrions reconnaître que l'enfant devient un homme à partir de plusieurs processus et pratiques. Ce sont, par exemple,

---

<sup>137</sup> MIALARET, G. et VIALSS, J., *Histoire mondiale de l'Education*. Tome 3 : *De 1815 à 1945*, Paris : PUF, 1981, p. 74.

l'apprentissage des coutumes et de la sagesse ancestrales, l'initiation par les anciens pour apprendre les valeurs et les coutumes de la vie, l'initiation à l'art de vivre (aux filles on apprend par exemple comment se comporter dans le mariage envers leur enfant et leur époux et, là où la polygamie existe, on leur apprend les attitudes propres à cette forme de mariage). L'initiation aux métiers et au sens de la responsabilité n'est pas sans importance pour la maturation de l'enfant. Cette initiation ressemble à l'éducation de l'enfant à la *valeur de la responsabilité*. Dans ce cas, « *l'éducation a pour fonction de faire émerger et de développer le sentiment de la responsabilité, c'est-à-dire de rendre celui-ci adéquat aux responsabilités effectives et objectives du sujet à l'égard de ce qu'il a fait ou fait, mais aussi de ce qu'il projette. En ce sens, la formation à la responsabilité doit d'abord être aussi, à la mesure des sujets, en fonction de leur âge et de leur réceptivité intellectuelle, une éducation à l'anticipation, c'est-à-dire à la représentation des effets possibles des projets qu'ils nourrissent ou des actes qu'ils s'apprentent à poser.* »<sup>139</sup>

Dans l'ethnie Ding, le garçon est très tôt initié à la chasse, à la forge, à la construction d'une maison, à l'élevage d'animaux domestiques, notamment du chien, en vue de prouver, par la fidélité à ce dernier et la capacité de bien l'élever, qu'on est capable d'être responsable, par exemple en se mariant. La fille est initiée aux travaux de l'agriculture, à la pêche ou à la gestion d'un grenier d'arachides, etc. D'autres ethnies initient le garçon à la fabrication des objets d'art, et les filles à l'art de conter, à l'initiation aux sociétés ésotériques et aux associations socioculturelles (cas d'apprentissage des pratiques sorcières ou de la guérison par des plantes médicinales traditionnelles). Les Ding initient très peu leurs jeunes aux pratiques ésotériques, sorcières et aux techniques de la thérapie traditionnelle. Dans ces formes d'éducation, c'est la méthode de l'observation participante et l'usage de l'intelligence pratique qui compte. Chez les Ding, l'éducation de la jeunesse est essentiellement communautaire. Elle se justifie par la conception de la société : le clan, la cellule de base, la famille étendue, dont le chef est l'oncle maternel. Il s'agit d'intégrer les jeunes dans cette société clanique qui détermine son mode de vie, son cadre de pensée et d'action. Dans l'ethnie Ding, l'éducation traditionnelle est l'action d'une communauté sur une personne. Il s'établit ainsi une double relation : la relation du groupe avec une personne et celle d'une personne avec le groupe. Grâce aux moyens traditionnels employés, ce type d'éducation permet à l'individu de devenir responsable et autonome : il prend des décisions et des initiatives. Membre à part entière de la communauté, l'individu doit, dans ses difficultés et son autonomie, compter aussi bien sur le village que sur le clan. Ceux-ci lui sont solidaires comme il l'est vis-à-vis d'eux.

Afin de mieux assurer l'autonomie de l'enfant, la tradition Ding procède par initiation et imitation, différentes selon les sexes. En effet, si l'on éduque séparément le jeune garçon et la jeune fille, c'est pour aider chacun à devenir adulte. En apprenant ce que fait son initiateur (trice), il est invité et obligé à faire exactement comme lui (elle). On pourrait

<sup>138</sup> Cfr. E. GIRARDOT, *Le projet d'avenir des jeunes écolières à IDIOFA ZAÏRE*, Montrouge, Mai 1972, p. 59, cité par Florent MUFER Mbala, *Formation et intégration des jeunes dans le monde rural. Etude d'un cas : Progrès Populaire à Idioba (Zaïre)*, Mémoire pour le Diplôme, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris 1976, p. 31.

<sup>139</sup> MOUGNIOTTE, A., *La Démocratie : idéal ou chimère...quelle place pour une éducation ?*, Paris, Hongrie, Italie : L'Harmattan, 2002, p. 80.

dire que le « produit » final de cet « apprentissage » est la copie conforme de l'initiateur (trice). De même, on note une division sexuelle du travail : il existe des travaux pour hommes et des travaux pour femmes, sanctionnés souvent par des interdits. Cette division sociale du travail se fait au sein de la maisonnée. En revanche, l'ethnie Ding ne connaît pas de rites d'initiation comme dans d'autres ethnies comme les Pende, les Tshokwe, où l'on isole des enfants de plus ou moins 11 ans pour les soumettre à des rites et interdits afin de les faire passer de l'enfance à l'âge adulte et à la maturité. Quand un enfant réalise seul au moins un de ces travaux importants ou à risques (faire un champ, construire une maison, faire la chasse<sup>140</sup>, tondre des pièges, récolter les noix, tirer le vin de palme, tisser des pagnes avec les fils de raphias pour s'habiller), on dit alors qu'il est mûr. Il l'est aussi quand il s'engage dans la vie en se mariant, en choisissant un métier, par exemple.

### 1. Initiation du jeune garçon.

Jusqu'à l'âge de 6-7 ans, un garçon n'est pas considéré comme un *ibaa*, c'est-à-dire un homme. Il vit en effet sous la dépendance de sa mère, participe même à certaines de ses activités, il puise de l'eau, l'aide aux travaux des champs et du ménage, l'accompagne à la pêche. Aussi, à cet âge, lui permet-on de consommer certains mets interdits aux hommes. Passé cet âge, le petit garçon devient le fidèle compagnon de son père qui, avec le concours éventuel de l'oncle maternel, va le façonner pour le rendre adulte et autonome. Son initiation consiste à lui apprendre certains travaux, par exemple l'accompagner aux champs et, plus tard, en préparer un et aiguiser les outils nécessaires comme les machettes, les haches, les flèches. Toutefois, le père lui apprend aussi à ne pas s'amuser avec des outils de travail, quand par exemple il utilise une machette qui n'est pas à sa taille. Le père l'initie également à la vie des hommes. Il est à ses côtés au « forum » sur la place où s'assemblent les hommes pour régler la vie du village, trancher les palabres. Ainsi, aux côtés de son père ou de son oncle, il apprend tous les secrets de la vie. Cette proximité forme chez le jeune garçon l'attention, le sens de l'observation et du regard ; il acquiert l'aptitude à imiter ce que fait son père : travaux, gestes, attitudes et paroles. Il apprend, par exemple, des proverbes ou des contes, dans le cas d'une palabre, pour acquérir la sagesse traditionnelle africaine. En effet, en faisant comme son père et en acquérant la maîtrise de ces « techniques » traditionnelles, il devient habile et indépendant économiquement. Il considère désormais son père comme son point de référence et son initiateur. Le père réalise certains travaux en compagnie d'autres hommes, avec qui il cultive son champ, récolte son vin et va à la chasse ; le jeune garçon est introduit dans leur communauté. C'est une occasion pour lui d'écouter et d'apprendre les petits secrets de la vie. Avant son mariage, événement qui consacre sa maturité, il collabore étroitement avec son père. Progressivement, il s'en détache, achète des instruments de travail, exploite seul la terre, et se réserve les fruits de son labeur. À travers tous les travaux et les moments de rencontre, il apprend le sens du travail et du service bien fait, la persévérance dans le travail et l'art de réfléchir, de raisonner et de

---

<sup>140</sup> Les Ding distinguent deux sortes de chasse : dans la 1<sup>re</sup>, une chasse individuelle, *odzwám*, où une personne est seule à chasser et, dans la 2<sup>me</sup>, *opaá*, une chasse collective où plusieurs hommes se mettent ensemble pour faire la chasse, avec des chiens aux grelots, des filets et des arcs.

juger. On lui inculque aussi la vie en équipe et le contact avec les activités masculines. Dans sa globalité, l'éducation des jeunes fait appel à la participation de tous les membres de la communauté, mais le rôle prépondérant revient tout naturellement aux parents. Parmi ceux-ci, il faut essentiellement nommer le père et l'oncle, chef du clan, qui, chargés de l'intégration dans la grande famille, sont les principaux acteurs. À côté d'eux, des initiateurs spécialisés complètent la formation des jeunes : guérisseurs, divinateurs, forgerons, danseurs et autres hommes de métier. Les jeunes plus âgés aideront le jeune garçon à faire ce qu'il n'a pas pu voir chez son père ou chez son oncle, et à parfaire son éducation. Il ne faut pas oublier ici le rôle de l'ancien ou des aînés. Ils accueillent l'enfant, le jeune, le laissent faire, l'observent en vue de créer une affinité avec lui avant de lui faire partager ce qu'il sait, fait, avant de lui confier des missions.

## **2. Initiation des filles.**

La fille est prise en charge plus tôt que le garçon. Son initiation est confiée à la mère et aux parents du même sexe : tantes, sœurs, cousines pour tous les travaux et techniques propres aux femmes, et aussi pour l'initier aux mystères de la vie sexuelle. Cette éducation sexuelle consiste à lui faire prendre conscience de son évolution biologique, de la signification de ses relations avec les garçons, en vue du mariage. De cette manière, le lien entre la mère et la fille reste toujours étroit, et il persiste jusqu'à la naissance du premier enfant. Dans la société traditionnelle, une fille jouit de plus de considération qu'un garçon. En effet, la communauté attend d'elle qu'elle travaille, qu'elle sache cultiver les champs, semer le maïs, l'arachide, piquer les boutures de manioc, faire les activités ménagères, la cuisine surtout ; ainsi, elle plaira à son mari, éduquera ses enfants. De plus, par les revenus de ses activités agricoles d'une part et de l'autre, par une partie de la dot et des cadeaux qu'elle reçoit à l'occasion de son mariage, la fille contribue grandement aux revenus de sa famille et du clan. De plus, on attend d'elle qu'elle soit capable de procréer : elle est future épouse et mère, et à partir d'elle, on peut fonder tout un village comme le dit ce proverbe Ding : *Mukor moyia muntung wa* (Avec une seule femme, on peut fonder tout un village). Car la fille, source de vie, apporte de nouveaux membres au clan. Elle lui est précieuse parce qu'elle contribue activement à l'accumulation des richesses familiales : par sa dot, ses produits agricoles et surtout par le nombre de ses enfants. On comprend dès lors son importance, l'attention, l'intérêt et le soin que l'on porte à son éducation. Il faut qu'elle soit une bonne épouse, une mère généreuse et une travailleuse. Afin de l'aider à mieux réussir son foyer, on l'initie à la discrétion et à la rigueur dans le comportement. Plus tôt que le garçon, elle est associée aux responsabilités de la famille. Déjà, dès sa jeunesse, elle expérimente ses devoirs de mère : faire le ménage en l'absence de sa mère, s'occuper de son père et de ses frères. Tout cela l'amène à savoir partager progressivement les soucis maternels.

L'ethnie Ding n'exige pas qu'une fille soit vierge avant son mariage comme dans certaines ethnies de l'Afrique. Mais une fille qui ne le serait plus passe par la cérémonie de *nsom* qui a pour but la purification de chaque fille pendant sa première grossesse. Elle doit, pendant qu'on lui fait le rite de *nsom*, nommer tous les garçons avec lesquels elle a eu des rapports charnels hors mariage, alors que sa tante maternelle (la sœur de sa mère) récolte symboliquement auprès de chacun une pièce de dix centimes. Pour signifier

sa purification et celle de la fille, chaque ancien petit ami va frotter cette pièce de monnaie sous ses propres aisselles, et la tante les remet toutes au devin (*ngang*), chargé de préparer le bain de purification. Les pièces de monnaie sont mélangées avec des feuilles et des écorces d'arbres que le *ngang* a eu soin de récolter. Ce mélange est versé dans un bassin d'eau dans lequel on met un peu de vin de palme, du sel et du poivre. Ensuite, le *ngang* le fait bouillir en le remuant ; il invoque en même temps les ancêtres pour qu'ils lavent la fille concernée de toutes ses impuretés. Elle plonge ses mains dans cette eau. On l'asperge avec de la mousse au visage, aux bras, à la poitrine et aux pieds. Une autre partie de ce *nsom* était pilée avec du sel, du piment et de kaolin, puis consommée sur place par la jeune femme ; une autre aussi était gardée dans une marmite, pour qu'elle le prenne chaque fois qu'elle en avait besoin. C'est une des périodes les plus humiliantes pour la jeune femme Ding. La perspective d'une telle « confession » et de ses conséquences freine sans aucun doute toute légèreté. Car la mère l'initie à ce rite, qui l'attend pendant sa première grossesse. De cette manière, les filles sont invitées à garder pratiquement leur virginité pour éviter de nommer au grand jour leurs anciens petits amis. Sans nier l'importance de ce rite traditionnel de purification des femmes, certaines filles désapprouvent sa pratique, car elles y voient une forme de « torture morale », mais, quand une grossesse se complique, elles sont obligées de s'y soumettre. L'existence traditionnelle de cette cérémonie était une possibilité accordée aux filles de conserver chacune sa virginité. La pratique ancienne de *nsom* existe encore chez les Ding aujourd'hui. Nous pouvons donc affirmer que « *l'éducation des jeunes, garçons et filles, est considérée comme une œuvre collective : une éducation qui se fait au contact de la vie de tous les jours, éducation dans laquelle la mère joue le rôle de premier plan.* »<sup>141</sup>

L'éducation au travail tient sans aucun doute une grande place ainsi qu'on le répète aux jeunes à longueur des journées : « Pour vivre, il faut travailler ». « Tu mangeras seulement quand tu auras travaillé ». Que vaut un homme qui n'a ni champ, ni palmier, ni arbre à cola ou qui ne sait ni chasser, ni tisser, ni récolter du vin ? Qui lui donnera sa fille en mariage ? De même, on ne peut épouser une fille qui ne sait ni préparer de la nourriture, ni travailler. Deux autres qualités sociales très appréciées sont exprimées dans les proverbes : « Un doigt tout seul ne peut pas attraper la puce » : c'est l'obligation de l'intégrer dans la société. De plus, l'éducation chez les Ding insiste sur le respect des coutumes du clan et le respect des ancêtres, sur l'honneur et le bon renom de la famille et du clan. Elle apprend aux jeunes le courage et le sens du travail. C'est sur ces deux vertus que, dans l'ethnie Ding, un jeune homme est jugé digne ou non d'être accepté dans la catégorie des hommes mûrs : il peut être compté parmi les adultes du village et il peut participer aux réunions, partager le vin avec les anciens et enfin recevoir une part d'os à la chasse. Les mamans Ding, comme la plupart des mamans noires, sont des femmes qui éduquent tendrement leurs enfants. Elles le sont aussi bien pour les nourrissons que pour les adultes, pour la fille que pour le garçon. Elles ne prodiguent pas baisers et caresses ; mais l'amour maternel existe chez elles, vif et profond. L'enfant répond à cet amour de plusieurs manières. Très affectueux depuis sa tendre enfance, un

---

<sup>141</sup> Cfr. Thérèse KUCH-MOUKOURY, in *Afrique Contemporaine*, N°78 mars-avril 1975, p. 7, cité par Florent MUFER MBALA, *Formation et intégration des jeunes dans le monde rural. Etude d'un cas : Progrès Populaire à Idiofa (Zaire)*, Mémoire pour le Diplôme, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris-Sorbonne, 1976, p. 32.

enfant Ding grandit en laissant s'épanouir dans son cœur une véritable affection filiale. Celle-ci se traduit par l'obéissance et le respect. Tandis que le garçon se montrera aussi serviable qu'il le pourra, la fille rendra à sa mère tous les petits services qui lui seront demandés. Finalement, l'enfant –du moins s'il est chrétien- estime avec raison, en grandissant, ne pouvoir mieux acquitter sa dette de reconnaissance qu'en procurant à sa mère la grâce du baptême.

### 3. Initiation des adultes.

L'ethnie Ding organise une longue et laborieuse initiation pour certains adultes, ceux qu'elle considère comme les garants du mystérieux et de l'occulte. Il s'agit des guérisseurs (médecins traditionnels), des exorcistes, des mages, des prêtres de la terre, des voyants, des magiciens, des sorciers et des forgerons. Ils sont tous initiés à connaître les intentions secrètes et les desseins cachés de tous ceux qui habitent le « monde de la nuit »<sup>142</sup> et y évoluent : les êtres invisibles, les divinités, les génies, les mânes, les revenants, les morts et tous les êtres fabuleux. Ils dialoguent avec eux. Invisible à nos yeux puisqu'il dépasse la vue et le savoir des hommes ordinaires, ce monde est pourtant visible : il est au milieu de nous, dans nos maisons, dans nos champs, à la chasse, à la pêche, sur le chemin. Actuellement, certaines personnes voient ce monde dans beaucoup d'endroits publics, par exemple les hôtels, les restaurants, les marchés, les hôpitaux, les églises. Il n'est pas le royaume des ténèbres et des démons. L'initiation de tous ces adultes consiste à ouvrir les yeux au néophyte et à lui faire acquérir, par elle, « quatre yeux »<sup>143</sup>, afin de mieux l'introduire dans ce monde-là. Cependant, des mauvais sorts comme se perdre en forêt ou contracter quelque maladie mystérieuse, pouvaient être le plus souvent jetés aux non initiés. Une fois initiés, les guérisseurs Ding, par exemple, peuvent aller dans les cimetières ou dans certaines parties de la forêt, inaccessibles aux néophytes, peuplées de bosquets et d'arbres sacrés, pour y prélever des essences médicinales nécessaires<sup>144</sup>. Cette partie de la forêt contient des arbres sacrés et des lieux réservés aux cérémonies particulières comme le bain de purification des jumeaux, le choix d'un arbre, dont les grumes serviront de cercueil pour enterrer les morts ; ce choix était précédé d'un rite de prise de possession exigeant l'immolation de victuailles et des libations. Certains arbres sacrés sont considérés comme les réceptacles des âmes des ancêtres et des forces naturelles. Par exemple, on vénère un gros arbre foudroyé, sous lequel on peut soigner le *munzel*<sup>145</sup>. D'autre part, il existe aussi des cours d'eau<sup>146</sup>, où

<sup>142</sup> Cfr. HEBGA, M., *Sorcellerie. Chimère dangereuse ?*, INADES, Abidjan 1980, p. 32-33.

<sup>143</sup> Cfr. E. de ROSNY, *Ndimsi. Ceux qui soignent dans la nuit*, Clé, Yaoundé 1974.

<sup>144</sup> Lire B. BUJO, « *La conception négro-africaine de la nature et le problème de l'écologie* » dans E. FUCHS et M. HUNYADI, *Ethique et natures*, Labor et Fides, Genève, 1992, p. 153.

<sup>145</sup> C'est une maladie qui provoque des frissons et de violents maux de tête.

<sup>146</sup> Cfr. KINZAM, K., *Exaltation solennelle chez les Ding. Analyse des figures de similitude et de contiguïté dans les chansons louangeuses*, Mémoire de Licence, UNAZA, Lubumbashi, 1979.

sont faites plusieurs cérémonies rituelles : la purification d'un enfant né d'une union incestueuse est la plus caractéristique. Ce rite commence au village ; il consiste à conduire la mère et son nourrisson en un lieu de la rivière afin d'y plonger neuf fois l'enfant dans l'eau. Il existe également des ablutions que les Ding font à l'occasion de la naissance des jumeaux, du désenvoûtement, des funérailles des adultes.

#### 4. Rôle de l'Ancien dans l'éducation de la jeunesse.

Le devoir d'initier le jeune à la vie incombe à toute la société. Les anciens se chargent de l'éclosion de l'adulte dans l'enfant. Chaque niveau social a son rôle à jouer dans cette maturation de l'enfant. Est mise en maximes et sentences que l'on cite pour justifier telle ou telle autre manière d'agir l'attitude des parents vis-à-vis des enfants, des aînés vis-à-vis des cadets et des adultes en général vis-à-vis des jeunes. Dans beaucoup de sociétés africaines sud-sahariennes, comme les Pende et les Tshokwe, qui sont plus proches de l'ethnie Ding, l'éducation initiatique est codifiée et vécue intensément à un moment donné de la vie du jeune. Cette période couvre plus ou moins l'espace de six mois. La tradition Ding ne connaît pas cette coutume. Le rôle éducatif de l'ancien dans la vie quotidienne de l'enfant prend un sens particulier. Il vit et travaille sous les yeux du jeune. Ici, les paroles ne sont que secondaires. C'est l'école pratique de la vie, ce que l'on pourrait aussi appeler l'éducation intégrée. Un ancien témoignage nous apprend : « *Chez nous chaque elwôn, chaque lyor et chaque village servent de cadres naturels où les enfants sont initiés à la vie. Nous demandons une seule chose à nos enfants, c'est de nous écouter et surtout de bien regarder ce qui se fait et d'imiter à leur tour. Nous disons à nos enfants : ce que vous voyez et entendez, avalez-le, digérez-le, ne gardez que ce qui vous fait du bien et crachez l'inutile. Surtout n'imites pas n'importe qui.* » Un proverbe Ding illustre bien cela : *lab biwér bikipuu, opung ilab bitienn binda* (Suis la mode pour ton habillement, mais n'imites pas le parler des autres). Chaque personne peut s'acheter son habit, mais, en imitant les manières de parler d'un autre, elle pourrait provoquer une palabre qui lui coûterait cher. L'*elwôn* où réside l'oncle maternel, le chef et l'aîné, est, pour ainsi dire, le centre de diffusion du programme de l'éducation, de toutes les lois et de tous les interdits que l'enfant doit suivre. Car le but visé n'est pas de former n'importe quel homme, mais l'homme voulu et désiré par l'*Elwôn*.

Si l'éducation des enfants dans sa globalité est laissée à tous les membres de la communauté, il y a cependant certains domaines spécifiques réservés aux initiés. À cette initiation sont liés certains rites et cérémonies consécatoires mêlés de sacré. Cette caste d'initiés comprend les guérisseurs, les devins, les forgerons, les danseurs et les tambourineurs. Sous un cadre spécifique, l'apprenti-initié suit son maître et l'écoute. Par rapport à l'initié, le maître est son autorité et a de l'autorité sur lui. Il fait preuve non d'autoritarisme mais du sens de la responsabilité. Cette valeur souvent remplie par le chef de famille lui vient de l'ancêtre décédé qui, pour des raisons de méconduite du chef désigné, intervient dans le rêve en vue de corriger ou de frapper. Tout mal provient soit de la colère des mânes des ancêtres, soit des jeteurs de mauvais sorts. C'est ainsi que l'éradication du mal proviendra soit des sacrifices offerts sur la tombe des ancêtres, soit du port des amulettes reçues du guérisseur (*Nganga*). Avant la Première Guerre mondiale, la société traditionnelle Ding était fort hiérarchisée et connaissait certes une

forme de la notion de l'autorité qui se comprenait mieux à partir des classes d'âges. Au sommet il y avait *Munken*, le chef des Ding, qui était considéré comme un roi. Des dignitaires-serviteurs<sup>147</sup> hiérarchisés à leur tour formaient le puissant conseil de la cour royale. Chaque serviteur avait une part d'autorité et, avec les autres serviteurs, il facilitait la reconnaissance et le respect de celle du roi. Par leurs différentes fonctions chaque serviteur mettait à contribution son autorité de façon complémentaire et permanente, dans le respect des principes généraux et des acquis particuliers. A la même période, on trouvait ensuite dans la configuration sociale Ding des classes sociales<sup>148</sup> ou classes d'âges qui, excepté les esclaves et les hommes donnés en gage, soit par insolvabilité, soit pour une autre raison, remplissaient des fonctions politiques importantes. Les relations humaines étaient aussi bien harmonieuses que respectueuses au niveau horizontal. Mais, au niveau vertical, elles ne l'étaient pas du tout de la même manière, tant il fallait y introduire la notion de l'autorité qui apparaissait dans le pouvoir hiérarchique et la fonction politique des trois catégories d'âges importantes : le *Munken*, la noblesse et les hommes libres, chacune d'elles représentant une autorité politique et incarnant une autorité sociale. Tout cela se fait dans la discipline et le chef doit à la fois la garantir et y entraîner ceux qu'il forme. Pendant son éducation familiale, en effet, l'enfant est appelé à suivre les consignes et les règles de l'*Elwôn* sous l'œil vigilant de son maître et à travers le travail de ce dernier.

Comme on le voit, « l'école traditionnelle » du jeune garçon et de la jeune fille, qui se fait par l'initiation et l'imitation, les aide à prendre des initiatives et à prendre leur indépendance au fur et à mesure qu'ils grandissent. En revanche, la communauté ne les laisse jamais seuls ; ils sont toujours sous l'œil vigilant du père ou de l'oncle, voire des autres membres du clan ou du village. Tous et chacun sont prêts à les corriger non par la punition et la crainte, mais pour les soutenir et les encourager. Les punitions tordent en effet l'esprit des jeunes, estiment les anciens, les rendent timides et brisent leur courage. On ne dira jamais si une action est bonne ou mauvaise. Mais, à travers une histoire symbolique que les anciens racontent à l'enfant, on essaiera de lui faire prendre conscience soit de leur regret par rapport à une quelconque attitude d'autoritarisme vis-à-vis du jeune, soit pour vanter les mérites d'un ancien qui a su maintenir l'équilibre d'une communauté, ou d'un chasseur qui a pu nourrir tout le monde en des temps difficiles. Un des avantages – et c'est ce qui fait leur force- des sociétés traditionnelles dans leur tradition éducative, c'est de toujours mettre l'enfant au centre de leurs préoccupations, de considérer comme atypique celui qui n'arrive pas à se plier aux rôles masculin et féminin tels qu'ils sont définis mais de ne jamais le rejeter ni l'exclure, autant que possible, tant que l'équilibre de la société n'est pas menacé. Les anciens appliquent ainsi le principe de l'inclusion. D'où le dicton : « *l'enfant est l'enfant de tous et son éducation est une responsabilité qui incombe à chaque membre de la communauté* ».

---

<sup>147</sup> Cfr. NKAY MALU, F., *Histoire de Ding Mbensia d'après les traditions du clan Ntshum (Des origines à 1899)*, Lubumbashi, UNAZA, Mémoire de Licence, 1979, p. 60-61.

<sup>148</sup> Ibid., p. 104-107.

### **III. - Réflexions sur l'éducation traditionnelle chez les Ding**

---

#### **1. Critique de l'éducation traditionnelle : ses aspects statique et dynamique**

On voit le plus souvent son aspect statique, c'est-à-dire un héritage du passé, que l'on reçoit afin de s'intégrer dans la communauté. C'est une voie indispensable où se trouvent cachés plusieurs trésors <sup>149</sup> : le jeune doit s'approprier un langage, un corps de connaissances, un cadre général des valeurs admises et un savoir-faire. Il est aidé à découvrir et à comprendre tout cela comme le noble héritage des « sages » ou des « anciens » de la société Ding. D'où la nécessité, pour les jeunes, d'une part, d'écouter les anciens et de leur obéir avec une liberté responsable et d'autre part, la difficulté pour les anciens –ces infatigables maîtres et initiateurs– à conceptualiser leurs méthodes éducatives.

En outre, l'éducation est aussi un facteur de changement social dans les milieux traditionnels. En ce sens, l'éducation traditionnelle a un aspect dynamique : l'héritage est transmis d'une génération à une autre. Par là même, on pourrait dire qu'elle oblige la nouvelle génération à actualiser, à structurer et à organiser, selon son génie propre, ce qu'elle a reçu afin d'assurer sa pérennité. C'est bien le souci de tout groupe humain de se reproduire comme tel dans et par l'éducation.

Toutefois, l'éducation traditionnelle ouvre le jeune à une autre dimension de l'éducation : la connaissance juste des coutumes et l'approfondissement de leur sens, l'observation de leurs valeurs positives : respect du corps, des morts, de l'ancien ; la politesse et la pudeur. On ne le dira jamais assez : l'éducation traditionnelle fait accéder l'enfant à des valeurs telles que la solidarité, la reconnaissance collective d'identité, et le respect de sa propre identité, de ses droits et de ses devoirs. La solidarité met les jeunes en face de leurs préoccupations ou de leur propre éducation. Précisons qu'il s'agit d'une forme de solidarité qui est une vraie prise en charge matérielle. C'est un des aspects de la solidarité clanique qui appelle immédiatement un ensemble de devoirs précis, civils et religieux. La reconnaissance collective engage les membres d'une collectivité à reconnaître et à admettre que « l'enfant est l'enfant de tous. » <sup>150</sup> C'est ainsi que l'enfant s'intègre dans son milieu naturel de vie, qu'il participe et, enfin, que s'établissent des relations interpersonnelles entre lui et les membres de la communauté, dans le respect de ses droits, mais surtout dans la reconnaissance de son identité et l'affirmation de sa personnalité.

Par ailleurs, il peut se faire que, dans l'éducation traditionnelle, l'enfant n'ait pas de liberté de choix pendant son apprentissage. Dans les cas les plus simples, il est, d'une manière ou d'une autre, dépendant de ses « éducateurs traditionnels ». En ce sens, la tâche n'est pas facile. De cette dépendance peut naître non pas le respect de la

---

<sup>149</sup> Cfr. CORNAZ, L., *L'écriture ou le tragique de la transmission*, Paris : L'Harmattan, 1996.

<sup>150</sup> COPPIERTERST, *Jeunesse marginalisée. Espoir de l'Afrique : Un juge des enfants témoigne*, Paris : L'Harmattan 1992, p. 60-61.

personne, sa promotion à la liberté, mais une forme de soumission servile. C'est ce que déplore Tshiala Lay : « Entre les élèves et les parents, c'est la politique et l'obéissance inconditionnelle des premiers envers les seconds qui constituaient les fonts baptismaux des rapports sociaux »<sup>151</sup>. Ce texte est suffisamment clair pour nous permettre de dire que c'est le moment de chercher, pour les élèves, une voie de sortie de la dépendance vis-à-vis des « enseignants qui, jadis obligés de jouer le rôle de père, utilisaient les élèves à leur gré, au point d'en faire des ouvriers bénévoles »<sup>152</sup>. Rompre avec de telles pratiques, c'est répondre en partie à l'insistance des enfants qui, influencés par la modernité, réclament d'être autonomes, libres et responsables. Ce sont là des vœux bien difficiles à réaliser : tisser les rapports sociaux sur l'égalité, la parité, l'incorporation dans le processus de la prise des décisions importantes pour leur éducation. Si une telle approche constitue une thérapie efficace des questions sociales dans l'éducation traditionnelle, il reste que, dans le temps, l'efficacité de celle-ci n'est pas acquise, même si on la préserve de tout abus. La violation de la conscience et de la liberté de choix, le paternalisme spirituel et matériel<sup>153</sup>, l'endoctrinement religieux paraissent désavoués de nos jours : on assiste à des attitudes de vengeance envers quelques enseignants de la part des élèves. Il est des cas où pareille proposition ne correspond pas au fonctionnement des « institutions », figées par la hiérarchie. Et pourtant, l'éducation traditionnelle a des aspects inaliénables. Il n'est donc pas inutile de bien la comprendre. L'éducation de petits enfants illustre globalement ce modèle éducatif ancien.

## **2. Un exemple de l'éducation traditionnelle.**

À partir de son étude sur l'ethnie Ding<sup>154</sup>, à l'Ouest de la République Démocratique du Congo, l'ethnologue et anthropologue Joseph Mertens distingue dans l'éducation traditionnelle, pour l'expliciter, l'éducation physique, intellectuelle et morale, et technique. Pour lui, c'est la maman qui l'assure. « La fonction de la maman sous tous les climats est d'apprendre à l'enfant à courir, à parler »<sup>155</sup>. Alors que l'éducation physique et l'éducation par l'enseignement technique dépendent d'elle, l'éducation intellectuelle et morale, constate Mertens, semble cependant, dans l'ethnie Ding, déconsidérée. Son jugement à cet égard paraît sévère. Il écrit : « Il y a là une lacune énorme dans ce qui fait la vraie grandeur de l'homme. Elle (la maman) donne à son enfant l'éducation qui lui convient en tant qu'animal ; elle oublie que c'est un animal raisonnable »<sup>156</sup>. Or, cette affirmation nous paraît discutable : la maman sait que son enfant est bien un animal

<sup>151</sup> TSHIALA LAY, Op. cit., p. 57.

<sup>152</sup> Idem.

<sup>153</sup> Idem.

<sup>154</sup> Ding est le nom d'une des 365 ethnies de la République Démocratique du Congo. Elle est dans la Province de Bandundu, à l'Ouest du pays. Nous appartenons nous-même à cette ethnie d'où nous prenons les éléments concrets pour aborder l'éducation traditionnelle de petits enfants.

<sup>155</sup> MERTENS, J., *Les Ba Dzing de la Kamtsha – Première Partie : Ethnographie*, Bruxelles : Mémoires, 1935, p. 201.

raisonnable. De plus, en critiquant l'emploi des noms d'animaux, d'esprits ou de phénomènes terrifiants pour éduquer l'enfant, Mertens estime qu'elle déconsidère son éducation intellectuelle et morale, mais il semble oublier les enjeux éducatifs des expressions et des techniques qu'il choisit de nous présenter. Nous en reprenons ici quelques-unes <sup>157</sup>. Ensuite, nous analyserons, du point de vue de la maman qui les emploie, ce qui a trait à l'éducation intellectuelle et morale. Nous verrons alors en quoi il peut y avoir quelques aspects négatifs de cette éducation.

**Expressions employées :**

- - *Kaa bii, mundel kuja : kujisa musing* = tais-toi, le Blanc arrive ; il veut te mettre la corde au cou.
- - *Kaa bii, ndjen kuja* = tais-toi, le monstre sans bras (sans jambes), qui roule et écrase, arrive. Cette expression invite l'enfant à ne pas pleurer et à dormir, sinon le monstre va passer sur lui ; en fracassant ses jambes.
- - Le *muntsung* = (le diable)
- - *Wa, ndzoo kudja ijong labi* = écoute, l'éléphant ravage notre champ de manioc.
- - *Kaa bii, nkwe kuji kaam ndzo* = tais-toi, le léopard vient « déchirer » la maison.
- - Ecoute-le *mbwa ntsje* = écoute le chacal qui aboie dans la brousse ; il t'a entendu.
- - *Wa, muling sa kujisiim* = écoute, le *muling* viendra te prendre. Le *muling* est un petit fauve extraordinairement rare dans le pays, précise Mertens. C'est donc un animal que l'enfant ne pourra probablement pas voir dans sa vie.

Cette conception de l'éducation par la métaphore ouvre deux voies à l'enfant : on lui apprend à voir plus loin, c'est-à-dire à imaginer, à réfléchir ; on lui apprend surtout, comme l'enseigne Antoine de La Garanderie <sup>158</sup>, à donner du sens à ce qu'il voit, sent, perçoit, entend, hume. On lui apprend à transférer ses évocations et, par-là, à se mettre en projet de « dormir », de « ne pas pleurer ». Pour un enfant à l'âge de raison, précisons-le, on peut parler des facultés auditives et visuelles qui vont émerger et faire éclater sa capacité de voir, d'entendre, de comprendre, de réfléchir. Mais le cas de celui qui, à l'âge de raison, aurait vu, entendu parler d'un des animaux cités nous ouvre à une autre réflexion. Ce qui lui est transmis, c'est l'aptitude à imaginer, à réfléchir et à comprendre, pour que de ses évocations de l'animal cité par sa mère naisse un transfert. Car ce qui lui est d'emblée transmis, c'est la réflexion sur ce qu'est réellement tel animal, tel esprit, pour en arriver éventuellement à décider d'éviter d'en subir ces mauvais effets.

<sup>156</sup> Ibid., p. 203.

<sup>157</sup> Idem.

<sup>158</sup> Cfr. les ouvrages de Antoine de La GARANDERIE, tels que *Critique de la raison pédagogique*, Paris : Nathan, 1997, 350 p. ; *L'intuition. De la perception au concept*, Paris : Bayard, 1995, 103 p. ; *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris : Le Centurion (8<sup>e</sup> édition), 1984, 259 p. ; *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris : Le Centurion (9<sup>e</sup> édition); *Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris : Le Centurion, Bayard, 1987, 1993, 196 p Paris : Le Centurion (2<sup>e</sup> édition) ; *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, Paris : Le Centurion, 1989, 178 p.

Ce moment de décision est celui où l'éducation passe par la raison chez l'enfant Ding ; sinon, le résultat attendu par la mère n'est pas réalisé. En réalité, c'est le signifiant qui donne sens à l'action de l'enfant, mais pas la matérialité des faits. On l'aide à discerner et à apprendre à comprendre.

L'enfant qui n'a pas l'âge de raison se contentera d'entendre, de sentir ou de toucher, et ici la relation à sa mère joue un rôle important, pour que s'opère le passage à l'agir. Dans ce contexte, la manière de nouer cette relation peut avoir un aspect négatif : si, par exemple, l'attitude de la mère et les gestes qui accompagnent sa parole ainsi que sa position vis-à-vis de l'enfant ne sont ni éducatifs, ni sécurisants. La mère pourrait elle-même s'investir dans un jeu de rôle... et frustrer son enfant par l'intonation de la voix, par exemple. En utilisant une attitude paisible, elle caresserait l'enfant, pour arriver au but. En général, on en tire une valeur, « ce qui vaut la peine », selon la définition d'Olivier Reboul. Dans l'un et l'autre cas, pour la maman Ding, le résultat est obtenu : l'enfant dort, il ne pleure plus. Elle-même ne cherche pas à comprendre pourquoi il dort ; elle est simplement satisfaite de constater qu'il s'est tu, s'est endormi. Elle ne cherche pas non plus à comprendre ce qu'elle doit faire pour qu'il ne récidive plus, sinon recourir à ses expressions « magiques ». Finalement, on peut dire qu'elle ne cherchera pas intensément ce qui occasionne les pleurs. En revanche, elle est satisfaite, au regard du résultat de son apprentissage, de voir qu'elle a appris à l'enfant à être attentif, à réfléchir, à faire le lien entre ce qui est dit et ce qui ne l'est pas, et même entre la parole et la vie. L'imaginaire fait advenir la réalité de la pensée. N'est-ce pas là un éloquent apprentissage du processus du décodage des expressions langagières orales, riches pour un Africain, si longues et complexes soient-elles ? L'enfant apprend réellement, plus qu'il ne s'arrête au contenu de ce qui lui est dit. L'image renvoie à un sens caché, que la mère doit faire émerger pour lui. Ses gestes, sa parole et son affect l'aident, en effet, à donner du sens à l'expression entendue, à la parole dite, à l'image vue ou représentée mentalement. C'est fondamentalement, pour reprendre Antoine de La Garanderie, une forme d'éducation à l'attention, la réflexion, l'imagination et la compréhension. Donc, l'ensemble de ces techniques n'offre pas à l'enfant et aux parents des chances limitées pour « apprendre à apprendre. » La maman ne sait pas pourquoi l'enfant pleure et l'on peut regretter qu'elle ne donne pas d'explication ni de moyens d'y remédier. Mais l'on peut se réjouir de la force dans la créativité et de son imagination pour faire passer son message et, par-là, éduquer son enfant. Il y a plus : quoi qu'à tous les coups le résultat ne soit ce que l'on en attend, il ne faut pas tout rejeter de ces mythes, parce que l'enfant apprend l'obéissance et la confiance à l'égard de ses parents. Et les images qui lui font peur sont parfois intéressantes pour lui, ce dont témoignent les livres d'images pour enfants.

Cette éducation traditionnelle forme donc en elle-même un système des valeurs qu'il convient de déterminer, bien que les missionnaires aient appelé superstitions les us et coutumes que ces populations considéraient pourtant comme une référence.

## **Chapitre 4 : Les caractéristiques des valeurs traditionnelles avant 1930**

---

Nous tenterons maintenant d'analyser, les deux aspects de la spécificité des valeurs traditionnelles : sociales et culturelles, d'une part et, de l'autre, morales et spirituelles.

Tout d'abord, selon le Père Aupiais <sup>159</sup>, missionnaire au Dahomey, les Noirs ont des valeurs morales, intellectuelles et artistiques. Les Ding orientaux, comme tous les Bantu, s'inspirent, eux aussi, de ces valeurs qui, au contact avec les leurs, prennent un caractère spécifique. Car, comme la plupart des Noirs, on trouve chez ce peuple, d'une part, des créations littéraires et des œuvres artistiques et, d'autre part, l'esprit de famille et de tradition. En effet, affirme le Père Aupiais, le Noir est un homme cultivé ; il n'est pas à classer au rang d'une brute ou du sauvage. Les Ding n'appartiennent pas au groupe d'incultes, de ceux qui manquent de formation. Etre cultivé, pour eux, se justifie par le souci d'avoir une position dans la création et d'y jouer pleinement un rôle vital autonome. Cela signifie que la formation implique nécessairement une culture, la non formation implique nécessairement une idiotie. Formation et non formation sont deux formes que peut revêtir la culture chez les Ding, on ne peut donc pas les confondre ni vouloir l'inefficacité dans l'action. Choisir pour appartenir au groupe des cultivés ne fait l'ombre d'aucun doute. Ces deux formes servent de critère de sélection et de hiérarchisation sociales. En conséquence, être sauvage ou brute entraîne des comportements qui nuisent à l'action des Ding et à leur position sociale. Ils ne pourront pas, dans ces conditions, réaliser les objectifs conformes à un être cultivé. Le niveau de connaissances rationnelles et pratiques de ces peuples est ici mis en relief, révélant profondément leur identité et la réalité sociale de leur vie quotidienne.

Probablement, le Père Aupiais, ayant été amené à vivre des expériences nouvelles, a été marqué par certains comportements d'autochtones qui lui sont apparus pertinents. En les intériorisant, il les a intégrés. Cette intégration a suscité des changements de représentations des Ding par l'Occident par rapport à leur niveau socioculturel et intellectuel. Ces changements ont forcément donné lieu à des expériences et à des comportements nouveaux. Il arrive à en rendre compte à partir de ce qu'il repère dans la vie de ces peuples et de nouvelles situations qui constituent leur trame mentale, morale.

La culture n'est pas un savoir livresque, mais « *ce qui permet à l'homme de se situer dans l'univers et de donner sens à sa vie.* » Cette culture populaire a deux formes. D'un côté, il existe des créations littéraires : le langage dont le vocabulaire est abondant et coloré, les sentences et proverbes, les contes, les chants de guerre ou de funérailles, les improvisations satiriques. Dans un second temps, les œuvres artistiques : les objets d'art cachent un monde de préoccupations et d'aspirations empreintes d'intelligence et de noblesse.

Avec le Père Aupiais, nous pouvons dire que le Noir a un patrimoine de vertus et de ressources morales. Il s'inspire de sa vocation d'homme de la terre, de paysan. Il note deux vertus : l'esprit familial, manifesté par les attentions, la considération et le culte de tradition qui accumule la sagesse des générations. D'où des valeurs morales essentiellement vécues comme normes de vie chez les Noirs : respect des anciens, sens de l'autorité, discipline sociale et soumission au chef, en lien avec l'esprit de tradition. Les Noirs exercent leur liberté de façon lucide. Ils apprécient le caractère dur et efficace de

---

<sup>159</sup> Cfr. POUTS, J., omi, *Un missionnaire regarde l'Afrique Noire*, in *Pôle et Tropiques*, N°12, 1950, p. 20.

ceux dont ils dépendent. Cela favorise à la fois une responsabilité sociale réciproque et une dépendance collective par rapport aux situations extérieures déstabilisatrices de l'ordre public. Le Père J. Pouts ne parle que de l'une de ces vertus : il ne s'agit pas de soumission servile, mais responsable car, pour les Noirs, le sens aigu du rôle de la sévérité, basée sur la vigilance des chefs politiques et religieux qui débouche sur le contrôle et les sanctions, est une sorte de protection providentielle.

Du point de vue spirituel, les Noirs ont des valeurs religieuses. Ils adorent les esprits, non les fétiches qui n'en sont que le support momentané. Ils ont plusieurs divinités pour leurs travaux des champs, et baignent dans la nature : les pressentiments, les rêves, les accidents, les rencontres de hasard,.... Les valeurs vitales (bantu) croisent celles qu'a notées un missionnaire inspiré par la vie courante des Noirs et la rencontre des cultures. Ce sont ces principales valeurs, que le Père Jean-Marie Ribaucourt<sup>160</sup> présente, après avoir lu, sans doute, leur présentation par des auteurs Africains comme Placide Tempels, Alexis Kagame, Matungulu Otene. La première valeur est la capacité de s'identifier avec autrui par sympathie, car la vie est conçue comme une totalité cohérente. Elle comprend les humains et les animaux, bien sûr, mais aussi le visible et l'invisible, le matériel et le spirituel, les vivants et les morts, et même ceux qui ne sont pas encore nés. Il faut, en effet, poser un acte de sympathie intuitive si l'on veut être membre de ce grand ensemble. C'est lui qui pousse à épouser facilement la manière d'être d'autrui, car l'autre et soi-même sont les rouages d'un même système dont le fonctionnement harmonieux ne peut aboutir qu'à un équilibre ! Les Bantu pratiquent, ensuite, le culte du transcendant et de l'exaltant, tout être étant une force, comme le souligne le Père Placide Tempels. De fait, précise-t-il, l'Être suprême est la force par excellence. Une vie en harmonie avec l'ordre cosmique fait davantage participer le vivant de sa force et de sa puissance. Dans cette perspective, l'esprit des ancêtres est un reflet concret de l'Être suprême. Tous les vivants lui doivent ainsi respect et hommage. Toute évocation, même lointaine, de la transcendance est source d'exaltation. C'est ainsi qu'un acte de bravoure, même posé par un adversaire, comme tuer un homme, une bête féroce, provoque de l'enthousiasme, de l'admiration, une envie respectueuse. Car tout signe de puissance manifeste l'Être par excellence ; notre bonheur n'est que la participation à sa force, il faut en toute occasion intensifier son essor vers le sublime ! Par ailleurs, les Bantu ont un « *goût passionné pour la plénitude de vie, tant au-dedans qu'autour de soi* », il s'agit de la santé physique ou intellectuelle, morale ou sociale, et de la transmission de la vie physique par la procréation. Des manifestations créatrices, artistiques, poétiques, chorégraphiques et notamment des procédés rythmiques très originaux, comme d'entrecroiser des rythmes différents, simultanément ponctués par des tam-tams et des battements de mains, traduisent une émotion intense, exprimant profondément cette attirance chez les Noirs. Ces divers moyens d'expressions sont vécus de manière différente à certaines occasions. En cas de deuil ou de levée de deuil, plusieurs personnes viennent compatir avec la personne endeuillée et lui assurer leur sympathie ; elles dorment dehors quelques nuits, expriment des condoléances et évoquent les souvenirs du (de la) défunt (e), invitent les membres de sa famille ou les sympathisants, à renouer avec la société et sa vitalité.

---

<sup>160</sup> Cfr. RIBAUCOURT, J.-M. (1997). *Evêque d'une transition René Toussaint 1920-1993. Missionnaire au Congo-Zaïre*, Kinshasa, Editions Baobab, p.112-113.

Les Noirs n'oublient pas de saisir ces occasions afin de faire, chacun, la preuve totale de ses connaissances et de ses compétences, mais aussi de la sagesse ancestrale. Vient, enfin, pour les Bantu, l'habitude de rattacher à la personne humaine de grands concepts moraux tels que l'autorité et le droit. Ainsi, le chef, qui est un être vivant, est considéré plus comme un parent que comme un souverain. Il considère les membres de son clan comme ses enfants, et non pas comme ses sujets. Ils lui doivent dévouement et non obéissance ! Chaque clan a comme devise pratique : « *chacun pour tous, tous pour chacun.* » En effet, précise Ribaucourt, *il y a une possibilité permanente pour tous de compter sur la spécialité de chaque autre membre.* »<sup>161</sup> La responsabilité réciproque et permanente crée nécessairement une solidarité étroite entre un individu et sa communauté, et inversement, l'un et l'autre étant une seule et même personne. En conséquence, la stabilité durable de cette réciprocité est fonction d'une fidélité personnelle et collective. Les uns et les autres apprécient à part égale les compétences des membres de la communauté Ding et veillent à la promotion de leurs potentialités individuelles.

## **I. - Valeurs sociales et culturelles**

---

Les Ding vivent en communauté, en famille, avec les proches, ce qui s'explique par la peur de la solitude. Alors, on les traitait de superstitieux. Pour refuser la religion chrétienne, ils utilisèrent deux moyens efficaces : mentir au missionnaire Blanc, et le fuir ; ils devaient réellement mentir pour l'empêcher d'entrer dans leur village et de leur apporter l'Evangile et le catéchisme. Le récit de la visite du Père Baerts chez les Bandjari en témoigne. « *Tout récemment encore, je fus mandaté, pour une fille moribonde, chez les Badjari, à quelque dix kilomètres de la mission. Je m'y rendis en pirogue, et fis même en cours de route la rencontre d'un hippo qui émergea sa croupe graisseuse tout à côté de notre embarcation. Cette aventure n'eut d'autre effet que d'émousser l'ardeur de mes payeurs dont la vigoureuse poussée donna à la pirogue une allure vertigineuse. Arrivé à destination, j'avais à peine fait amarrer la barque qu'un Noir vint me dire : « L'enfant est morte, Père, inutile de vous déranger, vous pouvez retourner à Mpangu ! » Oh ça, l'ami, ton accueil n'est pas charmant, et me dit assez qu'il y a anguille sous roche. Je vais voir la fillette, elle vivait encore. Heureuse bambine ! elle n'était pas ondoyée d'un quart d'heure qu'elle se réveillait en paradis ! »*<sup>162</sup> Nous pouvons d'abord noter que le Père venait de la Mission de Mpangu. Le nom indigène de cette mission est le nom d'un ancien grand chef de la contrée ; son nom européen est Saint Pierre Claver. Cette Mission était géographiquement placée sur la rive gauche du Kasai, à deux heures et demie de l'embouchure de la Loange, en aval de cette dernière. Les populations des environs immédiats, éloignés de la mission, ce sont des Ding ; ils peuplent l'intérieur du pays jusqu'à vingt-cinq heures de marche à l'intérieur. Plus loin, on trouve plusieurs races : les Bawongo et les Bashilele d'abord, puis les Bambunda et les Bampende. Les riverains sont des Bandjari qui achètent, contre du poisson, des *mbakala* qui constituent la

<sup>161</sup> RIBAUCCOURT, J.-M. (1997). Op. Cit., p. 113.

<sup>162</sup> BAERTS R., PAHK, 1910 (Lettre imprimée), p. 215-216.

nourriture principale des Bandjari. C'est du manioc étuvé qui leur est préparé et vendu par les Ding. Ensuite, la lecture du texte nous renseigne sur bien des comportements. Afin d'empêcher le Père d'entrer au village et de visiter la fillette malade, un Noir lui annonce le décès de celle-ci, l'invitant en même temps à rebrousser chemin. Et, pourtant, la fillette vivait encore : « Heureuse bambine ! » s'écria Baerts. Consterné mais aussi décidé à poursuivre son chemin, il note « *qu'il y a anguille sous roche.* »<sup>163</sup> À l'arrivée d'un Missionnaire dans un village, on trouve des parents qui fuient et cachent leurs enfants dans la brousse, pour les dérober au missionnaire ou au catéchiste. Oui ! Vraie vérité cachée ! Ces différentes pratiques superstitieuses, déplore Baerts, gênaient réellement les missionnaires pour « *faire pure œuvre de missionnaire et de propagandiste, avec leur bâton de missionnaire, missionnant pour aller visiter les villages, enrôler les recrues, encourager les catéchumènes.* »<sup>164</sup> On voit combien les missionnaires se sont efforcés d'aller au-devant des populations Ding pour les convertir, même au prix de marches difficiles et de voyages risqués, afin de rechercher des âmes. Mais cette valeur sociale de la vie en communauté a aussi un aspect négatif, c'est-à-dire le sexe et la contagion à l'hôpital de la Compagnie du Kasaï. De fait, « *la promiscuité des sexes, écrit-il, y existe en plein et les malades de la maladie du sommeil y vivent en compagnie des autres.* »<sup>165</sup> Au sujet du sexe, Janssens écrit qu'il ne peut encore rien dire de certain sur l'âge de la puberté. Seulement, constate-t-il, « Il nous semble que cet âge est sensiblement le même qu'en Belgique » et que, par rapport au mariage, comme le précisait le Père Dom, « *toutes les femmes étaient mariées ou, du moins, fiancées* »<sup>166</sup>, bien que quelquefois, contre la vie et le mariage, les Ding utilisaient un remède pour empêcher la fécondation ou provoquer des avortements. De plus, il signale la promiscuité.

Ces quelques aspects négatifs ne supprimaient pas, cependant, chez ces peuples, leur intérêt pour la vie : elle a aussi un sens. Le manque de respect de ces valeurs entraînait celui de la vie, peut-être aussi de Dieu, Créateur de toutes choses. On est là en présence de deux pratiques, qui vont contre les valeurs morales et religieuses : tuer et refuser le don de Dieu, l'enfant. En lien avec le respect du mariage et de la vie, ils ne devaient commettre ni l'adultère, ni le meurtre par un avortement. Pour réparer un adultère, le chef devait faire payer, par l'homme pris en flagrant délit, quelque chose au mari de la femme. Il faisait aussi payer la femme adultère. Cette norme sociale trouve son fondement en Dieu, l'Être Suprême, qui le leur défend. Profondément, ils respectaient la vie à travers le culte des Morts qu'ils appelaient leurs Ancêtres. Car les Ding, comme les autres Africains, les vénèrent. La vénération des Ancêtres est, de ce fait, une de leurs valeurs vitales fondamentales comme la famille, l'organisation sociale, la croyance en Dieu. Tout se vit et se construit en fonction de la vie et pour elle. Avec les vivants, les

<sup>163</sup> Idem.

<sup>164</sup> BAERTS R., PAHK, 1910 (Lettre imprimée), p. 216.

<sup>165</sup> JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu. II. Histoire Z/III/b/3/1/21*, Mpangu Saint Pierre Claver, 27 juin 1912 (Notes manuscrites).

<sup>166</sup> DOM, s.j., « *Mission du Kwango. Ipamu* », in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus*, 1926, p. 218.

Ancêtres ou les Défunts sont membres à part entière de la famille, ils font tout ensemble, ils forment une communauté. Ils constituent le groupe des morts qu'on invoque ou qu'on amadoue pour épargner la famille de leur colère quand un malheur la menace ou pour leur offrir des sacrifices, soit pour les calmer, soit pour les honorer en tant que garants et protecteurs de la vie de la famille. Ils les honorent par des libations de vin de palme. La motivation de ces rites, c'est la double peur d'être évincé par le mort, qu'ils appellent *revenant*, et celle de mourir, s'ils le prennent pour un *revenant*. Forts de cette valeur, ces peuples croient à la vie au-delà de la mort : « *Dans leur idée, quand un homme meurt, il va chez les siens qui sont morts.* »<sup>167</sup> Soutenus et protégés par leurs Ancêtres, ils pouvaient alors travailler.

Selon Baerts, les indigènes Ding « *s'adonnent à d'énormes plantations et les vivres sont abondants.* »<sup>168</sup> Ils élèvent moutons et chèvres. Ils fabriquent leurs armes, des arcs très rudimentaires, des lances et des flèches empoisonnées, et du poison pour servir d'épreuve. Les jeunes, eux, confectionnent des arcs et des flèches en bois. Les missionnaires les plaçaient dans des postes d'observation pour protéger le riz contre les oiseaux rapaces. Les Ding se livrent encore à d'autres activités. Ils tressent des cordes avec une écorce d'arbre ou de la fibre des feuilles d'une espèce de palmier, dans la forêt, ils saisissent le gibier, par exemple en brûlant le creux d'un arbre sous lequel une bête se serait cachée ; ils savent creuser la terre, construire une maison, abattre des arbres, défricher un champ, chasser, pêcher. Quelques personnes ont un emploi à la Mission, cuisinier ou boy, le plus souvent pour répondre aux besoins des Missionnaires. Cependant, « *ils étaient travailleurs engagés sans terme déterminé à la Mission* » (sic), précise Janssens. Avec lui, nous détaillons les 10 conditions<sup>169</sup> de travail que les missionnaires exigeaient des Ding.

- a. « Ils reçoivent comme paiement au mois six francs ou quatre brasses d'étoffe indigo drill ou Tukula. On les paie aussi en nature, à leur choix, surtout en objets d'utilité et de nécessité et quelques-uns de luxe et de vanité. Le prix de revient des marchandises sur place ne concorde pas avec le paiement en monnaie. Il y a une différence pour compenser les pertes éventuelles et les détériorations des marchandises et aussi les dépenses que l'on est obligé de faire, pour les écoliers surtout et aussi pour les travailleurs. Les travailleurs reçoivent par semaine sept morceaux de fil de cuivre rouge de 3mm de diamètre » (sic) ;
- b. « Ils travaillent pendant cinq heures avant midi et pendant trois heures après midi » ;
- c. « Les travailleurs pour la plus grande partie viennent du moins se présenter spontanément » ;

<sup>167</sup> JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu. Z/III/b/3/1/21*, Mpangu Saint Pierre Claver, 15/05/1912 (Notes manuscrites).

<sup>168</sup> Cfr. BAERTS cité par JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu, II. Z/III/b/1/21*, Mpangu Saint Claver, 27 Juin 1912. Référence notée comme telle.

<sup>169</sup> JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu, Z/III/b/1/21*, Mpangu Saint Claver, 15 Mai 1912.

- d. « Les travailleurs ne sont d'aucune façon envoyés par les chefs » ;
- e. « Ils travaillent sans engagement comme journaliers » ;
- f. « Il n'y a pas d'engagement, donc on n'emploie pas de moyen pour faire revenir le travailleur infidèle » ;
- g. « Il n'y a pas de recrutement par kapita <sup>170</sup> » ;
- h. « Pas d'actes de violence de la part de kapitas recruteurs donc » ;
- i. « Pas de plaintes donc entre recruteurs » ;
- j. « Donc les indigènes n'ont pas à être défendus contre les exactions des kapitas recruteurs ». Ce code de travail révèle plusieurs valeurs chez les indigènes. On note la spontanéité, la liberté et le désintéressement, car ils se présentent chez le missionnaire pour travailler sans aucun contrat définitif. On peut regretter ici qu'il soit question d'implication personnelle et de fidélité, car le recrutement est comme une sorte de démocratie qui exclut toute forme de pouvoir ou d'autorité. Les ouvriers étaient des journaliers, payés en espèces ou en nature, selon leur choix. Dans le choix de certains objets des travailleurs, le missionnaire discernait cependant le goût du luxe et de la vanité chez les travailleurs indigènes. D'autre part, ils travaillaient suivant un horaire fixe. Comme on le voit, les Ding n'ignoraient pas la notion de temps. Seulement, on aimerait savoir comment ils ont vécu le temps rationnel, eux qui vivent le temps cyclique. Janssens ne donne aucune réponse sur ce point, et nous le comprenons : ce n'était pas sa préoccupation. Enfin, les Missionnaires utilisaient quelques journaliers comme porteurs. Ils leur faisaient faire cinq à sept heures de marche par jour, donnant à chacun sa paie et sa ration. Ce «travail» les rendait responsables de plusieurs manières : s'occuper des biens du missionnaire et de leurs propres biens, se prendre eux-mêmes en charge, apprendre à gérer chacun sa ration. Les femmes, elles aussi, devaient être initiées aux travaux des champs, afin d'assurer à la famille la santé physique et morale. Toutes ces valeurs socioculturelles étaient fortement nourries, après l'arrivée des Missionnaires, des valeurs morales et spirituelles qui en étaient l'aboutissement.

## II. - Valeurs morales et spirituelles

---

Les Ding ont le sens de Dieu. Pour eux, Dieu est Bon, Invisible et Créateur de toutes choses, mais ils ne le servent pas. Il punit le mal et récompense le bien après la mort. Dans leur vie comme dans leurs relations, ils pratiquent la modestie, qui consiste à se contenter de peu. Ils sont, en effet, modestes quant à la nourriture. Comme l'écrit le Père Dom, « *Heureusement ils arrivent à se contenter de peu : des fruits de la forêt, des champignons, des chenilles, des grillons, des feuilles de manioc, tout cela se mange chez eux : les œufs pourris, on les cuit, la viande avancée de même ; « On ne mange pas l'odeur » disent-ils.* »<sup>170</sup> Pour les indigènes, c'est une personne qui a la nature du chef et, donc mission de commander. Le terme *kapita* recouvrait donc une nouvelle notion de l'autorité avec une nouvelle fonction. Il s'écrit aussi *capita*.

<sup>170</sup> Un *kapita* est un indigène nommé par les Blancs pendant la gestion administrative du Zaïre. Il avait pour fonction principale de percevoir les impôts en nature et de recruter les porteurs. Il assurait aussi le contact entre le pouvoir traditionnel et le pouvoir des Blancs. Chaque village avait un *kapita*. Pour les indigènes, c'est une personne qui a la nature du chef et, donc mission de commander. Le terme *kapita* recouvrait donc une nouvelle notion de l'autorité avec une nouvelle fonction. Il s'écrit aussi *capita*.

<sup>171</sup> DOM, s.j., « *Mission du Kwango. Lettre à ses anciens élèves de St Michel. Ipamu* », in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus*, 1926, p. 218.

---

l'œuvre d'évangélisation et d'implantation des Eglises, ils avaient cultivé l'esprit d'entraide, ce qui traduisait également leur hospitalité. Ils aidaient les missionnaires à réaliser leur mission non seulement en acceptant d'être catéchistes mais en les portant et en les faisant voyager, la plupart du temps, en pirogue. Tout cela confirmait à la fois leur ingéniosité, leur intelligence pratique mais surtout le don gratuit et spontané. Ils étaient généreux : ils savaient partager. Quand ils attrapaient une bête, par exemple, ils en donnaient une épaule au chef, d'autant plus que, chez eux, la hiérarchie a un sens. Dans le domaine social, en effet, elle se présente comme suit : d'abord, il y a le chef, qui peut être un homme ou une femme ; ensuite, les hommes libres ; et enfin les esclaves. Dans l'ethnie Ding, en effet, il y a une utilisation fréquente du mot « chef » ; on lui accorde une place de grande importance. Cela explique le respect du principe d'hérédité pour la succession : d'abord, le frère d'un chef décédé, puis le fils du défunt ont droit à lui succéder. Comme l'écrit Janssens, « *Il y a un chef qui est chef par hérédité ; un dans chaque village et un grand chef de tous les villages* ». De plus, pour manifester leur politesse, ces populations donnaient à quelqu'un quelque chose des deux mains. Dans sa correspondance en 1926 à ses anciens élèves de St Michel, le Père Dom affirme que les Ding étaient honnêtes par rapport aux gamins Blancs de l'Europe qui, placés devant une chambre ouverte et menacés par la faim, auraient facilement volé. L'honnêteté des Ding se vérifiait par le fait qu'ils ne volaient pas, sinon rarement, quand ils avaient faim. On pouvait laisser une chambre ouverte, rien ne disparaissait. En effet, écrit le Père Dom, « *on les dit voleurs ; c'est une exagération, ils le sont beaucoup moins que les Blancs... Ils vont se couper leurs cinq épis de maïs ; jamais ils n'en prennent six ; évidemment, ils prennent les plus gros, c'est bien naturel, n'est-ce pas ?* »<sup>172</sup> Cette remarque est très suggestive. Elle marque l'évolution positive des mentalités et des transformations, qui modifient toutes, surtout, le jugement de valeur vis-à-vis de ces peuples. Car, pour le Père Struyf, qui arriva en milieu Ding avant 1912, ces populations étaient carrément qualifiées de voleurs. Ce changement d'appréciation une année après est dû à l'effort personnel qu'il s'est imposé pour bien regarder les Noirs, mais surtout à l'idée qu'ils ne volent pas puisque Dieu le leur défend et, si quelqu'un arrive à le faire, il pose un mauvais acte ; Dieu va le punir après la mort. Par ailleurs, ils répugnent au vol, puisque le chef punit, fait gifler le voleur ; il lui fait restituer et payer le vol. Aux chefs comme à toutes les personnes, ils devaient de l'obéissance. Quand ils avaient des différends entre eux, ils savaient les résoudre. Tandis que les chrétiens recouraient à la réconciliation pour rétablir les liens d'un amour brisé, les Ding traditionnels résolvaient leurs problèmes par la palabre. D'abord, ils réglaient ainsi leurs différends, afin de rétablir l'harmonie et la paix entre eux, ou entre deux personnes dont l'acte était désapprouvé par les membres du village. Soucieux de poursuivre cet objectif, les Missionnaires arrangeaient des palabres pour les indigènes ; ils en faisaient autant pour les catéchistes, partout où ils passaient. Mais, quand une palabre ne s'arrangeait pas ou se terminait par un meurtre, les Ding avaient assez souvent recours à des violents conflits, pouvant aller jusqu'aux grandes batailles. Pour les éviter, ils tuaient et jetaient à l'eau le coupable d'une palabre, que le chef livrait à l'autre village. La pratique de la palabre telle que les Ding l'ont vécue n'est pas à tous les coups conforme à la valeur de la vie chez eux. La palabre était sans doute initialement

<sup>172</sup> Ibid., p. 219.

conçue pour rétablir l'harmonie et la paix dans une communauté brisée, mais on n'aurait pas dû en même temps enfreindre la règle d'or du respect de la vie. Et pourtant, « livrer, tuer et jeter à l'eau le coupable » ne favorisait ni la réparation de la faute, ni la réintégration du coupable, ni la protection de sa vie au sein de la communauté. Hélas ! Le coupable en est non seulement exclu, mais tué. N'est-ce pas là une contradiction dans les moyens employés pour re-créeer l'harmonie et la paix tant souhaitées, face à un même objectif, réparer la faute ou le mal commis par un membre de la société au village ?

Dans leurs relations sociales comme dans certains domaines de leur vie, ces populations devaient avoir du courage et de l'endurance, notamment pendant la chasse qui était, chez eux, un des domaines où ils devaient montrer le plus leur courage. Le Père Libbrecht en rend compte dans son célèbre article *Une chasse au Léopard à Ipamu*, il y décrit comment, autour d'un des leurs, armé du fusil à balles, les Ding rejoignent les autres chasseurs armés d'arcs, avancent vers le léopard et le tuent. Toutefois, afin de protéger Libbrecht et les autres Blancs contre tout risque d'attaque, ils les prient à la fois de leur passer les armes et de venir après tous les indigènes armés. Il reste vrai cependant que les Ding ne pouvaient pas uniquement compter sur leurs arcs et flèches, pour tuer un léopard. En outre, ceux qui n'avaient ni fusil, ni arcs, ni flèches ne devaient absolument pas s'approcher de cette énorme bête. Le recul de quelques-uns et leur prudence ont sans doute donné à Libbrecht l'impression d'un manque de courage face au léopard, qu'il reconnaît être « une bête terrible ». Selon lui, en effet, « *on ne peut compter sur le courage du Noir : seul celui armé de l'Albini était brave ; tous les autres, des couards filant à toutes jambes, y compris celui qui m'avait ravi mon fusil.* »<sup>173</sup> Or, c'est après avoir entendu les cris du léopard et repéré sa cachette que tous les marcheurs pris de panique, y compris Libbrecht lui-même, ont décidé de « fuir à toutes jambes ». Une pareille rencontre, aussi brusque que déchirante, a profondément été vécue comme un moment pathétique pour tous : « *Donc la bête est là...La bête est peut-être là à nous épier, s'apprêtant à bondir.* »<sup>174</sup> Dans l'article du Père Libbrecht, nous pouvons relever une contradiction pourtant, dans le même texte, il montre avec quelle bravoure « le Noir armé du fusil se met en tête » et lui saisit son fusil en disant « N'allez pas ; moi je tirerai. » À ces fins, il n'a pas un seul instant hésité à obtempérer : « Je lui cède mon arme », affirme-t-il. En revanche, quand le léopard est tué, observe-t-il, les Ding, « *s'élançant et lui criblent la gorge de flèches. Puis c'est une clameur hurlante, des cris de joie et de triomphe, des battements de mains, des gambades et des hurlements assourdissants...* »<sup>175</sup> Le courage de ce peuple se vérifiait aussi pendant la chasse aux animaux féroces : éléphants, buffles. Enfin, les Ding étaient courageux à toute forme de chasse, car ils ne pouvaient savoir à l'avance quel type d'animal leurs hurlements et les bruits des grelots feraient « dénicher ». Un autre domaine où ces populations montraient leur courage, c'est la pêche. Il s'agissait de la pêche aux trous et à la ligne, pour les hommes, et de la pêche aux nasses et à la digue pour les femmes. Pour l'une comme pour l'autre et dans quelque

---

<sup>173</sup> LIBBRECHT, E., s.j., « *Une Chasse au Léopard* », in *Missions Belges*, 1924, p. 444.

<sup>174</sup> Ibid., p. 443.

<sup>175</sup> Ibid., p. 444.

rivière, on n'échappait pas à un de ces dangers : un serpent venimeux, un crocodile ou un iguane.

Toutefois, en milieu Ding traditionnel, ces valeurs ont eu aussi leurs opposées, que nous qualifions de contre-valeurs. Il s'agit notamment du mensonge, que les Missionnaires ont constaté à leur arrivée. Ils virent que les Ding n'étaient pas francs. En 1926, dans sa lettre aux anciens élèves du collège Saint-Michel (Belgique), le Père Dom le confirme : « *Ils mentent, c'est vrai, avec la candeur que sait y mettre un petit Bruxellois ! Ils acceptent toujours bien la punition infligée ; si je dis à quelqu'un, le matin : « Agenouillez-vous près de l'Eglise », il ne manquera pas d'y venir ; il toussera bien un peu, pour me rappeler qu'il est là, mais il y restera jusqu'à ce que je lui dise de partir.* »<sup>176</sup> De son côté, le père S. Van Hee, sj., présente quelques autres défauts des jeunes Noirs « pas encore civilisés », c'est-à-dire païens et non scolarisés. Il écrit : « *Portant en eux les germes des défauts de leur race, enclins à la suffisance et à la vanité, tout aussi prompts au découragement, par ailleurs vivant au milieu de mille dangers pour le corps et pour l'âme, en butte souvent à l'hostilité des vieux de l'endroit, ayant à lutter contre leurs propres défauts et ceux de leur prochain, il leur faut une volonté bien supérieure à la moyenne, une vertu parfois héroïque, pour tenir bon, pour marcher droit et poursuivre leur œuvre obscure, mais combien précieuse aux yeux de Dieu.* »<sup>177</sup> Selon Van Hee, étaient civilisés, en 1922, des indigènes qui avaient adopté la civilisation chrétienne. Ne l'étaient pas ceux qui baignaient dans « les grossières superstitions du paganisme », par exemple les méfaits, les rixes, les meurtres parfois et les crimes, qu'un missionnaire ou un catéchiste dénonçait à l'autorité. « *Un catéchiste, s'étonne-t-il, ne m'apportait-il pas dans ses bras, il y a quelques mois, un enfant nouveau-né que les indigènes s'apprêtaient à enterrer vivant avec sa mère défunte ?* »<sup>178</sup> Les Ding ont enfin connu de « la défiance » vis-à-vis des Européens.

Nous pouvons donc replacer les valeurs traditionnelles des Ding dans ce tableau récapitulatif des valeurs africaines traditionnelles. Elles expriment les expériences d'ordre spirituel et social, religieux et moral, que les peuples africains ont menées au cours des âges. Nous en reprenons celles qui sont tenues en haute estime et considérées comme des acquis positifs à conserver.

### III. - Valeurs africaines traditionnelles

---

#### Valeurs africaines traditionnelles

1 La vision spirituelle de la vie : un lien existe entre les êtres et la nature elle-même, et le

<sup>176</sup> DOM, sj., « *Mission du Kwango. Lettre à ses anciens élèves de St. Michel* », in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus*, 1926, p. 219.

<sup>177</sup> VAN HEE, « *Ecoles rurales et catéchistes dans la Mission du Kwango* », in *Revue des Missions Belges*, Supplément, Avril 1922, p. 3.

<sup>178</sup> VAN HEE, Op. Cit., p. 3.

monde invisible et spirituel, l'homme n'étant pas purement et simplement une matière ou un être limité à la vie terrestre, mais toujours en rapport avec la vie de l'au-delà.
2 Dieu est cause première et dernière de toutes choses.
3 Le respect de la vie humaine, le respect de l'homme, de ses droits et ses obligations.
4 Le sens de la famille à laquelle l'attachement est marqué par le respect du père et de son autorité. La famille est source de protection, de sécurité, de continuité par l'union aux ancêtres.
5 La vie communautaire au-delà de la famille restreinte et de ses membres, dans la parenté.

Les êtres et la nature elle-même, le monde spirituel et le monde invisible, sont deux groupes de réalités qui se réfèrent à la catégorie de la même réalité, la vie, l'un étant matériel, l'autre spirituel. L'homme est à la fois un être matériel et un être spirituel, donc essentiellement terrestre mais aussi relié à la vie de l'au-delà. C'est en tant qu'être spirituel que l'homme entre en relation avec Dieu, Source et Fin de tout ce qui, comme lui, existe. Dans cette perspective, Dieu pourvoit à l'existence et à la croissance de la vie, de toute la création, y compris de ce qui motive davantage l'homme à s'attacher à ce Dieu et à ses semblables et à la création toute entière. Cet homme vit donc en accord avec la nature ; c'est lui qui est le réceptacle de la Sagesse et de la culture. C'est de lui que part l'esprit d'entraide et c'est à lui qu'on rend le même esprit. En tant qu'être terrestre, cet homme se fait proche directement des autres hommes, il agit en responsabilité partagée avec eux pour la promotion de la vie, la reconnaissance et l'existence de leur Dieu là-haut, et de ce qu'il a créé, ce qui est visible ou invisible.

Loin d'être secondaire, la valeur de la vie est d'importance. Elle passe par des hommes qu'on est tenu de respecter, y compris pour ce qui légitime son existence, et pour laquelle la famille assure la garantie et la continuité en lien avec les vénérés ancêtres. Un double hommage est ici rendu aux ancêtres et aux personnes âgées. La famille veille sur cette vie personnelle, et communautaire, assurant la joie et la paix de ses membres restreints et élargis. Par le respect du père et de son autorité, la piété filiale et le patriotisme, sont également transmis des aspects positifs des valeurs traditionnelles de la famille et de la vie communautaire, de la politesse et du savoir-vivre.

Les Ding entretiennent un rapport étroit avec la vie. C'est une des leurs valeurs fondamentales. Ils distinguent la vie spirituelle de la vie naturelle, la vie de l'au-delà de la vie matérielle. La vie de l'au-delà est placée au-dessus de toutes les autres catégories de la vie. C'est d'elle que dépendent ces dernières et vers laquelle elles s'acheminent, c'est-à-dire qu'elle apparaît comme l'objet de référence. On peut émettre cette hypothèse : ce rapport des Ding à la vie n'est pas simplement utilitaire, mais coloré d'affectivité. Ce sont des rapports qui renvoient à des représentations sociales des Ding sur la mort et la vie. Cette relation de type psychologique entretenue à l'égard de la vie est une relation de dépendance.

Cette primauté accordée à la vie de l'au-delà tient à ce qu'elle est symboliquement identifiée à ce qui est au ciel et, donc, du ressort de Dieu. C'est là la demeure de Dieu qu'ils considèrent comme le Principe Premier et dernier de toutes choses. En cela, on voit s'établir, chez les Ding, à la fois les rapports vertical et horizontal, c'est-à-dire la relation des Ding avec Dieu d'une part et avec l'homme d'autre part. La seconde relation trouve

cependant sa pérennité ou sa vitalité dans les ancêtres auxquels tout le monde doit s'unir par la famille et la communauté

Plusieurs attitudes ou variables internes sous-tendent ces rapports : le respect, l'union ou l'attachement. Ces sentiments affectifs ne peuvent en aucun cas être négligés. Des variables externes sont également présentes : l'autorité du père, le respect de l'homme, de ses droits et ses obligations. La figure du père est ainsi déterminante pour comprendre la famille.

## Chapitre 5 : Ruptures et innovations

Le territoire des Ding orientaux a connu plusieurs événements avant d'en arriver à la colonisation et à l'évangélisation. Les Ding ont à la fois connu ruptures et innovations pendant la colonisation et la mission chrétienne. Avant de les analyser, commençons par comprendre ces ruptures et innovations notamment à travers l'exploitation économique et la situation politico administrative, qui furent essentiellement réalisées par la colonisation.

### ***I. - L'exploitation économique.***

---

Les Ding orientaux ont connu l'occupation économique du fait du Roi Léopold II qui, dans son décret du 30 octobre 1892, accordait une zone ouverte à la liberté du commerce sur les rives du Congo et le bassin du Kasai. Il s'était initialement basé sur l'acte final de la Conférence de Berlin (26 février 1885), dont le premier article stipulait la liberté du commerce<sup>179</sup> sur toute l'étendue du Bassin Conventionnel du Congo. Dans le bassin du Kasai, ce décret concernait le territoire des Ding, la partie Nord entre le bassin du Lac Léopold II et du Kasai et celui du Sankuru. Il concernait aussi les territoires du Comité spécial du Katanga à l'Est, les frontières de l'Etat, au Sud, et la rivière Inzia, à l'Ouest. Deux types de produits étaient recherchés dans tous les villages : le caoutchouc et l'ivoire. L'histoire économique et sociale des Ding orientaux concernait en particulier la Compagnie du Kasai (C.K.) créée par le décret du 24 décembre 1901 du Roi Léopold II, afin de « civiliser » les indigènes. Pour toute l'Afrique, cette Compagnie avait pour siège reconnu Dima, « *point de jonction de toutes les voies navigables* ». Le pays des Ding orientaux y était le plus actif : « *le travail dans les régions situées entre le 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> de longitude Est (bassin de la Lié et de la Lubu) jusqu'au 7<sup>e</sup> parallèle environ a été des plus actifs et des plus féconds en résultats. Cette région est entièrement occupée.* »<sup>180</sup>

Des centres tels que Lubwe, Mangai et Pangu ont acquis une grande importance. Cependant, l'abus de pouvoir des agents de la C.K. était double : ils se substituaient fréquemment aux administrateurs de l'État et ils imposaient des corvées aux indigènes ; cela valut, dès 1905, à la C.K. une opposition des Protestants anglais et des approches

<sup>179</sup> *Mouvement Géographique*, 1892, p. 89.

<sup>180</sup> Anonyme, *Question congolaise. La Compagnie du Kasai à ses actionnaires*, Bruxelles, 1906, p. 32.

de la « Congo Reform Association de Casement et Morel ». Cette provocation a sûrement entraîné l'Etat dans la Question Congolaise (la campagne antiléopoldienne) contre laquelle la C.K. réagit vigoureusement de deux manières : en publiant deux brochures de propagande et en faisant un appel aux missionnaires de Scheut<sup>181</sup> pour l'hôpital de Pangu et la santé spirituelle des travailleurs indigènes. C'est ainsi que les Ding orientaux ont finalement été « civilisés » par l'apprentissage des valeurs que sont le commerce, le travail, l'argent, l'autorité. En effet, ce sont les agents de la C.K. qui les ont transmises parce qu'ils étaient très proches des indigènes. Néanmoins, l'exploitation du caoutchouc (de 1901 à 1913) n'a pas eu plus de succès que celle de l'ivoire. Cette faillite se comprend mieux si l'on pense à la concurrence commerciale que menaient d'autres sociétés basées, avant elle, sur toute l'étendue du Congo, pour les mêmes produits. Citons, par exemple, la « Nieuwe Afrikaansche Handels Vennootschap » (N.A.H.V.), la Société Anonyme Belge pour le Commerce du haut Congo (S.A.B.), filiale de la Compagnie du Congo pour le Commerce et l'Industrie (CCCI) dont une factorerie était déjà située à Bandundu depuis 1891. Pendant la colonisation économique la production de l'ivoire et du caoutchouc inaugura, chez les populations Ding, la modernité économique qui culmina dans l'accès à la technologie et au commerce. On vit, en fait, s'installer la Compagnie du Kasai et de l'Equateur (C.K.I.) et circuler de l'argent. Il est évident que les Ding ainsi que les Ngwi aient connu ces valeurs : le commerce, la rationalisation, l'argent et la gestion. Car le premier Européen qui révéla la civilisation européenne aux Ngwi-Ding fut un commerçant. Cette influence commerciale dura jusqu'à 1900, qui vit la fin des représentants commerçants jusque-là présents chez ces peuples. Cette activité eut, pour sa stabilité jusque vers 1950, besoin de ports d'attraction pour des bateaux. Cela introduisit la valeur de technologie « moderne ». Les Missionnaires, notamment ceux du Cœur Immaculé de Marie, sont venus plus tard s'installer à Pangu (1910) et commencer à baptiser les premiers chrétiens. D'autres Blancs étaient des représentants de l'Administration coloniale.

## ***II. - La situation politico-administrative.***

---

L'administration coloniale et le commerce ont permis la réalisation du processus de modernisation, qui reposait sur le projet de civilisation et d'occidentalisation des populations primitives. Par-là même, la voie était donc ouverte à la culture extérieure. Il faut retenir que, profondément, l'évangélisation, l'administration et le commerce constituaient les trois éléments de la « trinité » coloniale. L'évangélisation était la pierre angulaire de l'enseignement, selon deux approches différentes : le catholicisme et le protestantisme, dont l'implantation connut un rythme différent. Tandis que celle du protestantisme, au XIX<sup>e</sup> siècle, est plus ancienne que celle du catholicisme, l'évangélisation catholique, quant à elle, précise Isidore Ndaywel è Nziem, s'est déployée en deux temps : le premier entre 1482 et 1835 et le second commença vers 1880<sup>182</sup>. Le

<sup>181</sup> Ce sont les Missionnaires de la Congrégation du Cœur Immaculé de Marie (CICM) initialement installés à Scheut, un faubourg de Bruxelles.

<sup>182</sup> Cfr. NDAYWEL E NZIEM, I., Op. Cit., p. 345-357.

protestantisme n'a pas eu l'appui politique du souverain de l'État Indépendant du Congo ; il était même combattu. Ce qui n'était pas du tout le cas du catholicisme. Dans ces conditions, toutefois, l'évangélisation protestante, confirme Isidore Ndaywel è Nziem, avait aussi ses avantages : elle était moins ambiguë et ses missionnaires vivaient l'abnégation et la générosité.

Du point de vue des acteurs sociaux Ding qui ont vu s'établir les rapports entre les missionnaires et l'autorité coloniale, nous allons tenter d'analyser ces rapports et de voir leurs incidences sur les populations Ding et leur système politico-administratif. Tout d'abord, signalons que les Ding sont situés dans le district du Kasai, qui existait depuis 1888<sup>183</sup> à côté de dix autres<sup>184</sup>. Il fallut attendre 1904 pour la création des secteurs reconnus comme unités administratives de police attribuées dans certaines régions, à des compagnies commerciales. Or, la Compagnie du Kasai (1901-1913) administrait réellement jusqu'en 1913 les Ding orientaux qui l'avaient déjà accueillie, ainsi que le confirme Nicolaï : « *Il n'y a pas dans cette vaste région du Kwango au Kasai Supérieur, dans ce vaste territoire drainé par l'Inzia, le Kwilu, la Kamtsha, la Lie, la Lubwe et la Loange, un seul poste d'Etat. Ce sont des commerçants qui devaient seuls amorcer et poursuivre des relations difficiles avec des populations passablement belliqueuses. Ils devaient assurer la police, rendre la justice et assurer la représentation de l'Etat.* »<sup>185</sup>

Auparavant, le décret de 1910 sur les chefferies et sous-chefferies à base tribale régissait les populations indigènes elles-mêmes. Ainsi constatait-on, pour la « chefferie Ding Bambentshia », quatre sous-chefferies dont le Munken Mbel, Ibo et Ntor, à laquelle appartiennent les Ding orientaux. Kalanganda, la 4<sup>e</sup> sous-chefferie, abritait en majorité les populations Bambunda. On peut préciser que, à partir du 28 novembre 1913, les Ding orientaux furent régis par deux administrations territoriales : celle de Basongo pour les Ding de l'entre Lubwe-Loange et celle de Kamtsha-Lubwe pour les Ding de l'entre Piopio-Lubwe. Il s'agit de préparation économique-politique à l'évangélisation. De l'administration coloniale sont nées les valeurs de la rationalisation et de l'écriture. Aussi la gestion et la conservation des textes sortaient-elles quelque peu les autochtones de leur univers symbolique et oral, bien qu'efficace.

### III. - Le projet colonial : « Civilisation »

---

Les caractéristiques de l'action coloniale depuis l'annexion du Congo jusqu'au-delà de la Deuxième Guerre mondiale sont : « *Une administration fortement disciplinaire et contraignante vis-à-vis des populations noires et au service d'une économie capitaliste en pleine expansion entraînant l'essor d'urbanisation.* »<sup>186</sup>

<sup>183</sup> Cette date marque les débuts de l'histoire administrative du Congo et la division du pays en onze districts par le décret royal du 1<sup>er</sup> août. Le douzième (district) fut créé le 10 juin 1890 ; on l'appela le « Kwango oriental ». Toutefois et de manière générale, le Congo passa, en 1895, de douze à quinze districts.

<sup>184</sup> Banana, Boma, Matadi, Cataractes, Stanley-Pool, Kasai, Equateur, Ubangi et Uélé, Aruwini et Uélé, Stanley-Falls et Lualaba.

<sup>185</sup> NICOLAÏ, H., *Le Kwilu. Etude géographique d'une région congolaise*, CEMUBAC, Bruxelles, 1963, p. 306.

Le projet colonial de « civiliser et de moderniser l'indigène » était essentiellement confié aux missionnaires catholiques et protestants. Il avait pour ambition de mettre en valeur le pays, de moderniser les institutions locales et de « civiliser » les peuples dépourvus de « civilisation ». L'initiative de Louis Franck, ministre belge des colonies du Gouvernement libéral (1918-1924), démontre des gestes de bonne volonté et un réel désir de collaboration en octroyant, par exemple, des subventions pour le fonctionnement des écoles. Une telle collaboration devait sans doute mettre le missionnaire au service de la colonisation mais, sur le terrain des autochtones et celui des missionnaires, ce furent des relations fort conflictuelles, qui tenaient à la divergence des moyens adoptés par chaque partenaire pour atteindre pourtant les objectifs globaux. La grande revendication des colonisés est d'ordre humain comme l'écrit l'historien congolais Isidore Ndaywel è Nziem : « *La reconnaissance, par le Blanc, et son respect pour leur dignité d'hommes, pour leur pleine valeur humaine.* »<sup>187</sup> Mais, avant de nous attacher aux réactions des Ding, nous avons estimé nécessaire de les situer dans *l'ensemble des réactions*<sup>188</sup> *générales au Congo. Chez les populations Ding, déjà, « à la suite de l'administration imposée par le pouvoir colonial, une partie de ces Ba Dinga se trouve aujourd'hui dans le secteur de Banga sous l'autorité des Ba Mbunda.»*<sup>189</sup>

## **1. Hier : Réactions.**

Avec le projet colonial de « civilisation », il y eut des apports comme la technologie européenne. En effet, on trouvait dans les très grandes villes comme Kinshasa, alors Léopoldville, Kananga, Lubumbashi, etc., des usines, des biens importés, des maisons modernes avec un équipement neuf, l'automobile, les vélos, le textile importé. D'où toutes les réactions diverses et nombreuses des autochtones face au projet colonial de modernité, en apparence contradictoires et pourtant cohérente à la fois, La première fut la curiosité et l'admiration à l'égard des bienfaits de la technologie européenne. Cependant, les autres réalités de la colonisation, notamment le « *vol des enfants du pays* »<sup>190</sup>, faisaient vite oublier les indéniables avantages de la technologie importée. Il s'agissait des enfants traqués puis capturés comme du gibier et emmenés sans qu'on puisse espérer les revoir. On en faisait des travailleurs. Dans d'autres endroits, comme les campagnes, en particulier, les réactions des autochtones étaient des actions violentes. Du point de vue politique, l'exemple de la réaction, à travers l'épisode de François Musafiri<sup>191</sup>, contre la « justice » européenne par rapport à l'adultère d'un Blanc avec une femme noire en est

<sup>186</sup> TSHIPUNGU, J., Op. cit., p. 95.

<sup>187</sup> Cfr. NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997, p. 394.

<sup>188</sup> D'une manière générale, au Congo, ces réactions touchaient trois aspects : l'aspect culturel, l'aspect politique et l'aspect moral. Du point de vue culturel, il s'agit des réactions contre le projet de « civiliser » en soi d'une part, et de l'autre, contre ses méthodes.

<sup>189</sup> Ibid., p. 15.

<sup>190</sup> Ibid., p. 403.

une des plus remarquables. « *De quoi s'agit-il ? Qui était ce Bwana François ? François Musafiri, âgé environ de 19 ans et originaire de Kabinda, était boy au service d'un ménage européen (les Vanderveken) en 1922. Le matin du 15 août, il vint annoncer à ses employeurs que sa femme (Henriette ?) le trompait avec un Européen. En rage, il se rendit dans la « boyerie » pour y chercher sa femme. Il en ressortit avec elle, la traînant par la ceinture nouée autour de la taille ; il alla ensuite avec elle jusqu'à une maison proche des installations de radiocommunication, occupée par deux Européens. Le coupable, Goossens, se trouvait sur le porche. Musafiri courut à lui, le menaçant d'un couteau, mais l'Européen eut le temps de se réfugier dans sa maison. L'autre Européen, A. Censier, qui partageait le même bâtiment, ne sachant pas ce qui se passait, sortit de sa maison et se retrouva nez à nez avec Musafiri. Il prit la fuite à son tour, mais fut rattrapé par Musafiri qui le frappa mortellement à coups de couteau. Musafiri se rendit au commissariat de police et, jetant à terre le couteau ensanglanté, il dit simplement : « Voilà, je viens de tuer un Blanc ». Il fut arrêté, jugé sommairement et pendu publiquement le 20 septembre 1922.»<sup>192</sup> Ce récit montre à quel point la civilisation apportée était ambiguë et combien les colonisés avaient une perception juste de ses contradictions : la « justice » européenne ne sanctionnait pas l'adultère de certains, ne tenait pas compte des circonstances atténuantes et se laissait influencer par l'esprit de vengeance ; la morale chrétienne fermait les yeux, tolérait que tout Blanc soit servi par une ménagère noire, au départ, désignée par le chef coutumier puis, peu après, choisie parmi les meilleures filles dans les missions... Cette page « marquante » de l'histoire coloniale serait tombée dans l'oubli, si la documentation populaire ne l'avait pas réactualisée. »<sup>193</sup> Quant à l'aspect moral, déjà, un document anonyme et non daté mentionne que, même pendant l'évangélisation, les instructions des Missionnaires ne prévoyaient aucune attitude à prendre à l'égard des Blancs qui étaient en état de concubinage public. Cette attitude laissa perplexes les responsables des missionnaires quant à savoir si on devait ou non continuer à accepter à la messe ceux d'entre eux qui y venaient régulièrement le dimanche. Il s'avère que la « justice » européenne fut profondément en contradiction avec la justice africaine et, par le fait même, la morale chrétienne avec la morale et les croyances traditionnelles.*

Par la voie de la christianisation, la civilisation visée n'était pas d'accès facile, mais il y avait beaucoup de vicissitudes. Le christianisme n'était pas totalement en continuité avec les croyances traditionnelles sur certains points, par exemple, le mariage, la santé. Une fois rentré au village, le chrétien vivait un retour au paganisme, mais il ne reniait pas le baptême qu'il avait reçu au prix de tant de travaux à la mission. Ce retour était sans

<sup>191</sup> Dans la mémoire populaire, Musafiri est un symbole de courage. Il a été capable de se faire justice (l'adultère d'un Blanc avec une femme noire même mariée ne comptait pas) ; il a eu le courage de se présenter lui-même devant la justice des Blancs ; il a accepté sa peine sans manifester la moindre défaillance ni la moindre hésitation, ce qui, lors de son exécution publique, impressionna la foule présente tant du côté des Noirs que des Blancs. Il faut rappeler qu'il était domestique, « l'homme des Blancs », donc de la classe des lettrés de l'époque, chrétien, sachant lire et écrire et s'exprimant raisonnablement en français.

<sup>192</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 490.

<sup>193</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 491.

doute dénoncé par le missionnaire, car, pour lui, les deux modes de vie étaient incompatibles : un chrétien qui vivait ainsi était un « mauvais chrétien ». Quelques-uns de ses comportements l'illustrent, en effet. Apparemment proche du Blanc, de la modernité, ce nouveau chrétien était réellement proche des pratiques traditionnelles de la sorcellerie, de la polygamie, de guérison par la médecine locale. Le projet de civilisation dans la colonie avait certains atouts utilisés comme modes de diffusion. De même qu'elles sont distinctes l'une de l'autre, la colonisation et l'évangélisation sont cependant imbriquées au niveau de leurs destinataires, de leurs méthodes et de leurs objectifs. En effet, depuis la période coloniale, l'effort missionnaire ne s'était pas en général éloigné de l'objectif de la mission coloniale : viser la jeunesse qui devait être modelée, transformée pour l'avenir colonial au Congo. De fait, pendant plus d'un quart de siècle, 90 % des catéchumènes catholiques étaient des enfants et des élèves. Les adultes ou les hommes mûrs (45-60 ans) avaient, certes, été christianisés indirectement. Cette faible conversion d'adultes, qui ne trahit en rien le souci primordial des missionnaires de convertir des jeunes par le biais de l'école, passait avant celle des vieilles personnes et des chefs.<sup>194</sup> Dans l'espace de notre recherche, les missionnaires Oblats de Marie avaient réellement commencé, après 1960, le catéchuménat des personnes âgées dans leur milieu coutumier ou traditionnel plutôt qu'à l'école. En effet, après l'indépendance du Congo, le milieu traditionnel était devenu le lieu de l'évangélisation, alors que, dans les années 1931, les missionnaires considéraient le même milieu comme satanique, superstitieux, très peu favorable à l'éducation à la foi. La mission a créé des services sociaux. Comme les colonisateurs, les Missionnaires devaient eux aussi, en effet, « civiliser » les peuples concernés et assurer leur promotion humaine afin de réaliser une évangélisation solide. Pour cela, ils ont recouru aux œuvres scolaires, aux services socio-sanitaires et industriels ou aux services socio-humanitaires et industriels, car l'évangélisation, pour être conquérante, devait vraiment être sociale : on ne devait pas négliger le milieu social qui l'accueillait. Ainsi, chaque station principale était un centre de rayonnement spirituel, scolaire, sanitaire et/ou industriel, mais les écoles furent en particulier des facteurs indéniables d'évangélisation et de promotion humaine. D'une manière générale, on peut dire que les Missionnaires étaient des exécutants du projet colonial de civilisation à travers l'évangélisation et la scolarisation des peuples. On peut en comprendre les faits à travers les réalisateurs et les destinataires de la « civilisation ». « *Pour mieux assurer la bonne marche des industries et de toutes les corvées imposées aux populations, l'ordre et la discipline s'avéraient nécessaires. En cela, les missionnaires ne se distinguaient pas beaucoup du simple agent de l'État ou d'un ordinaire industriel ! En 1931, Mgr Van Hée sj, Préfet apostolique de la Mission du Kwango, faisait remarquer aux missionnaires : « Croire que l'on pourra civiliser le Noir par la seule contrainte est utopique. La force et la contrainte sont nécessaires pour le bon ordre d'une société, mais, à elles seules, elles ne suffisent à rien.* »<sup>195</sup> Il fallait, cependant, recourir à la contrainte et à la coercition comme moyen ordinaire et normal d'assurer, d'un côté, l'efficacité de toutes les activités pastorales

---

<sup>194</sup> Cfr. TSHIPUNGU, J., Op. Cit., p. 47.

<sup>195</sup> Van HEE, sj, *Missions omi*, Op. Cit., p. 188. N.B. : Missions, c'est la Revue de liaison des pères Oblats des années 1931-1958, avec la mention : Congo belge : nouvelles, rapports des Missionnaires, des visites canoniques.

(conversion, administration des sacrements, par exemple) et de toutes les activités d'ordre matériel (le fonctionnement des usines, les constructions des habitations) et, de l'autre, la soumission. Mais, l'usage de la contrainte ne favorisait, chez les autochtones, ni la liberté de la personne et de la parole ni le respect et la dignité de la personne. Avec Justin Tshipungu, nous faisons nôtre cet illustre exemple de la contrainte jadis utilisée par les missionnaires pour évangéliser.<sup>196</sup> Si, chez les Ding orientaux, les prêtres autochtones ont assuré la continuité de la pastorale missionnaire, ils ont cependant butté contre les méthodes d'évangélisation de leurs prédécesseurs et contre quelques-uns de leurs comportements ou attitudes. Il fut nécessaire, pour cette discontinuité, de faire des ajustements importants. Les élites intellectuelles et les masses des populations autochtones prirent conscience des attitudes ni cordiales ni aimables des missionnaires vis-à-vis d'elles, et de leurs préjugés à l'égard des compétences des Noirs dans l'organisation matérielle et la gestion financière.

Les missionnaires affichaient l'esprit de division, de dénigrement, de méfiance, d'antipathie et de mésestime. Vis-à-vis des prêtres autochtones qui, n'ayant pas eu une formation économique, ne savaient donc pas bien gérer les finances d'une paroisse ou n'importe quelle activité économique. Ils ne savaient pas non plus organiser une paroisse. Le nombre de prêtres autochtones augmentait, ces derniers adaptaient le christianisme à leurs conditions sociales et culturelles qui rentraient dans le contexte général de changement de vie au Congo avant son indépendance et l'évolution des mentalités de ces populations et, d'autre part, du changement des mentalités des Missionnaires. La contre-réaction des autochtones avait suscité, chez les Missionnaires, un désir de changement de comportement vis-à-vis de leurs évangélisés, mais surtout du changement des méthodes d'évangélisation. Les uns et les autres prirent conscience, dans les années 1956, de la nécessité d'une continuité-discontinuité profonde dans les méthodes d'évangélisation ainsi que la promotion des valeurs vitales fondamentales de la famille, de l'unité, de la dignité de la personne, de la liberté et du sens de la responsabilité. Comme les autochtones, les Missionnaires Oblats eurent à cœur de ne plus évangéliser en utilisant les méthodes autoritaires et disciplinaires, mais de gagner la sympathie de leurs partenaires Noirs colonisés et évangélisés au niveau social. On peut, donc, affirmer par là qu'il y eut un conflit entre les valeurs laïques et les valeurs religieuses au sujet des biens, notamment de leur mode d'acquisition et de l'usage qu'on en faisait. Le phénomène scolaire et l'action médicale constituèrent un des atouts majeurs à l'œuvre de civilisation des indigènes et de la modernité coloniale. Du point de vue économique et matériel, l'efficacité de l'action médicale, réelle, certes, après la Première Guerre mondiale, était manifeste surtout dans les milieux urbains. Les milieux ruraux bénéficièrent, eux, de cette modernité jusqu'en 1960 seulement par l'acquisition de la cotonnade, de quelques ustensiles et de quelques vélos ou de quelques machines à coudre par village. C'était encore du paternalisme du Blanc : distribuer les biens sociaux et les faire consommer sans susciter chez les indigènes un apprentissage quelconque ou un entraînement. On assista, entre autres, à ces conséquences fâcheuses : atrophier la créativité locale au contact des « facilités » externes, et au sein des entreprises qui pourvoyaient à tous les besoins des ouvriers et dont certaines pratiquaient des opérations

---

<sup>196</sup> TSHIPUNGU, J., Op. Cit., p. 55.

de charme auprès du travailleur pour mieux l'assujettir. Plusieurs réactions violentes et diversifiées ont été vécues par les autochtones afin d'empêcher non seulement la pénétration de la nouvelle civilisation, de l'autorité et de l'influence du Blanc, toutes étant considérées comme causes principales de la déchéance de l'ordre ancien : féticheurs, chefs islamisés et trafiquants d'esclaves. Contre la nouvelle politique d'institution des « circonscriptions indigènes » qui a abouti au despotisme des nouveaux chefs et des capitais, on nota des réactions violentes et, à travers elles, quelques contradictions de la civilisation européenne. La christianisation des populations indigènes, d'un côté, l'instruction et la santé de ces dernières de l'autre. Le second dépendait fortement du premier. Car la « christianisation », dit Isidore Ndaywel è Nziem, s'en servait comme appât, afin de mobiliser le plus de monde possible pour le baptême. »<sup>197</sup> Cette situation avait duré jusqu'aux années 20 ; elle donna naissance, en 1922, à une première élaboration du système d'enseignement colonial grâce aux travaux d'une commission constituée par le ministre Louis Franck ; elle avait pour principes de base : donner la primauté à l'éducation plutôt qu'à l'instruction, se préoccuper d'adapter les programmes et les méthodes au milieu « indigène » et enseigner, par le fait même, dans les langues locales, ce qui, selon l'opinion coloniale, devait aider à éviter le plus possible, la connaissance du français, source d'orgueil et de prétention.<sup>198</sup> Ce Ministre, qui fut lui-même à la fois libéral, agnostique et franc-maçon et fort convaincu de cette réalité, prônait la continuité. Les efforts des officiels et des missionnaires commencèrent ensemble l'activité de l'enseignement jusqu'aux années 1920. Cette commission décida, en matière d'enseignement, de s'en remettre aux missions religieuses. De plus, Louis Franck demeurait convaincu, à propos du Congo, que, « pour l'éducation morale, c'est sur l'évangélisation qu'il fallait surtout compter. On ne ferait rien de permanent sans elle. »<sup>199</sup> Sa conviction tenait à ce que, pour lui, il y avait une large part accordée à la religiosité et au mystère dans la vie indigène, et donc, il fallait un autre sentiment religieux, plus élevé mais aussi profond, pour remplacer les influences traditionnelles et porter la moralité indigène à un plan supérieur. D'où son empressement à subventionner les écoles missionnaires aussi bien que toutes les stations des missions, car elles étaient globalement impliquées dans l'œuvre d'éducation. Concrètement, l'éducation fut importante pour l'État et aussi pour l'Eglise, mais dans une totale méfiance vis-à-vis de l'œuvre missionnaire. D'une part, la Commission Franck accorda également ses subsides aux écoles protestantes, vers les années 46-47, et, d'autre part, il y eut introduction des biens importés et accès à des bienfaits d'origine externe inconnus avant l'arrivée des Blancs. Quand vint l'évangélisation, les missionnaires constatèrent une discontinuité des mœurs chez les autochtones par rapport à ce qu'ils leur proposaient. Pour mieux caractériser les Ding, Struyf précise « qu'à côté de ces mœurs sauvages et primitives, les Ding en ont, hélas ! d'autres, profondément immorales, corrompues, vraiment diaboliques. Elles présentent, pour les jeunes gens chrétiens, nombreux aux environs de Pangu, et

<sup>197</sup> Ibid., p. 399.

<sup>198</sup> Cfr. NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 399.

<sup>199</sup> Idem.

*presque tous non-mariés, un danger très grave, qu'il faut à tout prix conjurer ; pour sauvegarder l'avenir de la naissante chrétienté d'Ipamu, il faut absolument que les chrétiens soient écartés du village indigène corrupteur.»*<sup>200</sup> Dans son article, Struyf ne détaille pas, hélas, les autres mœurs désavouées. Mais, un an après, dans un autre article, il dira sa soif de connaître les Ding en complétant leurs *Mœurs et Coutumes*. Ces sauvages<sup>201</sup>, précise Delaere, étaient rudes et grossiers. Ils pratiquaient, par exemple, l'enterrement coutumier<sup>202</sup>, qualifié de païen par les Missionnaires, avec des cris, des pleurs, des danses et l'enterrement d'un (e) esclave à la mort d'un chef. Ainsi, ils ont craint de se convertir totalement au christianisme, car le changement de religion les empêchait de rejoindre leurs parents et leurs proches. En revanche, l'enterrement chrétien, donc « moderne », n'avait rien de tout cela. Un chrétien avait cependant droit à un enterrement religieux, différent du premier aussi bien par sa signification que par sa structure<sup>203</sup>.

Janssens écrit en 1909 : « *En attendant, les indigènes des environs de la Mission commencent à avoir un peu plus confiance en nous et des enfants nous viennent des villages les plus proches mais ne restent pas encore aux instructions ; ils ont encore une certaine appréhension.* »<sup>204</sup> En 1912, le voyage de Baerts dans les mêmes milieux sortira les indigènes Ding de leurs préjugés. Baerts brillera concrètement par ses aptitudes à obtenir bon accueil. « *Au commencement de l'année 1912, il est allé faire un voyage dans le pays des Ding, Bakongo et Bambunda, jusqu'au-dessus de la rivière Lubwe. Ce voyage lui a pris une dizaine de jours et il est arrivé ainsi dans des villages qui sont à une distance de vingt-huit heures de la Mission, partout il a été bien reçu et les indigènes ont promis d'envoyer des enfants à la Mission.* »<sup>205</sup> Qu'avait-il fait pour s'attirer la confiance de ses visiteurs à chacun de ses voyages ? Quelle était sa pédagogie pastorale ? Écoutons Baerts répondre : « *Je tiens à faire remarquer que partout il m'a suffi de déclarer que j'étais « l'homme du Bon Dieu » pour être très bien reçu et qu'on me priait de*

<sup>200</sup> Ibid., p. 133.

<sup>201</sup> Cfr. STRUYF, I., Op. Cit. et STRUYF, I., « *Mœurs et coutumes* », il relève quelques-unes de leurs coutumes sauvages.

<sup>202</sup> Au cimetière, le corps transporté est posé près du trou. Avant sa mise en terre, le chef du lignage se fait le porte-parole des intentions variées de la maisonnée (sa tristesse, sa bonne intention et sa volonté désespérée de ne pas voir mourir son parent ainsi que son double vœu de prier le défunt, pour cause de mort naturelle, de rejoindre paisiblement les Anciens qui sont morts, mais le plus possible de se venger contre le jeteur du sort qui aurait causé sa mort). Puis, les Ding présents se suivent près du cercueil pour le rite de *usa laswan* où est prononcé un message d'adieu en faveur du défunt, traduisant, par exemple, ces attitudes et comportements : le pardon, le remerciement, l'acquittement d'une dette contractée auprès du défunt ou la remise de la dette de ce dernier, etc. Un sacrifice sanglant d'une chèvre ou d'un bouc est fait pendant l'enterrement, le sang de l'animal égorgé versé sur la tombe et les objets usuels du défunt y étant déposés.

<sup>203</sup> Cfr. STRUYF, Y., s.j., *Mœurs et coutumes*. II, in *Missions Belges*, 1923, p. 254-255.

<sup>204</sup> Idem.

<sup>205</sup> Idem.

*venir au village ; c'est un signe évident que nous commençons à être connus et qu'on ne demande qu'à entrer en relations avec le Père. Ainsi à plusieurs reprises le long de la rivière, les gens me criaient en s'enfuyant « passez votre chemin ! » et dès que je me faisais connaître Nkumu Nzambi, « le Père », on m'appelait et on me priait de m'arrêter pour boire du malafu (vin de palme)...Partout on m'offrait poules et bananes et partout ils avaient entendu parler des Pères...Partout on voulait me donner des moutons que je dus naturellement refuser. Je ne pus refuser dans un grand village car avant que d'être assis j'avais deux chèvres et du malafu et j'étais fêté et entouré...Je suis assuré qu'à un second voyage dans cette région de nombreux enfants se présenteraient car déjà maintenant des mères ont dû surveiller leurs enfants qui voulaient par force m'accompagner et trois grands chefs ont demandé spontanément à pouvoir venir à la Mission avec des moutons et des chèvres disant qu'ils conduiraient eux-mêmes leurs enfants...Je crois qu'on aurait difficile à avoir de meilleures dispositions : Des enfants faisaient demander par l'intermédiaire de mes boys en s'entretenant mutuellement disaient « Que les indigènes désiraient ardemment prier avec le Père. »<sup>206</sup> Ainsi, c'est en recourant au nom de Dieu que le Père Baerts a éveillé la conscience des Ding à leur croyance en Dieu, qu'ils respectent et accueillent, mais ne servent pas. Comme ils cherchent à être en relation avec Lui, ils ne peuvent laisser sans accueil le *Nkumu Nzambi* (« Le Père » ou « le Chef de Dieu »), le missionnaire, qui se présente avec ce nom.*

Dans ce texte, nous lisons à la fois l'empressement des Ding et leur crainte à inviter ce « Chef de Dieu » chez eux. Cette façon de faire révèle combien, jadis, ils étaient préoccupés par la peur de mourir ou par la malédiction de l'isolement ou de la solitude. D'où le souci, également, d'être avec les Blancs, de nouer des relations avec eux. En revanche, l'expression « passez votre chemin » qu'employaient ces populations cache une autre chose : la peur du revenant, c'est-à-dire du mort, car les légendes Ding racontent que leurs ancêtres devenaient blancs et ressemblaient aux Blancs après leur mort et, dès qu'on en voyait un, on croyait à un revenant : le mort revenait au village. Face à cette conception du Blanc, Baerts n'eut pas tout à fait tort de préciser qui il était, afin de mieux se faire admettre des Noirs. Il était le *NKumu Nzambi* (« Le chef de Dieu »). Cette apposition *Nkumu Nzambi* passait facilement chez les Ding. Tout de suite, note Baerts, l'hospitalité et la générosité de ces populations lui ont souri, tandis que, pour d'autres, c'était même un éveil de la foi, le désir de prier et de se faire instruire.

Cet homme délicat et ce vaillant missionnaire, on le voit, s'est vite fait aux us et coutumes de ces gens qui, dès le début, avaient été appelés « sauvageons ». Pendant son voyage de mai-juin 1923, Struyf exalte leur chaleureux accueil et dément l'accusation selon laquelle ils étaient anthropophages. Il appuie ensuite cette appréciation par une autre : ces peuples ne sont pas anthropophages (ils ne mangeaient pas la chair humaine), ils avaient, en effet, fui les ethnies qui l'étaient. Les missionnaires se sont enfin efforcés de les instruire afin qu'ils abandonnent leurs coutumes indigènes et maintiennent ainsi le nouvel esprit. Peu à peu, les missionnaires leur ont appris la prudence. D'abord, il déclare : « Vous ne sauriez croire comment j'ai été reçu par ces Ding ! Un vrai triomphe !

---

<sup>206</sup> JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu. II : Histoire. Z/III/b/3/1/21*, Mpangu Saint Pierre Claver, 27 Juin 1912 (Notes manuscrites).

*Chez ces Noirs, dont on disait tant de mal, chez qui l'on pouvait craindre d'attraper des coups de flèches, chez ces « sauvages », ces « barbares » ainsi qu'on les appelait, nous sommes considérés, nous, missionnaires, comme des sauveurs et des protecteurs : « Mon Père ! Mon Père ! »<sup>207</sup> On voit briller l'étincelle de la confiance qui commence à éclairer les Ding et à leur faire accepter « la civilisation chrétienne » et le baptême. Finalement, en 1923, Delaere assiste pour la première fois au baptême d'une quinzaine de catéchumènes. Admirant ainsi ces « consolants effets de la grâce divine », il déclare : « Ces païens qui, aujourd'hui, répondent au prêtre, avec une conviction profonde : « Je désire le baptême ! » refusaient obstinément, il y a quelques années à peine, de devenir enfants de Dieu. C'étaient des races les plus sauvages, où se commettaient les pires cruautés, dont maintenant encore il reste des traces, meurtres, enterrements d'hommes vivants, anthropophagie... Mais ces actes de barbarie sont rares actuellement ; la grâce travaille cette région, et ces païens, fatigués et dégoûtés de cette sauvagerie, se tournent vers le prêtre et lui demandent le baptême. »<sup>208</sup> Ce fut l'occasion d'éviter les appréhensions vis-à-vis de ces populations et de ne pas compromettre l'œuvre d'évangélisation. Pour répondre au souci des missionnaires de les associer à l'œuvre de l'évangélisation et de l'implantation des Eglises, ils avaient cultivé l'esprit d'entraide. Ils aidaient les Missionnaires à réaliser leur mission non seulement en acceptant d'être des catéchistes mais en les portant et en les faisant voyager, la plupart du temps, en pirogue.*

Avec l'évangélisation, il y eut réellement une profonde discontinuité des valeurs. À travers cette réaction se pose aussi la question de la valeur des valeurs religieuses mêmes et de la valeur de la valeur de ceux qui les enseignaient. Contre l'institution du mariage, le plus grand nombre de réactions concernait le mariage polygamique dont les valeurs entraînaient, selon les Missionnaires, en conflit avec les valeurs de l'institution monogamique du mariage. Tout d'abord, il faut avouer qu'à l'autorité ecclésiastique s'ajoutait l'autorité civile coloniale. L'autoritarisme colonial eut, entre autres, comme conséquence une forme d'infantilisation des autochtones colonisés. En effet, affirme Augustin Sagne, « « pour les « indigènes » ou pour les autochtones « grands enfants » encore primitifs, victimes du « paganisme grossier », et « prisonniers des superstitions et croyances erronées », les missionnaires décident toujours à leur place et sans leur avis, des remèdes jugés efficaces contre leurs maux humains, moraux, spirituels et culturels. Seuls, ils décident de les évangéliser, de les éduquer, de les baptiser, de trouver parmi eux des catéchistes, ... »<sup>209</sup> Pareille manière fut adoptée aussi par les Missionnaires. De fait, en terre païenne, ils avaient le monopole de la parole, de la décision et de l'initiative. Cette façon de travailler devait sûrement gêner les autochtones, car, ces derniers voyaient en cela une façon de rompre leurs habitudes de travailler en équipe et de dialoguer, de négocier toutes les questions sociales de la communauté. L'esprit d'individualisme occidental et du monopole de la parole par une seule personne supplantait progressivement l'esprit de communauté autochtone. En rejetant le mariage

<sup>207</sup> STRUYF, Y., *Mission du Kwango : Le Meurtre d'un Chef*, in *Missions Belges*, 1923, p. 81-84, cité p. 81.

<sup>208</sup> DELAERE, J., s.j., *A Ipamu*, in *Missions Belges*, 1923, p.176-178, cité p. 177-178.

<sup>209</sup> SAGNE, A., Op. Cit., p. 115.

traditionnel, sa validité et sa légitimité, les Missionnaires mettaient ainsi en cause le droit traditionnel selon lequel ce mariage était contracté. Ils reniaient deux institutions : le mariage ainsi que le pouvoir coutumier, traditionnel. Ils affaiblissaient également leur valeur dans la société qui l'acceptait pourtant unanimement. L'organisation et la conversion se heurtent aux coutumes et traditions locales, en ce qui concerne précisément le système matrimonial. Pour les missionnaires, détruire la polygamie et la remplacer par le mariage monogamique était une dimension essentielle de l'apostolat, tandis que l'administration coloniale, quant à elle, reconnaissait la polygamie et la considérait comme faisant partie des coutumes traditionnelles. Si, dans l'évangélisation du Cameroun, par exemple, les missionnaires et administrateurs coloniaux ont trouvé un compromis pouvant « réduire » leurs tensions au sujet du système matrimonial, au Congo, la suppression de la polygamie fut totale et l'imposition de la monogamie radicale : *« Si l'administration coloniale est favorable à l'évolution de la polygamie vers la civilisation occidentale, elle est, en revanche, peu encline à une substitution pure et simple, ou à un changement brusque et rapide des us et coutumes locales, surtout pas dans un domaine aussi délicat que celui de la famille et du mariage. Sans remettre en cause le principe de la mission civilisatrice cher aux uns et aux autres, elle élabore une série de textes qui donnent à la coutume indigène du mariage une orientation sociale conforme au régime matrimonial occidental et chrétien. Mais en principe et en fait, ni la polygamie n'est supprimée, ni la monogamie n'est imposée : plutôt la possibilité se trouve laissée à tout fiancé d'opter pour la monogamie lors du contrat de mariage. Faute d'avoir obtenu mieux, les missionnaires vont tenter de faire de l'éducation et de « l'école des fiancés », des moyens obligatoires pour inculquer aux jeunes gens et en particulier aux jeunes filles les valeurs chrétiennes de la famille et du mariage monogamique.»*<sup>210</sup> Pourtant, dans la lancée de la sagesse des missionnaires au Cameroun, ceux qui ont œuvré au Congo pourraient éviter les tensions autour du mariage en posant le *compromis* comme valeur afin de *« chercher le plus grand dénominateur commun et s'efforcer de satisfaire aux vœux du plus grand nombre »*<sup>211</sup>. Les valeurs religieuses, avec l'institution de la monogamie, rejetaient les valeurs traditionnelles de la solidarité et de la communauté, fortement vécues à travers le mariage polygamique. En la rejetant, la pratique missionnaire de la monogamie imposée aux autochtones entraînait nettement en contradiction avec les valeurs religieuses de la vie, car elle nuisait aux hommes polygames : brûlant les habitations des polygames et croyant ainsi brûler l'iniquité et l'esprit du paganisme « incarné » par les polygames.

## **2. D'hier à aujourd'hui**

Les principales valeurs des populations Ding après l'Indépendance du Congo se comprennent mieux en les situant dans l'ensemble des valeurs coloniales congolaises<sup>212</sup>

<sup>210</sup> SAGNE, A., *Cameroun. L'Évangile à la rencontre des chefferies 1917-1964*, Saint-Maurice : Œuvre Saint-Augustin, 1997, p. 93. (SAGNE, A., *Cameroun. L'Évangile à la rencontre des chefferies 1917-1964*, Saint-Maurice : Œuvre Saint-Augustin, 1997, 317 p. (Suisse)

<sup>211</sup> MOUGNIOTTE, A., *La Démocratie : idéal ou chimère...quelle place pour une éducation ?*, Paris, Hongrie, Italie : L'Harmattan, 2002, p. 84.

---

, celles qui ont été le plus en vue entre 1950 et 1960. Ce sont les valeurs économiques et les valeurs industrielles congolaises qu'on retrouve dans le développement économique de la colonie et du développement industriel du Congo. Les sociétés industrielles sont classées d'après les différents secteurs d'activité, les plus importantes étant l'industrie minière, l'industrie alimentaire, les entreprises financières et les entreprises diverses. Ces valeurs ont favorisé l'expansion économique du Congo sur le marché des valeurs congolaises et ont donc occupé une place très importante dans le portefeuille de nombreux épargnants belges et de la Bourse belge. Les sociétés minières sont les plus importantes et les titres de certaines sociétés ont été choisis le plus souvent comme valeur de placement. Tandis que l'Union Minière du Haut-Katanga, la Geomines (Compagnie Géologique et Minière des Ingénieurs et Industriels Belges), la Société des Mines d'or de Kilo-Moto et la Société Minière du Bécéka constituent essentiellement les valeurs de l'Union Minière, la brasserie *Bralima*<sup>213</sup> et la *Belgika*<sup>214</sup> sont des valeurs de l'Industrie Alimentaire qui fournit la consommation locale. La Compagnie Financière Africaine, qui participe non seulement à la constitution de toute entreprise commerciale, industrielle ou financière mais finance aussi les travaux publics ou privés, et la Banque du Congo qui a soutenu, par la capacité de ses dirigeants et l'essor économique du Congo, l'expansion industrielle et économique de la colonie, forment les Entreprises Financières. Quant aux titres des Entreprises Diverses<sup>215</sup>, on note la société pétrolière, la société de transport et la société d'électricité. Respectivement, on cite, par exemple, la Pétrocongo (Société des Pétroles du Congo chargée de créer l'outillage nécessaire pour l'emmagasinage et la distribution du carburant), la K.D.L. (Compagnie des Chemins de fer Katanga-Léopoldville chargée de l'électrification des tronçons routiers et de l'accroissement des matériels roulants) et la Colectric (Société Africaine d'Electricité). Les transports par eau, rail, route, air et l'énergie électrique furent énormément développés. Les domaines social et humanitaire, agricole et publique (la santé, l'environnement, l'habitat pour les indigènes et pour le personnel administratif, l'éducation, la nutrition, la promotion du paysannat indigène, les domaines scientifique et technique) connurent, eux aussi, un grand essor. Toutes ces sociétés citées ont connu une chute brutale à cause des événements politiques<sup>216</sup> douloureux du Congo, notamment ceux de juillet 1960 et de 1961.

<sup>212</sup> NOBELS, P., *Les valeurs coloniales depuis 1950 à nos jours*, Mémoire des Sciences Commerciales et Financières, Université Catholique de Louvain, 1962. Par son étude, l'auteur analyse les conséquences de la crise du Congo sur le portefeuille des actionnaires et épargnants belges depuis 1950. Selon lui, cette année est d'une double importance, d'une part, pour l'expansion économique du Congo et pour les valeurs boursières en Belgique et, d'autre part, elle met fin à la baisse des mêmes actions qui eut lieu au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale.

<sup>213</sup> La « Bralima », c'est l'ensemble de cette triple activité, la brasserie, la limonaderie et la malterie.

<sup>214</sup> C'est une entreprise agricole qui produit de façon variée l'huile de palme, la culture rizière, le caoutchouc et le coton.

<sup>215</sup> La Pétrocongo a soutenu l'essor de l'économie en lui fournissant l'énergie nécessaire pour sa réalisation. La K.D.L. contribua énormément à faire face aux besoins accrus de transport lors de l'expansion économique du Congo de 1950 à 1960, alors que la Colectric, une des sociétés de distribution d'électricité, fournit particulièrement l'électricité à Léopoldville.

Il existait donc, d'une part, les valeurs sociales et humanitaires comme l'environnement, la santé, l'éducation, l'habitat, le paysannat, l'artisanat, puis les produits de l'agriculture comme l'huile de palme, le riz, le caoutchouc et le coton, tout cela pouvant servir à la technologie et au domaine scientifique ; d'autre part, les Sociétés Financières, par exemple, La Banque du Congo Belge, La Compagnie Financière Africaine, et les Sociétés Industrielles et Textiles : Ciments au Congo, Colectric, Pétrocongo, K.D.L., Bralima, Geomines, Belgika, Bécéka, Union Minière du Haut-Katanga, Sociétés des Mines d'or de Kilo-Moto, Cotonco (Coton du Congo). Ce furent des valeurs boursières du Congo.

Au niveau institutionnel, il y eut perte de la valeur de l'autorité manifestée concrètement par la crise institutionnelle : l'Etat Congolais avait démissionné et avait perdu une vraie gestion de l'institution. De fait, « *l'État a perdu toute autorité et tout contrôle sur les institutions. La justice elle-même a failli dans son rôle de régulateur des conflits.* »<sup>217</sup> L'État Zaïrois négligea remarquablement le domaine de l'enseignement, oubliant la place de ce dernier, ainsi que celle des religions et des systèmes politiques grâce à ses comportements et à son style de pensée. Les efforts de changement des mentalités inaugurés par le Gouvernement de Transition (1990-1997) et soutenus par l'avènement des Kabila respectivement Père et Fils en passant par une prise de conscience de la détérioration du pays et de la dégradation des mentalités ne rencontrèrent que très peu de succès : les différents services de l'Etat se détournèrent de leurs objectifs initiaux.<sup>218</sup>

Le domaine religieux, lui aussi, avait connu les conséquences de l'effondrement des institutions formelles du Zaïre. L'abandon des Eglises traditionnelles et officielles pour entrer dans les nombreuses églises indépendantes fut une solution efficace pour pallier la crise économique. Là, les adhérents ne devaient ni avoir faim, ni être au chômage, ni être victimes des contre-valeurs, mais leur nouvelle religion leur donnait l'image d'un Dieu qui avait des « solutions à tout problème ». Dans la plupart des églises, on l'appelait « La Solution des solutions ». Comme la sorcellerie<sup>219</sup> qui fut, pour les autochtones, une des valeurs traditionnelles contre laquelle a lutté l'évangélisation missionnaire, « *'la prière', écrit Isidore Ndaywel, est une alchimie à laquelle on recourt pour réussir dans une entreprise. La prière est même appelée à assurer le succès de combines, parfois des plus douteuses. Nombre de voyages d'affaires, en Europe et en Amérique, se réalisent à l'occasion de « conventions » de prière ou de pèlerinages. C'est, du reste, l'un des*

<sup>216</sup> Il s'agit de « l'envoi, le 9 juillet, d'unités de parachutistes belges et le rapatriement des femmes et enfants de l'ex-colonie ; le 10 juillet, la proclamation par M Tshombé de l'indépendance de la province katangaise ; la rupture, le 14 juillet, des relations diplomatiques avec la Belgique ; l'occupation civile et militaire du Congo par l'O.N.U. vingt jours après son indépendance » et d'autres faits comme les accusations lancées contre la Belgique. Il faut aussi ajouter l'incapacité du Conseil des Commissaires congolais installés en septembre 1960 par le colonel Mobutu à redresser la situation politique du Congo.

<sup>217</sup> Idem.

<sup>218</sup> Cfr. TSHIAMALA Mujanji, *Quelques visages de l'informel. Le cas de la ville de Mbuji-Mayi*, in de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « *Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre* », *Cahiers Africains*, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002, p. 63.

*moyens les plus sûrs et les moins coûteux d'accéder au statut d'immigré clandestin.»*<sup>220</sup>  
Cette façon d'agir montre une continuité dans la croyance en une force extérieure. Seulement, la sorcellerie était une recette matérielle alors que la prière est une recette spirituelle.

Au niveau économique, après l'indépendance du Congo, en particulier, les réactions des autochtones atteignirent leur sommet. De fait, de 1965 à 1970, la situation économique du Zaïre fut prospère et atteignit son apogée. On peut se rappeler la sensible augmentation du cours du cuivre et celle de la contribution de la Gécamines aux recettes de l'État aux environs des années 1969. Dans tous les domaines et dans beaucoup d'aspects de la vie sociale, il y avait stabilité. En 1973, la politique de la Zaïrianisation jeta, cependant, le pays dans une période de crise. Cette politique avait pour objectif de récupérer les filiales Zaïroises des sociétés belges et des entreprises commerciales étrangères et de les redistribuer aux Zaïrois. Ses fâcheuses conséquences sur le plan économique influèrent également le niveau social au Zaïre : elle créa une nouvelle structure d'inégalité sociale et aggrava les conditions de vie déjà précaires. Le pays connut le délitement de la société et le délabrement de son système étatique. Les Hauts cadres du MPR étaient appelés des acquéreurs et ils formaient une nouvelle classe politico-commerciale, celle de la petite bourgeoisie qui menait une vie aisée jusque 1990 avec l'avènement de la « transition démocratique ». Selon Falangani Mvondo Pashi, la « petite bourgeoisie » est « *une catégorie faite de cadres de l'État, des sociétés privées et para-étatiques (ingénieurs, médecins, juristes, enseignants), donc des universitaires ou assimilés qui peuvent exercer diverses fonctions, mais dont les revenus (officiels)*

<sup>219</sup> Chez les Ding, le *ndoki* (sorcellerie) est perçu comme une sanction contre l'immoralité, le vol et comme moyen de protection pour soi-même ou la communauté. On devient *ndoki* (sorcier) par un sacrifice humain ou une redevance à payer pour acquérir cette puissance surnaturelle qui lui permet d'agir ou d'opérer. Dans la tradition Ding, le *ndoki* (sorcellerie) assure la protection du groupe (famille, village, clan). C'est aussi une façon de sanctionner les personnes victimes de conduite immorale et les récalcitrants de la société. Comme tel, le *ndoki* assure la discipline dans la société. Ce double objet du *ndoki* est respecté de tous les Ding. Ainsi, par exemple, certains villages avaient leur *ndoki* contre les maladies et les attaques extérieures. Le village Bampum Lukumu ou Bampum Laken Okpa est, par exemple, un village protégé contre la foudre qui n'y tombait jamais. Dans ce village, en effet, on trouve un gros arbre sous lequel les ancêtres ont enterré les fétiches protecteurs du village contre la foudre. Ces fétiches, faits de crapauds, agissent chaque fois qu'une foudre menace de tomber, pour dévier sa trajectoire. Le chef de clan ou de famille a également des fétiches pour protéger son clan ou sa famille des attaques de sorciers d'autres clans ou d'autres villages. Personne ne peut envoûter un membre de son clan, sans le consentement du chef de clan ou sans aucune vraie raison. Les chefs de villages et de clans forment une confrérie ; ils se concertent toujours pour tous les problèmes dans le village. Un enfant impoli, un homme ou une femme qui a commis l'adultère, un voleur peut être ensorcelé et, pour en être guéri, il doit publiquement demander pardon lors d'une cérémonie de réconciliation au village ou dans le clan. On lui frotera le caolin (*otungn mpiam*) et un féticheur sera désigné pour le soigner (*osa maso*). Le cas le plus grave, c'est le recours à la pratique de la lance (*ekong*) quand on a épuisé toutes les voies pour punir ou quand le cas est très grave. Elle entraîne souvent la peine de mort. Les autres sont souvent punis par une sorte de grave malédiction que les Ding appellent *Evu*. En général, dans la conception Ding, ce n'est pas n'importe quelle personne dans le village qui pouvait détenir les *ndoki*. C'était une affaire jalousement réservée aux chefs de clan, du village ou à une catégorie de la communauté. Ainsi, pour les Ding, le *kindoki* (la sorcellerie) se transfère du père au fils, de l'oncle au neveu. Il ne fallait pas le prendre ailleurs, car chaque communauté a ses secrets, sa tradition au sujet de *ndoki* et sa place dans la confrérie.

<sup>220</sup> Ibid., p. 166.

proviennent principalement d'un salaire régulier. »<sup>221</sup> L'économie formelle céda ainsi, complètement, sa place à une économie de l'informel ; chaque Zaïrois devait trouver ses moyens de survie et, donc, créer ses propres valeurs pour sortir, bon an mal an, de la crise déstabilisatrice. Profondément, ce fut une période d'anarchie et de corruption, qui plongea toute la nation d'abord dans le désespoir de rétablir non seulement l'économie formelle, mais, ensuite, surtout dans le scepticisme et le pessimisme par rapport à la capacité d'un nouveau gouvernement de créer le marché de l'emploi et de restaurer, par le fait même, la dignité de son peuple. Sur le plan économique, le passage de l'économie formelle à l'économie informelle a transformé la valeur de l'économie : partout, ce fut l'économie de la « débrouille », définie comme informelle, qui commença pendant la période de la transition démocratique au Congo-Zaïre. Elle a été le plus pratiquée, en général, par des « sans-métiers », des fonctionnaires de l'Etat, des bureaucrates, des enseignants. Actuellement, cette économie est, en particulier, pratiquée par les femmes et les enfants. Grâce à elle, la plupart des Congolais ont pu garder la santé et survivre au jour le jour. Ce passage a aussi transformé la valeur de la technologie ainsi que la valeur de l'argent. Caractérisée par son instabilité, l'économie de la « débrouille » a renforcé la perte de la valeur de l'argent. En effet, « ...le Congo indépendant a toujours connu une monnaie instable. Depuis 1975, l'inflation n'est jamais descendue en dessous de 27% par an. Ce chiffre est celui d'une « performance » : il a été atteint dans la période où le FMI qualifiait le Zaïre de « bon élève » (1985). En moyenne, l'inflation annuelle a été de 64 % dans la période 1975-1989, et de 3, 616 % dans les années 1990-1995. La raison fondamentale de l'inflation rampante d'avant 1990 et de l'hyperinflation des années quatre-vingt-dix est que la monnaie zaïroise n'a pas seulement été un moyen d'échange, une unité de compte et une valeur d'encaisse, mais aussi un instrument étatique d'imposition. »<sup>222</sup> La monnaie congolaise n'a donc joué ni sa fonction économique ni sa fonction politique. De plus, la monnaie du pays a profondément perdu sa valeur, alors qu'il est devenu objet d'un goût effréné, même chez les enfants, et ce au prix de n'importe quel moyen. Mais il faut avouer également que le Congo a plusieurs fois connu la démonétisation de son argent. En même temps, la hausse des prix, les salaires dérisoires, le non-paiement des salaires et l'endettement n'ont pas favorisé la dignité de la personne ni le respect de la vie et des valeurs vitales fondamentales de la famille. Avec Passy, qui appelle « métier de transition » sa débrouille dans la boulangerie<sup>223</sup>, on est

<sup>221</sup> FALANGANI MVONDO PASHI, *Paupérisation de familles petites-bourgeoises et transformation des valeurs en période de crise*, in de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « *Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre* », *Cahiers Africains*, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002, p. 113.

<sup>222</sup> Tom DE HERDT et Stefaan MARYSSE, *La réinvention du marché par le bas. Circuits monétaires et personnes de confiance dans les rues de Kinshasa*, in *Revue de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre »*, *Cahiers Africains*, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002, p. 175.

<sup>223</sup> Cfr. NDAYWEL E NZIEM, I., *Le territoire médical à l'épreuve de l'informel. « Survivre » comme infirmière aux Cliniques Universitaires de Kinshasa*, in *Revue de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre »*, *Cahiers Africains*, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002, p. 141-169.

tenté d'affirmer donc que la période de la transition a donné naissance aux « métiers de la transition », à une économie de la transition, à une société de la transition, à des « institutions » de la transition et aux valeurs de la transition. Toutefois, l'Historien Isidore Ndaywel è Nziem fait remarquer que « *le recours à l'informel ne constitue pas une innovation de la période de la transition. Il s'inscrit déjà dans la durée de l'histoire postcoloniale. Progressivement, avec la débâcle précoce de l'économie nationale, s'est imposée l'habitude du recours au petit commerce en vue d'arrondir de maigres revenus. Puis, le cadre professionnel formel a perdu de son utilité première au profit d'un espace de relations et d'échanges favorables à l'éclosion de ces activités.* »<sup>224</sup> Les milieux urbains semblent devenir des « sociétés anonymes », où valeurs traditionnelles et modernes sont transformées et perdent continuellement leur valeur réelle. C'est comme si l'on vivait l'ère d'un imaginaire inventif : des mots nouveaux et des significations nouvelles, y compris la brouille des signes du pouvoir. On aura, par exemple, ces expressions fort employées dans les années quatre-vingt-dix : être « conjoncturé » ou vivre « au taux du jour » (être victime de la crise), pratiquer la « coop » (la « coopération » : magouille et trafic), les « dinosaures » (dignitaires de la seconde République), le « voisin » (le président Mobutu), les « bureaux » (les maîtresses au sens européen), les « laboratoires et les cartouches ». <sup>225</sup> Par voie de conséquence, une mutation de tous genres s'opère : on ne respecte plus les origines tribales, on change d'identité personnelle d'une région à une autre quand on court après des intérêts. On adopte ainsi des comportements liés aux circonstances des temps et lieux.

Au niveau social, cependant, les Autochtones firent preuve d'une mauvaise gestion de la « res publica » et de corruption. Ils créèrent gravement un clivage social et économique au Zaïre qui transforma négativement les valeurs. Ce fut le règne des contre-valeurs, si bien exprimées en termes de « Mal Zaïrois » stigmatisé globalement par le manque de conscience professionnelle, le manque de respect des biens publics et l'individualisme, le passage de la solidarité dans le bien à la solidarité dans le mal : « la coopération ». Cette grande crise tenait à des différents facteurs dont les principaux furent « *les querelles politiciennes permanentes au sein des institutions de l'État, la crise socio-économique et l'inflation monétaire, les pillages de grande ampleur perpétrés au détriment des entreprises de production, en particulier en 1991 et 1992, le vol systématique des biens publics au niveau des ministères et des entreprises para-étatiques par les mandataires de l'État placés à leur tête, et la corruption généralisée prévalant dans ces institutions.* »<sup>226</sup> Dans la société, on assiste, impuissant, à la transformation des valeurs. C'est le règne des contre-valeurs : la prostitution des jeunes

<sup>224</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. Cit., p. 160-161.

<sup>225</sup> « Laboratoires », terme qui désigne un espace de réflexion et de travail (une cabane en plein air, des toilettes, une salle de classe, un trou profond discrètement recouvert de paille) où des intellectuels (anciens élèves ou personnels) répondent aux items d'Examens d'Etat pour les élèves en salle d'examens. « Cartouches », c'est le résultat obtenu : des réponses marquées sur des morceaux de papiers aux écritures fines et concentrées, à donner aux élèves en salle d'examens. Ces morceaux de papiers enroulés sont comme des munitions.

<sup>226</sup> Cfr. FALANGANI MVONDO PASHI, Op. cit., p. 113.

filles et des étudiantes pour payer leurs études, la promiscuité, la corruption aussi bien par les étudiants que par les professeurs, le désengagement des parents à assumer les responsabilités, la déviance perpétrée par la consommation du chanvre, de la drogue et la pratique de l'escroquerie, du vol et de la criminalité. Diverses formes de la solidarité dans le bien (cette fois opposée à la « transitoire » forme de solidarité, la « coopération » ou la collaboration pour le mal) sont développées comme conséquence positive de l'économie informelle, Isidore Ndaywel è Nziem affirme que, pour la « débrouille », « *il apparaît clairement qu'il n'y a aucune chance de succès, sans une pratique active de solidarité. La capacité de mobiliser des ressources et des moyens dépend de l'insertion dans une pluralité de réseaux de solidarité, comme les « amis du service », les frères et sœurs en Christ, les parents (maris, oncles, cousins, tantes)...La solidarité dont il s'agit, précise notre auteur, n'est pas nécessairement familiale. La famille traditionnelle fait l'objet de remises en cause, tant elle peut entraver ses membres les plus actifs, les obligations de la redistribution familiale faisant souvent obstacle à l'acquittement d'une dette envers un tiers.* »<sup>227</sup> En clair, on peut donc dire avec Tshiamala Mujanji que « *la situation économique et sociale du pays (Zaïre) n'a cessé de se dégrader depuis 1975. De nombreuses mesures ont été prises pour conjurer cette détérioration, mais vainement. La descente aux enfers s'est poursuivie, avec des conséquences socio-économiques désastreuses : le chômage des diplômés de tous les niveaux s'aggrave ; les salaires deviennent de plus en plus dérisoires, amputés par les dévaluations en cascade de la monnaie nationale ; la production agricole, tant pour l'exportation que pour la consommation locale, diminue ; la qualité de l'enseignement public baisse spectaculairement ; les soins de santé, qui se détériorent surtout dans le secteur public, ont des coûts de plus en plus prohibitifs aussi bien dans ce secteur que dans le privé ; des maladies endémiques, disparues depuis belle lurette ou qui n'avaient plus qu'une fréquence fort rare – la maladie du sommeil, l'onchocercose, la tuberculose – réapparaissent...* »<sup>228</sup> Cette situation désastreuse favorisa, en revanche, l'esprit de créativité pour une autonomie économique et, même dans sa nouvelle forme, la solidarité (« la coopération » ou « la coop ») n'encouragea pas trop l'individualisme ou une bourgeoisie « égoïste ». On assista, en effet, aux initiatives privées de fondation des entreprises personnelles, des écoles et des organisations non gouvernementales comme solution même transitoire à certains problèmes sociaux ou économiques. Par rapport aux valeurs, Tom De Herdt et Stefaan Marysse affirment que la vie des Kinois, c'est donc aussi la quête désespérée de signes tangibles, de valeurs stables, de points de référence qui permettent de distinguer le bien et le mal, sans lesquels la sociabilité et donc le « *libre échange* » *deviennent impossibles.* »<sup>229</sup> « *Que faire ? On ne peut viser à supprimer l'informel qui, d'ailleurs, joue, à plusieurs égards, un rôle indispensable et positif. Il faut tenter d'en réduire les méfaits et chercher à susciter, à partir des petites activités*

<sup>227</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 164-165.

<sup>228</sup> TSHIAMALA Mujanji, *Quelques visages de l'informel. Le cas de la ville de Mbuji-Mayi*, in de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « *Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre* », *Cahiers Africains*, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002, p. 66.

<sup>229</sup> Dom DE HERDT et Stefaan MARYSSE, Op. Cit., p. 174.

*informelles, la création de véritables PME qui contribueront à l'essor économique du pays. »*<sup>230</sup> Il faudrait ainsi créer une économie formelle. « *La construction d'un « formel » qui viendrait prendre en charge le savoir-faire qui s'est développé pendant la transition, voilà un programme qui rentabiliserait tant d'efforts de créativité qui se sont déployés au cours de cette sombre période.»*<sup>231</sup> Mais, pour corriger les dérives, il convient de leur proposer une éducation aux valeurs, susceptible d'aider à changer de mentalités.

Au sujet de cette double occupation économique et administrative, on peut donc affirmer avec Augustin Sagne que, « *malgré ces quelques points de conflits, missionnaires et administrateurs coloniaux eurent beaucoup de terrains communs : tous chercheront à s'appuyer auprès des chefs traditionnels, les uns pour favoriser leur apostolat, les autres leur gestion administrative et économique »*<sup>232</sup>. Entre les Missionnaires et les Administrateurs coloniaux, il existait, par le fait même, une collaboration intéressée.

#### **IV. - Les valeurs de la colonisation**<sup>233</sup>

---

Valeurs apportées par la colonisation

<sup>230</sup> Ibid., p. 140.

<sup>231</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 169.

<sup>232</sup> Cfr. SAGNE, A., Op. Cit., p. 582.

<sup>233</sup> ***Notre thèse n'a pas pris en considération les anti-valeurs (les méfaits ou les contre-valeurs) de la colonisation et de l'évangélisation parce que notre recherche est centrée non sur les contre-valeurs, mais sur les valeurs. D'autres chercheurs pourront s'occuper des contre-valeurs.***

## L'éducation aux valeurs : le cas des Ding orientaux en République Démocratique du Congo. De 1885 à nos jours.

---

1 La lutte contre l'esclavage des êtres humains organisé à l'intérieur de la tribu. En effet, l'administration coloniale n'acceptait pas la pratique d'enterrer vivants les esclaves avec leur chef défunt.
2 L'horaire du travail de façon régulière. Car, avant l'arrivée des colonisateurs, les Ding travaillaient quand ils voulaient.
3 L'amélioration de l'habitat exclusivement pour les bâtiments de l'administration publique. A partir de l'Indépendance du pays, les Congolais ont commencé à changer la manière de construire leurs maisons : usage des tôles et ciments. Maisons modernes avec équipements modernes.
4 La technologie moderne, les usines pour la fabrication d'huile de palme, usines textiles, machines à coudre, automobiles, vélos, ustensiles de table, électricité, bateaux, hors-bord.
5 Le commerce utilisant l'argent au lieu de faire le troc qui ne permettait pas d'apprécier la valeur réelle de l'objet vendu. La gestion et la rationalisation.
6 L'usage de l'écriture (le papier et le stylobille) plutôt que la tradition orale.
7 Une attention particulière sur l'hygiène dans les villages (propreté des W.C. et des parcelles ; propreté des sentiers qui mènent à la rivière). Pour faire respecter la loi, les amendes étaient infligées aux récalcitrants.
8 L'urbanisme dans les villages, centres extra-coutumiers et villes.

La colonisation, quant à elle, a également mis en relief les valeurs de la vie et de l'homme. La désapprobation de l'esclavage chez les Ding, l'introduction de notions de temps cyclique, de rationalisation, de gestion, de commerce et de l'argent devaient faire partie de cette promotion intégrale de la vie humaine, d'après l'Occident. En fait, l'amélioration des conditions de vie des Ding, y compris le changement de leurs mentalités, passait par la qualité des ressources humaines comme l'habitat, la santé, l'éducation, le bien-être psychologique et moral. De là la nécessité d'un nouveau mode de production relatif à une nouvelle technologie certes adaptée aux moyens locaux ainsi qu'aux conditions sociales réelles des Ding. Il faut toutefois souligner le caractère étranger des innovations de l'Occident. Par exemple : les tôles, l'électricité, le commerce, l'argent, la gestion, les amendes, l'urbanisation des milieux ruraux, l'écriture. Loin de nier l'apport infiniment grand de ces valeurs importées, leur nature et leur compréhension sociale et intellectuelle rejoignent très peu ce qui, avant eux, était employé (ou est employé jusqu'à ces jours). On citera, par exemple, le troc, le temps linéaire, la tradition orale et l'appréciation de ces valeurs occidentales par les autochtones, l'habitat traditionnel et l'importance sociale de matériaux de constructions de maisons.

On peut émettre cette hypothèse : les innovations de l'Occident chez les Ding orientaux sont essentiellement fonctionnelles, mais non identitaires. Cela pour dire que la réussite de la mission coloniale avait besoin de preuves et de moyens qui ne devaient affecter ni l'identité ni le rapport affectif des Ding eux-mêmes. Nous tenterons d'analyser leur perception de ces valeurs occidentales ainsi que leurs réactions. Mais, avant cela, il convient d'aborder l'apport socio éthique de la mission chrétienne chez ces populations. Nous venons d'analyser la colonisation comme un premier événement, qui constitue un contexte Ding, de la pénétration et d'acceptation des idées occidentales, en distinguant les idées qui auraient influencé certains secteurs particuliers et en étudiant les valeurs de la colonisation. Nous aborderons maintenant la mission chrétienne à Ipamu, entre 1908 et

1948, conduite aussi bien par des Congrégations masculines que féminines. Il apparaît en effet difficile de séparer l'évangélisation missionnaire de la colonisation, tant les deux s'imbriquaient fort. Comme pour la colonisation, nous allons chercher l'impact de la mission et ses valeurs dans les populations Ding.

## Chapitre 6 : Les congrégations missionnaires

### ***I. - Les congrégations masculines et leur apport.***

---

Trois Congrégations missionnaires se sont succédé sur le même territoire des Ding orientaux : la Congrégation du Cœur Immaculé de Marie de Scheutveld, plus couramment appelée des Missionnaires de Scheut ou missionnaires de la « Congregatio Immaculati Cordis Mariae (CICM) », la Compagnie de Jésus et la Congrégation des Missionnaires Oblats de Marie Immaculée.

En ce qui concerne le Congo belge, la première implantation du christianisme, commencée en 1482, se solde par le départ, en 1835, des derniers Capucins de la côte occidentale. Le décret de la Sacrée Congrégation de la Propagande, daté du 9 septembre 1865, confie aux Pères français de la Congrégation du Saint-Esprit la Préfecture du Bas-Congo dont les frontières étaient fixées : au Nord par le cap Sainte-Catherine (en face de Saô Tomé), au Sud par la rivière Kunene (extrémité méridionale de l'Angola) et à l'Est, par le Kasaï dont on ne connaissait pas encore le cours en Europe. Les Spiritains n'entrent effectivement au Congo qu'en 1880, alors que le Roi Léopold II commençait à réaliser son rêve d'acquérir un vaste empire colonial au cœur du continent noir. Ils s'installent à Boma (1880), puis à Banana (1884) et fondent à Kwamouth, à l'embouchure du Kasaï, la mission de Saint Paul du Kasaï (1886). En même temps qu'eux, les Pères Blancs de Mgr Lavigerie organisent leur avancée religieuse à l'Est du Congo. C'est le Pape Léon XIII qui décida d'organiser les Missions d'Afrique équatoriale. Deux missions sont alors créées, celles de Nyanza et du Tanganyka. Peu après, Lavigerie, leur fondateur, obtient de Rome leur transformation en pro-vicariats et la création de deux nouvelles missions : celles du Congo septentrional et du Congo méridional, qui s'étendraient sur le cours supérieur du fleuve jusqu'à la hauteur du Stanley Pool. On était en septembre 1880. Plus tard, la question des limites des missions du Congo septentrional et méridional sera à l'origine d'un conflit entre trois protagonistes : la Sacrée Congrégation de la Propagande, le cardinal Lavigerie et le Père Ambroise Emonet, Supérieur général de la Congrégation du Saint-Esprit. Ce conflit ne trouvera une issue politique que pendant et après la Conférence de Berlin, qui s'ouvrit le 15 novembre 1884. Léopold II obtint le statut d'État pour le *Congo indépendant*. Le souverain juge inopportune la présence des prêtres non belges au Congo et, dans le cadre de ce qu'il convient d'appeler la "politique de territorialisation", le Saint Siège ordonne aux Spiritains et aux pères Blancs français de le quitter. Les premiers l'évacuèrent définitivement en 1891 et cédèrent leurs postes aux missionnaires de Scheut. Les seconds conservèrent la

région située entre le Lualaba et le Tanganyka (Vicariat du Tanganyika occidental).

### **1. Les Missionnaires de la Congrégation du Cœur Immaculé de Marie (CICM) ou Missionnaires de Scheut, à Pangu.**

La Congrégation du Cœur Immaculé de Marie (« C.I.C.M ») fut fondée en 1862 par un prêtre diocésain, Théophile Verbist. L'appellation de Missionnaires de Scheut par laquelle ses membres sont connus tire son nom du faubourg de Bruxelles où la congrégation vit le jour. À l'origine le fondateur l'avait destinée à l'évangélisation de la Chine mais, par la volonté insistante du roi Léopold II, elle s'était retrouvée, dès 1888, propriétaire du vaste Vicariat de l'État Indépendant du Congo.

Quant aux fondations, les pères Scheutistes ont réalisé des œuvres qui méritent attention et gratitude de la part de la population congolaise. Arrivés au Congo en 1888, ils se sont rendus à Kwamouth pour occuper, sur la rive droite du Kasai, la mission Notre-Dame de Bungana, abandonnée par les pères Blancs depuis le mois de mars précédent. Cette première fondation reçoit le nom de Berghe-Sainte-Marie parce que son existence ne fut possible que grâce au soutien financier de Mgr Oswald-Marie van den Berghe, curé de la paroisse Saint-Joseph d'Anvers. À partir de cette mission-mère, les Pères de Scheut vont d'abord remonter le fleuve pour fonder à Makanza, chez les Bangala, la mission de Nouvelle Anvers (1889); ensuite, Eméri Cambier ira à la conquête du Kasai, où il fonde Mikalayi-Saint-Joseph en 1891. C'est cette dernière mission qui intéresse notre étude car c'est de son extension que naîtra Pangu, chez les Ding orientaux.

Rapidement la Mission de Mikalayi prend un extraordinaire essor. Par un décret du 26 juillet 1901, la Propagande sépare la 'Mission du Haut-Kasai' du vicariat apostolique du Congo indépendant. Le 20 août, E. Cambier en est nommé supérieur. A ce moment la nouvelle circonscription compte déjà cinq missions : Mikalayi ou Luluabourg-Saint-Joseph (1891), Mérode-Salvator (1894), Saint-Trudon (1895), Hemptinne-Saint-Benoît (1897) et Tielen-Saint-Jacques (1898). Dès le 18 mars 1904, la Mission du Haut-Kasai est élevée au rang de Préfecture apostolique, bordée à l'Ouest par la rivière Lubwe en plein territoire des Ding, et ayant comme titulaire E. Cambier, qui rentra définitivement en Belgique en 1913. Par un autre décret romain du 13 juin 1917, cette préfecture deviendra vicariat apostolique dont le premier vicaire apostolique fut August De Clerq, pour s'occuper d'une population catholique de 60 000 âmes réparties entre 18 stations, dont Pangu. Le projet de l'érection de la mission de Pangu daterait de 1904 ou 1905 lorsque la C.K. eut l'idée de construire un hôpital pour ses travailleurs et entendit en confier la direction aux pères, tandis qu'elle s'occuperait elle-même de l'engagement d'un médecin et verserait aux pères des subsides pour leur entretien. La direction de la C.K. à Dima commença une série de démarches auprès du père E. Cambier. Les recherches<sup>234</sup> récentes de Flavien Nkay qui reprend les propos du Père Scheitler, montrent que Pangu n'était pas fondé le 14 juillet mais bien plus tard, comme l'écrit le père Janssens, un de ses fondateurs, " Le

---

<sup>234</sup> Cfr. NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire Religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001 et sa Thèse de doctorat en Histoire Religieuse des Ding orientaux...

12 novembre de l'année 1908 les R.R.PP. Janssens & Grombé et le R. Frère Isidore Bracke quittant la mission de Mushenge Lukengo sont arrivés à Mpangu envoyés par le Révérendissime Père Préfet et le R.Père Provincial pour fonder la Mission de Pangu-Hôpital. Ils y sont venus par steamer N.D. du Perpétuel secours avec une vingtaine de familles chrétiennes, une douzaine d'orphelins et une quarantaine de travailleurs<sup>235</sup> ". Les débuts de la nouvelle mission n'ont pas été de tout repos pour les nouveaux arrivants. Rien n'avait, au préalable, été préparé : « Ici à Mpangu, ils sont arrivés tout à fait à l'improviste c.-à-d. qu'il n'y avait rien de préparé pour les recevoir et qu'ils ont dû loger avec la plus grande partie des caisses dans deux chambres qu'après deux jours le Docteur de la Compagnie M. De Mey a bien voulu mettre à leur disposition dans l'ancienne maison des Magasins généraux<sup>236</sup> ". La même recherche confirme qu'il existe une importante documentation sur les origines et les progrès de la mission de Pangu jusqu'à son déclin en 1919. À côté des notes du Père Janssens dont nous venons de citer des extraits, il existe un autre document de grande importance, *les diaires de la mission*, soigneusement conservés aux archives des Scheutistes à Rome. Ici aussi, on trouve les listes des missionnaires qui ont oeuvré à Pangu, les lettres de certains missionnaires, la correspondance avec la C.K., les agents de l'État et la hiérarchie ecclésiastique. Les *Missions en Chine, aux Philippines et au Congo* publiaient aussi quelques articles sur cette mission. Il serait par ailleurs intéressant de confronter les sources missionnaires avec les témoignages des agents des compagnies commerciales qui ont vécu dans la région, notamment à Mangaï et à Lubwe.

Les Pères arrivent dans la région au moment où la maladie du sommeil fait des ravages. Leurs premiers baptisés l'ont été *in articulo mortis*. Avant de se lancer à la conquête du pays intérieur, ils ont d'abord sillonné les rives du Kasai en allant en aval jusque Dima. À Mangaï, ils établiront une école chapelle : "*L' établissement de l'école chapelle de Mangay au milieu d'une population très attequée par la maladie du sommeil mais bien disposée en même temps qu'elle offrira l'occasion d'envoyer beaucoup d'âmes en Paradis, sera toutefois une source de dépenses aussi*<sup>237</sup> ." À l'intérieur, les missionnaires de Pangu, après avoir fait connaissance avec les Ding orientaux, dont ils nous ont laissé de précieuses descriptions, visitent les Lele, les Wongo, les Ambuun et les Pende. A la mission même, la population était très hétérogène. À côté des Ding, des Banzadi, des Ngwi, des Lele, des Wongo et des Pende, les Pères parlent des Luba, des Baja, des Basongomeno, des Bena-Lulwa, des Bene - Kama... C'est l'époque où s'opère le premier brassage des populations, qui conduira à la création, le long du Kasai, de centres extra-coutumiers comme Banningville, les cités de Mangaï I et II, et celle de Dibaya-Lubwe. Les Pères organisent à Pangu un orphelinat pour garçons et pour filles, des écoles où garçons et filles suivent des leçons quotidiennes; l'hôpital de la Compagnie du Kasai où ils vont administrer les sacrements aux malades, une pharmacie où il y a

<sup>235</sup> JANSSENS, A., *Notes sur la Mission de Mpangu, le 27 juin 1912*, Rome, *Archives générales des Missionnaires de Scheut*, Dossier Z/III/b/3/1/21, p.8.

<sup>236</sup> Idem.

<sup>237</sup> Idem.

même un infirmier noir qui soigne, un catéchuménat où le catéchisme est donné aux adultes, un bateau, des élevages. Beaucoup de missionnaires<sup>238</sup> avaient œuvré à Pangu entre 1908 et 1919. Ils se sont fait aider par les indispensables catéchistes éparpillés dans six postes dont les plus connus restent Dima, Mangai et Lubwe. Quant à la suppression de la mission en 1919, elle était prévisible dès 1912, lorsque la Compagnie du Kasai supprima son hôpital et, en 1913, ses subsides aux missionnaires. À partir de ces années, en même temps que les supérieurs du Vicariat multiplient les contacts épistolaires avec les instances romaines et les Jésuites de la Préfecture voisine du Kwango, les Pères, sur place, se plaignent du manque de moyens et de la longue distance qui les séparait de Luluabourg. À la fin de l'année 1918, les derniers Scheutistes quittent Pangu, en laissant derrière eux 400 enfants à la mission et après avoir baptisé 800 personnes. C'est le Bref pontifical du 2 mars 1921 qui confiera à la préfecture limitrophe du Kwango la partie du Vicariat située à l'Ouest de la Loange. Toutefois déjà, dès 1920, les Pères Jésuites avaient visité cette région et noué des contacts avec les anciens de Pangu.

## **2. Les Missionnaires de la Compagnie de Jésus et la fondation d'Ipamu.**

La longue histoire de la Compagnie de Jésus est si connue qu'il serait fastidieux de la reprendre. Il convient seulement, de rappeler qu'elle fut fondée par l'Espagnol Ignace de Loyola (1491-1556). Le groupe prit, en 1540, le nom de Compagnie de Jésus, oeuvrant dans l'enseignement, la direction spirituelle et les missions lointaines. En ce qui concerne la République Démocratique du Congo, une première présence des Jésuites dans l'ancien royaume Kongo date de 1548, année de fondation d'une école à San Salvador. Cette tentative de Mission au cœur de l'Afrique Noire a échoué, mais les Jésuites vont récidiver. Ils reviennent au Kongo en 1619, pour reprendre le projet de la fondation d'un collège qui fut actif de 1624 à 1669. C'est de cette époque que date la publication du catéchisme kikongo, du Père Mattheus Cardoso.

À l'époque contemporaine, les Jésuites arrivent dans l'État Indépendant du Congo en 1893. En effet, le territoire confié aux Scheutistes par le bref *Quae catholico nomino*, du 11 mai 1888, du pape Léon XIII sur l'insistance de Léopold II, était trop vaste pour être évangélisé par une seule congrégation. C'est ainsi que, par le décret « lam anno » du 8 avril 1892, le Saint Siège érige la Mission du Kwango, dont il confie la direction aux Jésuites Belges, selon le fameux principe de *territorialisation*. Cette vaste mission s'étend de l'Inkisi à l'Ouest jusqu'à la Lubwe, frontière de la Mission du Kasai, à l'Est. Faute de personnel, l'occupation effective du territoire ne se fera que progressivement. La thèse de Fernand Mukoso<sup>239</sup> retrace avec minutie les origines et les débuts de cette légendaire mission. Après de nombreuses tractations impliquant le Saint Siège et un échange tous azimuts de correspondances, les Jésuites acceptent de reprendre le territoire compris entre la Lubwe et la Loange, que les Scheutistes du Kasai avaient abandonné depuis

---

<sup>238</sup> Il s'agit des Pères Auguste Janssens, Crombé, René Baerts, Sterpin, Van Aelst, H.Moons, Van Oost, Laemont et des frères Isidore Bracke et Amandus.

<sup>239</sup> MUKOSO, F., *Les origines et les débuts de la mission du Kwango 1879-1914*, Facultés Catholiques de Kinshasa, 1993.

1919. Ils vont à l'assaut de leur nouvelle mission depuis leur poste de Wombali, fondé au confluent du Kwango-Kasaï, le 4 juillet 1902. À partir de l'année 1920, ils procèdent d'abord par des visites ponctuelles, avant de choisir de s'installer définitivement à Ipamu, chez les Ding orientaux, en 1921. Reprenons un large extrait du récit des débuts de cette nouvelle mission par l'un des plus actifs pionniers, le Père Y.Struyf : "*Les Pères de Scheut abandonnèrent la mission de Pangu en 1919.(...) Tous les bâtiments de leur unique poste de Pangu étaient en argile couverts en paille. La grande chapelle avait des colonnes en briques ; la cuisine aussi était en briques. A leur départ, un incendie détruisit toute la mission. Il ne resta debout que la cuisine. A quoi attribuer cet incendie? Mystère !! Le Père Brielman se rendit le premier, à Lubwe, pour y voir les chrétiens et leur procurer les sacrements. Il fit une seconde tournée, en compagnie du Révérend Père De Vos et à Lubwe et à Mangai. C'est alors qu'ils ont inscrit un grand nombre de chrétiens qui venaient avec leur carnet de baptême. Les registres de l'état religieux n'étaient pas à voir. C'est plusieurs années après le départ des Pères de Scheut, que les registres sont arrivés à Ipamu. Ils se trouvaient dans le Haut-Kasaï. Après ces visites, le Père Van Derijst, parti de Kikwit, traversa la région inconnue et mal famée des Ding et arriva à Ipamu, grand centre de Ding Mukene-Mbele. Cet endroit avait été indiqué par M. Huysmans, l'administrateur territorial d'Idiofa. Ipamu se trouve vers le milieu de la région cédée, à 17 kilomètres de la rive du Kasaï, au milieu d'une magnifique galerie forestière. Les indigènes étaient favorables à l'établissement d'un poste missionnaire. Ceux-ci pourraient disposer de grandes forêts pour les plantations. De retour à Kikwit, le Père revient une seconde fois (à Pangu). Il y trouve déjà une cinquantaine de femmes catéchumènes : Bangoli et Banzari, sous la surveillance du catéchiste régional, Paul, homme marié et établi par les Pères de Scheut à leur départ, pour maintenir les chrétiens dans la bonne voie. Celui-ci avait fait construire un grand hangar, dont les murs et le toit avaient été couverts en feuilles de forêt. Ce hangar se trouvait en pleine forêt. Plus à l'Est, quelques misérables huttes avaient été construites, sous les palmiers, ancien emplacement d'un hameau du village. Là se tenaient une vingtaine de Bangoli, anciens catéchumènes de Pangu. C'est là où le Père dressa sa tente et se fit construire un abri. La nouvelle mission d'Ipamu était établie. Au mois de septembre de cette même année 1921, arriva le Père Struyf, par la voie du Kasaï. Débarqué au poste de C.K., il fut conduit en tippoï<sup>240</sup> par les Bangoli, de village à village, jusqu'au nouvel emplacement."*<sup>241</sup>

Les débuts de la mission devaient être particulièrement durs. Contrairement aux Scheutistes qui, à Pangu, avaient, au départ, bénéficié d'une infrastructure rudimentaire offerte par la C.K., les Jésuites ont bâti, on pourrait dire, *ex nihilo*, au milieu d'une grande forêt et parmi deux populations qui avaient l'air de se craindre, les Ding et les Ngwi, reconnus comme anthropophages. De fait, les conditions matérielles et morales n'étaient pas décentes : le manque d'habitation convenable, le froid, les fourmis voyageuses et les tornades, l'emplacement de la mission au milieu d'une grande forêt, le manque d'entente entre les Ding et les Ngwi, tout cela rendait la vie dure.<sup>242</sup> Si l'historiographie dominante a souvent mis en avant le zèle du missionnaire et sa volonté obstinée d'installation d'un

<sup>240</sup> C'est un hamac.

<sup>241</sup> STRUYF, Y., *Historique de la Mission d'Ipamu, Notes manuscrites*, 1938.

nouveau poste, l'adhésion des autochtones et leurs efforts répétés ne peuvent, en aucune manière, être occultés. Ces anonymes, sympathisants de la nouvelle religion ou non, qui venaient chaque matin avec leurs "petites haches", pour faire naître une mission, sont dignes de mémoire. En 1923, deux autres prêtres Jésuites (Puters, mort à la mission en 1924 et Delaere, promoteur de l'énorme scierie d'Ipamu), aidés par deux aides-laïcs (Fouz et Broux), viennent renforcer la petite communauté naissante. Au Sud, remontant la Lubwe, les deux missionnaires jésuites fondent Mwilambongo en 1926, en territoire majoritairement peuplé par les Ambuun, mais où vivent, comme nous l'avons indiqué plus haut, des minorités de Ding orientaux, de Wongo et de Pende pour établir la liaison avec la mission de Kilembe, érigée plus au Sud par le Père Foubert en 1923. À l'Ouest, sur la rive gauche de la Kamtsha, les populations, bien disposées, bâtissent à leurs propres frais le poste secondaire de Mateko mandwelo. Ce poste était prêt à recevoir les missionnaires lorsque les Jésuites quittèrent Ipamu en 1933. Un autre poste était créé à Longwama, dans le Nord, chez les Balori. Les missionnaires ne s'établissent pas en permanence dans les grands centres naissants comme Mangaï, Dibaya-Lubwe, Pangu, Eolo et Panu où les commerçants Blancs et les agents de l'État colonial règnent en maîtres.

En ce qui les concerne, les Jésuites ont réalisé diverses activités. De leur installation en 1922 à leur départ définitif en 1933, dix Jésuites<sup>243</sup> sont passés par Ipamu. De cette base, ils vont, en effet, essaimer dans tout le territoire des Ding orientaux et de leurs voisins, installant des catéchistes et érigeant des chapelles. Sur le même territoire, dans les environs immédiats et lointains d'Ipamu, ils érigent des écoles-chapelles à Bantshion, Kibwadu, Lubwe, Bambudi, Bankumuna, Bampum C.K. et Kasangunda. Ces postes ruraux, régulièrement visités par un prêtre itinérant, sont habituellement dirigés par des catéchistes, anciens de Pangu ou formés plus tard à l'école d'Ipamu. Dès le début, ces catéchistes ont servi de guides et d'interprètes aux missionnaires dans leurs pérégrinations à travers le pays des Ding orientaux. Lorsqu'ils augmenteront en nombre, les Pères les installeront dans chaque village où ils seront d'actifs propagandistes de la foi chrétienne, des nouveaux acteurs dans les rites mortuaires traditionnels qu'ils chercheront vainement à orienter vers le christianisme. Ils furent aussi des intermédiaires entre les agents coloniaux et les indigènes, car ils étaient les seuls au village à savoir lire et écrire et à parler la langue comprise par tous. La mission elle-même est organisée sur le modèle d'une ferme-chapelle. Dès le début de leur ministère, les Jésuites se sont attelés à la formation des catéchistes-instituteurs appelés à assurer l'instruction aux enfants des villages. Il s'agissait de jeunes gens à qui l'on enseignait quelques rudiments d'écriture, de calcul et de lecture, tout juste assez pour les rendre capables de lire et de comprendre le catéchisme pour le transmettre aux autres. Le père Delaere décrit cet enseignement en ces termes : *"Mon occupation principale est la classe, c'est-à-dire la formation d'une élite et donc des futurs catéchistes. Quand je dis classe, il faudrait bien remarquer que l'enseignement qui se donne ici est on ne peut plus primaire; il faut bien commencer par le commencement; quand mes enfants sauront lire et à peu près écrire, on pourra songer à voler plus haut."*<sup>244</sup> Les Pères avaient envoyé au petit séminaire de Lemfu, dans le

<sup>242</sup> Cfr STRUYF, Y. Op. Cit.

<sup>243</sup> Les Pères Van Derijst, Y. Struyf, Puters, Deleare, Libbrecht, Lambrette, Dom, Mertens, D'Hooghe et Van Tilborg.

Bas-Congo, quelques-uns de leurs enfants, les plus doués.

En 1931, la Sacrée Congrégation de la Propagande confie le territoire situé approximativement entre la Kamtsha et la Loange à la province belge des Oblats de Marie Immaculée. Le dernier Jésuite quittera, non sans regret, Ipamu en 1933 : " *Le poste devient un beau centre d'activité spirituelle et matérielle. 600 garçons au poste, 250 ménages indigènes, 450 filles chez les sœurs. Une grande menuiserie avec moteur, une belle scierie, actionnée par une locomobile; 2 nouveaux aides-laïcs en avaient pris la direction. Une nouvelle Chevrolet faisait le transport. Mais la joie fut de courte durée. Une belle partie, la plus populeuse de la mission du Kwango, fut donnée aux Oblats. Ipamu tombait dans la région cédée. Et cela, au grand regret de la plupart des missionnaires. Mgr Van Hee, de concert avec les Supérieurs réguliers et ecclésiastiques, céda un territoire à peu près grand comme la Belgique, avec une population de plus de 300.000 habitants, statistique donnée par les Pères Oblats eux-mêmes. Tout fut laissé aux Pères Oblats; les Jésuites partirent seulement avec leurs effets personnels.* »<sup>245</sup> C'est pour aller prêter mains fortes à leurs confrères dans le district du Kwango que les Jésuites durent quitter Ipamu. Un des premiers missionnaires arrivés sur place le 1er octobre 1931 écrit : "*L'aspect extérieur de la mission nous a causé une très bonne surprise, tout est rangé avec ordre. Plusieurs fois par jour, l'église se remplit de plus d'un millier de Noirs; ils regorgent et débordent à l'extérieur, à tel point que cette grange est trop petite. Et c'est une grange, je vous assure! Trois petits autels forment tout le mobilier de la maison de Dieu... Dans nos chambres, pas une armoire, pas une étagère ; une chaise abîmée, une table grossière aux planches disjointes, un lavabo fait sur place, un lit de camp auquel sont attachés quatre piquets pour la suspension d'une moustiquaire...Du sable comme parquet, et des habitants ! De grosses araignées qui vous couvriraient la paume de la main, une chauve-souris, un grillon de ces pays-ci, dont le cri a un son bizarre et une force étonnante...Tels sont les meubles et les compagnons que je retrouve le soir quand je viens prendre mon repos*"<sup>246</sup> . Dans la mission d'Ipamu, les champs sont éloignés du village et les sœurs y allaient en visite, transportées en hamac (tippoi). Prière, classe, catéchisme, travail manuel et soins médicaux, telles furent les activités organisées à Ipamu.

### 3. Les Oblats de Marie Immaculée (OMI) au Congo Belge

En 1954, le Père Jean Hébette, omi<sup>247</sup>, écrit : « *L'Histoire de l'installation des Oblats au Congo Belge remonte aux temps héroïques de la colonie, pendant l'esclavagisme. Il faut avoir tué son père et sa mère pour partir au Congo* », disaient à cette époque révolue les Belges, traditionnellement casaniers. Au fait, les missionnaires eux-mêmes semblaient mésestimer ce pays.<sup>248</sup> Mais Léopold II soupçonnait bien tout ce que l'Eglise pouvait

<sup>244</sup> DELAERE, J., « À Ipamu », in *Missions belges de la Compagnie de Jésus*, 1923, p. 45.

<sup>245</sup> STRUYF, Y., *Historique de la Mission d'Ipamu, Notes manuscrites*, 1938, p. 5.

<sup>246</sup> RENSON, E., « *Mission du Congo Belge* » in *Mission OMI*, 1932, p. 190.

<sup>247</sup> Omi signifie Oblat de Marie Immaculée.

attendre de ces contrées. En effet, « *ses prodigieuses richesses naturelles, jadis méconnues, ne l'étaient pas plus que ses ressources spirituelles. Il a fallu les instances pressantes et réitérées du grand Souverain, ses interventions auprès du Saint-Siège, pour que les premiers missionnaires belges fussent envoyés au Congo-Belge.* »<sup>249</sup> Ce fut le cas de la Congrégation des Missionnaires Oblats de Marie Immaculée (O.M.I.), fondée en 1816 par Eugène de Mazenod (1782-1861), prêtre diocésain et aumônier auprès de la jeunesse et dans les prisons à Aix-en-Provence. Commencé sous le nom de Missionnaires de Provence, l'institut reçoit son approbation officielle le 25 février 1826 sous la désignation de la Congrégation de Missionnaires Oblats de Marie Immaculée. Mazenod lance ses "missionnaires", d'abord dans les missions paroissiales, en Provence et dans le reste de la France, le 14 Octobre 1832. Eugène de Mazenod devient évêque de Marseille, le 24 Décembre 1837. En 1841, il envoie la première équipe des Oblats au Canada, où commence la grande aventure missionnaire auprès des Indiens et des Esquimaux. En 1843, ils s'établissent à Ceylan et, en 1851, en Afrique du Sud. Lorsqu'il meurt, le 21 Mai 1861, les Oblats ont des maisons non seulement en France, mais aussi dans les autres parties de l'Europe et les autres continents.

L'épopée congolaise des Missionnaires Oblats commence donc le 5 mars 1931, lorsque le cardinal Guillaume von Rossum, préfet de la Sacrée Congrégation de la Propagande, ratifie les accords conclus entre Mgr Sylvain Van Hée, de la Compagnie de Jésus, vicaire apostolique du Kwango, et l'administration générale des Oblats de Marie Immaculée. Le Père Hubert Eudore (1893-1962) est le premier Oblat qui arrive à Ipamu en provenance du Basutholand. Il deviendra le premier supérieur de la mission au départ des Pères Jésuites. Du Basutholand viendront encore les Pères Alphonse Bossart (1888-1963), Joseph Picard (1889-1966) et le frère Jean-Baptiste Kock (1888-1964). De Belgique viennent en renfort, en octobre 1931, les Pères Renson et Jean Baptiste Adam. Ils sont accueillis par Y.Struyf, supérieur de la mission, qu'ils décrivent comme "*un ancien broussard de légende, homme bourru, aimant ses Noirs d'une affection virile, nullement sentimental et matant sans indulgence leur esprit indiscipliné et fondeur. Ses plus puissantes armes d'apostolat, aurait-on dit, était sa voix de tonnerre et sa fêrule*"<sup>250</sup>. Jusqu'en 1937, les Oblats travaillent sous la juridiction de Mgr Van Hée, vicaire apostolique du Kwango, et ils héritent ainsi de toutes les méthodes d'apostolat de leurs prédécesseurs. L'organisation de la mission est la même : on regroupe, à Ipamu, les gens de toute la partie Nord de l'actuel diocèse d'Idiofa pour le catéchuménat, les sacrements, l'instruction, les travaux productifs et les soins médicaux.

À la demande des Pères Jésuites du district du Kwango, le Père Delouche, premier Provincial Oblat de Belgique, ayant senti les besoins religieux du Centre africain et les espoirs permis, réalisa en 1931 son vœu d'envoyer quatre missionnaires Oblats à l'Ouest du Congo-Belge, chez les Ding, dans le territoire d'Ipamu, qui s'étendait sur plus ou moins 22.000 km<sup>2</sup>, comme en témoigne Mgr Bossart : « *Les Oblats ne sont pas les premiers à*

<sup>248</sup> HEBETTE, J., omi, Op. cit., p. 4.

<sup>249</sup> HEBETTE, J., omi, *Regards en arrière*, in *Pôle et Tropiques*, Février N°2, 1954, p. 4.

<sup>250</sup> HEBETTE, J., « *Regard en arrière* », in *Pôle et tropiques*, n° 2, 1954.

avoir travaillé sur le territoire d'Ipamu. Avant eux, les Pères Jésuites de Kwango avaient commencé à y implanter l'Eglise ; ils y avaient fondé trois Missions : Ipamu même, Mwilambongo et Kilembe. Et, c'est pour répondre à leur demande que les Oblats de la province belge acceptèrent de prendre en charge l'extrémité Est du Vicariat apostolique de Kwango. La première équipe de missionnaires Oblats arrivait à pied d'œuvre en juillet 1931. D'autres devaient suivre, venant de Belgique, année par année. Le champ d'apostolat que leur confiait Mgr Van Hée couvrait une superficie de quelque 22.000 km carrés et comptait une population assez dense, bien disposée en faveur de l'Evangile. »

<sup>251</sup> Les statistiques de 1953 en disent long : « 2.624 baptêmes d'adultes et 1.808 d'enfants, sans compter 1.806 baptêmes en danger de mort. Environ 700.000 communions ont été distribuées. » La superficie du territoire d'Ipamu va croître progressivement jusqu'à 42.000 Km<sup>2</sup>, en 1937. Les Ding ont considéré les Missionnaires Oblats comme des hommes forts. Voilà pourquoi ils les ont aimés et accueillis. Comme les Ding, deux autres tribus principales –les Bapende et les Bambunda – ont respectivement accueilli les Missionnaires Oblats dans la Mission de Kilembe et celle de Mwilambongo. Chaque tribu prenait conscience de la nécessité d'avoir une mission comme lumière de la Foi et, de ce fait, elle en était fière. D'où, le retard et la difficulté pour des populations moins importantes à accueillir le christianisme et à se convertir. Les missions installées dans les principales tribus citées plus haut ont cependant connu un progrès notable de la foi. De fait, à l'arrivée des Oblats, les trois missions comptaient environ 10.000 catholiques, soit 3% de la population totale, alors qu'en 1934 le chiffre annuel des baptêmes dépassait 2.000. Et, la densité humaine croissant, même de manière éparse, nécessitait un personnel missionnaire important. À la fin de la Deuxième Guerre mondiale (40-45), on comptait 30 Pères, 3 Religieux (Frères) et 18 Religieuses, 36.000 chrétiens, soit 10% de la population. Après la guerre, on comptait 44 Pères en 1946, et 57 en 1947. Pendant la même guerre, le Congo a connu un développement économique et industriel important grâce à ses matières premières : le caoutchouc, l'huile de palme, l'étain, le cuivre et l'uranium. Toutes les forces vives s'emploient à mettre les Congolais en contact avec les Blancs. Ceux-ci leur apprirent la valeur de l'argent. Mais, de leur côté, les Noirs Ding ont pris eux-mêmes conscience de leurs droits. Déconcertés par l'attitude des Noirs, les Blancs ont changé de méthodes : pour eux, « *Les Noirs ne sont pas les Noirs...* » *Jadis, ils étaient disciplinés et soumis... Les Anciens étaient bien respectueux ; les jeunes n'ont cure que d'indépendance...* »<sup>252</sup>

Pour des coloniaux comme pour les Missionnaires, c'était à la fois l'écroulement d'un monde longtemps cru éternel et d'un édifice construit par les efforts et la sueur des missionnaires. Ces faits expliquent le changement de méthodes d'éducation chez les Ding. Déjà, elle « ne se fait plus au rythme du rotin<sup>253</sup> » comme ce l'était en 1931. Aussi peuvent-ils, comme l'écrit Jean Hébette, clamer : « *Le Noir est, quoi qu'on en ait pensé, dit ou écrit, intelligent autant que vous et moi : ce n'est pas là, convenons-en, une louange excessive. Je n'en veux pour preuve que leur étonnante facilité à assimiler le français,*

<sup>251</sup> BOSSART (Mgr), omi, « *La jeune Mission d'Ipamu a grandi* », in *Pôle et Tropiques*, 28<sup>e</sup> année N°6, Novembre-Décembre 1953, p. 110.

<sup>252</sup> HEBETTE, J., omi, « *Regards en arrière* », in *Pôle et Tropiques*, Février N°2, 1954, p. 6.

*leur intérêt passionné pour la science, les questions parfois bien embarrassantes au cours d'une leçon de catéchisme ou d'histoire sainte.* »<sup>254</sup> À partir de 1932, précise le R.P. J. Masson<sup>255</sup>, et progressivement, plusieurs missionnaires<sup>256</sup> Oblats de Marie eurent un remarquable rayonnement pastoral et humain.

Premiers pionniers, ces religieux missionnaires étaient dévoués à l'œuvre d'évangélisation, afin d'assurer l'expansion de la chrétienté, la fondation des premières paroisses et leur extraordinaire développement. Ce fut le cas, par exemple, de la Mission d'Ipamu, à laquelle on ajouta de nombreux postes secondaires. L'apostolat s'étendit dans d'autres paroisses comme Mwilambongo, Kilembe, et plus difficilement dans le territoire d'Idiofa, qualifié déjà de « milieu ingrat », aux environs de 1937 par ses premiers missionnaires. Si, à Kilembe, les Sœurs de la Sainte Famille de Bordeaux se dévouèrent à l'éducation de la femme indigène et aux soins des malades, les Missionnaires, eux, y ont bâti une école, un dispensaire et un couvent pour des Sœurs. Idiofa connaîtra le développement de nombreux commerces, une huilerie et un hôpital.

La prospérité de l'œuvre d'évangélisation a aussi facilité des relations de très bon voisinage entre la mission et la colonie blanche dans des paroisses comme Brabanta (actuellement Mapangu), grâce à son importante usine des Huileries du Congo Belge. En outre, le souci pastoral et religieux des Missionnaires pour les indigènes devait aller jusqu'à assurer l'éducation de la classe nouvelle « d'évolués »<sup>257</sup> des centres industriels et administratifs.

Pour l'enseignement, outre les écoles primaires, les écoles pédagogiques et normales pour les éducateurs, il y avait un Petit Séminaire fondé en 1947 dans le Vicariat d'Ipamu mais transféré à Laba en 1948 ; des écoles artisanales pour l'apprentissage du bois implantées à Mwilambongo, Kilembe, Mikope, Mokala, Koshimbanda afin de former en deux ans scieurs et menuisiers ; une « école du fer » en vue d'apprendre la mécanique, spécialement l'emploi de conducteur de véhicules ; la maçonnerie, la cordonnerie, l'école d'art (modelage, sculpture) à Jaku, dans la paroisse de Mokala, et à Mikope.

En effet, « *dès le début, (le roi belge) Léopold II a eu à cœur de s'assurer le concours*

<sup>253</sup> Le rotin était utilisé comme un fouet appelé la « chicotte » (ou *fimbo*) qu'on appliquait comme peine en cas « d'atteinte au règlement ». Appliqués sur les fesses, les coups de ce fouet pouvaient les déchirer. Ce supplice pouvait être mortel, car sa première apparition dans les textes officiels remontant à 1888 autorisait 100 coups dont 50 par séance. Progressivement, le nombre de coups diminua au fil des années, et dix mois avant l'indépendance du Congo, la peine de la chicotte fut abolie en 1959.

<sup>254</sup> HEBETTE, J., *omi*, Op. Cit., p. 8.

<sup>255</sup> « *Récit des activités des Missionnaires* », in R.P. J. MASSON, *omi*, « *Visite au Vicariat d'Ipamu* », in *Pôles et Tropiques* N°4, 1951.

<sup>256</sup> Parmi eux, nous pouvons citer les RR. PP. Bossart, Renson, Novalet, Scolastique-Xavier Deville, Marcel Duvivier, Georges Pescheur, Jacques Delor, René Simon, Hubert de Gedinne, Picard d'Ochamps.

<sup>257</sup> Cfr. NDAYWEL E NZIEM, I., Op. Cit., p. 447-460, où il explique largement ces castes d'Evolués de la colonisation.

des missions catholiques pour son œuvre de civilisation et d'établir cette collaboration sur des bases fermes en sollicitant une convention du Saint Siège, qui fut conclue dès 1906. Il espérait ainsi répandre largement un enseignement qui aurait avantage d'être parfaitement adapté à l'âme religieuse des Noirs et de ne pas grever trop lourdement le budget de la colonie »<sup>258</sup>. C'est pour cela que « le Gouvernement, en accord avec les Missions, avait établi un programme scolaire qui définissait l'orientation à donner à l'enseignement primaire et secondaire : le premier avait pour tâche principale d'améliorer le sort de la paysannerie, alors que le second était considéré, dans les débuts, d'une façon surtout utilitaire, (comme) l'administration et les sociétés ayant un besoin urgent d'employés. »<sup>259</sup>

Quant à la structure de l'école, elle se présentait de la façon suivante :

1. Les écoles gardiennes pour enfants de 4 à 7 ans.
2. Les écoles préparatoires qui, en plus de l'apprentissage de la lecture et l'écriture, avaient comme objectif premier d'habituer doucement le Noir à la discipline.
3. Les écoles primaires avec chacune trois degrés : inférieur, moyen et supérieur. L'enseignement était dispensé dans la langue des Autochtones et en français. Par ailleurs, il existait, au second degré, une école normale (cas de Mwilambongo) où était assurée la préparation pédagogique pour les élèves qui devraient devenir instituteurs. En outre, les élèves plus âgés qui le désiraient, étaient admis à l'école professionnelle après l'école préparatoire et l'école primaire.
4. Les écoles professionnelles où des Frères Missionnaires apprenaient des métiers aux élèves doués (briqueterie, maçonnerie, menuiserie, etc.). Signalons également que, pour le passage de l'école gardienne à l'école professionnelle et celle des instituteurs, l'instruction du catéchisme était donnée chaque jour pendant une demi-heure.
5. Enfin, il y avait des écoles du soir pour les soldats et les travailleurs occupés dans la journée et ne pouvant pas suivre les cours en temps normal comme les jeunes.

Concernant les méthodes d'enseignement des Missionnaires Oblats de Marie Immaculée, ce sont des méthodes traditionnelles qui furent employées, mais améliorées, adaptées, avec plus ou moins de succès. L'éducation était réaliste et s'adaptait à la fois à son récipiendaire et au milieu où elle était donnée. Ce réalisme concernait la vie concrète de chaque jour et la vie religieuse. Il fallait surtout préparer la jeunesse à faire le lien entre la tradition et la modernité, les coutumes ancestrales et les valeurs occidentales. L'école avait donc un double objectif : assurer l'éducation chrétienne en premier lieu et favoriser la promotion humaine.

## **II. - Les Congrégations féminines et leur apport**

---

Il serait injuste de parler seulement des hommes, alors que les femmes, elles aussi, sont

<sup>258</sup> TOUSSAINT, R.(Mgr), omi, *Problèmes scolaires au Congo*, in *Pôle et Tropiques* n°8-9, 1954 (Août-Septembre), p. 17-19.

<sup>259</sup> MASSON, P., *L'œuvre éducative au Congo Belge*, in *Pôle et Tropiques*, n°7-8, Juillet-Septembre 1959, p. 13.

allées, par-delà les mers et sous les tropiques, apporter la « Bonne Nouvelle » et la « Civilisation » au Congo. Les religieuses ont été, comme l'indiquent la plupart de leurs écrits, plus proches des gens et plus sensibles aux détails de la vie quotidienne. Leur travail auprès des malades et des femmes les mettait dans une réelle proximité avec les familles, ce qui favorisait un dialogue et une compréhension, plus grands dans le quotidien de la vie. Les premières religieuses arrivées au Congo à la suite des Pères de Scheut, sont les sœurs de Charité de Gand. Elles se dévouent à soigner les malades du sommeil en même temps qu'elles donnent une instruction religieuse et une formation humaine aux jeunes filles. On les voit à l'œuvre d'abord à Berghe-sainte-Marie dès 1894 et plus tard à Luluabourg-Mikalayi. On ne saurait vraiment pas dire si les Ding orientaux avaient connu ces Sœurs du temps des Scheutistes. Une chose est certaine : elles ne se sont jamais installées à la mission de Pangu ; mais les journaux quotidiens<sup>260</sup> des missionnaires de cette mission indiquent les nombreuses escales des Sœurs de passage en route vers Léopoldville ou pour le Haut-Kasaï. Il semble probable que les Ding présents à Mangaï, Lubwe et Pangu ont dû voir ces étranges femmes blanches, avec leurs voiles et leurs casques coloniaux. Les Jésuites de la Mission du Kwango feront, quant à eux, appel aux Sœurs de Notre-Dame de Namur pour préparer des épouses chrétiennes aux jeunes néophytes de leurs « colonies scolaires ». Avec l'extension de la Mission, d'autres congrégations féminines d'origine belge s'installent les unes après les autres et essaient au milieu de la mission des Jésuites au fur et à mesure que de nouveaux postes sont fondés. Les Sœurs de Marie de Namur et de Saint François de Sales de Leuze arrivent respectivement à Ipamu, en 1928 et à Mwilambongo, en 1929. Présentons ces congrégations qui, venues les premières chez les Ding, ont marqué de nombreuses générations.

## **1. Les Sœurs de Marie de Namur et leurs activités**

Selon le droit de l'Église et sous sa forme actuelle, la Congrégation des Sœurs de Sainte Marie de Namur est une institution de droit pontifical. Elle a été fondée en 1819 par le père Nicolas Joseph Minssart et elle fusionnera avec le groupe initié par Rosalie Nizet. Ses Constitutions, approuvées le 21 septembre 1834, lui assignent comme buts le soin aux malades et l'éducation des jeunes filles désœuvrées. Elle est sollicitée en 1922 par les Jésuites pour rendre service à la Mission du Kwango. Voici comment une religieuse décrit leurs débuts au Congo : « *Les Sœurs de Saint-Marie de Namur aspiraient depuis longtemps à l'honneur de coopérer au Congo, à l'œuvre magnifique de civilisation et d'évangélisation qu'y poursuit glorieusement la Belgique. L'heure providentielle sonna enfin : le premier groupe de cinq missionnaires s'embarqua à Anvers, le 11 septembre 1923. Elles furent d'abord fraternellement initiées à leur mission, par les Sœurs de Notre Dame, à Kisantu, et par les Franciscaines Missionnaires de Marie, à Léopoldville. Le 18 décembre, elles s'installaient enfin au poste que leur avait assigné la Providence : à Leverville (Kwango) au confluent du Kwilu et du Kwango. La mission des Pères Jésuites y était en pleine voie de prospérité au point de vue de l'apostolat de la jeunesse masculine ; mais rien encore n'avait pu être réalisé en faveur des enfants et des fillettes. Les Sœurs se mirent vaillamment à l'œuvre, elles inaugurèrent successivement des classes*

<sup>260</sup>

Le langage ordinaire des missionnaires parle de journaux d'hier ou les D'hier.

élémentaires, un dispensaire, la consultation des nourrissons,- tout en assumant la direction du lazaret des Huileries du Congo Belge (H.C.B .) et en exerçant leurs fillettes aux travaux de défrichage et de culture. »<sup>261</sup> Parties de Leverville, le 17 juin 1928, les Sœurs arrivent à Ipamu quelques jours plus tard, elles y resteront jusqu'à 1937. Ici elles soignent les malades, assurent consultation des nourrissons, préparent les femmes aux sacrements et tiennent les classes. Pour les jeunes filles, en particulier, la perspective d'éducation scolaire ne s'est pas réalisée sans peine, car leur mentalité est traditionnellement façonnée par l'idéal de cultiver les champs et de mettre au monde de nombreux enfants. À ce sujet la Sœur Anne-Marie, des Sœurs de Saint François de Sales, témoigne : « Pour obtenir de nos élèves l'effort nécessaire, il fallut même faire briller à leurs yeux l'appoint financier dont bénéficierait plus tard leur foyer. Elles restaient sceptiques, souriaient... » Une jeune fille, gagner de l'argent ?...Ce n'est pas possible. » Elles n'avaient pas compris que nous attendions d'elles non plus une aide bénévole mais un service. Durant leur enfance au village, nos jeunes filles n'ont pas été habituées à un travail régulier. L'obligation de faire la classe chaque jour durant un temps déterminé, de suivre toujours un horaire, de tenir même un journal de bord les laissait rêveuses. Leur besoin d'indépendance, leur versatilité s'accommodaient mal de cette régularité assez astreignante. Et puis, être instruite, c'est être responsable. Il faut s'oublier pour se dévouer au service de 30 ou 40 petits qui vous sont confiés, déployer toute son ingéniosité et son bon vouloir pour ouvrir leurs intelligences et façonner leurs cœurs. »<sup>262</sup>

Ces nouvelles institutrices autochtones sont maintenant à l'aise et sans complexe. Leur influence est profonde auprès des enfants Noirs, en particulier auprès des Ding : elles unissent enseignement et apostolat grâce aux méthodes acquises au cours de leurs études.

« À l'Ecole d'Apprentissage Pédagogique, précise la Sœur Anne-Marie, la méthode d'enseignement a été conçue en fonction de la mentalité et du type d'intelligence africains. Les principes d'éducation sont enseignés de la façon la plus concrète et la plus vivante qui soit. Chaque règle donnée est aussitôt illustrée de multiples exemples et de directives précises : « Il faut faire ceci...ne faites jamais cela. » Pour nos élèves, un tout petit exemple vaut mieux qu'un long discours. On s'attache ensuite à la pratique de l'enseignement : pour que les futures institutrices apprennent à se conformer à une méthode, on la leur expose au cours de plusieurs leçons modèles. Encore cette méthode ne sera-t-elle comprise pratiquement que le jour où chaque élève aura à l'expérimenter aux classes d'application. C'est là que la monitrice en herbe sent qu'une marche méthodologique doit être suivie. Elle constate qu'à se laisser porter par l'inspiration du moment, à travailler « la bride sur le cou », comme elle est toujours tentée de le faire, on aboutit à de piètres résultats. Aussi, dans la critique qui suit l'une de ces leçons données par l'une d'elles, le premier point examiné par les compagnes est le suivant : ' A-t-elle suivi la marche ?' »<sup>263</sup> Cependant, faute de personnel, les Sœurs de Sainte-Marie de Namur cèdent leur maison d'Ipamu aux Sœurs de Saint François de Sales, auparavant

---

<sup>261</sup> Missions belges de la Compagnie, 1930, p.123.

<sup>262</sup> Sœur ANNE-MARIE, *Un nouvel idéal pour la femme africaine. Le beau métier d'éducatrices*, in *Pôle et Tropiques*, Février N°2, 1954, p. 10.

installées à Mwilambongo. Quelques sœurs relatent <sup>264</sup> leur expédition de secours médicaux au village Nkaynkung pour y soigner des personnes atteintes de la dysenterie amibienne. Joyeuses d'avoir réussi cette tâche après cinq visites et d'avoir joui d'une chaude hospitalité et d'une étonnante curiosité des Ding, ces courageuses infirmières regagnèrent Ipamu. Elles étaient très heureuses de se faire admirer, autant d'ailleurs qu'elles-mêmes admiraient la forêt et les enfants pendant leurs promenades. Pour répondre à la générosité de l'accueil, elles distribuèrent à tous des médicaments, aux jeunes comme aux adultes. On ne peut que regretter leur départ définitif d'Ipamu, aux environs de 1935, où elles seront remplacées par les Sœurs de Saint François de Sales.

## 2. De Sœurs de Saint François de Sales aux Sœurs Salésiennes de la Visitation : Historique et oeuvres

La Congrégation des Sœurs de Saint François de Sales, de Leuze, a été fondée en 1697 par l'Abbé Baudescot, dans l'esprit de la spiritualité salésienne. Quand, à la fin du XIXe siècle et au début du XXe, l'engouement pour les Missions étrangères s'est emparé de la chrétienté européenne, les Sœurs de Leuze ne restent pas inactives. À la première page de journaux quotidiens de premières missionnaires arrivées en 1929, nous pouvons lire : *« En janvier 1925, Sœur Marie Léona Lechien, Supérieure Générale, désireuse d'étendre le règne de Jésus-Christ sur le sol Africain et de répondre aux vœux de plusieurs Sœurs entrées dans la Congrégation avec l'espoir de se vouer un jour aux Missions étrangères, soumit au Conseil le projet de solliciter de Sa Grandeur Monseigneur Rasneur, évêque de Tournai, l'approbation nécessaire pour s'établir dans quelque mission chez les infidèles.*

Le consentement fut accordé par l'autorité diocésaine à la condition de ne rien retrancher aux œuvres existantes et de réunir les fonds indispensables à l'exécution d'une telle entreprise. Une tombola en 1925, une « fancy-fair » en 1926, une seconde en 1927 fournirent un capital qui, grâce à la bénédiction divine, devint assez important pour songer à la réalisation du pieux projet. Les démarches faites chez les Révérends Pères Rédemptoristes n'ayant pu aboutir, Mère Léona s'adressa en octobre 1927 à Monseigneur Devos, Préfet Apostolique de la Mission du Kwango, confiée aux Révérends Pères Jésuites » <sup>265</sup>.

Après avoir hésité, les Jésuites acceptent, en 1929, les Sœurs de Saint François de Sales dans leur Mission et les destinent au poste de Mwilambongo fondé en 1926. La première caravane, composée des Sœurs Marie Angèle (Jeanne Duthoit), Marie Imelda (Marie Danlois), Marie Anna (Rosa Lefebvre), Joseph Marie (Marie Tabary) et Marie Victoria (Bertha Debeuf), après l'escale obligée d'Ipamu, arrive à Mwilambongo le 25 juin 1929. Une fois installées, les Sœurs s'appliquent à organiser un pensionnat pour les fillettes et une école pour les jeunes filles ; elles aident les pères au catéchisme et soignent les malades, surtout du sommeil. D'autre part, le zèle apostolique des Sœurs de

---

<sup>263</sup> Sœur ANNE-MARIE, Op. Cit., p. 11.

<sup>264</sup> Cfr. Anonyme, *Place aux « Ba Masoeur » Infirmières !...*, in *Messenger*, Mai 1934, p. 104-106.

<sup>265</sup> *Journal de voyage des Sœurs de Saint François de Sales*, p.1.

Saint François de Sales de Leuze pour fonder leur première mission à Mwilambongo avant 1931, sera renforcé plus tard, dans la paroisse de Kilembe, par celui des Sœurs de la Sainte Famille de Bordeaux. Les diaires de la communauté de Mwilambongo et surtout les différentes lettres de la Sœur Joseph Marie fourmillent d'informations et de belles anecdotes sur la vie et le travail missionnaire à cette époque. À partir de 1934, les Sœurs de Sainte Marie, demandent, comme l'indique l'abondante correspondance entre la Mère générale et le Supérieur des Oblats de Marie Immaculée, à être remplacées à Ipamu. En 1937, les Sœurs de Mwilambongo, ayant reçu de nouveaux renforts, détachent une partie d'entre elles et reprennent la maison d'Ipamu, abandonnée par les Sœurs de Sainte Marie. La Sœur Joseph Marie fait partie de la nouvelle communauté et s'occupe activement du laboratoire qui sera plus tard rattaché à l'hôpital. Les Sœurs de Saint François de Sales continuent avec le même zèle les oeuvres entamées par celles qui les ont précédées dans les divers domaines de l'éducation des jeunes filles, de l'instruction des femmes catéchumènes, des consultations de nourrissons et des soins des malades. Elles ont eu une grande influence, surtout dans les réalisations médicales. L'assistance médicale était donnée dans les Missions à tous les « indigènes » par les religieuses infirmières diplômées qui sont au nombre de six. Les quatre missions d'Ipamu, Mwilambongo, Kilembe, et Brabanta ont un dispensaire où sont soignées toutes les maladies, tropicales et autres, et où se présentent chaque jour de nombreux indigènes. Près de 100.000 consultations y ont été données pendant un an. Les infirmières se sont exclusivement occupées des malades, des femmes enceintes et des petits enfants.

À la demande de l'autorité médicale supérieure, un laboratoire <sup>266</sup> pour les analyses et recherches bactériologiques a commencé à fonctionner à la Mission d'Ipamu et une religieuse infirmière diplômée est spécialement affectée à ce travail. L'installation et l'équipement de ce laboratoire sont poussés activement car il est appelé à rendre de grands services dans toute la région, principalement pour lutter contre les épidémies. Un petit hôpital est installé à Mwilambongo, où sont hébergés les malades venant de loin pendant la durée de leur traitement. Il existe une consultation de nourrissons dans les Missions d'Ipamu, Mwilambongo et Kilembe, où de nombreux enfants sont présentés régulièrement chaque semaine. Par suite de changements survenus dans le personnel des religieuses, et à cause des difficultés de communications, il leur a été impossible de multiplier ces centres de consultations dans la brousse comme elles l'auraient désiré. Cependant, il a été établi un de ces centres importants de travailleurs, à Mangai, à 15 Km d'Ipamu. On compte que s'établiront d'autres centres, grâce aux renforts que l'on peut espérer encore.

En 1954, Monseigneur Himmer, évêque de Tournai, conçoit l'idée de fusionner la Congrégation des Sœurs de Saint François de Sales avec celle des Sœurs de la Visitation Sainte Marie. Cette dernière congrégation, fondée en 1836, par Mère Augustine Deleplanque dans le diocèse de Tournai, était aussi présente dans la Mission du Kwango, notamment à Sona Bata, Ngi et Mukila, dans le diocèse de Kenge. La fusion définitive a lieu le 8 décembre 1955 et la nouvelle institution prend le nom de Congrégation des Sœurs Salésiennes de la Visitation. Chez les Ding orientaux, ces Sœurs sont encore

---

<sup>266</sup> Ce laboratoire sera longtemps tenu par Sœur Joséphe - Marie (Marie Tabary), Française d'origine, infirmière et excellente dentiste (Lire RIBAUCCOURT, J.-M., Op. cit., p. 79-80).

présentes à Ipamu et à Dibaya-Lubwe. Elles sont aussi implantées, dans le diocèse d'Idiofa, dans les paroisses de Mwilambongo, Idiofa et Mokala. La nouvelle congrégation, restructurée, qui a réalisé cette union, se rattachait tout naturellement à la spiritualité de Saint François de Sales, basée sur l'amour de Dieu et des pauvres. Les Religieuses ont pour objectif d'instruire les jeunes filles issues de milieux pauvres, de soigner les malades et d'assurer la santé maternelle et infantile, de s'occuper des orphelins et des personnes abandonnées, ainsi que d'élever le niveau matériel, moral et spirituel de la femme.<sup>267</sup> La Sœur Léontine Kinzongo<sup>268</sup>, regroupe et analyse profondément les œuvres des Sœurs Salésiennes en trois rubriques : les actions éducatives, les actions sanitaires et les actions pour le développement communautaire.

Chez les Ding orientaux, aujourd'hui, les Sœurs Salésiennes de la Visitation assurent l'éducation primaire des enfants à Dibaya-Lubwe, tandis qu'elles ont une école secondaire ; le lycée Nso-Oso, à Ipamu. Si, à Mokala et dans d'autres paroisses où elles sont implantées, quelques Sœurs sont affectées soit à l'école primaire, soit à l'école secondaire, elles ont des œuvres sociales, par exemple le lycée de Mwilambongo. Avant la Rébellion (1964-1965), à Ipamu comme partout où elles avaient une école primaire, les Sœurs Salésiennes formaient les femmes à s'occuper de leur foyer et à éduquer leurs enfants selon la morale chrétienne et les habitudes occidentales. Elles formaient également les filles dans des écoles ménagères, péri et post-primaires, qui voulaient développer des aptitudes suffisantes pour envisager un mariage avec un mari intellectuellement bien formé, à l'issue de leur formation. Toutefois, les Sœurs d'Ipamu, ne disposant pas d'une école d'apprentissage pédagogique, envoyaient quelques filles à Mwilambongo pour se former à devenir monitrices des écoles du premier degré (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années primaires). La formation professionnelle consistait à connaître les grands principes généraux de la pédagogie, de la méthodologie et la marche à suivre pour l'enseignement des différentes disciplines. Y étaient formées des monitrices éducatrices de la jeunesse féminine ; elles font preuve de qualités personnelles, du sens de la responsabilité et du goût de l'effort. En 1955, l'EAP sera transformée en une école de monitrices qui était alors la seule école secondaire pour les filles venues d'horizons différents du diocèse d'Idiofa. En 1962, elles ont étudié aux Humanités (Etudes secondaires après les Etudes primaires), Option Pédagogie, alors qu'à Mwilambongo, les garçons avaient depuis 1941 une école normale. Cependant, quelques difficultés n'ont pas manqué de nuire à la qualité de l'enseignement dans toutes ces écoles. Néanmoins, les Sœurs ont souvent été attentives à la qualité du personnel enseignant et de

<sup>267</sup> Le souci des Religieuses de s'occuper de l'éducation des filles Ding afin de les aider à devenir des bonnes futures épouses a profondément rejoint les valeurs prônées par la société : une fille devait être épouse et mère. Toutefois, les Religieuses comme les mamans Ding n'avaient jamais porté le deuil toute leur vie de quelques filles qui entraient au Noviciat. Car, pour ces mamans, leurs filles devenaient autrement mères et cela pour une fécondité spirituelle. D'un côté, elles recevaient l'éducation humaine et spirituelle qui consistait dans l'hygiène d'une maison, à l'apprentissage des travaux ménagers, et de la beauté du travail accompli. Mais elles avaient aussi droit à l'instruction scolaire.

<sup>268</sup> Léontine KINZONGO-ANOS est une religieuse des Sœurs Salésiennes de la Visitation. Elle a écrit : Contribution des Sœurs Salésiennes de la Visitation à la promotion féminine dans le diocèse d'Idiofa, inédit, Mémoire de Gradué en Développement Rural, ISDR/MBEO, 2000. Nous renvoyons largement nos lecteurs à ce texte pour les détails historiques.

l'enseignement, et, de ce fait, les résultats en sont bons. Elles assurent aussi l'instruction catéchétique des femmes et des jeunes filles. Avant la Rébellion, ce type d'instruction était organisé à deux niveaux : le postulat qui, durant 15 mois, était destiné à tout païen qui avait envie de devenir chrétien et pouvait participer sans aucune condition à l'instruction religieuse. Quant au catéchuménat, il durait 3 ans car c'était la préparation au baptême. Les futurs baptisés devaient faire preuve d'endurance et de persévérance pour bien se former. Pour organiser la catéchèse en ce temps-là, les Sœurs rassemblaient tous les catéchumènes à la Mission. Mais, avec la fin d'une Eglise missionnaire et le commencement d'une Eglise autochtone après la rébellion des partisans de Pierre Mulele<sup>269</sup>, les missionnaires durent s'immerger dans des villages ou des quartiers, afin d'organiser la catéchèse de façon nouvelle. L'efficacité d'une telle activité était garantie par la formation des communautés ecclésiales vivantes qu'on appelle, au Congo, « Kimvuka ya Lutondo » ou « la communauté de charité » regroupant les chrétiens en de petites communautés dans les villages. Les Religieuses Salésiennes aident encore les jeunes filles à se former intégralement dans des mouvements d'action catholique comme Les Jeunes Bilenge ya Mwindi, les Kizito-Anuarite et les Gen Focolari. En outre, elles s'investissent dans les mouvements « Familles Salésiennes » qui réunissent « les personnes en recherche d'une vie de sainteté selon la spiritualité de Saint François de Sales. »<sup>270</sup> Dans le pays des Ding orientaux, Ipamu accueille actuellement les membres de ces mouvements dans le diocèse d'Idiofa le plus souvent et l'on en trouve plus spécialement à Mwilambongo. Le souci particulier d'assurer la promotion féminine en milieu rural engage les Sœurs Salésiennes à encadrer les jeunes filles désœuvrées. Elles les forment dans des centres sociaux et leur apprennent un métier. Le Centre Social Tomisa d'Ipamu, par exemple, fonctionne actuellement avec à peu près 50 élèves. Nous ne pouvons dire avec précision quand les Sœurs Salésiennes ont cessé de s'occuper du Centre social de Dibaya-Lubwe, créé par le DPP (Développement Progrès Populaire).

Nous voyons à travers ces actions que ces Sœurs assurent une formation hospitalière et intellectuelle. L'hôpital d'Ipamu et le Centre de santé et maternité de Dibaya-Lubwe (1967) sont deux activités majeures et très appréciées d'elles dans le domaine de la santé chez les Ding orientaux. À Ipamu, elles contribuent au développement de l'Institut Technique Médical (ITM) dans les domaines du matériel, des finances et les relations humaines. Cet Institut est le développement de « l'Ecole d'aides infirmières et d'aides accoucheuses » fondée en 1965 à titre privé par les Sœurs Salésiennes. Le succès de l'option « accoucheuse » leur a permis d'atteindre un de leurs objectifs : la promotion de la femme dont un bon nombre de jeunes filles a pu bénéficier. De plus, les Sœurs se sont dévouées aux soins des malades dès la création de l'hôpital, en apportant, comme pour l'ITM, des ressources humaines, matérielles et financières. L'hôpital est un hôpital général de référence, comme le Centre de santé de Dibaya-Lubwe est actuellement devenu, lui aussi, un centre de référence. Cet hôpital commence avec la fondation d'une petite maternité, en septembre 1927 sur l'initiative des Sœurs de Sainte

<sup>269</sup> Cfr. *Equipe pastorale d'Idiofa, « Construire une Eglise zaïroise authentique »*, cité par NKAY Malu, F., *Le petit Séminaire de Laba (1947-1997)*, éd. Baobab, 1999, p. 44.

<sup>270</sup> Cfr. KINZONGO-ANOS, L., *Op. Cit.*, p. 24.

Marie de Namur et des Pères Jésuites, et en 1928, un petit dispensaire est construit. C'est à leur arrivée à Ipamu, en 1937, que les Sœurs de Saint François de Sales, de Leuze, vont prendre en charge le dispensaire et la maternité d'Ipamu. Dans le cadre, elles formaient les femmes à l'hygiène, à la santé infantile et maternelle ; leur action sanitaire est également présente à Mwilambongo. Par ailleurs, les Sœurs Salésiennes entreprennent, en communauté, des actions de développement pour permettre à chacun de se prendre en charge de façon autonome et d'améliorer ses conditions de vie. Elles procèdent par la « conscientisation » et « l'animation » des personnes dont l'instruction scolaire. C'est le meilleur moyen : grâce à l'école, les femmes cessent d'être analphabètes. Selon Monsieur Makenesi, il s'agit de l'« action de sensibiliser quelqu'un à une chose, la lui faire percevoir, comprendre...Sensibiliser et conscientiser, c'est éveiller l'attention de la population cible pour trouver elle-même la solution d'une situation donnée. C'est aussi rendre conscients tous les villageois de leurs problèmes. Quant à l'animation, elle se définit comme « une manière d'aider les gens, les stimuler par de nombreuses séances et rencontres à parler de leurs problèmes, mieux connaître leur village et ses possibilités. »<sup>271</sup> En amont, ce double travail consiste « à libérer les femmes de la peur des croyances superstitieuses et de la trop grande emprise des coutumes ancestrales sur elles. »<sup>272</sup> Libérées d'une bonne partie de leurs chaînes, elles se prennent en charge et ont des responsabilités ; c'est le début de l'émancipation de la femme. Plusieurs autres initiatives locales sont prises par les femmes dans le domaine du développement ; elles se retrouvent aussi dans des Associations comme celle des « Mamans Bongisa » d'Ipamu (1992), qui a pour objectifs principaux « d'organiser avec les moyens locaux des activités génératrices de revenus autres que l'agriculture ; d'exploiter au maximum les technologies appropriées ; de se former pour devenir des femmes et épouses responsables et d'apprendre à gérer les revenus domestiques. »<sup>273</sup> Existe aussi le groupe des Mamans de Dibaya-Lubwe (1997), qui a « pour objectif l'amélioration de l'alimentation familiale »<sup>274</sup> ; elles font l'élevage des porcs ; elles vulgarisent la culture d'oignons par l'approvisionnement en graines et par des conseils techniques.

### **III. - Les valeurs de l'évangélisation**

---

#### **Valeurs apportées de l'évangélisation**

<sup>271</sup> MAKENESI, M., *Cours sur le développement communautaire*, inédit, ISDR/MBEO, cité par L. KINZONGO-ANOS, Op. Cit., p. 41.

<sup>272</sup> KINZONGO-ANOS, L., Op. Cit., p. 42.

<sup>273</sup> Ibid., p. 43.

<sup>274</sup> Ibid., p. 44.

1 L'école comme centre de formation et d'éducation chrétienne : écoles pédagogiques, artisanales, infirmières et professionnelles.
2 La santé : création des hôpitaux, d'un petit laboratoire pour des examens médicaux ; création des centres de santé, de dispensaires et maternités. Baisse de taux de mortalité infantile, prolongation de la durée moyenne de vie pour les adultes, accouchement assuré avec moins de risque de décès.
3 La morale chrétienne : le respect de la dignité humaine ; la monogamie présentée comme modèle unique de mariage recommandé par Jésus-Christ ; rejet des croyances superstitieuses et des rites immoraux .
4 La libération de la femme du joug des coutumes ancestrales : elle n'est plus considérée comme « un bien » matériel appartenant à l'homme, mais un être humain égal de l'homme. Elle peut désormais choisir son mari sans peur. Elle a le droit d'étudier comme les hommes et devenir enseignante, monitrice, médecin, en plus de ses traditionnelles tâches de cultiver, faire la cuisine et mettre au monde beaucoup d'enfants.
5 La valorisation du travail intellectuel et du métier artisanal (écoles des lettres et des sciences, cordonnerie, menuiserie, maçonnerie, école d'art) par rapport au travail traditionnel qui devait néanmoins garder sa valeur. Après l'Indépendance de notre pays, par exemple, le Gouvernement congolais a négligé le peu d'écoles professionnelles laissées par les missionnaires.

La promotion de l'homme total, c'est-à-dire de son corps et de son esprit, est au cœur des préoccupations de la mission chrétienne chez les Ding à travers l'éducation et la santé, qui visent respectivement les qualités spirituelle, intellectuelle et physique. Une fois un certain nombre de compétences acquises, les Ding peuvent alors envisager d'entreprendre leurs activités avec, certes, des colorations occidentales, mais de façon différente par rapport à leurs habitudes.

La « guérison » du corps et de l'esprit des Ding en vue de la double dimension de la santé (spirituelle et corporelle) à l'occidental paraît le leitmotiv de la mission chrétienne. La reconnaissance de la personne humaine Ding par les Occidentaux et la prise en considération des valeurs de ces populations autochtones (la dignité, l'égalité de l'homme et de la femme, le travail manuel, la vie, la famille) sont une preuve de la reconnaissance de l'identité des Ding et de leur spécificité.

## Chapitre 7 : Impact des différents systèmes de valeurs dans la société Ding.

Nous allons maintenant étudier les caractéristiques des valeurs occidentales acceptées par les Ding, en nous appuyant sur le contexte historique qui a occasionné l'expansion et l'acceptation des idées occidentales aux triples niveaux politique, religieux et scolaire, du fait de la colonisation, de l'évangélisation et de l'éducation scolaire, dans la société Ding. Il s'agit notamment d'analyser l'impact des différents systèmes des valeurs sur les structures sociopolitiques et économiques des Ding orientaux.

## I. - Au niveau de la hiérarchie

---

Par sa règle d'or « *Diviser pour régner* », l'administration coloniale a non seulement divisé réellement les populations, mais a surtout imposé sa structure hiérarchique transcendante et sa nouvelle notion d'autorité. Les populations Ding furent menacées –elles le sont encore aujourd'hui-, en leur sein, par des conflits d'autorité, par des discordes et des luttes d'influence à partir des attitudes et des actions des missionnaires et des administrateurs coloniaux. On peut affirmer qu'ils vivaient entre eux des rivalités. Or, entre hier et aujourd'hui, les valeurs existent, mais répétons-le, c'est l'éducation qui est en crise. À l'époque coloniale, la gestion administrative du Congo aidait à mieux éclairer ses importantes conséquences chez les Ding orientaux. Du côté des autochtones Ding, l'objet réel de la foi leur échappait, la conversion leur paraissait ambiguë, ils vivaient ainsi, de préférence, le paganisme traditionnel, peut-être aussi le paganisme moderne. D'un côté, avec la nomination d'indigènes comme « *kapitas* », l'administration coloniale a fait naître une nouvelle notion de l'autorité et une nouvelle fonction, ce qui entraîna la naissance d'une hiérarchie particulière. Cette hiérarchie « nouvelle » coexistait, cependant, avec celle des chefs locaux qui avaient acquis un statut nouveau de chef. Une continuité de pouvoir fut ici notée. Comme l'écrit Isidore Ndaywel è Nziem : « *C'est à partir de 1891, au temps de l'EIC* <sup>275</sup>, *que la chefferie traditionnelle fut reconnue par le pouvoir colonial...mais à la condition que son chef obtienne l'investiture de l'Etat.* » <sup>276</sup> Une chefferie fut la capitale d'un village où les différents conseils des notables organisèrent leurs rencontres. Elle regroupait les structures politiques, économiques, sociales, religieuses et culturelles du village. D'autre part, la nouvelle fonction de Kapita tenait aux activités commerciales et l'indigène nommé avait mission de commander, percevoir les impôts en nature et recruter des porteurs. Une nouvelle hiérarchie apparut ainsi dans les campagnes. En effet, au début du XXe siècle, on avait des hiérarchies nouvelles d'origine coloniale : surveillants, responsables (ou linguisters) de négoce, et plus couramment *capitas*. Trois valeurs font irruption sur le plan sociopolitiques : l'autorité, le commerce et l'argent.

Si, au niveau hiérarchique, les nouvelles autorités pouvaient aisément se situer, le plan social, lui, n'avait nullement facilité la collaboration entre elles. Car, au niveau administratif, en faisant du pouvoir traditionnel l'instrument de la colonisation et en imposant, par éviction, un autre chef à la tête du pouvoir, il y avait méconnaissance du pouvoir traditionnel et de la liberté de choix d'un chef par les autochtones et de la liberté du chef lui-même à agir, à prendre une décision : « *Il lui était interdit d'infliger une autre peine que le fouet.* » <sup>277</sup> Il existait une véritable contradiction entre le pouvoir colonial et le pouvoir traditionnel par méconnaissance de l'autorité et de l'organisation sociopolitique traditionnelles. Les missionnaires méconnaissaient aussi la procédure traditionnelle de

<sup>275</sup> État Indépendant du Congo

<sup>276</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre...*, Op. Cit., p. 370.

<sup>277</sup> Idem.

---

nomination d'une personne à la tête d'une population. Alors que les chefs traditionnels étaient issus de la communauté et donc choisis par ses membres, les capitans, eux, étaient nommés par les Blancs et imposés aux autochtones. Pour les Blancs, l'autorité et le pouvoir étaient « transcendants », tandis que, dans les sociétés traditionnelles, l'autorité et le pouvoir étaient immanents : c'est dans et par la population que les chefs sont choisis grâce au dialogue et ce dans le respect des « procédures » traditionnelles de nomination. Cette situation a ainsi créé un conflit des valeurs entre les sociétés traditionnelles et l'administration coloniale belge. Pour l'administration coloniale, en effet, la chefferie commença d'exister comme une catégorisation administrative imposée du dehors : En effet, « *les chefs étaient désignés par l'État qui leur allouait un traitement.* »<sup>278</sup> Le décret du 2 Mai 1910 imposa partout cette organisation et la généralisa. Un chef nommé devait exercer un contrôle strict sur la population et il devait exercer principalement la fonction judiciaire. En outre, il participait à la collecte des impôts et assurait l'exécution des travaux communs ; il participait aux travaux de recrutement, organisait les marchés, signalait l'apparition des maladies contagieuses, assurait l'hygiène des villages et l'exécution des travaux agricoles. On assista finalement à une dichotomie, à un conflit entre le vrai chef, inconnu de l'État, et le chef coutumier ou traditionnel, reconnu par l'État. Fondamentalement, « *les méfaits se généralisèrent dans les mêmes proportions, car ces dispositions entraînaient des abus. Les chefs qui se faisaient nommer étaient soit des aventuriers et d'ambitieux roturiers qui voulaient par là contourner le vrai pouvoir, soit des esclaves désignés par les chefs, les vrais reconnus par le pouvoir traditionnel, pour échapper à la tutelle de l'État.* »<sup>279</sup> D'autre part, un conflit s'instaura entre le nouveau chef et le chef traditionnel qui était perdant d'avance. Le nouveau chef imposait son pouvoir à l'ordre traditionnel. Vantant sa référence aux Blancs et sa puissance économique, matérielle et financière comme « héritage » reçu des Blancs, il affichait ainsi sa supériorité par rapport aux chefs traditionnels. Il était assimilé aux Blancs par le fait qu'il était affranchi de la tradition. Le fusil et la puissance d'argent étaient symbole de force militaire et rendaient légitime son pouvoir. Investi par le pouvoir colonial et fort de la puissance d'argent qu'il devait montrer, le « chef coutumier » avait plus d'adeptes que les chefs traditionnels. Son influence et son pouvoir étaient tellement forts qu'il pouvait être polygame avec une centaine d'épouses. Ce texte d'Isidore Ndaywel è Nziem rend bien compte de cette réalité : « *En Equateur, on enregistra des cas de chefs mariés à deux cents voire (même) trois cents épouses. Peu importe si celles-ci entretenaient, par ailleurs, des amants ; en cela, elles faisaient œuvre utile car elles contribuaient à l'élargissement de la clientèle du chef « nouveau » qui disposait ainsi de plus d'adeptes que le chef traditionnel.* »<sup>280</sup> Avec la colonisation sont apparues la chefferie et une bourgeoisie villageoise de nature coloniale. Cette nouvelle situation créa des classes sociales et fit naître une nouvelle notion de l'autorité. On assista à un glissement vers l'individualisme et vers la hiérarchisation des personnes. Par voie de conséquence, il y eut un affaiblissement de la valeur de la communauté<sup>281</sup> et de l'unité sociale. D'un côté, on vit

<sup>278</sup> Idem.

<sup>279</sup> Idem.

<sup>280</sup> Ibid., Op. cit., p. 371.

d'abord apparaître un conflit entre les structures sociales traditionnelles et celles initiées par la colonisation, ensuite, à l'intérieur, des structures sociales traditionnelles mêmes. D'autre part, un conflit entre les indigènes eux-mêmes, par exemple, entre les fils des chefs qui étudient dans des écoles créées par les Blancs seulement pour ces fils-là, et les fils des pauvres villageois qui étudient ou pas dans des écoles nationales. Ce fut le même conflit entre les fils de chef, les enfants d'origine esclave et ceux des pauvres. Car l'école était réservée aussi aux enfants d'origine esclave, dont se débarrassaient rapidement les aristocraties locales. Ces enfants étaient donc assimilés aux fils de chef et avaient accès à l'école. En 1913, la ville de Buta, par exemple, était connue comme la première école de ce genre suivie certes de quelques autres comme celles de Lusambo et de Stanleyville. L'expérience de ces « écoles pour fils de chefs » ne fit pas long feu, car c'étaient des enfants gâtés, qui préféraient l'école buissonnière à toute autre activité. La création « d'écoles pour fils de chefs » ou « d'internats pour fils de chefs » avait pour but respectif de former les successeurs présomptifs à devenir des fidèles auxiliaires de la colonisation et de loger à part les fils de chefs qui étudiaient dans les écoles du « commun des mortels » ou dans les écoles de tout le monde.

## **II. - Au niveau politique**

---

Au plan politique, deux structures firent leur apparition : les secteurs, créés à partir de 1911, et les chefferies. Ces deux structures procédaient de la coutume, mais elles étaient distinctes. « *La chefferie était un regroupement traditionnel reconnu par le commissaire de district, tandis que le secteur était un rassemblement de chefferies créé et réalisé par le même commissaire de district.* »<sup>282</sup> Chaque secteur avait pour but de « *prolonger l'effort de faire évoluer la coutume et de la « développer »* »<sup>283</sup>, mais il avait aussi pour objectif de créer, au sein du territoire, trois, quatre ou cinq secteurs. Chaque secteur avait une série d'institutions : un conseil, un tribunal indigène, une école indigène. Ce fut une institution subdivisée en groupements dirigés, eux aussi, par des chefs.

## **III. - Aux niveaux social, familial et économique**

---

Au niveau social, alors que les chefs coutumiers étaient nommés par les pouvoirs traditionnels, le chef d'un secteur ou d'une chefferie l'était par l'Etat. Ces deux catégories de chefs étaient différentes : il y avait des chefs médaillés et des chefs non médaillés. Quelques années plus tard, il y eut la même classification des Zaïrois en deux catégories : les Zaïrois régis par la coutume et ceux qui étaient affranchis et se référaient aux Blancs. Cette dernière catégorie abritait les indigènes qui travaillaient avec les Blancs ou dans les entreprises nouvellement créées, et formaient des agglomérations qui croissaient à côté

<sup>281</sup> « Il y a une seule et même communauté, celle de tous les vivants, visibles et invisibles, non encore morts et déjà morts », comme l'écrit Jean-Pierre Mayele Ilo à la trois-cent-quatre-vingt-cinquième page de *Mythe et statut scientifique de la gémellité*.

<sup>282</sup> Ibid., p. 372.

<sup>283</sup> Ibid., p. 372.

des factoreries et des postes de l'Etat. Dès 1913, on les appela « cités indigènes » et « centres extra-coutumiers ». Progressivement, cependant, ces agglomérations s'étaient constituées et épanouies après la grande crise, mais surtout après la Deuxième Guerre mondiale. De plus, au niveau social, il y eut formation des communautés hétérogènes qui échappaient au pouvoir du chef coutumier ; elles connaissaient beaucoup d'abus, par exemple, la prostitution. La politique indigène chercha à éradiquer celle-ci en mettant en place une administration spécifique des cités indigènes, parallèle à celle des secteurs et des chefferies : le chef de centre était l'équivalent du chef de secteur, tandis que le « tribunal du centre extra-coutumier » faisait office de « tribunal de secteur ». <sup>284</sup> Il faut ajouter à tout cela des conséquences sociopolitiques, car une chefferie était bien distincte d'un secteur, même si, comme nous l'avons déjà signalé, ces deux structures procédaient de la coutume. Cette nouvelle politique modifia la situation sociopolitique et créa un conflit des valeurs de l'autorité : l'autorité relevant du Blanc, donc de l'Occident, et celle qui relevait des coutumes des indigènes eux-mêmes. La catégorisation des chefs par leur investiture politique créait non seulement des classes de chefs mais une nouvelle hiérarchisation, de type colonial, entre chefs coutumiers, notamment chefs médaillés ou non.

Pour mieux situer l'impact de la rencontre des différents systèmes des valeurs de la tradition à aujourd'hui sur les structures sociopolitiques et économiques des Ding, il convient de mieux le percevoir sur la famille Ding. Cette dernière comporte, dans son organisation interne, un certain nombre de fonctions tant pour le bien des individus que de l'ensemble. Ce sont elles qui peuvent aider à construire la cité. Il s'agit de la fonction économique, politique et juridique, pédagogique et éducative, et biologique. La vie est, on ne peut plus en douter, une des valeurs fondamentales de l'Afrique. Elle a plutôt un caractère dynamique que statique : elle doit croître et se transmettre depuis l'ancêtre le plus reculé jusqu'au dernier de la parenté. Aussi, pour les Ding, la vie est une valeur incomparable, qu'il faut à tout prix protéger et transmettre à travers différentes générations. Les interdits <sup>285</sup> donnés à l'occasion de la naissance des jumeaux et leur respect par ces populations ont pour fonction éducative de rappeler cette valeur. Par rapport aux jumeaux, par exemple, les membres de la famille royale, de clans de deux parents des jumeaux et ceux du village où la naissance a eu lieu doivent respecter ces interdits dont ils sont frappés pendant toute la période de réclusion de la maman des nouveau-nés. Ils doivent impérativement le faire pour que les jumeaux grandissent et appellent « Mère ! Père ! »

À travers la fonction économique et pour mieux la remplir, les trois quarts des Ding orientaux occupent des vastes étendues forestières, que traversent divers cours d'eau. Cette situation géographique leur permet de réaliser ces activités économiques : la cueillette, la chasse, la pêche et l'agriculture. Ils reconnaissent ici l'autorité de l'oncle maternel, à qui revient la lourde responsabilité de superviser ces activités. Il est le chef de la parenté et, donc, le chef de la forêt de son clan. Son autorité a un caractère sacré ; elle

---

<sup>284</sup> Cfr. NDAYWEL E NZIEM, I., Op. Cit., p. 373.

<sup>285</sup> S'abstenir des rapports sexuels, ne pas manger de légumes, ne pas consommer l'huile et les noix de palme, ne pas faire des travaux agraires.

émane des ancêtres et elle est suprême. Elle oblige les membres de la famille à l'obéissance, à la soumission et au respect du chef, sous peine de malédiction. Avec l'occupation économique et le besoin moderne d'exploiter la forêt avec des plantations d'hévéas et de palmiers, le chef de la parenté perdait son autorité sur la partie de forêts vendue aux Européens. Il n'avait plus droit aux recettes de leur exploitation (économique). Il n'avait pas non plus de pouvoir sur les nouveaux exploitants de la terre vendue. Le chef de clan perdait une large part de son pouvoir par rapport aux autres chefs qui, eux, n'avaient vendu aucune étendue de leur forêt. Il perdait tout : aussi bien la forêt que toute la richesse rapportée par les travaux qui y seraient réalisés. Aussi, avec l'arrivée de nouveaux exploitants, la famille perdait non seulement une partie de la richesse naturelle, la forêt, mais surtout la valeur de la solidarité, qu'elle aurait exercée par les travaux collectifs de ses membres. Car, à travers les travaux agricoles, la famille aidait à apprendre la solidarité. Certaines femmes, mariées ou veuves, étaient chargées de cultiver des champs et de créer une caisse commune. Le solde de cette dernière pouvait servir aux besoins généraux de la famille ou d'un de ses membres à l'occasion de l'un de ces événements : fêtes, deuil, maladie, palabres, naissance, paiement de la dot. De plus, dans un grand espace forestier, beaucoup de femmes pouvaient avoir des champs vastes et assez de cultures susceptibles de leur donner d'importantes recettes.

La fonction politique et juridique de la famille visait, elle, l'unité familiale dans l'ordre et la paix. Sa structure et les travaux de ses membres se représentent comme suit : le chef de famille est en principe l'oncle maternel le plus ancien. Cette fonction est exclusivement réservée aux hommes. Ces critères président à son choix : être l'oncle maternel de la famille, tolérant, ouvert à tous, impartial, honnête et juste travailleur, avoir un sens de jugement, être un rassembleur, sage et courageux. Il a le pouvoir suprême à la fois législatif, exécutif et judiciaire, il agit au nom de tous les ancêtres de la famille. C'est lui qui convoque et préside les réunions de famille, tranche les palabres, consulte les ancêtres, les devins en cas de maladies, de décès, de stérilité, d'insuccès de la chasse, des guerres, des récoltes. Il a pour mission fondamentale de défendre les intérêts de toute la parenté de chacun de ses membres. Il lui revient, à cet effet, de veiller sur l'unité et l'harmonie de la famille. La force et la puissance de la famille se mesuraient à celle de son chef, à son autorité et à son sens d'organisation. Tous lui devaient soumission, obéissance et respect. Cette fonction politique et judiciaire a été concurrencée et même, quelque part, anéantie par l'autorité missionnaire et civile. En s'installant dans le pays des Ding orientaux, l'autorité missionnaire a voulu supplanter les chefs traditionnels ; les lois religieuses et politiques devaient désormais régir tous ceux dont ils avaient la responsabilité. Les peuples Ding tournaient leur regard vers le chef religieux et soucieux, pour la plupart, de recevoir le baptême, ils lui étaient soumis. Face à l'autorité traditionnelle, ils ont perdu leur autonomie politique sans, pour autant, négliger leur aptitude judiciaire : la palabre leur est, de fait, restée jusqu'à nos jours un moyen efficace de transmission de la sagesse et des valeurs de société et des procédures pour la résolution des problèmes comme les conflits, le mariage traditionnel, la mort. Le souci du colonisateur d'apporter la civilisation aux populations Ding et de nouvelles valeurs, par exemple, valeurs matérielles d'échange, valeurs intellectuelles, technique et argent, a mis en danger la valeur de l'autorité. Jean-Pierre Mayele Ilo souligne le sens sacré de cette dernière : « *L'autorité et le pouvoir, apanage des ancêtres qui l'exercent sur les hommes*

avec la collaboration de ces derniers, ils sont représentés du côté des ancêtres par les ancestraux (Bibiale), et, du côté des hommes, par le Munken. »<sup>286</sup> La nouvelle civilisation a créé de nouveaux besoins et donné de nouveaux maîtres, qui présentent des réalités différentes ou opposées à celles de son milieu traditionnel. Le Colonisateur a soustrait la famille Ding et ses membres à l'autorité du chef de clan, notamment celle de l'oncle maternel. En agissant ainsi, il voulait réaliser un double objectif : réussir son exploitation et asseoir la famille nucléaire de type occidental. On arrive, par là même, à établir et à connaître plus le droit paternel que celui du chef de famille. L'activité missionnaire lui a ensuite servi d'appui, avec l'avènement des familles chrétiennes monogames. Elle l'aidait aussi à réduire ou supprimer les familles étendues ou polygamiques.

Toutefois, par sa fonction pédagogique et éducative, la famille assure l'éducation de l'enfant sans passer par le rite d'initiation pour la fille ou le garçon. Elle est aidée par la société, la communauté villageoise, qui a le souci d'offrir à la jeunesse un modèle. Ses moyens éducatifs sont surtout les maximes, la sagesse des ancêtres, les proverbes. Dans l'éducation traditionnelle, nous avons analysé l'initiation de la fille ou du garçon et la différence sexuelle de leurs travaux. Pour les Ding, la famille a pour fonction de donner la vie. Cette valeur doit être protégée et transmise de génération en génération. Elle est une valeur croissante ou dynamique, et non décroissante ou statique. C'est la femme qui en est la dépositaire ; on lui doit un grand respect et de la reconnaissance, car c'est elle qui fait la force et la puissance de toute la famille. Nous pouvons donc dire qu'avec la civilisation occidentale certaines valeurs traditionnelles de ces peuples ont été ébranlées, par exemple la famille étendue, la solidarité, l'entraide, la recherche de l'intérêt communautaire. On les voit vivre côte à côte, même paradoxalement, avec la famille nucléaire ou chrétienne monogamique, l'individualisme, la recherche de l'intérêt personnel et la propriété privée. Les Ding ont également résisté à la civilisation occidentale et à ses valeurs. En effet, comme tous les Africains, ces peuples n'avaient pas immédiatement épousé le nouveau mode de vie que proposait la civilisation occidentale. Son adoption est passée par le rejet de son identité, de sa culture. Trois catégories de classe créèrent, à l'intérieur, la différenciation du groupe social. Ce fut une source des conflits internes interpersonnels. Tandis que la seconde comptait des opportunistes pouvant, bon an mal an, se rallier soit aux valeurs et à la civilisation occidentale, soit aux anciens (autochtones), la première catégorie est « civilisée », « évoluée » ; elle est fidèle à l'Occidental et elle en reproduit intégralement le modèle de vie. La troisième résiste totalement à tout hybridisme : ce sont des traditionalistes attachés exclusivement au seul modèle légué par leurs ancêtres. Dans le cadre de l'occupation économique et par rapport aux activités industrielles des Compagnies huilières, les Ba Dinga ont laissé les Ba Pende et les Ba Mbunda travailler dans leurs centres de Mangai, de Dibaya-Lubwe, Brabanta (Mapangu, aujourd'hui). Cela tenait au fait que ces peuples voisins s'étaient montrés de meilleurs coupeurs de noix, du seul fait que les Ba Dinga, les Ba Ngoli et Ba Shilele et d'autres populations du Nord étaient moins attirés par cette fonction de coupeur. De plus, à partir de 1960, ces populations ont dû considérer les Ba Pende comme des étrangers usurpateurs des postes de commande dans les compagnies exploitant dans leurs régions. Comme l'affirma Justin Tshipungu, « *Les Ba Mbunda, Ba Pende, Ba Ding...*

---

<sup>286</sup> MAYELE ILO, J.-P., *Statut mythique et scientifique de la gémellité. Essai sur la dualité*, Paris : Ousia, 2000, p. 385.

*ne s'engageront sérieusement dans la fonction commerciale qu'à partir de 1966, après la Rébellion de Pierre Mulele. »*<sup>287</sup> Jusqu'en 1965, le commerce comme tout le secteur économique de la région des Ding, était le monopole des Européens, ce qui n'avait pas empêché les autochtones d'autres régions et d'autres ethnies du Congo de se livrer aux activités commerciales et économiques dans la même région avant les années 1965. Ce fut le cas des personnes issues de la région du Bas-Congo, du Kasai Oriental et du Kasai Occidental. Ils étaient aussi des Administratifs et des Industriels compétents, ils travaillaient toujours pour le compte des Européens. La colonisation introduisit une économie industrialisée dont l'huile de palme était l'un des produits. Cette économie huilière était restée coloniale : sa valeur n'eut pas beaucoup d'impact sur la voie de la modernité, son organisation étant demeurée typiquement européenne. En effet, la décolonisation de cette industrie huilière n'a pas encore été effectuée. Actuellement, on continue l'extraction artisanale d'huile de palme. Son exploitation a fait progresser l'économie et ce produit est devenu, par-là même, un produit de commercialisation.

---

<sup>287</sup> TSHIPUNGU, J., Op. cit., p. 64.

# Deuxième partie : Enquête et école en milieu ding orientaux. La rencontre des valeurs

Cette partie aide à comprendre, à travers l'analyse d'interviews auprès des Ding orientaux, les réactions de ces peuples face aux valeurs de la colonisation et de l'évangélisation. Le second chapitre est centré sur les valeurs et leurs conflits dans les manuels scolaires proposés à l'enseignement en République Démocratique du Congo. Le troisième chapitre donnera une évaluation de l'école dans ce pays afin de situer l'école en milieu ding oriental.

## Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

### *I. Le cadre de l'enquête*

---

Nous avons choisi Kinshasa, la capitale de la RD Congo comme lieu d'investigation, pour deux raisons :

Peuplée d'environ 10.000.000 d'habitants, Kinshasa, par sa diversité ethnique

---

document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

comprenant des groupes d'origines géographique, sociale et culturelle différentes, est une importante base socio-anthropologique, qui présente la multiplicité de systèmes de valeurs ; parmi eux se trouvent des Ding orientaux, dont on peut analyser les conflits de valeur. Kinshasa apparaît comme un miroir de ceux-ci et des brassages de systèmes et de cultures.

Le choix de Kinshasa tient également à ce qu'elle est non seulement accessible et sécurisée pendant le déroulement de notre recherche (entre juin et octobre 2006), mais aussi à ce que nous n'avons pas voulu opter pour une observation participante des Ding orientaux, ce qui nous aurait emmené dans les milieux ruraux, nous avons de préférence choisi d'interviewer ceux qui vivent dans la capitale.

## ***II. - Le choix de la population étudiée : Procédure de constitution et caractéristiques***

---

D'une façon générale, nous n'avons pas constitué un échantillon, vu le caractère ambivalent et complexe du thème de notre recherche : sa délicatesse et son caractère abstrait nécessitent, en effet, pour répondre, un certain niveau de formation. Mais, nous avons cherché, le plus possible, le côté pratique, d'abord quasi facile pour les Ding de tous niveaux, dès lors qu'on parle de ce qu'ils aiment le plus et de leur quotidien.

Nous avons mené des entretiens individuels et collectifs, sans cibler, à l'avance, des personnes, et avons privilégié les interviews en groupe : ce sont autant de discussions en profondeur, pouvant compléter les réponses au questionnaire écrit. Celui-ci a été également remis à quelques intellectuels Ding, pour recueillir leurs réponses. Certes, notre enquête manque d'un échantillon représentatif. Néanmoins, elle a été réalisée auprès de personnes qui ont accepté de participer librement à notre recherche. Nous l'avions présentée comme la nécessité de recueillir des riches informations sur la tradition Ding, en vue d'une réécriture. Nous n'aurions eu personne ou très peu de disponibilités si nous avions couru le risque de cibler des personnes à l'avance. Ce n'est pas tant par désintérêt à l'égard de la recherche, mais par manque de temps lié aux obligations familiales ou personnelles pressantes en temps de crise et de chômage aigus que de donner son temps à quelque chose qui ne « paie » rien en retour.

Pour des interviews individuelles, nous avons choisi en premier des personnes capables de nous renseigner abondamment en raison de leur âge et de leur instruction scolaire, de niveau supérieur. Le papa Lucien Mbiapa<sup>288</sup> et quelques étudiants longuement entretenus pendant l'enquête ont largement satisfait à ces critères. Néanmoins, le critère d'instruction a entravé le choix de certains intellectuels Ding plus disponibles pour un questionnaire écrit que pour des entretiens.

L'objectif de l'analyse de ces interviews, c'est aussi de voir si elles attestent ou non les conflits de valeurs constatés dans les racines historiques traditionnelles et occidentales et confirmés éventuellement dans les manuels scolaires.

Nous avons également eu des entretiens semi-directifs, avec un guide d'entretiens,

<sup>288</sup> Un de nos Informateurs en RD Congo, in Annexes I : Renseignements sur les personnes interviewées.

de questions, de réponses par dialogue progressif, à bâtons rompus, avec des relances. Un bon groupe de nos enquêtés était sollicité par rendez-vous téléphonique sur le critère : « C'est un Ding oriental ». Entre nos enquêtés, la majorité des contacts sont déjà noués avant; car on ne vient pas par hasard. Un lien les marque et ils se reconnaissent entre eux : relations par le village, le quartier, les familles, le secteur ou la collectivité, ou une amitié. D'autres, la majorité, c'est-à-dire ceux qui ont directement répondu à nos questions, ont été repérés à l'occasion de deuils, de fêtes de mariage, par exemple. C'est en des telles circonstances que la plupart de nos interviews furent réalisées, car il y avait du monde.

A toutes les personnes rencontrées s'ajoutaient librement celles qui voulaient dialoguer avec nous et nous renseigner sur les traditions culturelles Ding. Se mit alors en place une population à majorité masculine, composée d'agriculteurs, d'enseignants et d'étudiants. Le groupe d'agriculteurs ne comprenait aucune femme. Toutefois, la plupart des hommes mariés venaient chacun avec leur épouse, mais aucune ne participait à ces entretiens, sauf à assister et à s'occuper des tâches matérielles. Quelques-unes répondaient quelquefois, leur niveau étant très faible (elles n'ont pas fait d'études). Parmi les agriculteurs, on en trouvait qui n'avaient pas étudié ou étaient d'un niveau moyen et faible. En revanche, quelques intellectuels de niveau supérieur venus assister à un deuil ou à un mariage les rejoignaient quelquefois et participaient aux interviews. Les élèves scolarisés ne furent pas interrogés en raison de la difficulté d'obtenir l'image réelle de l'école congolaise actuellement. Ainsi, nous nous sommes rabattu sur les manuels scolaires, car la situation sociopolitique de notre pays pendant l'enquête était marquée par l'insécurité et la crise économique, l'instabilité du système scolaire et l'éclatement ou le morcellement des institutions. Tout cela aurait certainement provoqué la mobilité de la recherche et le déplacement continu de la problématique, sans oublier la prolongation de la durée de recherche et l'incertitude de la finir et de la mieux réaliser. L'instabilité de la situation économique et/ou la stagnation de la dégradation de la situation sociopolitique auraient sans doute augmenté la distance entre le chercheur et son objet d'étude (mobilité des acteurs sociaux et différents rapports avec les milieux socio-historiques, avec le contexte, et surtout avec l'objet d'étude). Elles auraient également minimisé l'importance de la recherche. La volonté politique de la reconstruction du pays et la dégradation de l'économie auraient pu rendre difficiles les démarches du chercheur, et peu ouvertes ses relations. Nous avons finalement interviewé environ 52 personnes.

Les variables sexe, âge, niveau d'instruction et identité Ding à travers attitudes et comportements ont contribué à l'explication de conflits de valeurs.

### **1. La variable sexe**

Elle est souvent revenue dans les questions familiales, claniques et éducatives. La sexualisation des rôles permet de percevoir la valeur de la personne et des rôles chez les Ding. Le sexe masculin joue un rôle important, le sexe féminin, bien qu'ayant sa place, ne peut pas passer en premier, sauf le cas de la femme-chef, *Nkumukor*. L'homme paraît, à cet effet, le chef de clan et garant de la vie, il peut connaître de la sorcellerie, étudier et avoir droit à la parole en public.

## **2. La variable âge**

L'âge des personnes interrogées varie de dix-huit à soixante-quinze ans. Pendant l'enquête, dix-huit ans est apparu l'âge le plus jeune, pour un universitaire. Cela confirme la délicatesse du thème de recherche nécessitant certes des gens cultivés susceptibles de nous renseigner sur les conflits de valeurs de différents systèmes. Soixante-quinze ans, c'est l'âge le plus élevé parmi nos enquêtés qui, en raison de cet âge, ont au moins vécu une partie de l'évangélisation du Congo ; elles peuvent avoir plus à informer sur les conflits de valeurs que les moins âgés qui ne parleront de la colonisation, de l'évangélisation et de leur rencontre avec les traditions Ding qu'à partir soit des Anciens, soit de l'école. Car, ils n'ont pas eux-mêmes connu ces deux premiers systèmes de valeurs. Serge, par exemple, ne pouvait aisément aborder les traditions culturelles Ding au sujet de la place de l'instruction.

## **3. La variable instruction**

La scolarisation est l'un des premiers critères nécessaires pour aborder le thème de cette recherche, vu sa complexité. La compréhension des représentations Ding sur la vision du monde, les attitudes et les comportements Ding, déterminante d'une bonne approche sociologique et anthropologique, est fonction également d'un niveau culturel élevé. Le niveau d'instruction n'est donc pas sans valeur, car c'est un important critère de perception des facteurs de conflits de valeurs.

## **4. La variable attitudes et comportements**

Elle a servi de toile de fond pouvant révéler les représentations des Ding, desquelles émerge ce qu'ils aiment le plus et, à partir de là, percevoir sans doute l'ambivalence des valeurs.

Nous n'avons pas uniquement choisi les entretiens semi-directifs et le questionnaire, mais avons aussi vérifié le thème de conflits de valeurs par l'analyse des manuels scolaires congolais de classe moyenne d'études primaires. Ce sont des manuels de lecture et d'apprentissage de lecture, afin d'y confirmer ou non l'existence de conflit de valeurs constaté entre les racines traditionnelles et celles de l'Occident.

### ***III. - Les techniques d'investigation***

---

#### **1. Questionnaire par entretiens semi-directifs (interviews)**

Ces questions sont utilisées de deux façons : les questions fermées et les questions ouvertes. Les premières ont été destinées à des réponses écrites, mais les secondes à des entretiens semi-directifs.

##### **1.1. OBJECTIFS**

Le questionnaire écrit avait pour objectifs des réponses argumentées auprès de nos

enquêtés de niveau supérieur afin de compléter les réponses des entretiens semi-directifs des agriculteurs et des étudiants. Ce questionnaire fait apparaître « l'épistémologie » des comportements et des attitudes Ding à partir de ce qu'ils font, de leurs moyens et de la formalisation de tout cela. L'inconvénient est qu'il n'y a pas eu d'interaction ni de relance. Chaque enquêté a répondu à partir de ses connaissances personnelles, sans avoir recours ni à l'enquêteur ni aux éclaircissements de ce dernier.

Les entretiens semi-directifs ont complété le questionnaire écrit envoyé pour des réponses. L'entretien compréhensif ou non directif est centré sur le thème qui est l'acte central de l'entretien. Car il faut comprendre le contenu et le ramener toujours à l'objet de l'entretien. Selon Max Pagès, les techniques non-directives ont deux caractéristiques centrales : la première consiste à « *s'abstenir de toute intervention directive dans la champ d'expérience du client qui y introduise une structure (manière de percevoir, valeur, but, etc.) en se substituant à lui et de n'intervenir que pour augmenter l'information du client sur sa propre activité mentale*, la seconde consiste à « *s'abstenir de diriger le processus d'information du client sur lui-même et à partir de l'hypothèse que le client lui-même s'efforce de communiquer avec lui-même et tâcher de faciliter la communication du client avec lui-même dans le sens où lui-même la dirige* »<sup>289</sup>.

Par sa présence, l'intervieweur (interviewer) organise des entretiens avec la (des) personne(s) interviewée(s) pour recueillir des informations (perçues) de leur point de vue, de leur orientation de la question y compris de la réponse à donner. C'est profondément adopter l'attitude compréhensive rogérienne en se mettant en « *l'état d'empathie (...) qui consiste à percevoir le cadre de référence interne d'une autre personne avec exactitude et avec les composantes émotionnelles et les significations qui s'y attachent, comme si l'on était l'autre personne, mais sans jamais perdre la condition « comme si... »* »<sup>290</sup>. Rien n'entrave la liberté de personnes interviewées de répondre aux questions ouvertes que leur pose leur intervieweur, sans aucune intervention directive, mais avec beaucoup d'empathie et de dialogue. Ainsi, pour la réussite de ses interviews, l'intervieweur exploitera sur le terrain l'une ou l'autre de ces techniques spécifiques de dialogue : « *Le silence attentif, l'encouragement sans phrases, le paralangage de compréhension (attitudes, mimiques, ton et regards doivent être convergents en ce qui concerne leur signification de centration sur l'autre et de compréhension de ce qu'il dit ; elles concrétisent l'empathie)*».<sup>291</sup>

Nous avons préféré le dialogue avec nos enquêtés. Nous avons ainsi fait attention, par exemple, aux encouragements sans phrases et à certaines attitudes, mimiques et tons au cours de notre enquête, faisant rimer empathie avec sympathie et en étant avant tout *aimable, positif, ouvert à tout ce que disent nos enquêtés*<sup>292</sup> C'est un comportement

---

<sup>289</sup> PAGES, M., *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris : Dunod, 1965, p. 42-43. Le « client » est aussi appelé l'interlocuteur.

<sup>290</sup> PAGES, M., *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris : Dunod, 1965, p. 29.

<sup>291</sup> MUCCHIELLI, A. (sous la direction de -), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin/VUEF, 2002, p. 109.

de base. En effet, par l'empathie, « *l'enquêteur doit savoir rester modeste et discret : c'est l'informateur qui est en vedette, et il doit le comprendre à l'attitude de celui qui est en face de lui, faite d'écoute attentive, de concentration montrant l'importance accordée à l'entretien, d'extrême intérêt pour les opinions exprimées, y compris les plus anodines ou étranges, de sympathie manifeste pour la personne interrogée.* »<sup>293</sup>. Bref : l'empathie ouvre la porte d'entrée dans le monde de nos enquêtés, de leur intimité affective et conceptuelle, faisant oublier à l'intervieweur ses propres opinions et catégories de pensée, mais lui faisant uniquement penser à la découverte de leur monde plein de richesses inconnues.

Dans notre démarche, il a progressivement paru nécessaire de reformuler certaines réponses de nos acteurs interviewés dans le double but de comprendre ce qu'ils disent mais, le plus souvent, pour faciliter la relance. Nous prêter ici à leur *cadre de référence*<sup>294</sup> est resté une des clés de la conduite de nos entretiens, sans oublier le *charme*, la *séduction* et l'*humour* comme *tactiques* pour *faire parler et bien faire parler*. Cela a énormément facilité l'interaction entre nous et nos enquêtés. De cette manière, s'établit un engagement actif par un jeu de questions provoquant à la fois celui de notre acteur interviewé. « *Les principes de l'entretien compréhensif ne sont rien d'autre que la formalisation d'un savoir-faire concret issu du terrain, qui est un savoir-faire personnel* »<sup>295</sup>, visant la fabrication de la théorie à partir de l'interprétation du matériau décisivement constitué du seul fait que, par le terrain (observation des faits), nous sommes devenu cet « *artisan intellectuel* » qui construit sa théorie et sa méthode.

Ce genre d'entretien favorise l'interaction entre enquêtés et enquêteurs, l'engagement du sujet ainsi que sa coopération à la réussite de l'enquête. Des temps de réajustement ou éclaircissement, de relance du sujet rendent possible l'approfondissement de tel ou tel point de vue. Cependant, nous n'avons pas eu de journal de terrain.

## **1.2. CONTENU**

Le questionnaire est composé de 25 questions<sup>296</sup>, sans compter toutes les questions de relance : 21 ouvertes (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23) et 4 fermées (13, 22, 24, 25), toutes signifiées également par des sigles<sup>297</sup> à notre convenance renvoient le lecteur à l'original correspondant d'interviews.

Ces questions correspondent aux deux grands thèmes : les valeurs et les conflits

<sup>292</sup> Cfr. KAUFMANN, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan, 1996, p. 53.

<sup>293</sup> Ibid., p. 51.

<sup>294</sup> Cfr. Carl ROGERS et G.Marian KINGET, *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive. Vol. II : La Pratique*, Ed. Béatrice-Nauwelaerts, Publications universitaires, Paris/Louvain, 1962, p. 106.

<sup>295</sup> KAUFMANN, J.-C., Op. Cit., p. 9.

<sup>296</sup> Cfr. Annexes I.

répartis chacun en sous-thèmes : la mort, le mariage et l'éducation, pour le premier, et les Ding orientaux face aux valeurs de la colonisation et du Christianisme, l'apport des valeurs de l'Évangélisation, les trois exemples de conflits de valeurs et le compromis, pour le second thème.

Ces sous-thèmes renvoient à des questions précises, mais elles ne sont pas exclusives. Globalement, ils se reconnaissent comme suit : la vie, la mort (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 20, 25), le mariage (1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21), l'éducation (1, 16, 18, 19) et les représentations des Ding sur leurs propres comportements et attitudes (1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 20, 21, 22, 24, 25, 26, réparties toutes comme suit : La question numéro 1 traite de la danse ; les numéros 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16 et 21, de valeurs traditionnelles et modernes, alors que les numéros 5, 6, 7, 10, 20, 21 et 22 traitent de la rencontre de systèmes de valeurs et conflits de valeurs). De toutes ces questions nous tirerons des valeurs ainsi que des contre-valeurs. Il s'agit de comprendre les représentations Ding par rapport à ces questions. Par les jumeaux, nous avons déjà tenté de comprendre l'ambivalence des valeurs Ding, puis, actuellement, la vie. La mort est abordée comme quelque chose que les Ding orientaux respectent car, en même temps qu'elle est une évidence, elle est, d'une part, un événement à valeur pédagogique d'apprentissage de traditions et coutumes Ding auprès de tous les vivants. D'autre part, elle apparaît comme un fil reliant irréversiblement les vivants et les morts, le visible et l'invisible, les ancêtres (morts ou vivants) entre eux, mais aussi avec le commun des mortels. Est-elle naturelle ou non ? Que faire ? Face à l'évolution moderne et au christianisme, quel rite d'enterrement pratiquer ?

Par rapport au mariage traditionnel Ding, que se passe-t-il en particulier à la mort d'une femme mariée ? En amont, cette question ouvre celle du mariage en général, sa nature, ses catégories chez les Ding orientaux et les conditions de leur formation ainsi que leur évolution-évaluation à actuellement. Les résultats de notre enquête font état de formes quasi contraires au mariage monogamique, faisant ainsi ressortir les points conflictuels face au christianisme et à la modernité. Dans un cas particulier, nous analyserons le mariage de la veuve et le processus du mariage d'un jeune garçon dans sa double perspective : à son initiative et à l'initiative de ses parents ou de sa famille. Comment se déroule l'éducation des enfants issus de ces deux formes de mariages union chez les Ding orientaux aussi bien dans le contexte traditionnel que moderne, signifiant l'éducation traditionnelle et l'éducation scolaire ? Finalement, quelles valeurs apparaissent dans ces différents comportements et attitudes Ding ? A quoi se réfèrent-elles ? Sur quoi s'appuient nos interlocuteurs pour leur formalisation ou préférence à telle valeur plutôt qu'à telle autre ? Sont-elles ou non conflictuelles ? Comment s'en sortir ? Quelles sont les voies de résolution de ces conflits ? Qu'est-ce qui constitue la trame de valeurs de jeunes, en particulier, aujourd'hui ?

297

Nous aurons, par exemple, dans les Annexes n° I ces sigles d'items : C1 = Coupable (La mort) ; C2 = Coupable ; EM = Enterrement d'une femme ; C3 = Coupable ; BT1 = BibleTombe ; BT2 = BibleTombe ; BT3 = BibleTombe ; MV = Mariage d'une veuve ; MJG = Mariage des jeunes garçons par eux-mêmes ; MJG1 = Mariage des jeunes garçons par la famille ; EE = Education des enfants ; D = Danse ; TCTV = Travailler à la campagne et travailler en ville ; CM = Campagne ; PP = Polygamie et Polyandrie ; PG = Polygamie ; PA = Polyandrie ; PG = Polygamie ; EC = Évangélisation et Colonisation ; VOT = Valeurs Occidentales et Traditionnelles ; AC = Attitudes et comportements ; CE = Contexte de l'enquête.

Pour la passation d'interviews, nous avons immédiatement interrogé nos enquêtés après l'envoi du questionnaire écrit. Notre questionnaire d'entretiens a subi beaucoup de modifications sans altérer l'objet de notre étude. Cela pour deux raisons : la spontanéité des questionnés à aborder en profondeur des thèmes complémentaires à notre recherche, d'autant qu'ils se sentaient à l'aise, et le souci de certains de valoriser soit leurs études, soit leur travail car c'est là qu'ils se sentaient le plus à l'aise. Cette souplesse a été un des aspects intrinsèques de la méthodologie de la recherche : faire réagir les sujets sur ce qui, pour eux, paraît important. Nous leur avons le plus possible laissé une entière liberté d'expression.

### **1.3. ANALYSE DES RÉSULTATS**

#### **1.3.1. Les Ding face aux valeurs de la colonisation et du christianisme.**

« *La collaboration du christianisme avec la colonisation a favorisé l'acculturation des Ding* » (EC).

Chez les Ding orientaux, l'Occident a introduit la culture, l'instruction, le complexe de supériorité et la communication. Ces valeurs ont rejoint celles de la religion traditionnelle, de la croyance et du culte des Ancêtres, de l'obligation de la conscience morale, du respect de la coutume traditionnelle, de la polygamie et de la sorcellerie sous tous ses aspects. Les Ding orientaux distinguaient les fétiches de la sorcellerie nuisible et destructrice. Les fétiches servaient à guérir les maladies ou à protéger le clan, le village, les activités agricoles. Les Ding orientaux pouvaient avoir le *lagnak* (philtre d'amour), le *lanié* (pour dominer ou avoir de la chance) ou du *niang* (pour avoir beaucoup de produits agricoles). Sous son second aspect, la sorcellerie est employée pour nuire aux personnes ou aux biens. Cet objectif aboutissait à un meurtre. Les Ding orientaux utilisaient la pratique d'*ékong* (lance)<sup>298</sup> pour le réaliser. L'objectif de cette pratique était de lutter contre ces contre-valeurs : la paresse, le vol, l'oisiveté, le mensonge, son but étant de punir celui qui nuisait à la vie et à la paix des Ding orientaux. Pour eux, l'usage d'*ékong* fut le gage de la sagesse : les membres du village se réjouissaient ; il n'y avait plus de vol ni de mensonge, ni de meurtre. Mais, la sorcellerie destructrice apporte aussi des valeurs comme l'honnêteté, le travail et la vérité. C'est-à-dire que le fait, pour les Ding orientaux, de prendre conscience des effets destructeurs de la sorcellerie les prédisposent, en contre-partie, à se prémunir contre ses effets « pervers ». Toutefois, avant la colonisation et l'évangélisation, les Ding orientaux connaissaient bien Dieu, mais pas Jésus Christ. Ils avaient des valeurs ancestrales jalousement conservées.

Le christianisme, lui, a introduit la prière comme cette relation personnelle avec Dieu. C'est un acte de foi et d'espérance en vue du salut. On distingue les prières de louange,

---

<sup>298</sup> Chez les Ding orientaux, *ékong* était aussi un fétiche protecteur fait de la mixture de cheveux et d'ongles d'un défunt, que l'on dépose dans une casserole nécessaire pour détecter celui qui a jeté le sort. Pratiquer ce fétiche signifie tuer symboliquement quelqu'un (le présumé coupable d'un vol, d'un meurtre, ou d'une pratique morale ou sociale contre-indiquée) avec une matière pointue (une flèche, un couteau) visée dans un vase contenant de l'eau où l'on voit la personne. On pouvait aller voir une personne réputée dans l'exécution d'*ékong* ou on pouvait se faire procurer ce fétiche que l'on déposait soi-même là où l'on voulait de la protection (un champ, une maison, des arbres fruitiers, par exemple contre du vol).

de demande, d'intercession, d'action de grâce, que l'on peut dire seul ou en communauté.

Les Ding orientaux ont accueilli le christianisme sans heurts, faisant preuve de grande hospitalité et de générosité, partageant, non seulement avec les Occidentaux, nourriture, logement et produits de la cueillette, mais aussi avec beaucoup d'ethnies congolaises et africaines. Ainsi se sont-ils montrés bienveillants aux personnes d'origine étrangère. Ils ont joué le rôle de protecteur de la vie de ces dernières par certains fétiches. Chez les Ding orientaux les étrangers étaient préservés de la mort.

Au-delà de leurs effets positifs de l'ouverture des Ding orientaux au monde et de leur apprentissage de la charité, l'imbrication de la colonisation et du christianisme a eu des conséquences néfastes. Le christianisme a également imposé la monogamie, s'opposant vigoureusement à la polygamie régnante, à la sorcellerie et au culte des ancêtres. Il a même empêché l'usage du fétiche protecteur, alors que, porteur de la vie, il était objet de la bienveillance de fétiches protecteurs et de leurs garants. Pour les Ding orientaux, la suppression, par le christianisme et la colonisation, de ce qui leur donnait santé, vie, est perçue comme une contradiction intrinsèque flagrante par rapport à leurs objectifs propres. Ainsi qualifient-ils, par exemple, la colonisation d'être *une punition sévère*, mieux un esclavage :

**« C'était de la servitude. » Le colonialiste est concrètement considéré comme assaillant, et ses méthodes « n'ont pas également été bonnes sur le plan social, politique dans la mesure où cela était plus avantageux aux colons qu'aux peuples congolais en général et aux peuples Ding en particulier » (EC).**

De fait, l'application du message évangélique et de valeurs occidentales de technologie, d'économie, d'argent, de gestion, de rationalisme et de commerce les a transformés : ils connaissent l'individualisme et la pauvreté sociale, matérielle et anthropologique. Par la suppression du troc pouvant leur permettre la rencontre de personnes et l'échange, et son remplacement par le commerce et l'argent, ces peuples semblent perdre les valeurs ancestrales de solidarité et d'amitié. Ils connaissent la destruction de l'environnement, de la faune et la flore. Tout cela les enracine dans leur propre culture. Dans ce sens, le christianisme fut perçu donc, chez ces populations, comme un vecteur de contre-valeurs : l'enfermement et l'individualisme. Cette série de contradictions portent en elles-mêmes des points de discontinuité-continuité importants : la consolidation de nouvelles cultures et la formation d'une nouvelle société :

**« La colonisation a apporté le métissage de races, de cultures dans des villages, des cités surtout. On pourrait, à ce sujet, dire que certaines cultures émergent sur d'autres. » (EC).**

### **1.3.2. L'apport des valeurs de l'évangélisation**

**« - Un Professeur demande à un prêtre bénédictin : « Mon Père, cela ne te fait rien d'être un Africain, prêtre bénédictin en Europe ? » - Non. Je n'ai jamais réfléchi à cette question. Mais, oui. Tiens. Il y a quand même un problème. Chez nous, en Afrique, il n'y a pas de mur entre nous et nos familles comme en Europe. En Europe quand nos familles ont des problèmes, nous essayons de les résoudre ensemble, nous allons vers nos familles et elles viennent vers nous. Mais, en Europe, je vois que quand un prêtre a un problème, il s'enferme dans les murs de**

***la Congrégation, il ne va ni vers ses confrères ni vers sa famille. Ou, quand sa famille a un problème, une difficulté, elle ne vient pas vers leur fils prêtre de peur de le déranger. Je me retrouve dans ce système. Ca me peine. »***<sup>299</sup>

En général, les Ding orientaux parlent de l'évangélisation et de la colonisation en même temps. On se rappellera, à ce sujet, leur forte imbrication. « *L'Etat était géré par les Missionnaires...* ». La colonisation s'appuyait sur l'évangélisation considérée comme sa condition –ses moyens de réalisation-. La raison d'être de l'évangélisation tenait au fait de la colonisation, tant l'évangélisation et la colonisation se donnaient pour mission d'occidentaliser les peuples dits « primitifs ». Si cette occidentalisation culturelle africaine a eu des résultats fort appréciés des autochtones, elle a également eu des conséquences néfastes :

***« L'évangélisation et la colonisation ont eu une influence à la fois positive et négative » (VOT).***

Au plan social, les Ding orientaux confirment qu'elles ont créé des écoles, des hôpitaux, des églises, des routes, le commerce, ce qui favorisa le développement individuel et collectif, mais aussi le bien-être psychologique et social des populations Ding. Par elles, sont apportées les valeurs de santé, de l'argent, de la gestion, de l'économie et de l'épargne, de la communication moderne, de transport, de la technologie, de la rationalité, de la religion, de l'instruction scolaire, de la sécurité. « La production agricole va au-delà pour la production de vente », c'est-à-dire que l'on n'est plus que dans l'économie de subsistance, c'est-à-dire de la consommation immédiate. L'institution traditionnelle du mariage polygamique se voit supprimée et supplantée par la monogamie chrétienne et par l'égalité occidentale de sexes au point de vue social, culturel et politique. Alors que les femmes s'initient à l'émancipation culturelle et politique pour commander, voire manifester leur droit à la parole et à l'autorité, les hommes perdent leurs droits de supérieur ou de maître de la femme.

***« La polygamie tombe, la femme trouve qu'elle est à même de s'opposer à la décision de son mari. »(VOT).***

Leur autorité sur la femme semble perdue, y compris leur puissance, leur pouvoir, leur prestige social. La femme n'est pas ainsi au-dessus de l'homme. Elle entre pourtant dans la classe des hommes : elle agit comme un homme. L'évangélisation a changé la mentalité Ding, son éthique a connu l'influence des valeurs chrétiennes, ce qui altère les habitudes et les mœurs des populations Ding. Ces populations vont préférer, par exemple, la justice, la sécurité et la paix à la criminalité, aux conflits entre membres, villages ou Institutions ancestrales et villages traditionnels. Du point de vue culturel, l'école permet l'acquisition des connaissances intellectuelles, différentes des connaissances traditionnelles acquises par la sagesse auprès des Ancêtres. Par l'école aussi, les Ding orientaux apprennent les valeurs de l'autonomie et de la responsabilité. De fait :

***« La scolarisation des enfants a commencé la prise en charge d'un chacun dans son comportement. »(VOT).***

Du point de vue religieux, les Ding orientaux vont connaître la Bible et, donc, la parole de Dieu. Ils vont apprendre la « crainte de Dieu », non dans le sens de la piété révérencielle,

---

<sup>299</sup> Entretien avec notre Informateur M Rezsahazy Rudolf, Belgique, 6 octobre 2006.

mais bien l'image d'un Dieu qui punit, condamne. Cette nouvelle conception de Dieu va les contrarier car, pour eux, Dieu est Bon et ne fait rien de mal.

**« La colonisation et l'évangélisation nous ont fait perdre nos sources, nos pratiques ancestrales et nous ont écartés de nos coutumes. L'Etat proprement dit ne nous a rien laissé, depuis l'avènement du christianisme jusqu'à l'Indépendance, sauf peut-être ses immeubles de bureaux administratifs. Sur le plan matériel, nous sommes très marqués par cela. Elles ont dépouillé les Ding de leurs valeurs traditionnelles » (VOT).**

La colonisation et l'évangélisation ont elles-mêmes contribué à détruire leurs propres valeurs imposées, par leurs oppositions internes et leurs injonctions contradictoires comme, par exemple, se servir de l'évangélisation pour un intérêt politique et individuel.

Profondément :

**« Les écoles se sont construites, les hôpitaux également. Mais l'objet était non sûrement de voir ce peuple saint, mais d'avoir des gens en bonne santé pour mieux servir la cause de la colonisation ! » (VOT).**

Sur le plan économique, il y eut l'introduction de la monnaie, du commerce et des routes. Les valeurs de gestion et de la rationalité de transport, de technologie et du développement, significatives mais indirectement évoquées à travers ces activités ont aiguillonné, chez les populations autochtones, les valeurs de travail, de dialogue et de la relation par le troc. Le progrès des cultures agricoles traditionnelles va connaître un essor moderne grâce aux routes et aux moyens de transport qui faciliteront la vente et l'achat des produits agricoles d'une part, et permet l'acquisition de monnaie étrangère, la communication aussi bien avec les Européens et leur culture qu'avec les autochtones d'autres lieux africains. La valeur de temps et de quantité changent totalement, tant les Ding orientaux connaissent le temps cyclique et la technologie occidentales, permettant d'étendre leurs activités, c'est-à-dire l'ouverture à des économies externes. Les notions de distance changent comme aussi la mesure.

Au plan politique, les Ding orientaux connaissent le changement de conception du chef coutumier, ils n'en sont pas fiers. Car, l'histoire traditionnelle Ding révèle que les chefs Ding ont un pouvoir magico-religieux acquis. Leurs rois –les *Minken*– sont des médiateurs entre les vivants et les morts, ainsi que l'explique Jean-Pierre Mayele.

**« En effet, élu, intronisé et initié à sa fonction d'intermédiaire entre le monde visible et le monde invisible, le roi recourt dans ce dessein à des rites et cérémonies particuliers pour s'adresser aux esprits et aux ancêtres à travers des figurines représentant ces mêmes esprits ou ancêtres...Le roi Ding doit s'efforcer de (se) rendre les ancêtres favorables, en abreuvant ces figurines de sang et de vin de palme, assez régulièrement. Et l'efficacité de son intercession dépend en partie de la correction avec laquelle il aura accompli son devoir. Il sait que son autorité vient d'ailleurs, et qu'il n'est qu'un serviteur. »<sup>300</sup>**

Les chefs de villages deviennent des autorités politiques. Plutôt que de rester des rois *Minken*, investis du pouvoir traditionnel et ancestral et intermédiaires entre le monde visible et le monde invisible Ding, entre les vivants et les morts pour le bien de toute la

---

<sup>300</sup> MAYELE ILO, J.-P., *Statut mythique et scientifique de la gémellité. Essai sur la dualité*, Paris : Ousia, 2000, p. 385.

communauté des vivants Ding; les chefs de villages institués par les colonisateurs sont des intermédiaires entre les Ding orientaux et les colonisateurs jouant plus le rôle d'informateurs de ces derniers que de protecteurs et défenseurs d'autochtones. Même s'ils savent que leur pouvoir vient d'ailleurs, mais pas bien sûr des ancêtres, ils ne sont pas comme les *Minken*, serviteurs. Ils sont des « dictateurs » ou, comme leurs « employeurs », des colonisateurs de leurs propres frères. Ils n'exercent pas leur pouvoir avec l'aide d'autochtones, mais avec celle de colons, dont ils représentent l'autorité.

### **1.3.3. Trois exemples de conflits de valeurs à travers les enquêtes**

#### **1.3.3.1. Travailler à Kinshasa, la capitale de la RD Congo (TCTV).**

De nombreux avantages justifient le choix de travailler en ville : donc, à Kinshasa, la capitale congolaise. Pour plus d'efficacité, la documentation étant difficile à trouver à la campagne, un étudiant en Droit va devoir renouveler sa bibliothèque pour réactualiser, par la recherche et la lecture, ses connaissances dans le domaine du Droit. La culture intellectuelle doit ainsi constamment se renouveler. La capitale paraît, à cet effet, comme un lieu de développement de la technologie et du savoir scientifique. La profession « Avocat » et son statut « métier noble » ne peuvent se permettre ni ignorance ni médiocrité. Une complémentarité entre théorie et pratique garantit les valeurs de connaissance et d'efficacité dans la prestation des services judiciaires. Cette exigence intrinsèque à la profession est la condition d'une productivité individuelle importante et d'une grande rentabilité économique. A condition, sans doute, de se faire une bonne clientèle et d'être constamment sollicité par d'éventuels clients, tant un avocat est, jusqu'à ce jour, considéré à la fois comme employé et employeur. Pour cette raison, d'ailleurs, il devra continuellement se créer soi-même son emploi et rendre d'énormes services. C'est-à-dire : le salaire se mesure plus au nombre de clients à défendre qu'au nombre d'heures de travail mensuel et d'emploi par le Gouvernement congolais.

De fait :

**« Ici, ici (au Congo), vous savez au moins que les avocats sont des privés, ils ne sont pas pris en charge par l'Etat. Ils sont payés à partir des services qu'ils rendent » (TCTV).**

La valeur du travail personnel d'un avocat devient l'aune de la valeur économique de la profession et l'engagement professionnel de l'avocat. La capitale reste à ce jour l'unique endroit où il y a beaucoup de personnes susceptibles de s'offrir des prestations d'un avocat soit dans le cadre d'un procès, soit pour des conseils.

**« Au niveau de la capitale, ici, les Avocats ont beaucoup de marchés par rapport à ceux qui sont à l'intérieur du pays. Oui, le marché dans le sens de dossiers, c'est-à-dire beaucoup de clients » (TCTV).**

L'équivalence entre le nombre de clients et le nombre de dossiers est facteur de rentabilité économique du métier d'avocat et donc d'efficacité professionnelle. Ainsi, un avocat congolais est obligé, à l'heure actuelle, d'adopter un « comportement rationnel par finalité » du seul fait que la nation ne lui accorde plus aucun salaire minimum au niveau de son barreau. De fait, un avocat congolais peut choisir de travailler dans son pays, bien que l'on y soit moins bien rémunéré, en raisons essentiellement de sa spécialité et de

l'espace de l'application de ses connaissances.

**« Vous voyez quelqu'un qui a fait, prenons... le Droit Pénal congolais, par exemple, celui-là est au moins obligé de travailler ici au Congo, puisque le Droit qu'il a appris, c'est le Droit congolais » (TCTV).**

Il en est un spécialiste et peut, à ce titre, mieux répondre aux attentes des clients dans ce domaine au niveau national.

Il faut retenir fondamentalement que le métier d'avocat comme ceux de médecin, d'ingénieurs-conseils, est une profession libérale, c'est-à-dire jouit d'une grande indépendance et de liberté individuelle dans la conception et l'inspiration, il n'est pas cependant hostile à l'intervention de l'Etat. Au nombre de dossiers correspond la valeur des honoraires d'un avocat. Ce qui exclut tout bénévolat ou toute forme de solidarité et d'entraide sociale pouvant accroître sa pauvreté économique. D'où, à la fois, la prudence et la méfiance avant tout procès. Prudence : envisager de signer un contrat, par exemple, sur les modalités de paiement ou carrément se faire payer à l'avance. Méfiance : un client pourrait fuir après un procès pourtant favorablement gagné et ne pas payer son avocat, ou encore certains clients (surtout) ceux de la campagne considéreraient les services (consultations, défense d'une cause dans un procès) comme des services bénévoles ou d'entraide sociale.

Toutefois, la résidence du client et le choix du lieu de son procès peuvent exiger le déplacement temporaire d'un avocat par rapport à son barreau d'origine. L'espace juridique n'est pas strictement fonction d'une norme institutionnelle, mais bien d'une préférence individuelle et d'une convenance sociale et personnelle entre le client et son avocat. Du point de vue géographique, cet avocat franchira donc les frontières d'un pays africain ou européen, mais il pourrait uniquement rejoindre les barreaux nationaux. Les valeurs de compétence professionnelle et de travail incitent les clients à créer la rencontre des Avocats avec les milieux non encore connus d'eux, et avec d'autres avocats. Ils créent aussi la confrontation des connaissances avec les avantages financiers du même travail dans un autre pays. Elles engagent également un avocat à comparer les conséquences sociales d'une pareille expérience professionnelle hors de son propre barreau.

Toutes ces situations et conditions apportent, bon an mal an, des satisfactions aux avocats congolais :

**« En général, la vie menée par les avocats au Congo leur apporte des satisfactions attendues. S'il n'y avait pas de satisfaction, je ne pense pas qu'il y aurait beaucoup de gens qui puissent avoir envie de se faire enregistrer dans leur barreau après leur cycle de licence (de maîtrise, en France), par exemple. » (TCTV).**

A défaut d'avoir du travail au niveau national, on se contente de l'activité professionnelle et de remplir la fonction primordiale du travail. En général, en fin de ses études universitaires au Congo, un étudiant choisit de travailler dans son pays, sauf pour des raisons de spécialisation, ou encore pour des raisons financières ou matérielles pouvant lui faire désirer n'importe quel pays étranger<sup>301</sup>. Au Congo comme à l'étranger, il se base sur les valeurs de compétence, de travail et d'argent, considérés tous comme atouts majeurs de la qualité de sa profession et de son insertion sociale. Toutes ces libertés

responsables posent tant la question fondamentale de l'organisation du travail au niveau national que de la valeur de travail et de ses conditions. A l'avenir, notre pays pourrait, entre autres, organiser le travail et améliorer ses conditions afin de garantir aussi bien le travail qu'une activité professionnelle. Cela ne l'empêchera nullement de faciliter des initiatives personnelles susceptibles de créer un marché de l'emploi, quitte à veiller sur les possibilités réelles de l'emploi et la qualité du travail. Ainsi, on passerait de la libéralisation à l'étatisation de l'emploi, des professions libérales aux professions contractuelles et rémunérées. Pour les jeunes, ce qui compte dans une profession c'est être bien considéré, savoir parler, vivre simplement et naturellement, reléguant ainsi au second plan le fait d'être bien rémunéré. Reste à savoir si le pays valorise le travail, les études ou l'utilité des diplômés pour la société.

**« Bon, prenons un exemple, quelqu'un qui a fait, par exemple, ... quelqu'un qui est, par exemple, avocat, hein ! Si son client a un problème, prenons dans un autre pays, s'il souhaite que son cas soit plaidé ici au Congo, ça va dépendre maintenant du client, s'il a des moyens, il peut vous faire déplacer d'ici à l'endroit où se fait le procès pour défendre son cas. Ah ! Donc, il y a aussi des clients qui sont en dehors de notre barreau, qui peuvent nous offrir d'aller plaider leurs cas là où ils sont ou bien dans le pays ou le lieu de leur choix »(TCTV).**

Nous pouvons faire l'hypothèse que la valeur des diplômés dépend de la qualité de l'instruction scolaire, non de la valeur de l'argent. Autrement dit, plus il y a réussite, plus il y a des diplômés. Les inscriptions universitaires dans le domaine de droit peuvent être à la fois une réponse individuelle à une sorte de commande sociale. Seulement, nous prenons le risque de le dire tant nous ne savons pas, par ailleurs, le nombre de procès annuels pour un avocat, dans notre pays. Il s'agit des satisfactions au niveau de

<sup>301</sup> NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*, p. 724 : L'étranger est perçu comme un espace géographique. Une épopée populaire Ding précise ce que les Ding orientaux entendaient anciennement par l'étranger (Europe) une fois qu'ils cherchaient la provenance des Blancs qui étaient arrivés chez eux. « Où se trouve le village des Blancs ? » A cette question les Ding orientaux répondent unanimement que les Blancs viennent de « Mputu ». Mais comment, dans leur tête, se représentent-ils ce « Mputu » ? Est-ce un espace tribal ? Un grand village ? Se situe-t-il au ciel ou sous terre ? Les gens n'ont, en réalité aucune idée claire d'un pays qui soit différent du leur.[...] Les populations des rivages du Kasaï, notamment les Nzadi, racontent que le pays des Blancs, *Mputu*, se situe quelque part dans les profondeurs du fleuve. Ce pays est celui où la sirène, « *Mamy wata* » ou « *elima* » est la maîtresse. C'est une espèce « *de grand chantier* » où les Blancs font produire, par des Noirs morts noyés, tous les nouveaux objets qu'ils ne cessent d'apporter à leur retour de congé. Les terriens soutiennent que ce pays, c'est le village des morts qui relève du *monde de nuit* que nous ne pouvons pas percevoir avec notre regard ordinaire. Ce lieu serait probablement dans les cimetières. En tous cas, « *Mputu* » ou le pays (village) des hommes blancs, est toujours associé à l'idée du monde des morts. C'est ainsi que constamment le missionnaire Blanc est soupçonné d'entretenir des relations avec les morts. » [L'origine du terme « *Mputu* » dont l'histoire est liée à celle de l'ancien royaume du Kongo mérite d'être mentionnée : « Pour illustrer sa découverte, Diogo Cao a embarqué quelques otages kongolais qu'il a emmenés jusqu'à Lisbonne. Il s'agit de quelques nobles de Soyo. A leur retour au Kongo, en 1485, au cours d'une nouvelle expédition de Diogo Cao, ils ne purent s'empêcher de décrire les « *merveilles* » qu'ils ont vues en Europe. Le roi, ému, souhaite voir ces mêmes merveilles se réaliser dans son royaume. Il réclame menuisiers et maçons pour construire des bâtisses. Il demande également de communier à ce rituel qui donne une telle puissance aux Blancs. C'est ainsi qu'il dut comprendre le sens profond du baptême. Ce merveilleux pays lointain, les Kongolais l'appellent « *Putu* » ou « *Mputu* », manifestement une déformation de « *Portugal* ». Ce terme est passé dans presque toutes les langues du Congo et il désigne encore aujourd'hui tous les pays des Blancs, sans distinction.]

l'efficacité professionnelle et de la position sociale d'un avocat, non surtout de ses avantages économiques.

L'exemple d'anciens avocats dans le milieu professionnel et leur image pour les peuples congolais sont tout autant de preuves que des motivations pour les jeunes en faveur de ce métier. Les valeurs de respect, d'estime, de service, d'accueil et d'hospitalité ainsi que de dignité traduisent la considération et la compétence nécessaires à l'exercice du métier.

**« Ce qui m'a incité à faire le Droit et à devenir Avocat ; j'étais encore, je crois, j'étais encore en première année C.O.<sup>302</sup> , nous avons un oncle paternel qui est Avocat, maître Kabitswa. Il y a une fois il était venu à Idiofa, on était encore enfant. Quand on le voyait en toge, c'est surtout à partir de là, à partir de son parler, à partir de ça, c'est ce qui m'a donné envie de faire le Droit et de devenir Avocat. Le 1<sup>er</sup> exemple, c'est d'abord la première chose qui m'avait attiré en lui, c'était quoi, voyez euh...d'abord sa façon de parler. Sa façon de parler, j'avais une fois assisté, je l'avais accompagné dans un procès...quand j'avais vu comment il avait plaidé pour son client, c'est à partir de, surtout ça d'ailleurs, d'abord qui m'avait donné ce goût-là, surtout...surtout aussi la considération qu'il a depuis est avocat. Ses clients le considèrent énormément, eh ! Lorsqu'il va chez un de ses clients, vous sentez vraiment qu'il est vraiment respecté, il est bien accueilli, vraiment...il est vraiment à l'aise. C'est aussi parce qu'il leur rend de très bons services. Bref, le souci de rendre de bons services m'a vraiment attiré C'est ce qui me pousse d'ailleurs aussi à bien réfléchir et faire comme il le fait. » (TCTV).**

L'avocat est perçu comme un homme qui mérite le respect : il est le garant des lois. Le respect qu'on lui doit a pour origine la valeur des lois qui régissent la vie quotidienne de la société. Dans l'interview, la répétition de l'adverbe « vraiment » confirme les valeurs de vérité et du respect dans la légitimation de sa profession.

Bien plus, les valeurs de devoir et d'aide, c'est-à-dire le souci d'avoir des obligations envers des individus ou des collectivités pour les aider semblent être parmi les raisons qui motivent les jeunes à apprendre le Droit et à aimer le métier d'avocat. D'où ces hypothèses. La dignité de la personne dépend « fondamentalement » de deux paramètres : la qualité de son travail et le niveau de son instruction scolaire. En conséquence, une position sociale d'importance lui est conférée. Au regard de ces faits, le point de départ de l'intérêt pour les études n'est pas leur finalité économique, mais bien leur finalité sociale : on peut rendre service. Les études et la culture intellectuelle (lecture, loisirs, débats, informations par les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, etc.) permettent d'acquérir un rôle et un statut dans la société. Sans doute, le goût effréné pour des études juridiques des jeunes Congolais actuellement se justifie par ce souci d'estime plutôt que par les intérêts matériels, économiques. Le paradoxe entre « on n'est pas bien payé » et « je dois faire comme lui » est rapidement évacué quand on se donne comme référence un ancien diplômé et sa position sociale. Cette référence personnalisée devient un avenir lointain qu'on voit déjà poindre à l'horizon comme un déjà-là. A condition, certes, d'en assurer la pérennité et le renouvellement

<sup>302</sup> C.O. signifie Cycle d'Orientation qui équivaut plus ou moins, en France, au collège.

constant.

Toutefois, on n'évacue pas là l'épineuse question financière, c'est-à-dire que la fonction utilitaire des études et d'un diplômé est aussi importante que leur reconnaissance sociale. Les études doivent, en fin de compte, pouvoir payer le diplômé pour son bien-être et le renouvellement de son savoir et de son savoir-faire. Par rapport à la modernisation de la société, on pourrait presque dire qu'un diplômé devra ainsi penser aux moyens de rénover ses méthodes de travail. De ce fait alors son travail et son bien-être ont une nouvelle existence. Cette relative ambiguïté des responsabilités témoigne d'un certain flottement dans les esprits à propos de valeurs du travail et de l'argent, et de la difficulté de comprendre l'institution nationale. Reste qu'il faille distinguer le travail rémunéré du bénévolat, la solidarité traditionnelle africaine de l'entraide mutuelle, très importante sans doute, relevant de la décision personnelle ou de liens familiaux des jeunes.

De là la confirmation du flottement des esprits au sujet de valeurs fondamentales et d'un possible consensus.

### **1.3.3.2. Travailler dans les villes de l'intérieur<sup>303</sup> du Congo (TCTV).**

A l'heure actuelle, la difficulté de travailler à la « campagne » paraît évidente pour un diplômé. Pour Serge<sup>304</sup>, par exemple, travailler à la « campagne » n'a aucun avantage. Déjà, il n'y aura pas beaucoup de clients pouvant permettre à un avocat, par exemple, de se faire une très grande clientèle, rémunératrice de ses prestations. La « campagne » est identifiée à un milieu sous-développé, et en très grand manque de moyens nécessaires à un travail intellectuel de premier plan, sinon de première utilité : bibliothèques, électricité, moyens de transport, etc. Comprise ainsi, la « campagne » est appelée « l'intérieur » ou les zones de grande pauvreté ou dépourvues d'infrastructures modernes, la majorité étant des milieux ruraux, donc voués aux conditions minimum de vie. Les services payants de ces milieux étant minoritaires, ils ne sont pas non plus susceptibles de bien payer ; ils sont en tous les cas moins prospères qu'en ville. Bref, en province, - la « campagne » et l'intérieur-, on pratique souvent de la solidarité et de l'entraide mutuelle à courte échéance et pour très peu d'efficacité.

Le développement du pays fait défaut : la conjoncture économique en crise rend difficile l'exercice du métier d'architecte, par exemple. Le niveau de développement économique du Congo est vraiment bas par rapport à d'autres pays d'Afrique ou d'Europe. Ces valeurs de développement et de l'économie aléatoires créent le désir d'une profession en Europe. Le but utilitaire, c'est de gagner de l'argent. Or, le Congo ne paie pas, donc il ne faut pas travailler au Congo : on n'y gagnera pas d'argent. Le Gouvernement congolais n'embauche pas. Très peu d'entreprises sont installées sur place, alors on ne compte que sur des rares occasions ou de travaux ponctuels : construction d'un pont, d'une route, par exemple. L'architecte est un libéral ; il doit avoir une bonne et grande clientèle pour se faire payer. Or, la crise généralisée n'enrichissant personne, les possibilités de commander un chantier aux normes sont fort réduites.

---

<sup>303</sup> Par commodité, dans le texte, nous parlerons plutôt de la « campagne » que des villes de l'intérieur.

<sup>304</sup> Cfr. TV.

De fait, au Congo :

**« Tout le problème, c'est parce que le travail d'un architecte est un travail libéral. Les gens doivent venir te consulter, tu leur fais un plan, et ils te paient en fonction de ce plan, ou bien, ils te donnent un plan et leurs matériels, et tu leur fais un devis pour construire pour eux, par exemple, une villa. Eux-mêmes vont, dans ce cas, te donner de l'argent pour la construction de leur villa. Or, au Congo, c'est là la difficulté, les gens n'ont pas d'argent, ils ne peuvent pas payer le devis, donc ils ne peuvent pas te donner tous les matériaux de construction au grand complet, surtout financièrement, c'est difficile. Ce qui se passe actuellement, c'est dès que les gens ont un marché, ils prennent de préférence un maçon ou un ingénieur pour les guider directement dans leurs idées » (TCTV).**

Lorsque l'on se contente de quelques particuliers considérés comme des riches par exemple les Ambassadeurs, les PDG, et que l'on construit, pour chacun d'eux, une somptueuse villa, on peut espérer gagner de l'argent.

Ce qui motive les Architectes à aller à l'étranger, ce sont, entre autres, les renseignements et les témoignages d'anciens diplômés ayant travaillé ou encore au travail à l'étranger sur leur niveau de vie et leurs avantages matériels et économiques.

D'ailleurs, beaucoup de nos Aînés, anciens étudiants de l'I.B.T.P. sont partis...

**« Donc, l'étranger paraît bien par rapport au Congo. Puisque, au Congo, le problème, c'est quoi pour être bien payé en architecture, il faut être quelqu'un du Gouvernement, ou avoir un marché, ou encore avoir quelqu'un haut placé qui vient te prendre pour des travaux. Ce n'est pas le cas à l'étranger, selon ceux qui sont là-bas, par rapport à des connaissances universitaires acquises et une compétence d'Architecte, on est bien payé. Au Congo, tu peux avoir tous ces diplômes et une très bonne compétence, ce n'est pas facile d'avoir quelqu'un qui te consulte. Bref : au Congo, c'est un problème du développement du pays et un problème de finance » (TCTV).**

Hier, le Congo permettait aux gens de consulter un Architecte, de se faire embaucher au pays, d'y résider et d'avoir un salaire. Mais, aujourd'hui, pour la même compétence, on est un libéral et son propre employeur ou, à défaut, on compte sur ses collègues, ses amis, bref : sur ses relations. Ce second cadre peut octroyer à un étudiant diplômé un emploi pour un revenu minimum et un travail temporaire. Que l'on soit couturier (ère), avocat, infirmier, on est voué à être soi-même en même temps employé et employeur. Pour les Infirmiers en particulier, la prolifération de polycliniques et de pharmacies privées comme moyen d'autofinancement, avec un personnel à peine formé, contrôlé et payé. L'exode urbain vers l'Europe tient également, pour les jeunes étudiants congolais, aux conseils de leurs professeurs universitaires, Architectes ou Ingénieurs, ayant aussi des postes d'enseignement universitaire à l'étranger. Ce qu'ils privilégient, c'est le but utilitaire de leurs études : un Architecte coûte plus cher à l'étranger qu'ici au pays par rapport à leurs travaux. Un Architecte n'est pas bien payé dans notre propre pays. Il faut vraiment travailler à l'étranger puis revenir au Congo. Il arrive aussi que des étudiants fassent eux-mêmes le choix d'aller à l'étranger, car la crise économique du pays et ses tragiques conséquences au niveau social, humain et culturel dévalorisent le travail d'un Architecte et changent son identité. On le confond avec un Ingénieur, un maçon, et on veut le rémunérer comme si c'était de la maçonnerie ou simplement un guidage de travaux. C'est

profondément un choix personnel d'aller dans un des pays africains, au regard des moyens locaux individuels de Congolais insuffisants à payer une importante réalisation architecturale d'un diplômé. Dans ce cas et pour des raisons économiques et de valorisation de son métier, un Architecte va devoir préférer quitter son pays pour l'étranger. L'étranger valorise le niveau d'études et la compétence professionnelle. Le Congo régresse sur ce point.

**« C'est pour cela que nous préférons travailler dans des pays africains (le Cameroun, le Gabon, l'Afrique du Sud, par exemple) qui ont commencé à se développer, à s'organiser, et dans des pays déjà développés. Même là aussi, en tant que visiteur, on le paie bien, par rapport à Mwana'mboka (le Fils du village, pour dire un autochtone) » (TCTV).**

Le but majeur de cette ruée vers l'Europe ou l'étranger reste le fait de leur réputation et de leur niveau de vie, parce que ce sont des pays développés, pouvant avoir de grandes possibilités économiques et financières, et valoriser la profession et la compétence d'un diplômé. Mais ce paradoxe demeure : si originellement, un Architecte n'est ni un Maçon ni un Ingénieur, il apparaît qu'à l'étranger, ces trois compétences peuvent être cumulées par une seule personne, pour des raisons financières :

**« Les facilités de ceux qui sont partis travailler dans d'autres pays africains, quand ils ont du travail, c'est de combiner et l'architecture et les travaux qu'un ingénieur devrait faire. Il est donc lui-même Ingénieur et Architecte » (TCTV).**

On pourrait présumer que si, à l'étranger, les conditions sont telles, c'est une question de fait ou d'avantages évidents. D'où, en contre-partie, au Congo, pour se faire reconnaître, il faudrait « *faire une œuvre* » : se faire une réputation professionnelle et une reconnaissance sociale collective. En effet, « *les Congolais souhaitent d'abord voir une de ses œuvres réalisées, avant de vous consulter.* » Voir pour être consulté devient le critère de sélection d'une compétence professionnelle d'un diplômé. Mais se faire surtout confirmer par son travail à cause de la « prolifération » d'Architectes et de la concurrence. Par ailleurs, il faut avouer aussi que les Architectes Congolais souhaitent travailler au Congo, mais les difficultés d'emploi au niveau gouvernemental réduisent tellement les chances d'embauche au pays à ces « libéraux » qu'ils se tournent vers l'étranger, ils optent pour une forme de travail et un milieu de vie qui puissent bien considérer leur savoir et leur profession. Or, déjà, au Congo, l'exigence sociale pour un Architecte de prouver sa compétence par une œuvre d'envergure ne corrèle pas avec l'incapacité sociale de rémunérer les Architectes et donc de confirmer leur compétence. Cette quasi contradiction comportementale interne occasionne en soi « la fuite de cerveaux » de leur propre pays autant qu'elle appauvrit celui-ci en personnels compétents. Reconnaissons donc que, dans ce cas :

**« Le vrai problème, c'est le financement de son plan, puisque le travail d'un Architecte coûte plus cher que celui d'un Ingénieur, d'un maçon. Les gens qui ont de petits moyens n'y arrivent pas » (TCTV).**

On doit toutefois nuancer : on peut de temps en temps aller en Europe ou à l'étranger, ou y rester pendant un certain temps, puis revenir dans son pays afin d'y réaliser une œuvre importante : un investissement matériel d'envergure et mémorable. On dira par exemple qu'un Architecte doit construire la villa d'un Ambassadeur, ou contribuer à la construction d'un stade de football, d'un pont, etc., dans son pays, ou encore construire sa

polyclinique, son centre de santé, etc. Toutes ces petites initiatives correspondent à une « œuvre de référence » réalisée au prix de mille et une difficultés. Ce sera une « œuvre » d'utilité publique et d'intérêt collectif. En le faisant, on ne visera d'abord en premier que la valeur de reconnaissance sociocommunautaire de l'identité personnelle de l'artiste et de sa compétence professionnelle. Ainsi, se réalise la socialisation professionnelle, puis « on pourrait vous prendre comme une grande personnalité » (TCTV).

Il ne faut pas non plus désespérer. Les raisons de la désaffection du métier d'Architecte au Congo varient. Les principales sont : la crise du pays. Très peu de possibilités d'emploi sont offertes aux Diplômés. Le chômage au Congo est facteur d'exode urbain. Il faut aussi ajouter la croissance du nombre d'Architectes et la concurrence professionnelle sur le marché. A grande offre, en principe, grande demande. Or, la grande offre de compétences et de diplômés congolais, au Congo, ne rejoint pas équivalamment l'offre, qui reste fort réduite, accentuée et confortée par la crise généralisée du pays.

**« Si l'on doit réfléchir, on doit reconnaître que les difficultés d'un Architecte congolais aujourd'hui sont passagères, et c'est parce que le Congo est en crise, puisque, avant, quand le Congo était bien, en particulier sous le règne de Mobutu et de Kabila, père, tous les deux alors Présidents du Congo, les Architectes étaient des hommes à craindre, on les consultait beaucoup, le pays avait des moyens. Il faut aussi dire qu'actuellement, le nombre d'Architectes a augmenté, cela pose problème au niveau de l'offre. L'offre ne correspond pas à la demande. Il y a une concurrence entre les Architectes au pays, mais il n'y a pas beaucoup de personnes pour bien utiliser ces Architectes et les financer comme il faut. A cela s'ajoute le problème de moyens financiers. L'Architecture reste toujours très importante. ...Nous comprenons aussi que les Congolais viendront consulter un Architecte, si un jour le pays a une bonne infrastructure économique » (TCTV).**

Ce tableau comparatif entre la ville et la campagne illustre bien quelques avantages et inconvénients pour une couturière diplômée dans l'exercice de son métier.

A la « campagne », « les femmes s'habillent plus que les hommes » et leur tenue change, ce n'est pas pareil pour les hommes : « La tenue des hommes, c'est seulement le pantalon et ça restera toujours le pantalon, mais pas pour les femmes » (TCTV).

1. « C'est mieux, pour la couture, en tous cas, de travailler à Kinshasa à cause du matériel et des possibilités financières des clients pour acheter mes tissus cousus. »	1. « A la campagne, c'est difficile : les clientes paient difficilement, elles vont trouver que c'est cher et souhaiter que la couture coûte moins cher ; je n'aurai pas aussi de matériels électriques, ce me sera difficile de coudre à la main comme le faisaient nos parents au village, c'est très fatigant. »
2. « A Kinshasa, les gens ont de l'argent, ...ils paient la couture. »	2. « À la campagne, les clientes peuvent parfois avoir de l'argent, mais pour payer ce n'est pas facile...Je dois insister que, au niveau du village, la couture coûte moins cher. »
3. « Par contre, si on travaille à Kinshasa, on peut quand même gagner plus qu'au village. »	3. « Quand on va travailler au village, c'est vraiment une très grande perte d'argent par rapport à tout l'argent qu'on aura payé à l'I.S.A.M. »
4. « Moi, je découvre que, à Kinshasa, les gens ont du goût, ils aiment s'habiller au rythme des modes, ils paient leur couture... »	4. « A la campagne, les gens aiment s'habiller en suivant les modes, mais à moins cher. »
5. « Mais, en ville, les gens s'habillent chaque jour pour sortir, pour aller au travail. Ils doivent changer de tenue. »	5. «Car il existe des gens qui vont en forêt toute la semaine, leurs habits sont toujours gardés dans une valise, ils les portent occasionnellement le dimanche pour la messe. »
6. « Les gens qui sont en ville veulent chaque jour la mode, être à la mode, à la page ; les gens achètent et réalisent de nouvelles coutures, cela nous permet d'avoir des clientes et de vivre. »	

Ce n'est ni le goût ni la mode qui dévalorisent la couture dans les villages, mais l'argent et le look, c'est-à-dire le style de vie, les contraintes sociales : les gens aiment s'habiller, être à la page). L'économie a une incidence sur l'espace géographique du travail de couture et de sa valeur (couture moderne avec des matériels modernes et bien rémunérée). En effet, à la campagne, on peut trouver des personnes bien habillées, mais à une fréquence différente de la ville. Le lieu de résidence (ville ou campagne), un événement, etc. commandent la tenue et le nombre d'habits, la fréquence pour les porter ainsi que la part dans le budget. Car travailler en forêt (aux champs...) n'a pas autant d'exigences que travailler dans un bureau. En ville, en raison de la mobilité et du changement de mentalité, les gens veulent être « actuels et modernes », être à la page et à la mode. Un souci constant de conformité sociale prend ici corps. Au point qu'une personne peut décider de changer régulièrement sa tenue en fonction de son argent ou de l'adapter suite à certaines commandes sociales, par exemple, le style, la mode, s'habiller cher ou non, etc. L'argent devient la variable explicative de la qualité ou du choix de la tenue. Chacun peut ainsi se décider pour ou contre une couture cher. L'argent est

ainsi valorisé tant pour l'adaptation d'une tenue aux commandes sociales que pour la conformité sociale (être à la page).

**« D'ailleurs, confirme Live, quand nous cousons, nous ne fixons pas les prix au rythme des frais de nos études (à l'I.S.A.M., nous payions très cher, voire plus que certains Instituts supérieurs), mais c'est chaque client qui se fait s'acheter sa couture très cher ou pas, selon sa façon de s'habiller et de faire coudre ses habits » (TCTV).**

Afin de concilier les clientes de la campagne avec celles de la ville, en matière de couture, « et amener les premières au développement », il faut que

**« Vous et nous, nous puissions nous asseoir et voir ensemble pour voir comment aider les gens du village à se développer » (TCTV).**

Il reste néanmoins évident que ces gens n'ont ni d'intérêts communs ni les mêmes moyens. Pour Live, il n'y a pas l'ombre d'un doute. En ville, les clients sont développés, modernes car, si la ville paraît comme un lieu développé, l'économie l'est aussi : matériels adaptés pour le travail et conditions financières suffisantes pour la vie. Alors que la campagne n'offre pas les mêmes conditions, ses matériels de couture étant traditionnels, vétustes et non adaptés, juste bons parfois pour un comportement et un style de vie traditionnels avec certes des objectifs et des intérêts différents quant à la tenue, en ville, c'est pour *sortir* (loisirs, aller au travail, etc.). A la « campagne », il faut, par exemple, pour bien s'habiller, des événements ou des cérémonies comme la messe, le baptême, les fêtes, les visites ou des rencontres importantes, le mariage traditionnel, les jours fériés traditionnels, les voyages lointains ou les palabres, etc. On ne peut nullement affirmer, par là, que les clientes de villages soient hostiles à la modernité, ce qui ne justifierait plus la présence d'éléments et de style modernes dans le comportement vestimentaire.

La campagne est perçue comme le lieu de la tradition et de la mentalité traditionnelle. Par rapport à un malade, les soins médicaux dans un centre de santé ou dans un hôpital viennent au second plan, ce n'est pas une priorité, tant l'argent fait défaut et que l'on pense d'abord aux soins traditionnels. Par conséquent, moins un personnel médical diplômé aura de malades, moins il exercera son métier, moins il encaissera de l'argent.

Toutefois, l'on sait trouver quelques raisons de préférer la campagne. Tout d'abord, la connaissance et la maîtrise du milieu. On connaît et parle mieux la langue locale du lieu où l'on vit et travaille, on connaît également ses us et coutumes. Pour cette raison, on se donnera comme objectif d'être utile afin de transformer (moderniser) son lieu de vie et de travail. La seconde raison de préférence est de donner à son propre pays, par exemple, un personnel médical compétent et en augmenter le nombre. Ainsi, on élèvera le niveau du Congo dans le domaine de la santé. Tout cela fera naître la valeur de l'estime : il y aura à la fois valorisation d'un personnel compétent, de la santé, par exemple, et de son propre pays avant tout, puis, à partir de là, valorisation de la personne et de son identité peu importe où l'on se trouve. Réfléchir de cette façon est pour nous une manière de faciliter la socialisation professionnelle au Congo, des diplômés congolais, en l'occurrence d'un médecin, car, à l'étranger :

**« Quand on y est, on reste toujours un étranger ; à un certain moment on est dépaysé ; on n'est pas chez soi...Après tout, l'étranger reste l'étranger »(TCTV).**

D'autre part, on va préférer la « campagne » par refus du « racisme » régnant en Europe

où un diplômé congolais reste un « étranger » malgré son bon salaire. Le village offre, en revanche, les chances d'une identité reconnue et acceptée par ses semblables. Il permet aussi de vaquer à d'autres occupations (avoir sa ferme, son agriculture, etc.) afin de pallier l'insuffisance financière, probablement, mais aussi de pouvoir se permettre quelque économie.

Situé dans un espace géographique différent et loin du continent africain, Paris reste, pour certains de nos interlocuteurs, une ville étrangère, alors que, pour eux, le Congo, c'est leur pays, ils y sont connus et ils sont chez eux. « Chez soi » on peut « être » et « travailler », exercer un métier, gagner sa vie. Ce qui révèle le souci de l'affirmation et la consolidation de son identité et la construction sociale d'une profession. Selon l'interlocutrice Judith, rien n'est tel que d'être un « étranger », c'est-à-dire un immigré ou un réfugié, selon le sens. Etranger sera assimilé à un inconnu : un médecin<sup>305</sup>, par exemple, sera noyé dans l'immense foule de médecins européens, il sera très faible en coopération et en identité. Par ailleurs, on peut préférer rester à la « campagne » par résignation en acceptant les conditions minimales de travail, soit pour des raisons personnelles, soit parce que l'on est nationaliste. Les raisons personnelles ou le patriotisme peuvent donner envie de travailler à certains diplômés dans leur propre pays. Par leur culte à la nation, ils ne peuvent que vouloir sa promotion économique. D'où l'engagement à y relever le défi, par exemple, dans le domaine de la santé. Toutefois, préférer travailler même dans de moins bonnes conditions au Congo paraît un point de départ pour aiguïser la conscience professionnelle et y mettre du sérieux, s'adapter aux conditions matérielles locales de travail et se laisser former par elles. Ces moins bonnes conditions de travail constituent ainsi un tremplin pour faire mieux : se recycler par la lecture, les séminaires, les colloques, les conseils d'encadrement, etc.).

La réponse de Live au sujet du choix du lieu de travail renvoie, d'une part, à ses observations sur le travail de couture en ville et à la campagne et, de l'autre, sur ses conséquences, après comparaison, dans la vie professionnelle d'une couturière, notamment dans le domaine de la santé :

**« Au village, nos mamans font des champs. Dans leur champ, elles plantent tout : légumes, manioc, oseille, arachides, maïs, puis nous mangeons. Ici, à Kinshasa, les parcelles sont pavées, il n'y a pas moyen d'avoir un champ. C'est une erreur ! On ne sait pas qu'une personne doit se nourrir de ce qu'elle produit, cultive. Nous achetons, par exemple, des mpiodi, que l'on garde dans des chambres froides. Ces mpiodi sont conservés des années et des années, ils sont très congelés. Vous les prenez, les faites frire et vous êtes obligés de les manger. Mais, au village, si vous achetez ces mpiodi, vous allez cueillir de l'oseille, prendre des arachides, y ajouter pour faire une bonne cuisine, vous mangez et vous êtes en bonne santé...En ville, je crois qu'il serait mieux de laisser un**

<sup>305</sup> Une fois terminée sa spécialisation en Europe, un médecin congolais pourrait hésiter de retourner dans son pays, craignant de ne pas retrouver dans les hôpitaux les matériels et les médicaments performants et très cher que l'on retrouve en Europe. Ce serait pour lui une déperdition de ses connaissances. Si rester travailler en Europe pour des raisons déontologiques (au Congo, par exemple, il risquerait de ne pas trouver dans chaque hôpital de seringues jetables qu'il serait tenté de redonner aux patients de l'après-midi, ni d'autoclaves pour faire rebouillir les aiguilles entre deux produits) lui paraît la solution la mieux acceptée, il ne reste pas moins vrai que son retour dans son pays pourrait faire avancer les choses dans le domaine médical.

**espace de terre pour cultiver. Cela peut permettre d'avoir des légumes pour une bonne cuisine. Les enfants seront très contents de bien manger et d'être en bonne santé » (TCTV).**

### **1.3.3.3. Travailler à l'étranger (TCTV).**

**« - Chez nous, en Afrique, quand un homme crée son entreprise, il en sera le premier responsable, mais il nommera son neveu ou son oncle comme second. Quand il n'est pas lui-même, c'est le second qui va commander. Lui, le premier responsable s'occupera de l'argent, des contacts, le second, lui, de trouver des travailleurs. Alors que, si un Européen crée une entreprise, il ne nommera jamais un chef d'entreprise membre de sa famille. Il cherchera un homme compétent qui embauchera des travailleurs compétents. Tous devront lui rendre compte de son travail, visant la productivité et l'efficacité par la qualité du travail. Une entreprise dans la vision occidentale sera rationalisée : une bonne gestion, un salaire à la compétence ; rentabiliste. Elle a une finalité : l'économie, l'épargne. Bref : elle doit produire. »<sup>306</sup>**

Des études internationales peuvent obliger un jeune diplômé à trouver de l'emploi hors de son pays, de son continent. Déjà, sa formation lui aura donné cet important atout : des connaissances basiques sur les matières spécifiquement étudiées. Par exemple : Le Droit International ou le Droit Public International : l'Architecture informatisée pour ce qui est de l'architecture, etc. Un autre cas de figure peut être la résidence du client ou une mission de travail, à l'étranger. Tous ceux qui pensent aller à l'étranger pour des raisons professionnelles et financières ne le pensent très fort que pendant la crise du Congo. Leur projet de sortir du pays est temporaire, mais leur séjour professionnel étranger est un très bon tremplin afin de se donner plusieurs « possibilités » (« ouvertures ») ou de s'équiper en vue d'un prochain retour dans leur pays natal : le Congo-Kinshasa. Ce retour a un objectif : donner du travail à des nombreux chômeurs, valoriser ses connaissances renouvelées, et produire économiquement. Le double souci de productivité économique et d'insertion sociale de la majorité des gens ne peut se réaliser que par la création d'emplois.

**« Ma grande ambition, dit Judith, ce n'est de ne pas rester pour toujours dans les pays étrangers. C'est plutôt de revenir au Congo, de faire une Polyclinique et d'y engager beaucoup d'infirmiers qui chôment ici, ils ont beaucoup de connaissances en tête. Je voudrais travailler avec eux » (TCTV).**

Le souci de produire ou de gagner de l'argent, mais aussi de donner du travail aux gens afin de leur assurer un bien-être moral et physique adéquat passe en premier. Le souci personnel de la construction matérielle du pays est associé à celui de la reconstruction sociale et professionnelle des rapports humains. Ce double souci provient d'une profonde volonté de justice : rendre les gens égaux et conscients de leur aptitude à l'autonomie par leur profession, et accorder à chacun les chances d'être rémunéré. Outre que ces chômeurs embauchés prendront conscience de leur nouvelle situation et, se rappelant douloureusement l'ancienne, ils tourneront leur regard vers un avenir meilleur. Le travail les stimulera à plus de productivité économique et à plus de savoirs (connaissances intellectuelles) par rapport à des initiatives sans lendemain qu'ils auraient entreprises

<sup>306</sup> Entretien avec notre Informateur M Rezsóhazy Rudolf, Belgique, 6 octobre 2006.

seuls. Elle s'inspirera de l'expérience de son employeur et, à partir de celle-ci, créer du travail, valoriser ses compétences et celle de ses employés jadis chômeurs. La valeur de travail et ses connaissances sur la vie varient. Si, en ville, par exemple à Kinshasa, l'influence de la modernité et du développement empêche les cultures maraîchères, la « campagne », elle, reste ce lieu de grandes cultures vivrières et de grande variété économique.

A la fin de ses études, Judith souhaite travailler, comme Infirmière, dans un pays étranger, par exemple, Paris, ou au Canada, etc. où il y a de l'emploi et un salaire. L'argent ou le salaire sont un avantage essentiel, mais le plus important, c'est avant tout avoir un emploi. Aussi, parce que, le Gouvernement étranger peut embaucher un nombre élevé de personnel médical et soignant, et bien le payer. Au Congo, par contre, il y a plusieurs obstacles : peu de débouchés et d'argent pour la rémunération du petit nombre d'employés. La constatation unanime est qu'il y a beaucoup de diplômés au chômage. On ne peut dire si c'est une mauvaise gestion des diplômés universitaires ou de planification du travail. La libéralisation de métiers d'avocat, de médecin ou d'infirmier crée des marchés de l'emploi par des initiatives individuelles isolées.

Travailler, par exemple, à Paris est signe d'ouverture (TCTV) et d'accueil de la civilisation occidentale et de la modernité. Paris est, pour beaucoup d'Africains, le paradis terrestre. La mentalité populaire répète qu'à Paris il y a tout et l'on peut tout avoir. Ainsi, dans le domaine de la médecine les soins modernes sont de première qualité et l'on y valorise également le métier de médecin. Comme la plupart des pays d'Europe occidentale, Paris est très développé économiquement et, dans le domaine médical, un Congolais est convaincu qu'un médecin parisien a des matériels modernes de soins. A Paris, les malades auront de l'argent pour payer les soins, ou se feront rembourser par leur sécurité sociale, et les médecins seront rémunérés régulièrement. L'argent reste la condition pour exercer le métier de médecin. Sans argent, un médecin ne peut pas non plus s'acheter son matériel de travail

Du point de vue culturel et social, l'Europe est une porte d'entrée sous plusieurs aspects. Paris, par exemple, offre à un Congolais « beaucoup d'ouvertures », donc beaucoup de possibilités de réaliser ses projets d'avenir ou de se réaliser soi-même. Pour d'autres, Paris est un des lieux d'approfondissement de connaissances et de spécialisation professionnelle afin d'avoir un « bon salaire ». Mais pour n'oublier ni son propre pays, ni ses racines, la plupart des nos interlocuteurs estiment indispensable de regagner leur pays d'origine après une spécialisation en Europe, même si ce retour paraît difficile. A condition de prendre quelques précautions, par exemple : s'équiper d'un minimum de matériels nécessaires au travail au Congo, avoir le projet de regagner son pays et oser, en arrivant, y améliorer les conditions de vie, sans faire de son aisance matérielle ni un complexe de supériorité ni de dévaloriser ceux qui ne peuvent avoir les mêmes moyens. Voilà pourquoi, dans le domaine médical et de la santé, l'on suggère de revenir dans son pays d'origine pour contribuer au développement matériel, après un important investissement humain pendant un séjour professionnel à l'étranger.

A l'opposé, un bas salaire et le manque de matériels nécessaires à un médecin, par exemple, au Congo, sont dus à l'égoïsme et à l'individualisme généralisés, lesquels provoquent la misère. Aller à Paris, c'est aussi un des moyens de briser la monotonie du

village : « *Je suis née au village, j'ai fait mes études au village, j'ai grandi au village...* » (TCTV). D'une façon générale, aller à l'étranger (dans un des pays africains, européens ou américains, etc.) est un des moyens de sortir de son pays pour conjurer les situations difficiles. Deux choses sont à déplorer dans ce comportement. D'un côté, le manque de patriotisme et d'acceptation de ses propres conditions socio-économiques. De l'autre, un certain sens de profitabilité et d'idéalisme. Alors que l'on pourrait susciter optimisme et changement de mentalités pour la construction du pays et créer, par là, une occasion d'une prise de conscience collective de notre aptitude à travailler de nos propres mains et voler de nos propres ailes : « *Nous pouvons le faire* ».

**« *Moi, je pensais que beaucoup de gens aiment partir en Europe parce que c'est l'Europe. Ils préfèrent vivre dans un endroit où il y a des buildings, des maisons en étage ; ils préfèrent se promener en voiture ou avoir la facilité de la vie... Ce n'est pas normal. Puisque si, au Congo, on veut avoir des voitures ou des maisons comme à Paris, nous pouvons le faire. C'est très facile pour nous de le faire. Ce n'est pas dit que, si nous en manquons, ici il faut recourir toujours à Paris* » (TCTV).**

Aux études faites devrait correspondre un travail en rapport avec sa compétence. La plupart des gens ne préfèrent ni convertir ni transférer leurs compétences ou leur savoir. Une formation de juriste, par exemple, n'habilite pas à être un curé de paroisse ou un champion sportif comme d'ailleurs inversement un juriste ou un curé de paroisse peut faire du sport sans nécessairement être un champion sportif. La réponse de Serge se réfère à son histoire personnelle, celle de Judith également : vouloir soi-même être comme des élèves de Nutrition, préparer et nourrir soi-même sa famille, lui donner une alimentation riche en protéines et en vitamines...). Judith préfère la « campagne » pour des raisons matérielles (avoir de la terre à cultiver). Toutefois, il sera important d'acquérir un minimum de formation ou d'instruction afin de pouvoir lire ou écrire. C'est pourquoi même un champion sportif non diplômé ne doit pas non plus être un illettré. Cette instruction de base, si elle doit être approfondie, passe par les études qui, selon un de nos interlocuteurs, consistent en « *l'approfondissement de connaissances* ». Ayons le souci de ne plus avoir d'analphabètes. A cet effet, avoir un diplôme paraît un avantage en vue d'un (bon) travail et d'une (bonne) rémunération, à l'étranger :

**« *Au niveau du Congo, il y a beaucoup de difficultés* » (CM).**

#### **1.3.4. Le compromis : une des voies de résolution de conflits de valeurs**

Le Dictionnaire <sup>307</sup> français définit le mot *compromis* comme un accord obtenu par concessions réciproques.

**« *Voyez : Un Blanc, quand il veut construire au Congo, il a ses architectes belges ou français. Sur place, au Congo, l'Ambassade de la Belgique ou de la France, va choisir aussi quelques architectes, même des Ingénieurs à leur proposer, pour compléter. C'est quand même la technique. On se complète les idées. De toutes les façons, il y a complémentarité. C'est vrai que, en Afrique, l'architecture n'existe qu'en Afrique Centrale, mais il faut reconnaître que l'Architecture de l'Europe est différente de la nôtre. D'où l'importance de la complémentarité dans***

<sup>307</sup> Petit Larousse illustré 1987.

***les idées. Quand un architecte européen donne ses idées, nous donnons aussi les nôtres, puis ensemble, nous cherchons un compromis... Vous discutez pour trouver un compromis. On doit se compléter et trouver un compromis par rapport à l'atmosphère et au climat du pays, l'Europe n'a pas un même climat que le Congo... C'est très important de trouver un compromis puisqu'il y en a qui arrivent sur le terrain, seulement avec des diplômés, ils sont intelligents, mais sans aucune expérience. En plus, ils arrivent dans un milieu ou un pays dont ils ne connaissent pas les habitudes. Quand nous nous mettons ensemble, un Architecte congolais va expliquer à un architecte étranger les subtilités de notre architecture et les expériences concrètes et prouvées. C'est rare de ne pas trouver un compromis... C'est pareil pour un Architecte qui vient de l'Europe... Quand il me fait ses propositions sur le travail, si ce sont de bonnes idées qui peuvent rapidement nous aider à avoir un compromis et s'il arrive à me convaincre, là, j'accepte. Autrement, si je constate que, dans ses remarques, il y a défaillance ou risque de ne pas trouver un compromis, et si je tiens compte de ce que j'ai appris soit à l'école, soit à partir de mon expérience professionnelle ou de celle de ceux qui sont du chantier, je peux refuser ses idées. En définitive, il est nécessaire de trouver un compromis sur des idées qui concernent ce que l'on sait mais où il y a doute ou différence dans la manière de faire. On peut négocier ses points de vue. Mais si les idées données par un collègue architecte sont vraiment nouvelles, donc sur quelque chose que l'on ne connaît pas, et si elles sont en plus bonnes, je dois les prendre pour enrichir mes connaissances. Ce collègue architecte pourrait être la première personne qui vous parle de ce genre de choses. Ça pourrait être aussi des idées que l'on n'a jamais réalisées dans ses premiers travaux. On les prend pour les prochains travaux et améliorer les anciens. Si vraiment, vraiment à la fin il n'y a pas possibilité de trouver un compromis, c'est à chaque architecte de porter la responsabilité de son plan, puisque, si une maison s'écroule, c'est à l'architecte réalisateur du plan que l'on doit se référer » (TCTV).***

Le complexe au niveau matériel, précisément les ordinateurs, les voitures, les costumes crée d'énormes effets sociaux et psychologiques : insertion sociale, signe de richesse, de pouvoir économique en vue d'un prestige et d'une estime sociale, et de l'honneur. C'est ce qui rejoint le plus possible la mentalité sociale : l'extranéité (ce qui vient d'ailleurs) et la valeur d'extranéité (ce qui vaut, c'est ce qui vient d'ailleurs) et qui se voit dehors, et ce, avec grand éclat. Pourtant, la bibliothèque l'est aussi.

Toutefois, à l'étranger, pour se faire embaucher avec un diplôme universitaire congolais quelques conditions sont de mise. Une fois en Europe, en effet, le niveau d'études au Congo, disent Judith, Serge et Patoux, doit être harmonisé : il faudrait une formation complémentaire. Par exemple, en France et en Belgique, un Architecte doit actuellement se former à l'informatique afin d'apprendre l'architecture moderne et informatisée. D'autres domaines comme les Sciences Infirmières exigent une spécialisation, un perfectionnement : stages, équivalences, validation d'acquis professionnels, tout cela pourrait aider à la socialisation professionnelle d'un étranger en Europe.

La nécessité d'un compromis tient à plusieurs choses. Déjà, la différence de pays et de lieu de travail crée en même temps celle de connaissance scientifiques et culturelles

sur l'architecture de deux continents (Afrique et Europe), par exemple, et de compétence professionnelle (architecte africain-architecte européen, ou encore architecte traditionnel, architecte moderne ou les deux à la fois), la différence de conditions climatiques ou anthropologiques, etc. Cette cause s'appuie sur la nécessité d'un compromis et d'une complémentarité. Pour cet objectif : l'enrichissement et le partage mutuel de connaissances scientifiques et de l'expérience professionnelle. L'accueil de leurs moyens ou conditions économiques de travail, l'ouverture aux autres et à leurs connaissances. La complémentarité paraît fondée sur cet avantage : la connaissance préalable de terrain ou du lieu de travail et la connaissance pratique, c'est-à-dire le savoir pratique et l'expérience professionnelle. On peut y arriver au moyen de la négociation : la discussion, la mise en commun et le partage de savoirs des uns et des autres, de l'expérience, de connaissances acquises ou à explorer. Le compromis peut réciproquement enrichir, ou parfaire, les connaissances des uns et des autres, il peut également aider à former la culture technique individuelle d'un Architecte, par exemple, aiguïser le sens de responsabilité professionnelle, donner beaucoup d'entrain à plus de connaissance et d'accueil de nouvelles technologies. Dans ce sens, et par un compromis, on peut privilégier le travail et faciliter sa réussite. Rien n'illustre mieux cette collaboration que l'exemple de la préparation du béton armé par deux architectes différents. Cependant, un compromis n'est pas facile à trouver. D'abord, il n'est pas une situation qui sépare les personnes ou les idées, pas non plus leur pratique. Il concerne le plus possible des situations contraires ou contradictoires. Son objet, c'est la théorie et la pratique, les connaissances intellectuelles et scientifiques ainsi que leur matérialisation sur le terrain. Pour cette recherche, le compromis, c'est faire se rapprocher deux ou plusieurs systèmes de valeurs, ou l'ensemble d'identités culturelles, individuelles traditionnelles ou modernes.

Toutefois, dans le cas d'un compromis impossible, il reste que c'est à chacun de prendre le risque d'assumer ses responsabilités à l'égard de ses ambitions et son savoir propres. Cette attitude provoque la vie et la promotion d'autres valeurs, par exemple, le respect de l'autre, de son savoir être et de son savoir-faire. On peut le constater dans le métier d'infirmier. En effet :

**« Tout cela va l'aider à savoir comment faire. Il sera reconnaissant, va s'acheter ses affaires petit à petit, pour ouvrir plus tard son Centre de santé. Là, il va aussi embaucher d'autres Infirmiers qui étaient au chômage, ceux que l'on ne pouvait pas engager dans la première Polyclinique. A son tour, il va payer les nouveaux employés, ils auront de quoi vivre et nourrir leurs enfants » (TCTV).**

Face à l'impossibilité d'un compromis, on tente d'être tolérant et confiant à l'égard de l'autre et de son savoir. Dans le cas d'un compromis impossible, la tolérance rend possible ce qui semble impossible : c'est le possible de l'impossible. Cette maxime « *A l'impossible nul n'est tenu* » pourrait éclairer notre hypothèse, car on ne peut exiger de quiconque ce qu'il lui est impossible de réaliser. La « campagne » ou les villes de l'intérieur du Congo-Kinshasa, dépourvues de matériaux modernes en tous genres, reste, pour la majorité des gens, un milieu défavorisé. La difficulté d'avoir des soins médicaux spécialisés renforce cette impression d'inconfort. La « campagne » connaît le retard ou le manque, ou encore l'insuffisance, la ville une avancée explosive de la technologie. D'un côté, on recourt aux plantes, pour les soins médicaux, alors que, de l'autre, il s'agit de médecine moderne. Entre les deux, la complémentarité est nécessaire.

**« Comment unir les personnes de la ville et celles de la campagne, et les deux façons différentes de faire ou les deux modes de vie différents (préparation monotone et préparation variée avec légumes) ? »(TCTV).**

Les légumes sont importants dans la vie, soutient Judith, puis il faut varier la nourriture afin d'assurer le bien-être et le bien vivre social. Pour ce faire, il faudrait promouvoir la gestion (l'économie) de l'argent, ce qui réduirait les chances de dépenses irrationnelles et folles. Dans le domaine intellectuel et culturel, pour Judith, il est possible de trouver un compromis dans la compréhension théorique et pratique de la médecine traditionnelle et de l'interdépendance entre l'Occident et l'Afrique au sujet de valeurs de la médecine traditionnelle et de la médecine moderne, ainsi que de leurs conséquences sociales, en particulier dans les milieux africains. Car, la tradition reposant sur ce que les Occidentaux ont appelé « superstitions » est efficace ou non selon l'usage et le sens (l'intention ou la signification) qu'on en fait. C'est du domaine de la croyance en l'efficacité thérapeutique, surnaturelle des médicaments, basée sur le réalisme pratique et le recours aux Ancêtres et à la pratique archaïque de la magie, tandis que la modernité est du ressort du rationalisme et de la précision, donc de l'administration de la preuve scientifique dans la composition du médicament, par exemple. Ici, il n'y a aucun doute sur l'efficacité thérapeutique des médicaments modernes. La nécessité de complémentarité est relative, à la campagne et selon les circonstances, car les limites de l'une peuvent être dépassées et complétées par les performances de l'autre ; alors que la médecine traditionnelle est utilisée par des Anciens à partir de la sagesse traditionnelle pratique, ceux de la médecine moderne ont une culture rationnelle à la fois théorique et pratique.

**« Le vrai et le grand problème qui se pose dans tout ça, c'est que les professeurs qui reviennent de l'Europe se vantent. Le vrai problème, c'est que ceux qui font l'Europe parlent ; ils parlent trop, ils se vantent surtout pour la voiture, les ordinateurs, les costumes... » « C'est vrai que du point de vue enseignement, c'est le même enseignement entre les professeurs congolais visiteurs à l'étranger et leurs collègues qui enseignent seulement sur place, mais du point de vue matériel, c'est vrai qu'il y a un peu de différence. Ceux qui font l'Europe, par exemple, pour donner leurs cours sont quand même stables par rapport à ceux qui se limitent seulement au pays. En tous cas, il n'y a que ça qui peut y avoir comme différence. C'est vrai, cette différence-là pose quelques problèmes » (TCTV).**

Les étudiants observent une large compétition entre leurs professeurs congolais. Parmi eux, certains enseignent autant dans les universités congolaises qu'européennes (France, Belgique, etc.). Près de la moitié de leurs professeurs (40%) enseignent à l'étranger, ils ont un complexe de supériorité à l'égard de leurs collègues qui ne travaillent qu'au Congo, avec un goût du paraître et de l'être motivé par l'acquisition, à l'étranger, de biens matériels, entre autres les ordinateurs, la voiture et les habits. Une constatation s'impose. La qualité de l'enseignement de professeurs congolais et visiteurs dans des Universités européennes ne peut qu'être évaluée approximativement par leurs étudiants restés au pays. Ce point ne fait pas de différence, le complexe des uns par rapport aux autres n'affecte en rien ni la qualité de l'enseignement ni les relations de professeurs avec leurs étudiants, encore moins celles d'étudiants entre eux. Une complémentarité et une collaboration sont ainsi requises. Ce sentiment de complexe mutuel des professeurs congolais proviendrait à la base de l'état général de Congolais : des gens susceptibles

d'un complexe. D'après notre interlocuteur, cette constatation générale varie :

**« Bon ! Voyez... Vous savez vous-même comment sont les Congolais, il y a souvent de ceux qui sont un peu complexés du fait que ceux-là font de temps en temps l'Europe, ils font leurs cours là-bas, ils sont... Imaginez un peu ce complexe d'infériorité que nos professeurs sur place ont par rapport à ceux-là » (TCTV).**

La situation particulière de professeurs congolais visiteurs dans des universités européennes confirme cette observation générale, la renforçant davantage à partir de conséquences de cette attitude sur le terrain : le clivage et les conflits sociaux, la vantardise, le 'paraître', le narcissisme, l'esprit de classes et de castes. Les biens acquis dans un des pays développés ne sont pas en eux-mêmes porteurs de ces éléments de tensions ou de complexe entre professeurs, mais leurs utilisateurs et le sens qu'ils en donnent sont les facteurs de tout ce comportement. Pour eux, tous ces matériels acquis sont plutôt considérés comme fins en soi que comme moyens. Ils sont devenus leurs maîtres, non leurs serviteurs. Tandis que, en Europe, une voiture est une des conditions pour avoir un emploi dans la plupart des cas, en Afrique, la majorité des gens la considèrent comme un critère de richesse, de puissance et de prestige social. Une voiture est signe de pouvoir et moyen de domination. C'est probablement plus par souci d'un confort matériel et d'un luxe insolent qu'ils sont acquis que pour faciliter leur travail. Pourtant, pour les professeurs restés au Congo, une voiture importée d'Europe contribue autant à leur déplacement qu'à leur épanouissement, et leur apporte énormément de bonheur. Si les livres et la documentation acquis en Europe peuvent efficacement servir aux professeurs congolais comme outils de travail, ils ne sont pas aussi visibles qu'une voiture. Les deux objets sont utilisés dans deux espaces différents, le premier dans une maison, alors qu'une voiture doit en plus de sa visibilité avoir de nombreuses caractéristiques (belles voitures neuves, de marque, venues de l'Europe).

**« Ceux qui viennent de l'étranger viennent avec beaucoup de biens ; ils viennent avec leur voiture, leurs ordinateurs, en tous cas... tout ce que vous pouvez imaginer » (TCTV).**

La liste est tellement longue que l'imagination doit compléter l'énumération des biens achatables dans un pays développé où tout semble valorisé. La cause profonde de ce complexe, c'est, de toute évidence, la précarité et la crise économique. Une des conséquences, c'est le malaise généralisé où s'applique indistinctement la loi du plus fort comme un moyen pour s'en sortir.

**« Pour moi, je ne me promène pas à pieds, je suis véhiculé, je m'habille comme il faut, j'ai une bonne documentation par rapport à vos professeurs qui sont restés seulement ici au Congo » (TCTV).**

Bien plus, enseigner dans une des universités européennes valorise beaucoup plus qu'enseigner uniquement au Congo, soit deux fois le salaire mensuel d'un professeur congolais des Universités :

**« Un professeur d'Université maintenant ici, un professeur d'université touche (gagne) maintenant, par exemple, 500 dollars, on peut dire : 500 dollars par mois. Imaginez : tous touchent 500 dollars ici et celui qui va encore à l'étranger a parfois plus que ça, vous voyez au moins ce que ça peut représenter. Ces professeurs gagnent un peu plus que s'ils étaient seulement professeurs au**

**Congo et en train d'acheter ces biens-là avec leur salaire du Congo, puisque vous savez au moins comment est-ce que les fonctionnaires sont payés ici chez nous, ça au moins vous le savez ! » (TCTV).**

Pour clore l'analyse des entretiens semi-directifs, notre attention est portée sur trois objets complémentaires : un exemple d'analyse d'expressions récurrentes d'un de nos interviewés, l'interaction et/ou l'ambiance des relations entre enquêtés et enquêteurs, ainsi que la typologie des comportements des Ding orientaux.

### **Les expressions récurrentes**

Dans ses réponses, Serge a trente et une fois employé l'expression « Par exemple ». Plusieurs raisons justifient cet usage. D'abord, c'est pour jouer le rôle d'un argument commode socialement répandu et disponible comme un marquage social. On l'emploie pour comprendre en profondeur les processus à l'œuvre. Ainsi aura-t-on, à ce sujet :

**« Bon, prenons un exemple, quelqu'un qui a fait, par exemple, ... quelqu'un qui est, par exemple, avocat, hein !... » (TCTV).**

C'est aussi le résultat d'une histoire personnelle dans la recherche. Le cas de :

**« Pour les filles Ding, je commence, par exemple, quand nous étions aux Humanités, j'avais remarqué qu'il y avait d'autres filles qui se battaient très bien par rapport aux garçons et qui occupaient souvent les trois premières places dans notre classe de 6è » l'illustre.(TCTV).**

« Par exemple » est employé pour argumenter, en précisant, par comparaison, les avantages et les inconvénients d'un avocat dans deux milieux différents : urbain et rural, national et international, l'Afrique ou l'Europe ou l'Amérique. Pour approfondir le sens de sa pensée et donner un contenu précis à son langage, ou encore montrer le caractère extraordinaire, étonnant du comportement de ses référents, Serge emploie son expression fétiche. Ainsi, la précision est donnée par souci de clarté et de netteté. On va donc s'appuyer sur des exemples ou des faits saillants, voire anodins, en insistant par spécification et énumération, afin de clarifier une situation passée ou d'envisager un avenir proche ou lointain. On va, à cet effet, être précis pour soi et pour les autres, mais on devra clarifier soit un rapport de compétence, de niveau ou de vie, soit un rapport de pouvoir, pouvant aider à faire ressortir les ressemblances et les dissemblances, les convergences ou les divergences. L'exigence à faire payer un procès avant son déroulement est due aux cas de fuite des clients après les procès. Les contre-valeurs de malhonnêteté (ne pas payer) et d'injustice, oubliant que « *l'ouvrier mérite son salaire* », et d'irresponsabilité face aux engagements commandent ainsi, pour les avocats, une extrême prudence mais aussi une sorte de méfiance sous-jacente par rapport à leurs clients. On se rappellera les cas où la plupart du temps la mentalité de *Toyokana*<sup>308</sup> et de faire hypothéquer des biens ne servaient plus à créer davantage des inimitiés et à ruiner leurs victimes. L'équivalence entre les clients et les dossiers, donc entre les personnes et les procès relatifs à la situation individuelle de chaque personne, est facteur déterminant de recettes plus ou moins importantes à la fin de chaque procès. Il faut donc valoriser le

<sup>308</sup> Néologisme congolais pour dire « Entendons-nous, comprenons-nous » ; il s'emploie le plus possible pour faire des choses d'une façon anormale.

nombre de clients si l'on veut se faire bien payer. Tout cela induit cette hypothèse : la valeur de l'engagement professionnel paraît quelquefois dépendre de l'importance du coût financier ou de la valeur payante du dossier et de la valeur de connaissance du client (celui que l'on ne connaît pas peut fuir sans payer). Un dossier susceptible de rapporter beaucoup d'argent est mieux négocié que celui qui semble offrir uniquement les chances d'un bénévolat ou d'un service familial. Il doit être payé, puis doit se faire sur base d'un contrat particulier, dûment signé entre les deux parties (l'avocat et le client). Certains « par exemple » sont employés par manque d'expressions précises manifestant ainsi une hésitation langagière ou une imprécision sémantique de mots. C'est aussi, en revanche, un temps de réflexion mentale sur le mot adéquat. Les points de suspension et les intersections telles que « euh » ! le sont à bon escient. Notre interlocuteur les emploie par moment pour situer le point de départ de son argument afin de ne laisser planer ni son propos ni son interlocuteur. C'est le cas de :

**« Par exemple, moi-même, je suis né des parents qui ont étudié : papa a fait l'université, maman a fait aussi l'université. Et, je vois le niveau de l'éducation que nous avons par rapport à d'autres enfants dont les parents n'avaient pas eu la chance de faire l'université, vous sentez en tous cas que nous avons un niveau élevé d'éducation »(TCTV).**

Ce qui nous conduit à cette hypothèse : la valeur de la personne dépend de son lieu de formation et de la nature de ses études post-primaires (études secondaires ou les Humanités, au Congo) et universitaires. Aussi : la valeur professionnelle d'un métier (le cas de la couture) provient de la valeur que lui donnent ceux qui l'exercent avant qu'on s'y intéresse. Live a été séduite par le travail de religieuses dans son école. Ainsi a-t-elle choisi, à l'Université, la même option afin d'approfondir la formation méthodologique et technique de la couture. On peut s'en convaincre : la couture faite jadis avec un patron est aujourd'hui créée à chaque commande. Ce nouveau comportement professionnel révèle la maîtrise de la méthodologie et de critères de couture. Mais aussi l'apprentissage de la couture moderne diffère certes de la « simple couture » traditionnelle, celle de nos parents et anciens couturiers du village. Dans la couture moderne, on recourt aux matériels modernes mimant avec les modèles et les modes de l'Occident, c'est-à-dire on exploite les magazines, les revues de modes occidentaux. Bien plus, la complémentarité entre les modes africaines et occidentales fait également recourir les couturières et leurs clientes aux revues et magazines européens afin de voir, apprécier, comparer et évaluer avant de choisir. Un des traits de ce comportement, c'est le respect des clientes et la liberté de choix des modes, puis la concertation avec elles sur ce qu'elles aiment le plus pour leur tenue afin de valoriser l'esthétique de la cliente.

**« Si la cliente propose son modèle, nous devons le respecter, nous n'avons pas en principe le droit de changer, seulement si vraiment c'est un très bon modèle. On peut le faire uniquement pour compléter et si et seulement si l'on est convaincu que ce sera beau. Si ce n'est pas beau, ce n'est pas la peine de proposer un modèle complémentaire au client » (TCTV).**

### **Les rapports d'interaction entre enquêteurs, et entre enquêteurs et enquêté**

Bien que le Congo soit soumis aux changements, ce qui n'est pas vraiment spécifique à notre pays, le contexte de décentralisation de la RDC où doivent se déployer ses

recherches sur la question de valeurs et conflits (de valeurs), ne peut pas laisser indifférents nos enquêteurs. Par leur démarche de terrain, ils ont mieux approché leurs enquêtés et les ont impliqués dans la compréhension des phénomènes sociaux et/ou de leurs comportements.

Dans leur démarche nos enquêteurs entretiennent un rapport avec les conditions de vie dans leur terrain de recherche, donc un rapport à l'environnement<sup>309</sup>. Qu'est-ce que l'environnement ? En quoi consiste-t-il en effet ? Le délabrement avancé de l'état des lieux nous met en face d'une triste réalité : contexte difficile et leurs interrogations, des questions élémentaires de la vie quotidienne (la santé, le logement, la restauration, l'habillement), le non-paiement des salaires et la médiocrité (la modicité) du salaire des enseignants, la « clochardisation » des enseignants puisqu'ils sont évidemment pris en sandwich entre « être corrompu » et « faire la manche », etc. Le manque de moyens matériels et financiers de nos enquêteurs devant leur permettre de maîtriser l'environnement de leur recherche, l'assainir et l'humaniser, les a, au contraire, encouragés à réaliser au mieux l'enquête.

Il leur a fallu, par conséquent, cultiver l'empathie, la confiance, le respect comme qualités indispensables pour la réalisation et la réussite de l'enquête.

Sur le plan de la langue, la communication a été aussi facile qu'elle s'est établie rapidement, puisque les interviewés sont des hommes et des femmes qui vivent et travaillent ensemble. Nos enquêteurs se sont servi de l'arme de la parole (le dialogue) et de la vie en équipe selon leurs richesses locales ; ils ont ainsi évité la difficulté de négocier un terrain et ont eu un terrain plus invitant pour eux, les personnes déjà en place, mais aussi pour celles qui les rejoignaient au passage. A travers des valeurs de solidarité et de vie en équipe, le travail de recherche est tout aussi bien fait.

#### Exemples d'interaction

Infirmière et son employée à travers lesquelles l'employé se construit son identité professionnelle future : « *Je deviendrai employeur, j'aurai ma polyclinique...* », laquelle identité, pour l'infirmière, est confrontée à des multiples changements sociaux. Cette identité professionnelle est révélée dans la polyclinique par laquelle il se présente « *aux autres et par laquelle il exprime à la fois ses caractéristiques sociales et personnelles, ainsi que son adhésion à des normes collectives sans cesse renouvelées.* »<sup>310</sup>

L'identité professionnelle se façonne au cours d'une carrière (Becker, 1985). Cependant, ce concept ne regroupe pas les expressions attribuées à l'infirmière (chercher et compléter la tradition anthropologique et sociologique sur les infirmiers) : propre à une société, un groupe ou une époque. Quelles sont les différentes formes de cette manifestation ayant retenu l'attention des chercheurs anthropologues et sociologues ?

Quelle est la valeur expressive de l'identité professionnelle dans le style de vie de tel

---

<sup>309</sup> MATANGILA, L., *L'enseignement Universitaire et Supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*, Paris : L'Harmattan, 2003, p. 34-35.

<sup>310</sup> PERETZ, H., PERETZ, H., *Le vendeur, la vendeuse et leur cliente. Ethnographie du prêt-à-porter de luxe*, in *Revue Française de Sociologie XXXIII*, 1992, p. 49-50.

ou tel groupe social, mais un aspect du processus d'acquisition de cette même identité : être embauché comme infirmier (pour l'infirmier) ? Ce sont les contacts et le dialogue. En effet, il a fallu être en contact avec des couturiers pour devenir couturier, en contact avec des enseignants pour devenir enseignant et en contact avec des avocats pour devenir avocat.

Nous faisons cette hypothèse que l'identité professionnelle doit offrir à l'infirmière employée l'image la plus favorable d'elle-même, à ses propres yeux et à ceux des autres. C'est la construction de soi.

L'infirmière se construit à partir de l'apparence habituelle de son employeur, c'est-à-dire principalement à partir de la morphologie et de ses traits sociaux extérieurs, mais également au regard de son système de perception sociale de soi et de connaissance de son propre corps comme femme possesseur d'une polyclinique. Elle est attentive à elle-même et au regard des autres : employeur, susceptible de subvenir aux besoins d'infirmiers chômeurs et de les insérer dans la société et le milieu professionnel. Cette double attention est une donnée préalable à la construction de sa propre identité professionnelle, laquelle se forge tout au long d'une carrière faite de choix parmi les identités professionnelles offertes par le monde social de la profession ou des métiers. Les soins administrés aux malades, les procès gagnés et les beaux habits cousus sont respectivement une composante de l'offre ou une variable explicative de l'identité professionnelle d'infirmière employeur, d'avocat ou de couturière. Les clients des avocats, les clientes de la couturière, les malades soignés et les avocats eux-mêmes, les couturières elles-mêmes et les employeurs d'infirmières elles-mêmes seront des conseillers de futurs avocats, couturières et employeurs et constructeurs d'une polyclinique. Leur rôle sera d'aider ces nouveaux professionnels à s'adapter, avec les différentes caractéristiques individuelles et leur image de soi, à l'identité professionnelle offerte sous la forme d'un métier d'urgence ou de guerre pouvant sortir les gens de leur misère, leur chômage et de leur inadaptation sociale, puis permettre leur socialisation professionnelle et humaine. Cette Infirmière employeuse d'infirmières chômeuses assure, en la rêvant, la promotion sociale de ces femmes. Elle envisage son rôle social par ses conseils et son « visa » à l'emploi de chômeuses, jouant ainsi réellement son rôle social au bien-être individuel et collectif.

Reste à analyser les interactions entre couturière et cliente, avocat et client, Infirmière et employeur.

D'abord, la couturière, pendant sa couture, a pu s'adapter à ses clientes. En effet, elle lit ou feuillette avec eux les magazines ou les revues de mode, choisit un mode de couture qui est beau de façon concertée sans pour autant s'imposer ni les concurrencer. Les modes et les rendez-vous, par exemple dans la couture, ont joué un rôle important dans l'interaction entre couturière et clientes, afin de garantir la qualité de travail.

L'avocat a pu s'adapter à ses clients en établissant un contrat avant les procès afin d'éviter les fuites de clients et les risques d'insolvabilité contre la stabilité du métier d'avocat.

L'attention de l'Infirmière employeur à son employée et à celle de la plupart d'infirmières chômeuses et de personnes non soignées a joué un rôle considérable dans

la construction professionnelle de son employée, future femme employeur et constructrice d'une polyclinique. Elle a cherché à la considérer dans sa situation sans la brimer ni la dominer, mais en lui donnant les moyens pour aller plus loin. C'est le lieu d'élaboration de relations professionnelles et sociales. La polyclinique ou l'embauche dans la polyclinique ont été comme la rencontre de deux compétences vouées à aider à la socialisation professionnelle massive et efficace de tant d'infirmières et au bien-être social individuel et collectif.

### **Typologie des comportements des Ding orientaux**

Dans la seconde partie de l'enquête nous avons tenté de ressortir les valeurs des Ding orientaux. Les comportements qui les ont fait naître ainsi que les révélateurs d'intensité de ces valeurs sont des « actions sociales » dont le sens est orienté par rapport à autrui (vers d'autres acteurs sociaux quels qu'ils soient).

Pour mieux en retenir la signification, nous avons appliqué la typologie des actions de Max Weber aux Ding orientaux, donnée dans quatre types fondamentaux, chacune ayant ses motivations propres ou ses déterminants. Ainsi donc, une action sociale peut être traditionnelle, affectuelle, rationnelle en valeur et rationnelle en finalité.

Chaque type d'action a ses motifs ou déterminants, et l'unité de sens ou l'idéal type étant a priori la rationalité de l'action. Pour M. Weber, « *l'idéaltype est un tableau de pensée, il n'est pas la réalité historique ni surtout la réalité « authentique », il sert encore moins de schéma dans lequel on pourrait ordonner la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants, et avec lequel on la compare. Ces concepts sont des images dans lesquelles nous construisons des relations, en utilisant la catégorie de possibilité objective, que notre imagination formée et orientée d'après la réalité juge comme adéquates* »<sup>311</sup>.

Voici la typologie d'une action sociale : l'action *traditionnelle* correspond aux types d'actions quasi « réflexes », mécaniques » qui sont le produit de l'habitude, et où le sens et les motifs constitutifs de l'action n'existent plus, par répétition. Ce sont des automatismes qui n'imposent plus de réflexion. Chez les Ding orientaux, nous avons relevé ces actions : Attribuer la mort ou la maladie d'une personne à un envoûtement », « donner le *mpiam kpa*<sup>312</sup> », « un mari doit enterrer sa femme », « donner une chèvre pour enterrer quelqu'un », « mettre sur la tombe d'un défunt ses objets ou ustensiles », « respecter la coutume des Anciens », payer une dot, « une femme éduque ses filles, un homme éduque ses fils ». A travers chacune de ces actions, les Ding orientaux entrent en relation avec autrui, vivant ou mort, par habitude parfois inexplicable ou simplement de façon « mécanique », ne trouvant plus, dans certains cas, les motifs de leur réalisation,

<sup>311</sup> WEBER, M., *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Ed. Plon, 1965, p. 185.

<sup>312</sup> Littéralement, c'est le kaolin de la mort qui est aussi une annonce officielle de la mort de quelqu'un aux membres de droit de sa famille et une preuve de reconnaissance officielle de cette mort par la personne chez qui habitait le défunt. Par exemple : quand un enfant malade meurt chez son père, celui-ci doit justifier la mort de son enfant auprès de l'oncle maternel de ce dernier en lui envoyant à l'avance le *mpiam kpa* ; mais à la fois, en en faisant usage, il reconnaît lui-même que l'enfant qui appartient à son beau-frère est mort chez lui.

mais bien une forme de rituel social collectif à (faire) respecter de génération en génération.

Une action peut aussi être *affectuelle*, c'est-à-dire l'ensemble d'actions correspondant au type d'actes commis sous le coup d'une émotion, d'une passion, sans aucune rationalité a priori. Citons, par exemple, chez les Ding orientaux, ces actions qui sont aussi traditionnelles à l'occasion de la mort d'un Ding oriental : chercher la cause d'une mort inopinée, bref d'une mort en allant chez un devin, puis au retour, relater à la famille du défunt les faits décrits par le devin et nommer le coupable ; donner le *mpiam kpa*. D'autres actions peuvent être *rationnelles en valeur*, ayant pour but une valeur et pour moyens des motifs rationnels. C'est, en d'autres termes, une rationalité axiologique par rapport aux valeurs, mobilisant, pour l'acteur, son système de valeurs et les moyens qui peuvent uniquement l'aider à atteindre son but et sa finalité. Elles correspondent aux actions par lesquelles un acteur cherche à accomplir une valeur qui lui est absolue, peu importe les conséquences de son action. La valeur étant pour lui fondamentale, ce qui lui importe, c'est de réaliser les exigences relatives à ladite valeur, c'est-à-dire l'adéquation entre les moyens et les fins sans jamais mettre celles-ci les unes en face des autres. C'est, pour Weber, *l'éthique de la conviction*. L'intensité de la hiérarchie axiologique est ici bien présente : c'est l'idée de placer « une » valeur au-dessus de toutes les autres, mais que l'on ne peut échanger, qui importe. On appellera, chez les Ding orientaux, actions *rationnelles en valeur*, ces comportements : aller aux obsèques et aux palabres, afin de manifester son adhésion individuelle au sens local que les Ding orientaux donnent à la mort comme réalité sociale et à un défunt, comme nous l'avons étudié dans les pages précédentes. Respecter un mort et la mort d'une personne, mais aussi retrouver la communauté villageoise du défunt, sa famille ainsi que les personnes de villages avoisinants venus pour les obsèques. Il s'agit, pour eux, d'exprimer les valeurs de communauté, compassion, solidarité et respect ; chercher la cause de la mort d'une personne, pour connaître la vérité d'une mort survenue souvent brusquement et, donc, d'une maladie qui a causé cette mort; faire entendre, par les sages, deux ou plusieurs personnes qui ont un différend et tenter de résoudre leur différend, comme moyens pour recréer l'unité brisée et la paix entamée ; faire payer au coupable (*Nkom nsong*) d'un décès un tribut, comme une sorte de « sanction sociale » et un appel au respect de la vie et de la personne ; incriminer la maman des enfants pour leur méconduite (grossesse hors mariage de sa fille ou graves méconduites de son fils, etc.), afin de rappeler les droits et devoirs essentiels d'une épouse comme mère, éducatrice et responsable de ses enfants et de la famille comme lieu de socialisation primaire ainsi que l'honneur du père dans une famille Ding; vivre en harmonie avec la société et être pris comme modèle(s), en signe de reconnaissance de la société comme lieu de socialisation secondaire et de chaque membre comme un des maillons importants du savoir être aussi bien individuel que collectif. Parmi ces actions, citons en dernier lieu la danse où le sens est orienté intentionnellement par rapport à un autrui collectif (le groupe) ou un autrui indistinct (anonyme). Les Ding orientaux qui dansent sont intentionnellement orientés par rapport à chaque type d'autrui qui est lui-même un autrui par rapport aux personnes qui dansent. Un rapport non de réflexivité, mais de symétrie se crée entre les parties qui dansent avec la même intention de se retrouver, de (se) détendre, de transmettre des valeurs. Ce n'est ni par coïncidence ni par hasard qu'elles dansent, mais la mort d'une personne les

rassemble, faisant naître en elles des exigences auxquelles elles sont tenues de répondre.

Le quatrième type regroupe les actions *rationnelles en finalité*, correspondant aux types d'action où l'acteur détermine rationnellement à la fois les moyens et les buts de son action, mais où il compare les fins poursuivies entre elles et les différents moyens à sa disposition pour atteindre une même fin, sans oublier d'analyser les conséquences sous-jacentes ou non voulues à l'action mais pouvant se produire. Il s'agit précisément de ces actes : prendre unealebasse de vin et aller demander la main d'une femme, présenter ses enfants à leurs oncles maternels (*Otwól ban*). On trouvera également ce cas dans l'initiative lointaine de Judith de créer sa polyclinique au Congo à la fin de sa spécialisation en Sciences Infirmières à Paris, comptant sur les moyens matériels et financiers qu'elle aurait mis de côté pendant son séjour européen. L'enjeu d'une telle création, c'est l'efficacité rationnelle de son action en vue de sortir les infirmières congolaises de leur chômage, les rendre dignes et mettre en valeur leur compétence professionnelle, quelles que soient les conséquences morales de son action. C'est, en d'autres termes, pour Weber, l'éthique de responsabilité. La compétence de Judith pour « créer » suscitera ainsi la compétence « d'être embauchées » des femmes chômeuses désormais dans un lieu privilégié d'inter-relations entre elles, mais aussi avec Judith. La polyclinique devient un lieu relationnel entre toutes les étapes de la transformation constituant un contexte social d'où partent et s'organisent des demandes, des projets collectifs, la promotion de valeurs de l'autonomie individuelle, personnelle et collective, de responsabilité, de statut social et de reconnaissance sociale, d'une part et les femmes devenues enfin elles-mêmes responsables de leur nouvelle profession, d'autre part. Mais aussi, un contexte vers lequel concourent les projets et les demandes de la Responsable et de ses employés. Ces femmes passent ainsi d'une situation initiale où elles ne pouvaient rien faire à une situation finale où elles entrent dans un projet collectif d'insertion sociale. La fonction de Judith comme initiatrice et responsable de la polyclinique est, dans cet itinéraire, d'assurer la coordination des moyens utiles pour la réalisation, le recueil d'idées, des projets, puis d'être le noyau des nouveaux groupes et le « tisserand » des liens et d'un travail. La notion d'entreprise dirige son action, justifie sa compétence de « créer » une polyclinique. A la base, il y a l'idée du projet qui donne sens à son initiative en vue de valoriser les femmes qu'elle récupère et de les faire reconnaître dans et par la société à partir de leur profession. Au départ, pour Judith, c'est son histoire personnelle et le contexte socioprofessionnel de sa promotion sociale, qui vont être sa référence, justifier sa compétence de « créer » une polyclinique et l'aider, par compassion et empathie, à proposer aux femmes chômeuses congolaises un travail et ses propres services.

En définitive, le sens de l'action de Judith, consiste en ceci qu'elle semble remplir une mission institutionnelle auprès d'infirmières congolaises en chômage, que cette compétence lui vient de son histoire personnelle pouvant l'aider à créer un projet collectif de reconnaissance sociale et de professionnalisation à ces femmes.

## **2. Analyse des manuels scolaires**

## **2.1. RAISONS DU CHOIX ET OBJECTIFS**

Nous avons choisi les manuels intitulés : *A nous le français. Livre unique*<sup>313</sup> pour l'enseignement du français dans les classes de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> primaires de toutes les écoles (Officielles, Conventionnées et Privées) du Congo-Kinshasa. Nous avons choisi les degrés moyens d'études primaires, où sont acquises les notions essentielles de la formation littéraire, sociologique, historique de l'enfant de l'âge de raison.

Notre préférence porte essentiellement sur les livres de lecture et d'apprentissage de la lecture comme source d'acquisition des cultures et en raison de leur unité interne et de leur égale proportion.

Deux objectifs cadrent l'intérêt de ce choix : voir si les valeurs et les conflits qui en découlent, décelés dans les racines historiques traditionnelles et occidentales, sont constatés dans les manuels scolaires proposés pour l'enseignement des jeunes congolais. Car l'institution scolaire est le lieu où se réalise la rencontre intrapersonnelle et interpersonnelle. On peut ainsi y observer plusieurs comportements, les conflits ou les oppositions possibles.

Dans un second temps, cette recherche vise aussi à déterminer la base culturelle de différents textes choisis et ce que leur contenu induit ou veut apprendre aux jeunes. Voilà pourquoi nous tenterons de souligner quelques apports pédagogiques comme extrapolation certes mais qui ouvre la porte à un savoir-faire et à un regard croisé entre la tradition et la modernité.

## **2.2. CONTENU**

Ce sont des manuels de lecture et d'apprentissage de la lecture, en cinq thèmes de cinq récits chacun. Le livre de 3<sup>ème</sup> traite de la famille, des champs, de la santé, des artisans et de la solidarité, tandis que celui de 4<sup>ème</sup> est centré essentiellement sur l'école, les jeux et la sécurité, les autres et moi, les métiers et les travaux, ainsi que sur l'imaginaire et le passé légendaire. Les différents thèmes abordent des visages variés de l'Afrique d'hier et d'aujourd'hui. Des titres comprennent des leçons nourries de récits motivants (réalistes ou de fiction) et des illustrations. La lecture, l'apprentissage de la lecture ainsi que l'expression écrite s'appuient sur des textes de types différents: récits, annonces, affiches, textes instructifs, chansons, faits divers, lettres, poèmes, berceuses, notice de fabrication, événements.

On aide des élèves, par la pédagogie de la compréhension, à conduire une activité de recherche et de culture, pour la réussite scolaire et la relation langage-lecture. Le livre de 4<sup>ème</sup> travaille l'apprentissage de la lecture en vue d'améliorer les compétences des élèves et d'approfondir leur connaissance de la langue, celui de 3<sup>ème</sup> traite du langage en vue d'une compétence en lecture. Si, on y passe de la lecture aux actes du langage, celui de 4<sup>ème</sup> initie les élèves à une autre stratégie de lecture : recherche d'informations contenues dans les documents et enrichissement de leur culture. Fondamentalement,

---

<sup>313</sup> *A nous le français. Livre unique, 3<sup>ème</sup> année primaire*, Edicef, Afrique Editions, Vanves, Kinshasa, 1996, 191 p. et *A nous le français. Livre unique, 4<sup>ème</sup> année primaire*, Edicef, Afrique Editions, Vanves, Kinshasa, 1996, 191 p.

donc, l'expression orale prépare la lecture et facilite la compréhension de l'écrit. En 3<sup>ème</sup>, on vise l'apprentissage du langage et de la lecture, créant une relation symétrique entre les deux. C'est dire que, à l'aide d'une approche pédagogique compréhensive, la leçon de langage « prépare la leçon de lecture. A l'inverse, la leçon de lecture « nourrit et enrichit une activité langagière ». En effet, par des récits motivants, les élèves sont initiés au langage comme à un atout indispensable à la compréhension du texte, alors que, par leur apprentissage en 4<sup>ème</sup>, les mêmes récits les introduisent immédiatement à la pédagogie de la compréhension.

Dans une *pédagogie active* sollicitant la participation continue des élèves à chaque séance de travail dans la classe, on étudie le langage : le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison. Ainsi, à partir d'une prise de conscience d'un problème ou d'un objectif précis, les élèves appréhendent la question traitée, puis, aidés de leur maître et à l'aide des exercices, ils tentent de « fabriquer » la théorie qui les emmène enfin à mettre en jeu leur nouveau savoir.

Dans le livre de 3<sup>ème</sup>, la lecture et l'analyse d'un modèle servent énormément à l'expression écrite. Du point de vue méthodologique de l'expression écrite, quatre temps structurent la démarche préparatoire d'expression orale : l'observation d'un modèle de texte après l'énoncé d'un problème d'écriture, la fixation des savoir-faire, des exercices d'entraînement systématique, la relation du modèle d'appui et du problème traité avec les leçons précédentes. L'apprentissage de la lecture se fait par la découverte du texte, l'acquisition de la méthode de lecture et sa réussite ainsi que par la compréhension, afin d'enrichir le langage.

En revanche, en 4<sup>ème</sup>, pour découvrir et comprendre globalement un texte, il faut le lire, repérer des mots, les expressions ou les structures, des indices pertinents, puis les interpréter.

En ce qui nous concerne, trente-huit textes sont ainsi choisis pour analyse en raison de leur riche contenu et des indicateurs susceptibles d'intéresser cette recherche, mais aussi en raison de la qualité indicative d'un modèle d'analyse documentaire comme un des aspects illustratifs de la méthodologie choisie.

Les cinq premiers récits du livre de 3<sup>ème</sup> abordent le thème de *La famille*, dans une série de textes développant l'agrandissement de celle-ci et cherchant à analyser sa composition, son évolution autour de la naissance, le baptême d'un enfant, événements qui suscitent l'admiration, les fêtes, la bienveillance, l'attention et le soutien. Trois leçons (*Un bébé tout neuf*, *Une drôle de bonne idée !* et *Le baptême*) sont analysées pour illustrer comment une famille s'agrandit autour de deux événements importants : la naissance et le baptême d'un bébé.

Les cinq récits du second thème, développant les travaux champêtres sous l'égide du lièvre, montrent comment, par sa ruse, un lièvre paresseux se fait gracieusement aider de ses deux amis, le chameau et l'éléphant qui, mécontents, se feront eux aussi astucieusement justice. Mais le lièvre triomphe, critiquant et se moquant de ses amis. Nous avons analysé l'ensemble de ces récits, y compris un texte complémentaire. Au total six textes ont été choisis pour le second thème : *Le lièvre paresseux*, *L'éléphant et le chameau au travail*, *La récolte est proche*, *Une nouvelle ruse*, *Le triomphe du lièvre* et *La*

*revanche du chameau et de l'éléphant.*

Le 3<sup>ème</sup> thème porte sur la santé. Il est développé dans l'enquête du Dr Muyembe sur cinq récits cherchant à se renseigner sur l'épidémie d'*Ebola*, dans son village natal, ses habitants, leur santé physique et intellectuelle. Aussi leur parla-t-il des questions d'hygiène, de l'eau et de la santé. Nous avons analysé tous ces récits : *Une étrange épidémie*, *Retour au village natal*, *Leçon d'hygiène*, *Origine d'une pollution* et *Naissance d'une vocation*.

Le 4<sup>ème</sup> thème, centré sur le métier d'artisan d'arc-en-ciel, traite du paysage poussant l'imagination de l'élève à créer un objet sans oublier les consignes, les outils ou matériaux nécessaires, et à parler de quelqu'un dans le respect de ses qualités et défauts. Quatre récits intéressent notre recherche : *La fille du roi*, *les conseils du sage*, *l'écharpe et l'arc-en-ciel*, et *l'arc-en-ciel de Mola*.

Le 5<sup>ème</sup> thème invite à la solidarité par la compréhension de cinq récits également : *Un vieillard accueillant*, *Un exemple de solidarité*, *Les frères ennemis*, *L'épreuve des baguettes* et *Une leçon de sagesse*. Nous avons préféré analyser, dans cette recherche, tous ces récits. Ils abordent les éléments centraux de la vie, par exemple, la personnalité d'une personne et les expressions d'une volonté.

Le premier thème du livre de 4<sup>ème</sup> année parle de la rentrée (de classe) où l'on part des élèves occupant une classe pour en arriver à des animaux à l'école afin de se faire instruire. On y apprend les types d'animaux, les établissements scolaires, les objets utilisés dans la classe, le lexique et la formation de mots. Cette sémantique est bien comprise dans l'apprentissage de la phrase et ses différentes sortes. L'élève est ainsi initié à l'expression écrite d'une idée, d'une situation ou d'un événement (dialogue, lettre, paroles, information, école). Nous avons choisi d'analyser trois leçons.

Le thème *Jeux et sécurité*, mettant en œuvre le cheval sans tête, centre son intérêt sur les dangers et accidents, dans une recherche des homonymes lexicaux et de la compréhension de mouvements, de lieux. A l'issue de l'analyse de cinq leçons de ce thème, l'élève apprend le groupe nominal, les adjectifs et les genres. Ainsi, on acquiert l'aptitude à présenter un personnage, décrire son attitude, raconter une scène rapide, des événements auxquels on a assisté ou résumer un récit. Notre intérêt porte sur trois leçons : *Un jeu dangereux*, *Le vol du cheval* et *La clé du mystère*.

Le 3<sup>ème</sup> thème, lui, abordé sous une série de textes *Un grain de sable*, met au centre *Les autres et moi*, développant comment le contexte de violence, de désordre peut ou non servir à la construction d'une personne. Par l'analyse textuelle, les éléments de la nature (le feu, le vent) et de la construction physique, mentale (les sports de combat, par exemple) sont appris aux élèves d'une part, mais également, on leur apprend d'autre part des synonymes à l'aide des constructions grammaticales centrées sur les groupes sujet et verbe et sur la conjugaison. De la sorte, ils peuvent décrire un objet avec précision, enchaîner les actions dans un récit, faire le portrait d'un personnage et expliquer ce qu'il faut faire, ce qui s'est passé. Quatre leçons ont retenu notre attention : *Un grain de sable*, *une gifle* ; *Une bagarre générale*, *Une classe sans maître* et *La couture de Paris*.

Le 4<sup>ème</sup> thème tourne autour de métiers et travaux dans une série de 5 récits sur *Le chantier mystérieux*. La réalisation d'une personne peut se faire à partir d'un travail, d'une

profession ou de la relation aux outils, aux matériaux. Par comparaison et se servant d'expressions étudiées, les élèves sont initiés à imaginer ou à construire un récit. Ils apprennent également par-là à employer les différentes sortes de pronoms. Trois récits intéressent cette recherche : *Mystère et danger*, *A la recherche d'un trésor* et *Dans la gueule du loup*.

Le 5<sup>ème</sup> et dernier thème – *Le passé légendaire*- initie l'enfant à l'art de décrire et de raconter des événements ou des récits, mettant en jeu soit les compléments circonstanciels, soit les prépositions, soit encore les adverbes. Deux récits sont analysés dans le cadre de cette recherche : *La prédiction du vieux griot* et *Le mariage*.

Analysons maintenant, de façon détaillée, les valeurs transmises par l'enseignement scolaire à travers les manuels et récits choisis, pour savoir si elles confirment ou non celles que l'on a constatées dans les racines historiques de la tradition et de l'Occident en tant que période que connaît simultanément l'élève Ding, puis de voir en quels termes y sont situés les conflits de valeurs.

### 2.3. LES VALEURS SCOLAIRES <sup>314</sup>

#### *Texte n° 1 : Un bébé tout neuf* <sup>315</sup>

***Nkelu est un bébé tout neuf. Aujourd'hui, toute la famille est là pour le voir. Il y a beaucoup de monde autour de Nkelu : les grands-parents, les oncles et les tantes, les cousins et les cousines. Tous admirent le bébé. Tante Minama compte ses doigts et ses orteils. La cousine Kapinga dit : « Que c'est joli, que c'est petit, que c'est mignon ! » Grand-père regarde ses petites jambes qui bougent et dit à la mamande Nkelu : « il est fort, c'est un beau garçon ! » Seule Adolo, la sœur de Nkelu, ne dit rien. Elle reste dans un coin. Personne ne s'occupe d'elle. De loin, elle regarde son petit frère et pense : « Ce bébé n'est pas mignon ! »***

#### *Texte n°2 : Une drôle de bonne idée !* <sup>316</sup>

Adolo décide de vendre le bébé ; comme ça, sa Maman pourra dormir la nuit. Elle écrit sur son ardoise :

A photograph of a piece of wood with handwritten text in French: "Bébé tout neuf à vendre. Très joli! 10 doigts! 10 orteils! Bon prix!"

***Elle s'installe devant la porte et elle attend. Kumba, la grosse voisine, passe devant la maison. « Bonjour Madame, vous voulez acheter un bébé ? - Non,***

<sup>314</sup> NOUS LES ANALYSONS DANS LES MANUELS SCOLAIRES (L3, A NOUS LE FRANÇAIS. LIVRE UNIQUE : 3<sup>ÈME</sup> ANNÉE, EDICEF/AFRIQUE EDITIONS, VANVES, KINSHASA, 1996, 191 P. ; L4, A NOUS LE FRANÇAIS. LIVRE UNIQUE : 4<sup>ÈME</sup> ANNÉE, EDICEF/AFRIQUE EDITIONS, VANVES, KINSHASA, 1996, 191 P.). LES TEXTES CHOISIS SONT RETRANSCRIS CHACUN EN ENTIER.

<sup>315</sup> L3, p. 6.

<sup>316</sup> L3, p. 24.

*merci Adolo, j'ai déjà assez d'enfants à la maison. » Bien sûr, la voisine croit que la fillette joue à la marchande. Adolo pose sa question à tous les passants ; tous refusent. Son amie Marie arrive avec sa poupée. « Salut Marie, tu veux acheter un bébé ? - Oui pourquoi pas ? - Tu as de l'argent pour payer ? - Non, mais je l'échange contre ma poupée. » Adolo regarde la poupée. Elle n'a qu'un bras et elle n'est pas jolie. Adolo réfléchit et dit : « Nkelu est plus beau et plus neuf ! Et puis, c'est mon petit frère, je le garde ! »*

### Texte n° 3 : Le baptême

*Chère Nseka,  
J'ai un petit frère. Il pleure beaucoup mais il est mignon, je l'aime bien. On va le baptiser après-demain. Je t'invite pour la fête du baptême. Adolo*

Le Jour du baptême, la famille accueille les amis : « Soyez les bienvenus ! » Chacun a mis ses plus beaux habits. Adolo, très fière, présente son petit frère à Nseka. Après la cérémonie, la fête commence avec des musiciens et des chanteurs. Adolo récite un poème.

Le petit frère

<i>Je vois ma place prise Dans les bras de Maman. Ma place prise Auprès de Maman, Ma place prise Dans la berceuse de Maman ! Mais je reste brave et souriante,</i>	<i>Mais je suis plus gaie Car j'ai dans le cœur Un trésor : Le sourire de mon petit frère ! Car j'ai dans la main Un trésor: Sa petite main si potelée !</i>
--	--

Dans le texte *Un bébé tout neuf* on apprend aux élèves comment exprimer l'admiration (d'une personne, d'une situation, d'un événement, etc.). La naissance d'un enfant rassemble les membres de famille et suscite la joie de tous. On apprend également aux élèves comment désigner les membres de la famille, puis, le cas échéant comment désigner chacun par son nom. D'une manière générique, on nommera, par exemple, le fils, la fille, le petit-fils, la petite-fille, l'oncle, la tante, le neveu, la nièce, le cousin, la cousine, le grand-père, la grand-mère, le père, la mère. Tous arrivent à distinguer les hommes des femmes d'une famille, ils voient et admirent le bébé. Cette admiration fait percevoir en même temps à la plupart que le nouveau-né est joli, petit, mignon, fort et beau, sauf une, Adolo, la sœur du bébé, pour laquelle l'enfant est laid. En effet, ne disant rien et loin des autres, elle se désintéresse de son petit frère, puis trouve qu'il n'est pas mignon. Elle est jalouse de voir sa maman s'occuper toujours non pas d'elle, mais du bébé. Tout cela lui fait dire les défauts du nouveau-né : grosse tête, n'ayant ni cheveux ni dents, ne sachant ni marcher, ni parler, ni jouer, bref ne sachant rien faire, sauf rester couché toute la journée, crier tout le temps (quand il a faim, fait pipi, ou est seul). Elle se vante de sa propreté, de son physique, de ce qu'elle sait faire et dire ; elle est fière de ce qu'elle est.

On voit apparaître la valeur de famille et, par elle, d'autres valeurs. Par exemple, dans ce cas, tout le monde est content de se retrouver, d'avoir et de voir le bébé et heureux de voir la famille s'agrandir, de se revoir.

Une famille peut aussi connaître l'ambivalence des sentiments et d'attitudes, indicatrice des valeurs esthétiques de beauté opposées à la laideur, la jalousie. Par exemple, pour le cas de la naissance du nouveau-né, Adolo, sa sœur, dit le contraire, désavoue la valeur de beauté attribuée au bébé, traduisant à la fois ses sentiments négatifs : son manque d'intérêt, son silence (sa réserve), son retrait alors que les autres sont enthousiastes, gais, contents de ces deux événements familiaux concomitants : la naissance du bébé, puis la rencontre familiale. L'expression d'un sentiment ou d'un ressentiment tient aussi à l'observation et la description de ce que l'on voit, sent, perçoit, hume, respire. Puis, d'une part, de la relation mentale et affective entre le sujet et ce qu'il sent, hume, perçoit, touche, voit et, de l'autre, entre tout cela avec un sentiment exprimé par un qualificatif (beau, laid, etc.), une manière d'être, de percevoir (les parties du corps telles que la tête, le visage, le nez, les joues, les oreilles, la bouche, les lèvres, le menton, le front, la figure). Ainsi, on voit comment, dans une (même) famille, deux enfants peuvent ne pas s'apprécier l'un l'autre et, par-là, à l'émergence de valeurs sociales comme l'accueil, la joie, auxquelles vont s'ajouter, dans le second texte, l'amitié, la danse, l'estime, le bien-être, le changement d'idée, d'attitudes, de volonté.

Poursuivant la description d'un personnage et ses conséquences, le texte *Une drôle de bonne idée !*<sup>317</sup> montre aux élèves l'importance de l'image. La jalousie d'Adolo lui fera, par exemple, prendre la décision de vendre son petit frère ou ce bébé qui pleure toute la nuit, afin de faciliter le sommeil de sa maman. Mais, face à la fatalité de l'imaginaire, un bébé manchot et handicapé symbolisé par la poupée de son amie Marie décidée à l'échanger contre Nkelu, Adolo renonce à l'idée de le vendre : « *Nkelu est plus beau et plus neuf ! Et puis, c'est mon petit frère, je le garde !* » Elle reconnaît l'identité de Nkelu (« mon petit frère ») et intérieure, mais confirme en même temps l'admiration de ce dernier par la famille (il est beau, mignon, neuf) pour l'intégrer cette fois très jalousement dans sa famille, son mental : « *Je le garde !* »

Pour exprimer son amour propre repentant, elle va joindre l'invitation de son amie Nseka à celle de sa famille à plusieurs personnes pour la joyeuse fête du baptême de son petit frère bien aimé. Ainsi, on atteint l'objectif poursuivi : initier l'enfant scolarisé à décrire une fête, ses préparatifs, les types et occasions de fêtes, ce qu'il faut pour une fête (la tenue, des attitudes, la danse, la musique).

Ces trois textes renvoient à la tradition et au christianisme. Un événement familial et une fête religieuse, pouvant être aussi une fête familiale. La famille est en Afrique une valeur importante. Il s'agit précisément, dans le cas de ce texte, d'une famille élargie situant la place et le rôle de chacun.

Le baptême renvoie aux valeurs chrétiennes, il est un événement social, c'est-à-dire que la société l'intègre, comme ce qui favorise insertion et acceptation d'une personne. Deux événements sociaux et familiaux rassemblent du monde, la naissance et le

---

<sup>317</sup> L3, p. 25.

baptême.

Finalement, une valeur chrétienne (le baptême) et une valeur sociale, humaine (la naissance) rassemblent les membres de famille d'Adolo pour célébrer non seulement la valeur de famille, mais toutes les autres qui en découlent : la fête, le bien-être, l'admiration, l'imagination, le symbolique, etc.

**Texte n°4 : Le lièvre paresseux.**<sup>318</sup>

**Un lièvre paresseux possède un grand champ. La première pluie vient de tomber et il faut vite cultiver le champ. « Je vais me fatiguer, se dit le lièvre. Comment faire pour éviter ce dur travail ? » Allongé à l'ombre d'un cocotier, il a bientôt une idée. Il court chercher l'éléphant et lui demande : « Peux-tu m'aider à cultiver mon champ de maïs ? Nous partagerons la récolte ; comme tu es plus fort que moi, tu travailleras seulement un jour sur deux. Ce sera suffisant. - D'accord, répond l'éléphant. - Alors, à demain », dit le lièvre. Le lièvre, tout content, part ensuite chercher le chameau : « Peux-tu m'aider à cultiver mon champ ? Nous travaillerons ensemble, nous récolterons puis nous partagerons. » Il propose aussi au chameau de travailler un jour sur deux. « D'accord, répond le chameau. - Alors, à après-demain », dit le lièvre.**

La valeur de l'aide quand on est en difficulté apparaît avec le travail en équipe et entre amis. En effet, pendant la saison des pluies, le lièvre rusé, paresseux et fatigué, demande l'aide de ses deux amis, l'éléphant et le chameau, plus forts que lui, pour le dur travail de champ. Ses deux amis acceptent chacun de l'aider un jour sur deux.

Quatre valeurs sont ici révélées : le travail, l'aide, l'amitié et le dialogue, toutes ayant servi à la réussite de cette amitié et à la réalisation du travail.

Dans le texte suivant, tous se mettront à la besogne. Voyons comment et à quoi cela tient.

**Texte n°5 : L'éléphant et le chameau au travail**<sup>319</sup>

L'éléphant ne sait pas cultiver. Il étudie le Manuel de l'agriculteur africain :

Chapitre 1

Les premières pluies <i>lavent la houe</i> . Après la pluie, il faut : Nettoyer le champ ; Retourner la terre ;	Vite semer, Pour cela, il faut une houe. Deux mois plus tard, les cultures sont mûres. C'est la récolte.
--	--

Le premier jour, le lièvre travaille avec l'éléphant. Le deuxième jour il travaille avec le chameau. Le travail avance vite et le lièvre est content. Ils désherbent, nettoient, binent la terre. Enfin, ils sèment les graines et il pleut juste quand il faut.

<sup>318</sup> L3, p. 43.

<sup>319</sup> L3, p. 49.

Tout va très bien pour le lièvre rusé : ses amis ont bien travaillé pour lui et ils ont même chanté la chanson de la houe.

La houe gratte la terre.	Au fond du grand sac de grains
La houe ouvre la terre.	La houe gratte la terre
Dure vie de paysan	Puis le maïs est mis en terre.
Dure vie bon an mal an.	Dure vie de paysan
Paysan plonge ta main.	Dure vie bon an mal an.

Tout d'abord, notons la volonté de l'éléphant d'apprendre seul à cultiver, mais aussi son humilité, lui qui semble « puissant », fort, recourant au savoir-faire de l'agriculteur africain et de son travail rationalisé, afin de mieux faire. La chanson exécutée incite au travail et soutient l'effort ; elle est un indicateur de courage.

En effet, le travail de la terre est une réalité mieux connue des milieux ruraux. Les paysans y connaissent quelquefois la fatigue, des intempéries (la pluie, la chaleur, le vent, la sécheresse, etc.) ; ils peuvent travailler en équipe avec des amis ou des personnes. Souvent en Afrique, quelques chansons appropriées permettent de lutter contre la fatigue et de soutenir leur rythme. Par leurs noms, les amis enthousiasmés s'interpellent, mais aussi se munissent d'outils nécessaires. Ils ont des objectifs communs : cultiver la terre pour de bonnes semailles. La valeur de l'entraide mutuelle y est soulignée. (Elle existe aussi chez les Ding orientaux, comme d'ailleurs le travail, la chanson, l'aide, l'amitié). Face à l'inexpérience, on s'ouvre pour demander conseil, puis repartir sur des forces neuves.

Les valeurs d'ouverture et de conseil sont aussi importantes que l'aide, l'amitié et le travail. C'est à cela que nous a emmenés ce texte. Content du travail réalisé, le lièvre doit prendre quelques précautions comme l'indique le texte ci-dessous.

**Texte n°6 : La récolte est proche**<sup>320</sup>

Le maïs sort bientôt de la terre. Il grandit et le champ verdit. Des épis se forment, ils sont beaux, nombreux et lourds. Le Lièvre les protège bien contre les oiseaux : il pousse des cris pour les éloigner. Il chasse aussi les singes à coups de pierres. Maintenant, la récolte approche. L'éléphant, travailleur courageux et solide, sait bien que la récolte est proche. Il veut avoir sa part de maïs et un jour, il dit au lièvre : « Après-demain, les épis seront tout à fait mûrs. Je viendrai les récolter. Comme ils sont beaux, ces épis ! » Le lièvre est très inquiet. Il réfléchit... Le lendemain, le chameau, travailleur sobre et infatigable veut lui aussi sa part de maïs ; il dit au lièvre : « Demain, les épis seront tout à fait mûrs. Je viendrai les récolter. Comme ils sont beaux, ces épis ! » Le lièvre réfléchit et réfléchit encore...

Aux approches de la prochaine récolte, le lièvre protège, en effet, le champ de maïs contre les dangers (les oiseaux, les singes). Mais, avare et inquiet, il ne veut pas partager le maïs avec ses deux amis travailleurs et forts, l'éléphant et le chameau. Il réfléchit : il veut seul devenir riche, ce qui dénote son égoïsme et son individualisme.

---

<sup>320</sup> L3, p. 55.

En Afrique, on cultive du manioc, du riz, du blé, du maïs, du café, de l'arachide, etc. Ces plantes poussent bien chez les Ding orientaux également, mais le manioc, l'arachide et le maïs sont les principales cultures agricoles Ding.

La valeur de richesse ternit cependant la vraie amitié du lièvre avec l'éléphant et le chameau : elle l'entraîne à ces quatre contre-valeurs : l'avarice, la cupidité, l'égoïsme et l'individualisme. Voyons comment il précise ses ambitions dans le texte suivant.

**Texte n°7 : Une nouvelle ruse**<sup>321</sup>

***Le lièvre est préoccupé, très ennuyé, bien contrarié. Il n'arrête pas de se plaindre : « Aïe ! Aïe ! Aïe ! Que va-t-il se passer quand ils vont se voir et se parler ? Aïe ! Aïe ! Aïe ! Il faut les empêcher de se rencontrer ! » Il cherche, il cherche. Il trouve. Oh, qu'il est rusé ! Le lendemain matin, le chameau arrive tout content dans le champ de maïs, prêt à récolter le fruit de son travail. Le lièvre l'accueille avec des pleurs et lui parle d'un géant très puissant et très méchant qui veut garder toute la récolte pour lui. Le lièvre paraît très effrayé. Juste à ce moment-là, on entend des bruits, des craquements. À son tour, le chameau est tout tremblant. Alors, le lièvre lui propose de l'aider à se cacher très haut dans les branches d'un grand manguier. Le chameau accepte.***

Préoccupé, très ennuyé et bien contrarié à la fois de pouvoir partager ses récoltes avec ses amis, le lièvre va, pour la seconde fois, inventer une ruse afin de les dissuader de récolter le fruit de leur travail. Il parle d'un géant méchant qui veut manger le maïs.

Ce géant méchant et puissant est décidé à garder toute la récolte pour lui. Rusé et cherchant à convaincre le chameau apeuré et à l'éloigner, le lièvre va l'aider à se cacher dans un grand manguier. Le chameau a peur, et pris par la ruse de son ami, va se faire aider de lui pour se cacher dans un manguier. Cette métaphore d'amitié animale et les conséquences de celle-ci dans le contexte d'un travail dur et d'une vie en équipe reflètent bien les réalités socio-économiques de nos pays. On trouve, en effet, des personnes qui, dans le contexte professionnel ou dans leurs relations personnelles sociales, se comportent qui comme le lièvre, qui comme l'éléphant et le chameau. Le premier rusé, mais apparemment franc est celui qui use de sa transparence pour abuser de la force, du courage et de la sobriété des hommes honnêtes et travailleurs. Ceux-ci se font victimes de la ruse des faibles, des paresseux, alors qu'ils sont réellement forts, sages et simples.

Les valeurs de prudence, de discernement ou de sagesse devraient pouvoir dissuader les apparences trompeuses et le goût à la cupidité, à la malhonnêteté. Le lièvre pousse, hélas ! Plus loin, voyons comment.

**Texte n°8 : Le triomphe du lièvre**<sup>322</sup>

***Alors, l'air apeuré, le lièvre se précipite vers l'éléphant qui arrive près du champ dans un grand fracas, À lui aussi, il parle du méchant géant qui veut garder la***

<sup>321</sup> L3, p. 61.

<sup>322</sup> L3, p. 67.

***récolte pour lui. Puis, il lui montre le haut du manguier : « Tu vois, le géant a même oublié sa likembe » De loin, l'éléphant ne reconnaît pas le chameau et il est surpris par la grosseur de l'instrument. Le lièvre lui répète que le géant est énorme. Alors, l'éléphant se sauve dans un grand bruit. Le chameau, affolé par tout ce vacarme, tremble très fort et tombe du manguier. Il s'enfuit de son côté. Le lièvre pousse un soupir de soulagement ; puis il rit : « Ah ! Ah ! L'éléphant et le chameau sont bien gros, mais ils ont une toute petite tête. Ils sont vraiment bêtes ! » Et, tout joyeux, le lièvre rusé se met à récolter les beaux épis de maïs de son champ. Aujourd'hui, il veut bien se fatiguer.***

Les pluies n'étaient pas venues, un lièvre n'ayant rien à manger cherchait une idée. Face aux moins habiles, pris au piège et se moquant de l'un et de l'autre, les rusés triomphent : le lièvre invente une ruse. A l'éléphant et au chameau il parle d'un géant méchant qui veut manger le maïs. Tous ses deux amis convaincus arrivent à s'enfuir chacun de leur côté. Soulagé, le lièvre rit : « Ah ! L'éléphant et le chameau sont bien gros, mais ils ont une toute petite tête. Ils sont vraiment bêtes ! » Et tout joyeux, le lièvre rusé se met à récolter les beaux épis de maïs de son champ. Aujourd'hui, il veut bien se fatiguer. » Mais, quand les épis sont bien mûrs, le lièvre est très ennuyé, car le chameau et l'éléphant travaillent (cultivent). Il doit les empêcher de travailler. Sa nouvelle ruse est un double mensonge. Au chameau il dit qu'un géant méchant veut manger le maïs, à l'éléphant il dit qu'un géant méchant veut garder la récolte pour lui. L'éléphant et le chameau croient le lièvre et ils ont peur, ils s'enfuient chacun de leur côté. Le lièvre récolte les épis de son champ. Pour lui, la récolte est bonne.

Trois contre-valeurs : le mensonge, la ruse et la malhonnêteté. Or, « *ce qui se cache finit toujours par se révéler* », dit-on : le lièvre le paiera cher, comme le montre le texte ci-après.

### ***Texte n°9 : La revanche du chameau et de l'éléphant***<sup>323</sup>

Quelques jours plus tard, le chameau et l'éléphant découvrent que le lièvre les a trompés. « Nous allons le retrouver – dit le chameau – c'est facile, il faut continuer tout droit et tourner à gauche, après la grande forêt. Mais avant, nous allons nous déguiser en policiers. » Le chameau et l'éléphant arrivent chez le lièvre. « Bonjour, Monsieur le lièvre, la récolte a été bonne ? Oui, Messieurs les policiers ! Je me suis bien amusé ! Eh bien ! Nous aussi, nous allons nous amuser : tu vas nous dire comment payer et l'éléphant pour leur travail. Autrement, tu vas aller en prison ! Pardon, Messieurs les policiers : voici ma récolte, elle est à vous, dit le lièvre tremblant. C'est bien, mais ne reviens plus jamais par ici ! » C'est depuis ce jour-là que le lièvre court partout dans la brousse !

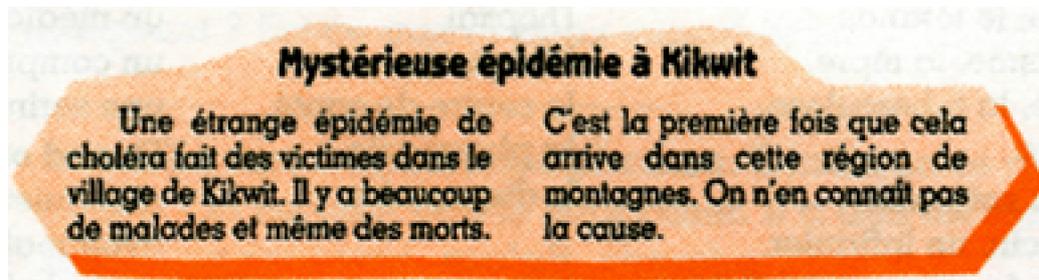
Le chameau et l'éléphant se rendent compte de l'artifice du lièvre. Ils vont le voir, mais déguisés en policiers, ils prennent leur revanche et vont lui faire payer leur travail. Munis de leur propre lettre écrite aux policiers pour se plaindre du lièvre, la ruse du lièvre a créé la vengeance et la ruse de l'éléphant et du chameau afin de se faire justice. Ils se sont fait payer le travail réalisé par force, puis, comme le lièvre, sont tombés dans la

<sup>323</sup>  
L3, p. 72

malhonnêteté.

**Texte n°10 : Une étrange épidémie**<sup>324</sup>

Muyembe est médecin à l'hôpital général de la capitale. Dans son bureau, il relit pour la troisième fois un article paru dans le Journal *Elima*. L'article parle de Kikwit, le village natal de Muyembe.



**Bomba l'infirmière a bien remarqué l'air inquiet de son patron. « Vous vous faites du souci, Docteur ? - Oui. L'épidémie est grave. Kikwit est mon village natal, vous savez. J'ai encore là-bas plusieurs neveux. Je vais y aller. - Je vous accompagne, Docteur. »**

A travers *Une étrange épidémie* de choléra, l'enquête du Docteur Muyembe sur la mystérieuse épidémie dans la ville de Kikwit, son village natal, le décide de s'y rendre avec une infirmière, pour voir (sauver) ses neveux. Pour les guérir, il faut les soigner : ils sont tous malades. Fort est le besoin de reconsidérer dans ce cas la valeur de santé et de la promouvoir.

Les valeurs de santé et de famille sont ici soulignées : face à la maladie dont la cause reste encore inconnue et à ses fâcheuses conséquences (beaucoup de victimes), le Docteur Muyembe ne veut délaissier ni sa famille, ni son village. Il veut s'informer et se cultiver (l'insistance à lire le Journal). Son infirmier et lui n'acceptent pas la maladie ainsi que la mort qu'elle pourrait causer.

**Texte n°11 : Retour au village natal**<sup>325</sup>

**Le quatre-quatre**<sup>326</sup> **de Muyembe arrive au village. Muyembe est très ému : il retrouve les souvenirs de son enfance. Rien n'a changé. Les enfants jouent au cerceau dans la rue. Sous l'arbre à palabres, un vieillard sommeille comme faisait le père de Muyembe. Le docteur va d'abord voir le chef du village qui le reçoit dans sa case. Il est très heureux, car Muyembe est l'enfant célèbre du village, un grand médecin. Le chef salue Muyembe : « Tu ne nous a pas oubliés, c'est bien. Tu viens nous voir dans le malheur, c'est bien. Tu veux nous aider, c'est bien. »**

<sup>324</sup> L3, p. 79.

<sup>325</sup> L3, p. 85.

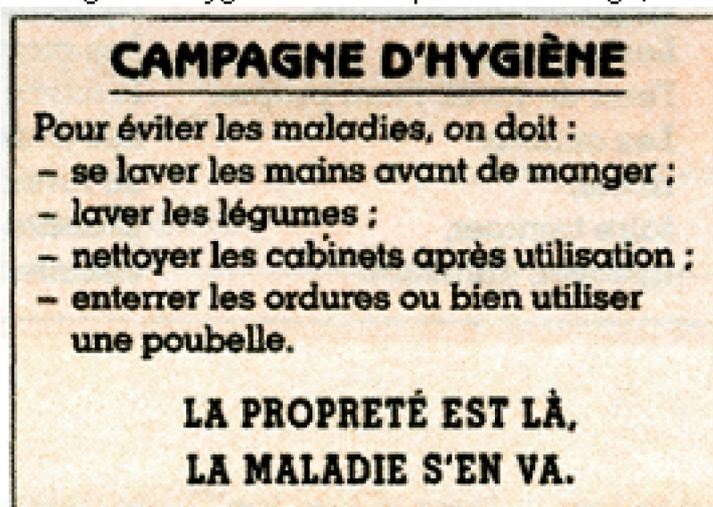
<sup>326</sup> On peut noter la mention d'un moyen de déplacement (4X4) moderne. Voyager à l'aide d'un moyen adéquat est nécessaire.

**Muyembe demande au chef : « Est-ce qu'il est tombé de grosses pluies récemment ? - Ah non, malheureusement ! Les nuages sont passés, puis sont allés vers les montagnes. Mais ici il n'a pas plu. L'herbe est toute sèche et les animaux n'ont rien à manger. »**

Son retour personnel dans son village le fait se ressouvenir de sa tendre enfance, mais il n'oublie pas les traditions, par exemple saluer le chef du village, qui est content de son aide : le Docteur est allé les voir, et de sa visite à un moment difficile (ils ont en effet beaucoup de malheurs). Les valeurs de respect des Anciens et de la tradition, ainsi que d'assistance aux personnes en danger sont dominantes. Le Docteur Muyembe est attentif aux gens de son village.

**Texte n°12 : Leçon d'hygiène**<sup>327</sup>

**Le docteur Muyembe poursuit son enquête auprès des habitants du village. Il veut connaître la cause de l'épidémie. C'est peut-être un problème d'hygiène. Mais les habitants connaissent et appliquent les consignes d'hygiène. Sur la place du village, une affiche rappelle ce qu'il faut faire.**



**Alors, qu'est-ce qui cause l'épidémie ? Muyembe pense à l'eau du puits. Elle était très bonne, jusque-là ! Pourquoi est-elle devenue mauvaise ? Qu'est-ce qui l'a polluée ?**

Avec son Infirmière, ils causent pour s'enquérir sur la cause de l'épidémie : l'hygiène et la propreté manquent. A son tour, Muyembe va insister sur le respect de l'hygiène et la pratique de ses consignes, afin de rétablir partout la propreté et d'éradiquer la maladie.

Ce récit parle aussi du village et de la vie au village : le village est le berceau de la famille et des traditions ancestrales. En visite au village, le médecin soigne les malades. La famille se rassemble et l'écoute. Par rapport à la ville, la vie y est calme, tout le monde se connaît, personne ne reste seul.

Les règles de l'hygiène<sup>328</sup> concernent aussi bien l'hygiène alimentaire que corporelle. Dans le texte qui suit, le Docteur Muyembe s'emploie à trouver comment épargner aux

---

<sup>327</sup> L3, p. 91.

villageois la pollution.

**Texte n°13 : Origine d'une pollution** <sup>329</sup>

**Le docteur Muyembe se fait raconter la vie au village. « Qu'est-ce qui s'est passé avant l'épidémie ? Rien de bien intéressant, Docteur. On attendait la pluie, la pluie ne venait pas. On était très déçu : les nuages ne donnaient pas la pluie chez nous. » Muyembe se souvient alors des paroles du chef : « Les nuages sont allés vers les montagnes, » Avec son quatre-quatre il va dans les montagnes : Là, tout est mouillé, les villages et les chemins sont remplis d'eau. Alors il comprend enfin ce qu'il s'est passé. Dans les montagnes, les pluies ont inondé les cabinets des villages. L'eau polluée a pénétré dans la terre puis dans la nappe souterraine qui alimente les puits de Kikwit. Le puits a donc été souillé.**

L'épidémie de choléra était finalement due à l'eau polluée, qui a pénétré la nappe souterraine alimentant les puits. Dans les montagnes, les eaux de pluies ont inondé les cabinets des villages dans les montagnes et ont provoqué de la pollution.

**Texte n°14 : Naissance d'une vocation** <sup>330</sup>

**Muyembe donne son explication au chef du village, à l'aide d'un dessin, Le Conseil des anciens décide alors l'interdiction des puits. Par radio, Muyembe demande l'envoi de camions-citernes : le village a besoin d'eau potable. Ngombe, le neveu de Muyembe, admire le savoir du docteur. « Comment es-tu devenu si savant, oncle Muyembe ? - J'ai fait beaucoup d'études : à l'école du village, puis à la ville. Après le collège et le lycée, je suis allé faire des études à la faculté. » Ngombe est admiratif : « Et maintenant tu sauves les gens, oncle Muyembe, parce que tu es savant. Moi aussi, je serai médecin. - Très bien, petit. Je reviendrai chaque année te voir. Tu me montreras tes cahiers et tes notes. Il faudra beaucoup travailler. Mais c'est un si beau métier ! »**

Le Docteur Muyembe fera interdire, par les conseils des Anciens, les puits dans son village mais, par radio, conseillera, en revanche, les camions-citernes pour de l'eau potable. On se réfère à la technologie et à la modernité pour éviter la récurrence des maladies aux villageois, sans oublier, dans la démarche, la valeur des Anciens et de leur savoir traditionnel.

La compétence et l'expérience du savant Docteur Muyembe feront naître à Nzombe, son neveu, la vocation de médecin afin de sauver les gens. Ngombe veut devenir un médecin moderne et demande à son oncle comment faire. On voit apparaître le goût pour l'école, donc pour des études de médecine, le cas échéant. Ce qui amène le Docteur

<sup>328</sup> Elle peut s'obtenir de deux manières différentes, dans le contexte de la modernité. Tandis que la première s'obtient avec de l'eau de javel pour avoir de l'eau propre, pour rincer, faire tremper, nettoyer ou éplucher, pour la seconde catégorie, on se sert, par exemple, d'un savon, d'une pâte de dentifrice, du shampoing, pour se laver, se brosser les dents ; prendre une douche, désinfecter, etc. C'est l'hygiène moderne avec des moyens techniques modernes.

<sup>329</sup> L3, p. 97.

<sup>330</sup> L3, p. 103.

Muyembe à parler de lieux où l'on fait des études : le collège, le lycée, au village, en ville, la faculté (l'université)<sup>331</sup>. Devenu médecin, de fait, il exerce sa profession dans son village (Kikwit), et soigne des malades.

**Texte n°15 : La fille du roi est à marier**<sup>332</sup>

**Quelque part, au cœur de l'Afrique, vivait un roi heureux. Il regardait grandir sa fille. Elle était très belle et on parlait de sa beauté dans toute la ville et dans tous les villages de la vallée. Un jour, les ministres du roi lui dirent : « Roi, il faut marier ta fille. » Mais le roi ne voulait pas se séparer de sa fille. Il refusa ; les ministres insistèrent, Pour gagner du temps, le roi déclara : « Ma fille épousera l'homme qui lui offrira une écharpe aussi belle que l'arc-en-ciel, ou bien l'arc-en-ciel lui-même. » La nouvelle se répandit dans tout le pays. Elle plongea dans le désespoir les fils des ministres : ils avaient espéré épouser la fille du roi ! Mola, un jeune villageois qui avait fait un peu tous ces métiers, décida de tenter sa chance.**

Encore une ruse qu'invente le roi dans « *La fille du roi est à marier* » ; il dit : « *Ma fille épousera un homme qui lui offrira une écharpe aussi belle que l'arc-en-ciel, ou bien l'arc-en-ciel lui-même.* » Le roi ne voulant pas rester seul est contre le mariage de sa fille afin de la garder avec lui. La beauté de sa fille était connue dans les villes et villages. En fait, le roi veut marier sa fille à un garçon du village. Ainsi est-il sûr de la revoir sous le toit conjugal de son mari dans le même village que lui. La ville séparera la fille de son père, et la formaterait sans doute à la modernité, rendant évidemment difficile tout retour probable au village ou la réadaptation aux coutumes traditionnelles du village. Ce n'est pas tant l'élite urbaine et leur compétence que le roi désavoue pour sa fille, mais bien la résidence de ses gendres : la ville, symbole de la modernité. Il va plutôt préférer Mola, un jeune artisan villageois, apte à tout métier.

Les deux textes qui suivent montrent comment Mola s'y prendra et la réaction du roi.

**Texte n°16 : Les conseils du sage**<sup>333</sup>

**Mola se rendit auprès du sage Bonga. « Ô très sage Bonga, je voudrais offrir à la plus belle jeune fille du monde une écharpe belle comme l'arc-en-ciel. - Pour cela, il te faut les meilleurs artisans. Va donc voir Makiadi, le tisserand, et Omari, le bijoutier. Puis, va chez Maya : c'est la plus habile des couturières. Enfin, tu feras faire un coffre d'ébène à Nsadi le menuisier, » Mola se rendit donc chez le tisserand. « Bonjour, Makiadi ! Peux-tu faire une écharpe aux couleurs de l'arc-en-ciel ? - Ah ! dit le tisserand, tu veux donc épouser la fille du roi...Je vais demander des fils très fins à l'araignée. Puis je tisserai sur mon métier une magnifique écharpe. » Quelques jours plus tard, Mola porta chez le bijoutier une**

<sup>331</sup> Cet apprentissage pratique suscitera, par exemple, l'intérêt à parler également de l'hôpital, de la pharmacie, d'un infirmier, d'un dispensaire. Ainsi, à la fin de ses longues études de médecine, Ngombe pourra travailler à l'hôpital.

<sup>332</sup> L3, p. 115.

<sup>333</sup> L3, p. 121.

**écharpe très fine aux belles couleurs. « Bonjour, Omari ! Je voudrais décorer de fils d'or cette écharpe. - Ah ! dit le bijoutier, tu veux donc épouser la fille du roi. Choisis les fils d'or : je vais les ajouter à ton écharpe. »**

**Texte n°17 : L'écharpe et l'arc-en-ciel**<sup>334</sup>

**Mola alla un peu plus tard chez la couturière. « Bonjour, Maya ! Je voudrais une écharpe aux couleurs de l'arc-en-ciel, décorée de broderies comme les nuages du soir. - Ah ! dit la couturière, tu veux donc épouser la fille du roi. Choisis le dessin des broderies. Je broderai ton écharpe. » Mola se rendit enfin chez Nsadi le menuisier qui lui sculpta un coffre d'ébène. Lui aussi comprit que Mola voulait épouser la fille du roi. Il lui dit en riant : « Bonne chance, Mola ! Et invite-moi au mariage ! » Mola se présenta alors chez le roi. C'était après un orage. Un arc-en-ciel splendide illuminait la vallée. Il déplia l'écharpe aux pieds de la fille du roi. Tous les regards allaient de l'écharpe au ciel. Le roi sourit : l'écharpe était moins belle que l'arc-en-ciel. Quand Mola, désespéré, quitta le palais, il crut voir un peu de tristesse dans les yeux de la belle.**

Sur les conseils du sage artisan Bonga, Mola se fera coudre une magnifique écharpe par ses collègues artisans (le tisserand, le bijoutier, le couturier, le menuisier) comme d'autres (le cordonnier, le forgeron, le potier, le tailleur). Ses belles couleurs, la finesse de ses fils (fils à l'araignée et fils d'or) pour faire une magnifique écharpe vont le préoccuper.

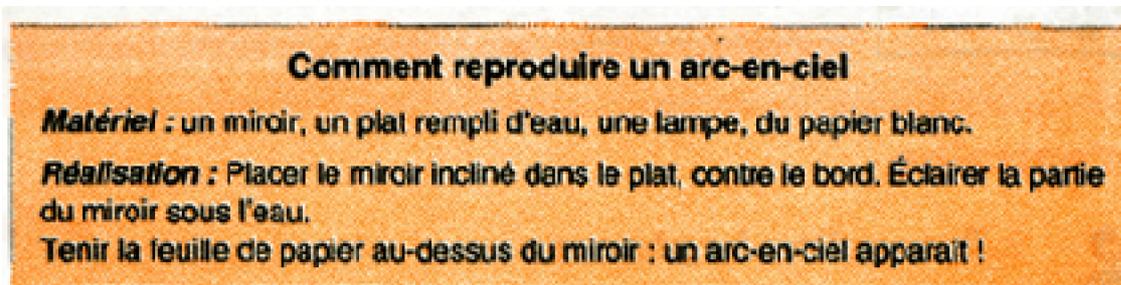
De fait, le travail d'un artisan, c'est coudre, tisser, broder, graver, fabriquer, inventer, créer, scier, raboter, limer, coller, décorer, peindre, souder, ce qui n'est pas le propre d'un ministre, tandis qu'un artisan et son travail peuvent être habiles, adroits, originaux, nouveaux, traditionnels, compliqués, difficiles. Finalement, Mola eut sa jolie écharpe et se présenta au roi, qui la refusa. Les valeurs de l'écoute, de l'obéissance, du respect des Anciens (le Roi et le sage Bonga), de la tradition (préférer plutôt le village et le travail manuel traditionnel à la ville et à la modernité) sont au centre. L'exemple du respect des consignes de l'Ancien est ici révélé : « *Va voir* », et il s'exécuta. Aussi convient-il de noter par là l'importance du travail manuel d'une part et du travail intellectuel ou industriel, d'autre part, car ces deux types de travaux sont complémentaires. Point n'est besoin de découvrir profondément, à travers l'arc-en-ciel la valeur de signes et de symboles et d'en découvrir les significations. Les signes de l'arc-en-ciel renvoient aux insignes royaux (du pouvoir royal) et à la couleur royale. Par sa réaction, le roi n'était pas contre la modernité. Car les éléments de couleurs, de dessins sur l'écharpe devraient être faits par des artisans qui auraient forcément besoin d'outils ou de matériaux modernes : le tour de potier, la machine à coudre, l'aiguille, le fil, le bouton, les ciseaux, l'enclume, les pinces, le clou, la colle, la scie, le rabot, le marteau, le tissu, la soie, le coton, le fer, le cuivre, l'or, l'argent, le cuir, le bois, l'ébène. Le bijoutier a besoin de l'or, le forgeron du fer, le couturier du tissu, le cordonnier du cuir et le menuisier du bois. Mola n'eut qu'un apparent sentiment d'échec et persévéra à conquérir la fille du roi, voyons comment.

**Texte n°18 : L'arc-en-ciel de Mola**<sup>335</sup>

**Mola était malheureux. En pensant aux yeux tristes de la princesse, il reprit**

<sup>334</sup> L3, p. 127.

***courage et retourna voir le sage : « Ô très sage, je voudrais offrir l'arc-en-ciel à la fille du roi.μ - Tu ne peux pas cueillir l'arc-en-ciel, Mola, même pour la fille du roi. Mais je t'apprendrai à le reproduire. Nous allons faire une expérience. Tu la recommenceras au palais. Regarde, voici le Grand livre des Inventions. »***



***Au palais, Mola refit l'expérience. Sur le papier, toutes les couleurs de l'arc-en-ciel étaient là. Les ministres vérifièrent. Aucune ne manquait : le rouge, l'orangé, le jaune, le vert, le bleu, l'indigo, le violet.***

La fille du roi est belle comme l'arc-en-ciel, le roi veut l'arc-en-ciel, donc sa fille ou quelque chose qui ressemble à sa fille avec ces couleurs : le rouge, l'orangé, le jaune, le vert, le bleu, l'indigo, le violet. Il ne veut pas en réalité une écharpe qui coûte cher, mais un homme (un gendre) capable d'inventer, ayant plus d'initiatives ou d'ingéniosité et de créativité : Mola a su fabriquer un arc-en-ciel extraordinaire. Le mariage fut ainsi conclu entre Mola et la jeune princesse : l'inventeur fut donc récompensé. Ce n'est pas la valeur de l'argent mais de l'imagination et de l'autonomie responsable, pétrie de fragilité, qui comblerait le Roi. Bref, Mola a de l'audace et de l'intelligence, il est tellement audacieux et intelligent qu'il s'est fait une place dans le cœur du roi, de sa fille et de tout le village. C'est un courageux, il a du courage ; il aime la beauté. Ce jeune est ingénieux : il a fabriqué un arc-en-ciel extraordinaire. Mola a de la technique : il sait fabriquer un arc-en-ciel dans le respect des consignes du sage Bonga.

La série de cinq textes (numéros 19, 20, 21, 22, 23) sur la solidarité aborde ce thème sous plusieurs aspects.

***Texte n°19 : Un vieillard accueillant***<sup>336</sup>

***Mbiya et Muhebe marchent depuis le matin. Où vont-ils passer la nuit ? Le jour baisse rapidement et ils commencent à avoir peur de se perdre dans l'immense forêt. Ils aperçoivent enfin des lumières au loin. Ils se dirigent vers elles. C'est un village. Arrivés à la première habitation, ils rencontrent un vieillard qui les invite à entrer dans sa case. il leur offre à manger et leur propose de se reposer chez lui. Sa maison n'est pas grande : deux petites pièces seulement, mais il donne volontiers sa chambre aux voyageurs fatigués. Les voyageurs le remercient de son hospitalité et acceptent son invitation. Ils posent leur sac, vont se rafraîchir les mains et le corps avec la bonne eau du puits. Puis ils reviennent près du vieil homme pour le repas et la veillée.***

<sup>335</sup> L3, p. 133.

<sup>336</sup> L3, p. 151.

**Texte n°20 : Un exemple de solidarité**<sup>337</sup>

**Grand et digne avec sa barbe blanche, le vieillard est un grand-père très impressionnant. Très maigre, il paraît avoir cent ans. Ses yeux vifs, pleins d'intelligence et de bonté, gardent une flamme étonnante. Sa très longue vie lui a appris la sagesse et la connaissance des gens. Il demande à Mbiya et Muhebe de lui raconter leur histoire : « D'où venez-vous ? Que cherchez-vous ? Qui êtes-vous tous les deux ? Des frères ? Des amis ? - Nous n'allons nulle part, répond Mbiya. Nous sommes curieux du monde et des hommes. » Muhebe ajoute : « Un jour, sur la route, nous nous sommes rencontrés. J'étais blessé, j'avais de la fièvre, Mbiya m'a soigné et m'a sauvé. Un autre jour, un serpent a mordu Mbiya : je l'ai porté sur mon dos jusqu'à un village. Là, on a pu le guérir. Depuis, nous disons à tous les hommes : soyez amis, restez unis ! »**

L'accueil, à travers l'hospitalité d'un vieillard, dans sa petite maison du village, à l'égard des voyageurs, est ici souligné. Trois actions consécutives pour les accueillir chez lui : les inviter, les recevoir, les faire entrer. Cet exemple stimule l'hospitalité de jeunes et de tous les villageois. En effet, comme ce vieillard, nous sommes invités à accueillir des gens, chez nous, et à leur offrir de se reposer.

Dans un second temps, la valeur de l'amitié est développée dans un exemple concret de solidarité entre Mbiya et Muhebe, afin de valoriser l'amitié et l'unité par la narration de leur histoire au vieillard désireux de les connaître.

La simplicité et le grand âge du vieillard l'ouvrent à apprendre la sagesse et la connaissance des gens. Cela le rend savant. Impressionnant, il savait dire aux autres ce qui est à lui. En revanche, il savait également les écouter. L'amitié et la curiosité sont mises au service de la solidarité, afin de faciliter l'hospitalité, la générosité, la sagesse, le respect et la dignité. Respect du vieillard au village, ses cheveux blancs et sa grande barbe sont signes de sagesse. Mbiya et Muhebe, comme le vieillard, sont généreux ; ils partagent leur savoir (ils racontent leur histoire). Tous ne sont pas égoïstes. L'exemple de solidarité entre Mbiya et Muhebe inspire le sage : il profite de leur visite pour faire entendre une leçon de paix à ses trois petits-fils jeunes, qui se disputent tout le temps.

Ces attitudes et comportements doivent s'appliquer dans la vie sociale, le plus souvent, quand un différend oppose deux ou plusieurs personnes, comme le développe le texte ci-dessous.

**Texte n°21 : Les frères ennemis**<sup>338</sup>

**Le vieillard réfléchit profondément. L'exemple de la solidarité entre Mbiya et Muhebe lui donne une idée. Il a trois petits-fils jeunes, beaux et forts : Ayaki, Badila et Zizina. Ils respectent leur grand-père, mais se disputent et se battent sans cesse. Le vieillard décide alors de profiter de la visite de Mbiya et Muhebe. Il veut faire entendre une leçon de paix. Il se lève, appelle ses petits-fils et prend**

<sup>337</sup> L3, p. 157.

<sup>338</sup> L3, p. 163.

**trois baguettes de bambou. Il les attache avec une corde solide puis il dit aux trois garçons : « Regardez ces baguettes attachées ensemble. Elles ne sont pas très épaisses. Vous êtes grands et forts ; pourtant, je parie que vous ne pouvez pas les casser. » Les trois jeunes gens se mettent à rire et se moquent gentiment du vénérable vieillard. Ils répondent : « Grand-père, tu n'es pas sérieux ! Tu sais bien que dans tout le village il n'y a pas de jeunes aussi forts que nous. - C'est ce que nous allons voir », dit le vieillard.**

S'ensuit alors la pratique de cette solidarité dans une harmonie de vie : les frères ennemis sont invités à faire la paix par le très sage grand-père qui leur lance le défi de casser les baguettes attachées ensemble comme il casserait un bâton. Ses petits-fils se moquent de lui, s'estimant les plus grands et les plus forts du village. Sentiment d'orgueil et de présomption, pouvant les enfermer dans un complexe de supériorité. *L'épreuve des baguettes* leur fera continuellement essuyer l'échec et la déception.

#### **Texte n°22 : L'épreuve des baguettes <sup>339</sup>**

**« Il gonfle ses muscles mais les baguettes ne plient pas. » Le premier des trois frères, Ayaki, prend les baguettes et essaie de les tordre et de les briser entre ses bras musclés. Les baguettes résistent et ne plient même pas. Le deuxième, Badila, essaie à son tour : il s'appuie sur ses genoux. Il manque alors de se casser la jambe. Mais les baguettes résistent et ne plient même pas. Le troisième, Zizina, s'attaque alors aux baguettes. Il gonfle ses muscles encore plus puissants que ceux de ses frères. D'un mouvement sec, il tente de casser net les baguettes avec le tranchant de la main, en poussant un grand cri. Les baguettes résistent et ne plient même pas. À plusieurs reprises, ils recommencent et recommencent encore. Toutes leurs tentatives échouent. Furieux et vexés, ils regardent les baguettes intactes avec stupéfaction. Ils se tournent alors vers leur grand-père et s'écrient : « Mais, grand-père, ce sont des baguettes magiques, tu leur as jeté un sort ! »**

Aucun frère n'arrive à briser les baguettes. L'épreuve des baguettes échoue, montrant ainsi la vanité de la puissance et de la grandeur de trois frères, très émus et malheureux. Leur exploit d'efforts physiques les épuise tous et échoue. Ils ne sont ni forts ni puissants, mais s'en réfèrent à leur grand-père, lui attribuant un pouvoir magique. Est-ce à cela que voudrait les emmener ce grand-père ? Le texte qui suit y répond.

#### **Texte n°23 : Une leçon de sagesse <sup>340</sup>**

**Le grand-père se moque à son tour de ses trois petits-fils si jeunes et si forts. « Mes enfants, c'est sûr, vous êtes beaucoup plus forts que moi. Pourtant je vais briser ces baguettes devant vous. Regardez ! » dit-il. Le vieillard dénoue la corde et brise facilement les baguettes, l'une après l'autre. « Comme ces baguettes, si vous vous séparez, vos ennemis vous briseront. Mais si vous restez unis, personne ne pourra vous vaincre. Vous avez besoin les uns des autres pour être**

<sup>339</sup> L3, p. 169.

<sup>340</sup> L3, p. 175.

**les plus forts », dit-il. Et il ajoute : « Voici deux voyageurs. Ils viennent de loin et connaissent le monde. Leur histoire vous montrera que l'union et la solidarité peuvent vous sauver la vie. » Mbiya et Muhebe louent la sagesse et l'intelligence du grand-père. On raconte au village que depuis ce jour-là les trois petits-fils ne se sont plus jamais disputés.**

Pour leur prouver sa sagesse et son intelligence, le vieillard prend les baguettes, pousse un cri et les brise. Ce geste les invite ainsi à l'union et à la solidarité, sinon, comme des baguettes brisées, leurs ennemis les briseront s'ils se séparent. Le vieillard les a aidés à se débarrasser de leur vilain défaut.

La dispute de jeunes les désolidarise et entraîne la désunion, voire la « guerre » entre eux. Ils peuvent ainsi se séparer ou se battre, ce qui brise l'union, l'unité, l'entente, la paix, l'amitié, l'aide ou la fraternité. Pourtant, ils resteraient unis, fraternels et amicaux s'ils avaient toujours recherché la solidarité.

#### **Texte n°24 : Une rentrée sans élèves <sup>341</sup>**

**Antoine était instituteur dans ce village de Mabaka depuis plus de trente ans. Mabaka avait été son premier poste et il y était resté. Les villageois étaient accueillants. Les élèves étaient sages et travailleurs. Plusieurs d'entre eux étaient devenus collégiens puis lycéens dans la capitale, à trois cents kilomètres de chez eux. Mais cette distance paraît plus courte depuis qu'on a refait la piste. Un taxi-brousse vient maintenant deux fois par semaine de la capitale. La grande ville attire les villageois. Il y a cinq ans, plusieurs familles ont décidé, en même temps, de quitter le village pour aller s'installer dans la capitale. D'autres ont suivi. Petit à petit, le village s'est dépeuplé et il y a eu moins d'élèves dans la classe d'Antoine. L'inspecteur lui a proposé de prendre un poste en ville. Antoine a refusé. « Mais vous n'aurez peut-être plus d'élèves à la rentrée ? - Tant pis, je verrai bien », avait répondu Antoine, fataliste. Et voilà, c'est arrivé. Aujourd'hui, jour de la rentrée, Antoine est seul dans la cour de son école vide. Dans cette cour déserte, il se souvient d'avoir vu plus de cinquante élèves jouer aux billes, au foot ou au volley, en soulevant joyeusement une fine poussière rougeâtre. Le regard voilé de nostalgie, Antoine se dirige vers sa classe. Elle est vide et paraît plus grande. Les bancs sont totalement silencieux : pas de raclements de gorge, pas de reniflements, pas de doigts qui claquent.**

Dans le village Mabaka, en Afrique <sup>342</sup>, Antoine, instituteur depuis plus de trente ans, connut une rentrée sans élèves : ils vont à l'école à la ville créée à trois cents kilomètres de chez eux il y a cinq ans. Antoine pense au loisir des élèves. Pourtant, les villageois et les élèves y étaient respectivement accueillants, sages et travailleurs. Il est triste et seul, désespéré. Il pense avoir non les élèves mais les animaux à l'école pour une rentrée effective, comme le montre le texte ci-dessous.

<sup>341</sup> L4, p. 6-7.

<sup>342</sup> Tous les pays africains scolarisent leurs enfants. On y trouve des écoles, des instituts supérieurs. Aujourd'hui, un grand pays moderne doit avoir une bonne école pour former les futurs responsables de la nation.

**Texte n°25 : La surprenante demande des animaux**<sup>343</sup>

**Sur le rebord de la fenêtre, au fond de la classe un petit oiseau, un mange-mais, hoche la tête pour imiter son ami le lézard. Les deux animaux, familiers des lieux, ont l'air de partager la tristesse du maître. Antoine s'est assis derrière son bureau, au-dessous de cette phrase qu'il a affichée et qu'il aimait lire et expliquer à ses élèves : « Le malheur reculera si l'instruction progresse. » Dans le fond de la classe, le lézard s'est immobilisé et demande d'une voix mal assurée :**

**« Monsieur l'instituteur, est-ce que vous accepteriez de faire la classe pour nous les animaux ? » Antoine est interloqué et ne sait que répondre. « Pourquoi veux-tu que je fasse la classe à des animaux ? - Parce que les animaux aussi ont du malheur et que « le malheur recule quand l'instruction progresse ». Je l'ai appris en vous écoutant. - Certes, certes... Mais tu crois que les animaux seraient intéressés ? - Bien sûr, nous en avons déjà parlé. Les ânes m'ont dit qu'ils en avaient assez de leur réputation d'âne et qu'ils voulaient étudier. Le vieux lion, sage et impotent, mais toujours respecté, a rugi : « Le savoir c'est du pouvoir ». La sentence de ce roi a convaincu tout le monde. Même les chameaux ont soif d'apprendre. Tu crois vraiment, lézard, que les animaux veulent aller à l'école ? Je peux vous l'assurer, monsieur l'instituteur. Tenez, par exemple, les poux et surtout les hiboux m'ont dit qu'ils trouvent très chouette de pouvoir enfin apprendre la règle d'orthographe qui les concerne depuis si longtemps. Les abeilles aussi enverront une délégation. Quelques ouvrières chargées de la collecte du pollen auront un congé pour étude : la reine l'a promis. Les zèbres seront sans doute les premiers à s'inscrire : ils ont, paraît-il, très peur d'être rayés des listes à cause de l'ordre alphabétique. Alors, vous acceptez... ? »**

Les animaux sont à l'école pour soulager l'enseignant Antoine, mais aussi pour se faire instruire. Pour eux, l'instruction est importante, elle est un remède contre le malheur, par exemple, celui d'Antoine : le manque des élèves dans la classe.

Notons la volonté d'apprendre chez ces animaux<sup>344</sup> : l'âne, le lézard, le lion, le chameau, les poux, les hiboux, les abeilles, l'oiseau, les zèbres. Mais aussi l'important dialogue entre le lézard et l'instituteur au sujet de la demande des animaux d'aller à l'école, où on leur apprend le français, une langue étrangère occidentale, son alphabet, sa grammaire et son vocabulaire avec leur orthographe et leur sens.

De là l'apprentissage de la valeur de l'école, de la science et de connaissances intellectuelles. On pourrait constater ici qu'on leur apprend finalement le lexique de langues étrangères, non de langues ou dialectes africains.

**Texte n°26 : Compter, écrire, conjuguer**<sup>345</sup>

<sup>343</sup> L4, p. 12-13.

<sup>344</sup> Signalons, par extrapolation d'autres animaux, par exemple : la pie, le chimpanzé, le canard, une carpe, les poules, le chacal, le corbeau, le vautour, etc.

<sup>345</sup> L4, p. 24-25.

**Le travail peut enfin débiter. Antoine a prévu, pour une première leçon de calcul, d'apprendre à compter jusqu'à cinq. « Chacun va compter sur ses doigts... enfin, avec ses pattes. » Le serpent proteste, siffle rageusement, dénonce l'injustice, pendant qu'à son côté un mille-pattes s'agite heureux. Assuré d'apprendre plus vite que les autres, il est persuadé qu'il va être le premier en calcul.**

**L'hippopotame demande l'autorisation de sortir de la clairière pour aller laver ses pieds boueux : il veut pouvoir distinguer ses orteils. L'enseignement du calcul s'annonce difficile. « Nous reprendrons cette question plus tard. Passons à l'écriture... », dit le maître. Pour l'écriture, Antoine a pensé aux stylos laissés par les écoliers, mais il n'y en a plus. Une oie moins bête qu'on le dit, vient à son secours et propose ses plumes. Le singe, qui a oublié comment était son derrière, ricane, moqueur, quand l'oie se retrouve à demi nue, déplumée, à la fin de la généreuse distribution. Et la leçon commence. Le serpent donne l'exemple d'un S parfait. L'autruche se propose pour le O et pond, devant la classe admirative, un œuf à la forme impeccable. L'éléphant se rend utile, et de la trompe fournit le modèle d'un U approximatif. La girafe se campe sur ses hautes pattes pour illustrer, de face, le A majuscule. Mais la démonstration est moins convaincante. « Ce n'est pas un beau A », commente le maître. « Effectivement », confirme sobrement un énorme serpent, boa lui-même de père en fils et fier de l'être. Pour une première initiation, Antoine n'est pas trop mécontent. Certains élèves ont su former les lettres, d'autres, surtout parmi les insectes, n'ont réussi qu'à faire quelques pattes de mouche. « Après l'écriture, la conjugaison », propose le maître. « Je chante », dit-il en écrivant le verbe au tableau. « Moi aussi », répond le coq. « Tu chantes », poursuit Antoine. « C'est bien vrai ! » confirme le coq qui décidément en classe n'est pas un aigle. « Il chante », dit le maître en continuant la conjugaison du présent. « Ah non, pas lui ! » dit le coq en montrant son voisin, un vieux capitaine sorti du fleuve tout essoufflé. Avec « nous chantons » le maître craint d'être incompris d'une partie de la classe : il renonce à la suite de la leçon de conjugaison et décrète une récréation bien méritée.**

Heureux d'avoir des élèves, le maître Antoine peut réellement commencer sa classe. Ce texte montre l'importance de l'école et sa valeur d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la conjugaison, cela dans le contexte de la modernité. A l'école et par elle, on apprend aux « élèves »<sup>346</sup> les objets utilisés dans la classe. Les outils pour écrire servent d'illustration. On personnifie les animaux sauvages et domestiques, les poissons et les oiseaux, les reptiles, puis les identifie aux élèves destinés à utiliser cet objet scolaire<sup>347</sup> : un stylo à bille. Dans l'ensemble, on leur apprend à compter, écrire et conjuguer.

### **Texte n°27 : Un jeu dangereux**<sup>348</sup>

<sup>346</sup> C'est-à-dire les animaux déjà énumérés, auxquels on ajoute : le serpent (boa), le mille-pattes, l'hippopotame, l'oie, le singe, l'autruche, l'éléphant, la girafe, les insectes, le coq, l'aigle, le capitaine.

<sup>347</sup> Voici, par exemple, d'autres objets ou matériels scolaires : un livre, un cahier (de classe ou de brouillon), une ardoise, une carte, un dictionnaire, une planche murale, une éponge, une règle (de grammaire), les tables de multiplication, un sac cartable, des crayons, des stylos, des livres, des feutres, des chiffons... Ils apprennent également des mots nouveaux et leur sens. Ces mots forment un lexique et un vocabulaire utile pour présenter une idée, un événement, une histoire, un récit à l'aide des phrases.

**Comme tous les soirs après l'école, la petite bande d'amis se retrouve dans le quartier des forgerons. C'est là qu'ils habitent tous : il y a Mesa, dont la mère est couturière, Antoine et son cousin Maurice, Ndukuma, la fille aux chiens, Kola, le fils du marchand de charbon et même le petit Edouard. C'est un rendez-vous quotidien, presque sacré. Que font-ils ? Ils s'affairent autour d'un vieux jouet trouvé un jour par le père de Kola : un cheval en carton, un cheval sans tête monté sur trois roues, une devant et deux derrière. Le jeu des six amis est tout simple. Il faut descendre à toute vitesse la rue des Hibiscus, sans freiner dans le grand virage qui précède le croisement de la rue des Acacias. C'est un peu dangereux mais tellement amusant ! À chaque descente, le petit Edouard joue les policiers et donne un coup de sifflet strident lorsqu'une voiture, une charrette ou même un simple passant peut gêner la course folle de la terrible machine. Le plus rapide, le plus intrépide, c'est toujours Mesa, et le plus peureux, celui qui freine toujours avant le virage en laissant traîner les pieds sur le goudron, c'est Maurice. Aujourd'hui, il a décidé de vaincre sa peur et il s'est élancé à toute allure. Soudain, malheur ! Il entend le coup de sifflet d'Edouard. Trop tard, c'est la catastrophe ! Maurice ne peut s'arrêter à temps, le voici qui se précipite sur la charrette du pauvre Omari. Patatras ! Le cheval part d'un côté, Maurice de l'autre. Plus de peur que de mal pour le mauvais conducteur, mais le cheval sans tête, lui, est dans un triste état : une patte avant s'est cassée et une roue s'est détachée. Le temps des joyeuses descentes semble définitivement passé.**

A travers l'histoire du cheval sans tête, un jeu dangereux. Par les accidents de circulation et les jeux, on parle aux enfants des dangers et d'accidents, mais aussi des loisirs à l'aide de jouets. Le code de la route sert de matériel didactique indispensable à cet apprentissage. En même temps, on leur apprend ces différents métiers : forgeron, couturier, marchand, policier, mais aussi les qualités nécessaires pour éviter les accidents : la prudence, le calme, la discipline, le respect des règlements. Des actions imprudentes pouvant provoquer des accidents comme la nervosité, l'imprudence, l'indiscipline, la vitesse, sont quelques défauts dangereux à éviter. Ainsi, on en arrive à l'étude des contraires. On voit apparaître les qualités ou les valeurs morales : la volonté que vise cette formation par le métier traditionnel de forgeron d'une part et les métiers et les moyens occidentaux de couturier, policier, marchand, conducteur d'engins roulants et jouets, d'autre part.

#### **Texte n°28 : Le vol du cheval <sup>349</sup>**

**Le lendemain, dès la sortie de l'école, les enfants se précipitent chez Kola pour leur rendez-vous quotidien. Les six amis sont prêts à reprendre leurs descentes infernales le long de la rue des Hibiscus. Kola est sans doute déjà à l'intérieur de la maison familiale. Personne ne l'a vu à la sortie de l'école. C'est bizarre, on ne voit pas dans la cour, comme d'habitude, le cheval des enfants, à côté du vrai cheval du charbonnier. Soudain Kola sort de chez lui, en pleurs. Dès que la cloche de l'école a sonné, il s'est précipité parce qu'il voulait être le premier à se**

<sup>348</sup> L4, p. 42-43.

<sup>349</sup> L4, p. 60-61.

**servir de la belle machine. C'est normal, non ? C'est un peu grâce à son père que les enfants ont maintenant un jouet presque neuf et sûrement plus solide qu'avant. Mais le cheval n'est plus là. Que s'est-il passé ? Dans la matinée, Utshudi est venu le rapporter et puis, juste avant l'arrivée de Kola, des hommes ont pénétré dans la cour de la petite maison du marchand de charbon et ils ont emporté le cheval. La maman de Kola n'a eu que le temps de les apercevoir : ils étaient deux, un petit gros et un grand maigre. À ces mots, les enfants ouvrent de grands yeux et leurs larmes, prêtes à couler, sèchent instantanément. « Un petit gros et un grand maigre ? », répète Ndukuma, qui se souvient des paroles des policiers. « Oui, j'ai bien dit, un petit gros et un grand maigre, et même je les ai vus s'enfuir, le cheval sous le bras comme si c'était un trésor ! » Que cherchaient ces deux hommes, sûrement les complices du troisième, celui qui a été arrêté grâce au cheval sans tête ? Quel intérêt avaient-ils à voler ce vieux jouet ? Un vieux jouet en carton qui ne pouvait servir qu'à des enfants.**

Un exemple de contre-valeur - le vol - domine ce texte. Il s'agit du vol d'un cheval qui a de la valeur pour les enfants. C'est un important jouet qui sert à détendre, amuser, égayer, mais surtout, par métaphore, à leur apprendre la fidélité et le travail. Car le cheval est un animal fidèle, un bon compagnon pour l'homme, pouvant porter des charges lourdes et des sacs pleins.

#### **Texte n°29 : La clé du mystère <sup>350</sup>**

**Rentré chez lui, Mesa réfléchit. Ce n'est pas le cheval que les voleurs veulent puisqu'il n'a aucune valeur. Alors, avec Kola et Ndukuma, toujours accompagnée de ses chiens, ils vont chez Utshudi le forgeron pour lui demander si, par hasard, il n'avait rien trouvé à l'intérieur du corps du cheval. Un peu surpris par la question, Utshudi leur montre tout ce que contenait l'intérieur du cheval et qui s'est échappé par l'ouverture de la tête au moment où il l'a retournée pour redresser la roue. Il y a de nombreux objets inutiles : des vis, des clous, un morceau de chaîne métallique, un vieux téléphone usagé et puis une clé à laquelle est attachée une étiquette portant une adresse. C'est à cette clé mystérieuse que s'intéresse Mesa. Il lit l'adresse l'étiquette. « Venez, dit-il à ses amis, nous allons rue des Abattoirs. Il y a là 'un vieux bâtiment abandonné près du cimetière. Les voleurs ont dû y cacher quelque chose. » Quelques minutes plus tard, Mesa, Ndukuma et Kola pénètrent dans la grande bâtisse. Dès que leurs yeux s'habituent à l'obscurité, ils découvrent un vrai trésor composé de dizaines de postes de télévision, provenant sûrement d'un cambriolage. Soudain, la porte de la maison s'ouvre brutalement : le petit gros et le grand maigre sont là, menaçants. Alors Ndukuma se met à siffler entre ses dents, d'abord tout doucement puis de plus en plus fort et, en une seconde, ses trois chiens se jettent sur les voleurs et les immobilisent. Aussitôt Kola se précipite hors de la maison en appelant les passants à l'aide. Quelques minutes plus tard, les deux voleurs sont arrêtés. Ils expliquent alors qu'ils ont volé le cheval pour récupérer la clé que leur camarade avait glissée dedans par le trou de l'encolure. Avant de rejoindre leur complice en prison, ils avouent où ils ont caché le cheval sans tête qui peut ainsi être rendu à ses heureux propriétaires.**

<sup>350</sup> L4, p. 66-67.

Le vol déstabilise, crée un vide et fait pleurer. On a perdu un bien précieux pour les enfants, leur jouet est comme un trésor. La valeur apparente du jouet d'enfants cache la valeur réelle du coffre-fort : il y avait, dans l'encolure du cheval, la clé du mystère.

**Texte n°30 : Un grain de sable, une gifle**<sup>351</sup>

**Je savais que le sable pouvait provoquer des accidents. On m'avait raconté l'histoire de ce taxi-brousse ensablé qu'un camion fou avait percuté en pleine vitesse. J'avais lu dans le journal le récit d'un accident d'avion provoqué par un vent de sable qui, au moment de l'atterrissage, avait aveuglé le pilote. Mais si on m'avait dit qu'un seul grain de sable pouvait entraîner des catastrophes, je ne l'aurais pas cru. Et pourtant je vous assure qu'un grain de sable, un seul, peut être lourd de conséquences. Suivez bien mon histoire. Tout a commencé sur la place du grand marché. Je venais d'acheter à Lontika une magnifique mangue. Ah ! Elle m'avait coûté un peu cher, mais elle était excellente, ferme, juteuse, parfumée. Je la dégus-tais là devant le marchand en tournant le dos au vent qui venait de se lever. C'était un véritable régal, lorsque tout à coup j'ai senti un grain de sable qui se coinçait dans le creux de ma dent cariée. Le vent sans doute venait de le déposer pendant que je mangeais. Une douleur très vive m'a traversé la tête comme une flèche. J'ai grimacé, crachoté en essayant de me débarrasser de ce qui me torturait. Devant moi, Lontika, le marchand, avait cessé de sourire et me regardait de travers. « Mais, dis-moi donc, qu'est-ce que c'est que ce cinéma ? Va-t-en cracher plus loin ! Tes saletés ne sont pas appétissantes. » J'avais trop mal pour répondre. Lontika, lui, avait trouvé une explication à mon comportement : « Ah ça ! Mais ce voyou veut faire croire que mes mangues sont mauvaises. » La douleur était très forte. J'ai porté la main à la joue, mais mon geste a été mal interprété. « Je vais t'apprendre le respect. » Et vlan, j'ai reçu une gifle sur l'autre joue.**

**Texte n°31 : Une bagarre générale**<sup>352</sup>

**J'aurais sans doute reçu toute une volée de gifles, si un voisin, un ami de mon frère, témoin de la scène, n'était pas intervenu. « Hé ! Le petit a bien le droit de ne pas aimer tes mangues. Il t'en a acheté une. Il a payé. Je l'ai vu. S'il la trouve mauvaise, il peut la cracher, non ? - Comment ? Mes mangues sont excellentes, tu vois bien ! Ce voyou est payé par Omari pour faire fuir ma clientèle. Et toi-même... - Quoi ? Tu me traites de voyou.... » Un premier coup de poing est parti, puis un second. Chacun tirait d'une main sur la chemise de son adversaire et cognait de l'autre sans cesser de crier. Les amis de Lontika sont venus à son secours. Omari ayant été mis en cause, les amis d'Omari se sont mobilisés. Les femmes, après avoir éloigné les enfants qui ont abandonné leurs cerceaux et leurs planches à roulettes, se sont lancées à leur tour dans la dispute sous prétexte de séparer les combattants. La bagarre était générale quand la police a voulu intervenir : quatre grands policiers ont essayé de rétablir l'ordre à coups de**

<sup>351</sup> L4, p. 78-79.

<sup>352</sup> L4, p. 84-85.

**bâtons. Leur brutalité a dressé contre eux toute la population. Vous savez que c'est ainsi que commencent parfois les émeutes. Heureusement, notre instituteur, que tout le monde connaît et vénère, est passé par-là. Homme raisonnable et calme en toutes cir-constances, il est intervenu. Le coup de coude malencontreux d'un com-battant, qui se dégageait d'un adversaire, a brisé les lunettes du sage mais n'a pas interrompu son discours : « Ah, allons ! Une bagarre c'est mauvais pour les affaires. Tout le monde doit pouvoir faire son marché tranquille, même messieurs les agents quand ils viennent... du calme... du calme... » Petit à petit, les marchands ont repris leur poste derrière les étals. Et chacun est reparti faire ses achats. L'instituteur, lui, avait maintenant une paire de lunettes à acheter. Il s'est dirigé, la pipe à la bouche, vers le fond du marché. Je l'ai suivi admiratif. Grâce à lui on venait d'éviter une émeute provoquée par un grain de sable.**

De quoi s'agit-il dans ces textes et quelles valeurs pouvons-nous en tirer ? Dans le premier, le vent a provoqué un accident au marché. Un grain de sable se trouvant dans une mangue était coincé dans le creux de la dent du narrateur, il lui provoque un accident. Sa vive douleur ainsi que ses gestes (ses grimaces) paraissent indécents au marchand Lontika qui, ayant cru au désaveu de la mangue vendue, gifla le narrateur. Plus tard, dans le second texte, la situation va dégénérer : les amis du narrateur et ceux du marchand vont en venir aux mains. L'intervention de la police rendit la bagarre générale : toute la population s'y est mêlée. Il fallait attendre l'intervention du sage instituteur afin de calmer ces émeutes, puis reprendre les activités du marché. Il en paya ses lunettes, néanmoins le calme revint au marché.

Une invite à ne pas se bagarrer<sup>353</sup>, à être prudent, attentif aux signes des temps et aux phénomènes naturels, par exemple, le vent. Ce texte ouvre aux dimensions pratiques de la vie sociale et communautaire : l'entraide et la solidarité responsable, la suprématie de la communauté sur l'individu, mais bien la complémentarité de ces deux valeurs aboutissant, par-là, à une éducation collective de la masse. La gifle est dans le premier texte un exemple de jeux des mains utilisés.

### **Texte n°32 : Une classe sans maître<sup>354</sup>**

**Le lendemain, tous les élèves qui connaissaient les malheurs du maître du cours préparatoire étaient là derrière leur banc, un peu anxieux dans l'attente d'un éventuel remplaçant. Pour lutter contre l'inquiétude, chacun disait à voix basse une bêtise qui faisait pouffer d'un rire nerveux ceux qui l'avaient entendue. Le directeur avait demandé à un grand, Bila, de prendre la place du maître. Bila, un**

<sup>353</sup> Cet exemple de bagarre insinue l'apprentissage des sports de combat pour illustration afin d'apprendre également aux élèves les sports de combat et les qualités qu'ils induisent : l'endurance, la patience, le silence, la maîtrise. Par rapport aux Congolais, ces sports sont tous étrangers, pourtant il existe des sports congolais. Les *minkar*, les *mbanzo* essentiellement chez les Ding orientaux, par exemple, consistent respectivement à se bagarrer entre hommes (épreuve de force) et de tirer des flèches sur des boules placées au centre de deux équipes (épreuve de bon tireur). La difficulté de décrire ou de formaliser ces sports africains a abouti à faire place à des sports occidentaux ou étrangers.

<sup>354</sup> L4, p. 96-97.

***redoublant qui n'arrivait pas à apprendre à lire, prenait son rôle de surveillant au sérieux... Il voulait ressembler au maître. Comme lui, il se penchait en avant appuyé sur trois doigts largement écartés sur le bureau. Il manipulait machinalement la boîte d'allumettes que le maître avait laissée dans le tiroir de son bureau. Soudain ce nigaud de Bila a gratté une allumette, comme le maître le fait pour allumer sa pipe au moment de la récréation. Mais l'allumette du maladroit a enflammé un bout de papier qui traînait là, à côté de l'estrade. Ah ! Avec notre instituteur, celui qui laisse tomber un papier le ramasse : on ne plaisante pas avec la propreté de la classe. Le papier enflammé a mis le feu à l'estrade. En criant au feu, le premier rang a provoqué le départ précipité de tous les élèves. Ceux du fond de la classe ont fui par les fenêtres. En brûlant, l'estrade a mis le feu au bureau. Le bureau a enflammé le tableau. Le tableau a mis le feu au plafond qui s'est écroulé. Le directeur allait et venait en essayant de lutter contre l'incendie avec le filet d'eau du tuyau qui sert habituellement à arroser les arbres de la cour. Toute la classe du cours préparatoire a brûlé. Heureusement il n'y a pas eu de victime. « C'est encore une chance », répétait le directeur. Mais quand même quelle catastrophe !***

En raison de la maladie d'un de leurs instituteurs et du manque de remplaçant, une classe eut un comportement dangereux, sans respecter quelques principes. En allumant le feu comme son ancien maître, l'élève Bila a brûlé toute la classe. Dans sa main, en effet, une allumette grattée a enflammé un papier et des livres et a brûlé toute la classe. Cet incendie<sup>355</sup> dispersa tous les élèves à la queue leu leu.

Cette suite d'événements : tenir une allumette, la gratter et l'allumer à cause de l'absence du nouvel instituteur eut plusieurs conséquences : l'incendie, les cris, la dispersion des élèves. Ils n'eurent finalement ni maître ni salle de classe, ce qui leur donna des vacances supplémentaires jusqu'à la guérison du maître et la reconstruction de la classe.

Les dangers d'une désorganisation institutionnelle et d'une vie collective sans repères ni consignes sont ici source d'une désinstitutionnalisation de valeurs comme l'autorité (la figure du maître et du directeur), le respect de biens publics ou communs et de personnes pour laisser place au vandalisme et au désordre social. Les malheurs du maître, l'inquiétude des élèves, l'absence d'un éventuel remplaçant, le comportement maladroit d'un des élèves ont tous contribué à l'incendie et à la catastrophe de la classe.

Toutefois, « à quelque chose, malheur est bon », dit-on. L'incendie fait évoquer, par les élèves, l'ancien instituteur et sa compétence de tenir propre sa classe : « Ah ! Avec notre instituteur, celui qui laisse tomber un papier le ramasse : on ne plaisante pas avec la propreté de la classe. » Cette valeur nommée « propreté » aurait empêché la classe de brûler. Hélas ! « Un bout de papier traînait là, à côté de l'estrade. »

L'intervention désespérée du directeur pour lutter contre l'incendie révèle deux valeurs, l'aide et la sécurité ou la protection. Ces indicateurs l'expriment : « Le directeur allait et venait en essayant de lutter contre l'incendie avec le filet d'eau. »

---

<sup>355</sup> Cet événement central, le feu, rappelle les différentes sortes de feu : un incendie, un feu de camp, un feu de brousse, un feu d'artifice, un feu rouge. Pour faire du feu, ces moyens peuvent servir : une allumette, un briquet, un fourneau, un four, un foyer.

La valeur d'un métier et, par elle, celle d'une personne, sont ici soulignées. En valorisant son aptitude à l'hygiène dans la classe, les élèves valorisent l'ancien instituteur, ils invitent par-là toute la classe à l'hygiène et au respect de biens communs. Par cette activité (« *lutter contre l'incendie avec le filet d'eau du tuyau qui sert habituellement à arroser les arbres de la cour* »), on peut se rappeler le métier de pompiers et, donc, penser à la valeur du métier<sup>356</sup> de pompier et de son travail (lutter contre les incendies). A l'aide de valeurs comme la sagesse, la prudence et le discernement, on peut distinguer également la valeur du feu (faire cuire, se chauffer) et ses dangers, contre-valeurs-(incendier, se brûler).

Cet indicateur invite les élèves à la valeur de sagesse : « *Bila prenait la boîte d'allumettes et faisait l'homme important* » alors qu'il eut tant gagné s'il était naturel. La valeur de prudence est nécessaire face aux incendies, aux dangers, opposée à la contre-valeur d'imprudence révélée dans le comportement de Bila, très habile du reste : imitant son instituteur, il grattait l'allumette. Le comportement maladroit de cet élève cache le comportement adroit invitant ainsi les autres élèves à faire preuve d'adresse.

Malgré la tendance à apprendre aux élèves la vie des Anciens au village, il reste que l'on est porté vers la modernité. Telle est l'illustration faite dans le texte ci-dessous.

Texte n°33 : *La couture de Paris*<sup>357</sup>

***Au marché de Kinshasa, deux jeunes tailleurs débutants ont baptisé leur échoppe La couture de Paris. Pour une jeune fille, ils ont fait une robe copiée sur un magazine de mode venu de Paris. Lorsqu'un peu plus tard la jeune fille vint chercher sa robe, celle-ci était prête et l'attendait. Elle la déplia sur la machine de Yado et la compara avec celle du magazine placé tout à côté. Saisie d'une vague crainte, la jeune fille demanda à essayer la robe. Yado s'empessa de lui faire un petit isoloir avec un rideau. Quelques passants s'arrêtèrent. Le docteur en montres intrigué se retourna. Chacun avait le souffle suspendu, comme si, d'un moment à l'autre, la femme du journal allait passer le rideau. Alors que le rideau s'agitait, parcouru de mouvements convulsifs, les passants, de plus en plus attirés par ce spectacle singulier, s'attroupaient. Pour Thomas, c'était une publicité supplémentaire. Il jubilait. Yado, réaliste, manquait d'assurance. La nymphe\* parut enfin. La surprise se peignit sur tous les visages. C'était quelque chose d'inqualifiable, d'indescriptible. Les épaules trop étroites maintenaient les bras de la jeune fille écartés comme les ailes d'un oiseau disgracieux. En un mot, au lieu d'une nymphe, c'était un dindon. (D'après Baba Moustapha, RFI / ACCT, 1980.)***

Or, il ne manque pas de contre-valeurs, dans le choix et la vie de tous les jours. L'exemple de « *La couture de Paris* » donne le type de contradiction de valeurs entre l'Occident et la tradition africaine. Un magazine de mode venu de Paris ne peut rester ignoré dans des pays africains. Il inspire deux jeunes tailleurs débutants de Kinshasa ; ils dénomment leur échoppe « *La couture de Paris* ».

<sup>356</sup> D'autres métiers pourraient être évoqués à titre d'exemple : enseigner, pêcher, construire une maison, garder les animaux, faire du ménage...

<sup>357</sup> L4, p. 108.

**Texte n°34 : Mystère et danger**<sup>358</sup>

**Souvent les deux amis inséparables Nsinga et Ekamba se sont arrêtés devant ce panneau. C'est peut-être la forme de cette tête de mort qui avait retenu la première fois leur attention. Ils l'avaient remarquée ensemble un jour en allant à l'école et ils avaient longuement regardé ce panneau peint d'un rouge agressif. Le grand Ekamba a beau se dresser sur la pointe des pieds, impossible de voir ce qu'il se passe derrière les hautes palissades de planches qui entourent le chantier. Ekamba, grand et mince, qu'on appelle aussi Fele, dans la cour de l'école, à cause de sa maigreur, est aussi curieux que le petit gringalet Nsinga. Nsinga, surnommé, lui, Tete à cause de son astuce et de son prénom, passe pour être le plus dégourdi de tout le quartier. Mais il n'a toujours pas trouvé le moyen d'entrer dans ce chantier mystérieux. Les deux enfants se demandent avec un brin d'inquiétude ce qu'on cache ainsi aux passants. Pourquoi a-t-on pris toutes ces précautions ? En plus de la palissade, en effet, un gardien toujours vigilant, posté à côté de la porte, dans un minuscule bureau couvert de poussière, semble noter le numéro des camions qui entrent et qui sortent. C'est un géant à l'allure sévère, qui ne sourit jamais et dévisage tous ceux qui s'approchent. Les véhicules klaxonnent bruyamment pour demander l'ouverture de la porte. Dès qu'ils l'ont franchie elle est aussitôt refermée par le gardien. Impossible de voir quoi que ce soit pendant ce bref instant, à cause du nuage de poussière soulevé par le camion. Bien sûr Fele et Tete savent que de gros engins mécaniques travaillent jour et nuit sans interruption. Ils entendent le vacarme des puissants moteurs. Ils ont bien vu entrer et sortir des dizaines d'ouvriers coiffés de casques métalliques jaunes qui les font ressembler à des cosmonautes. Ekamba, qui regarde trop la télévision, pense justement que l'on construit là un centre aérospatial secret. « Pourquoi secret ? Lui demande Nsinga, prêt à croire à cette hypothèse. - C'est un centre de lancement de fusées... Tu comprends, le Président ne veut pas que les autres pays le sachent... Ils pourraient essayer de voler les plans... »**

Un chantier mystérieux est en construction derrière les hautes palissades de planches. Il est interdit au public : devant la porte un panneau et un gardien le rappellent à tous les passants. De passage, deux amis, « Fele » et « Teke » sont à la fois curieux et inquiets de savoir le secret du chantier, mais ils ne peuvent en franchir la porte. Toutefois, ils ne s'empêchent pas de se livrer à l'imagination. « C'est un centre aérospatial secret », les autres pays ne devraient rien en savoir, selon l'hypothèse de Nkamba. Sont nommées les valeurs de travail, l'amitié, l'obéissance, l'écoute, la vigilance, le respect et la volonté. En effet, sur le chantier, on travaille beaucoup, et tout le monde veut apprendre et connaître. Le gardien très regardant et sévère, est un homme vigilant dont l'attitude invite à l'écoute et à l'obéissance (il fait observer et pratiquer les consignes). Tous ceux qui passaient devant le panneau devaient obéir au gardien et au contenu des affichages. Ce qui les rendait à la fois curieux et astucieux, sauf à faire attention au chantier qui en soi est un lieu bruyant.

Néanmoins, cela ne les empêchait pas d'apprendre, par les travaux dans un chantier,

<sup>358</sup>  
L4, p. 114-115.

les métiers et /ou les outils modernes : pompiers, casques métalliques, véhicules, école, gros engins mécaniques, moteurs. Ils voient les pompiers, les ouvriers sur les chantiers, les motocyclistes, etc., portant des casques pour se protéger le crâne. Notons par ailleurs l'inquiétude qui gagne le cœur de deux garçons intrigués, tout leur paraissant anormal.

**Texte n°35 : À la recherche d'un trésor**<sup>359</sup>

**Nsinga, qui lit trop de livres d'aventures, a une autre idée. « J'ai trouvé ce qu'on fait dans ce chantier : des fouilles archéologiques. - Des quoi ? » Ekamba ne sait pas de quoi parle son ami si savant. Son air ahuri manifeste clairement son incompréhension. « Des fouilles archéologiques secrètes, précise Tête. - Pourquoi secrètes ? », demande à son tour Ekamba. Nsinga se souvient de l'histoire d'un ancien roi qui avait entreposé dans les salles de son palais des caisses pleines d'or et de diamants. « On a sans doute retrouvé le trésor royal... Alors tu comprends qu'on veut le secret. Sinon tout le monde se servirait dans les caisses ! » Ekamba meurt d'envie d'observer ce trésor mystérieux caché derrière les hautes palissades. « Tu n'as pas remarqué que le gardien s'endort souvent l'après-midi quand il fait très chaud, après le déjeuner ? Si, bien sûr ! Mais il ne dort que d'un œil, comme le chat qui guette la souris ! Il va nous chasser. - Que faire ? Demandons-lui l'autorisation d'entrer et de visiter. On peut toujours essayer. Allons-y ! On n'est pas des poules mouillées ! », dit Nsinga. Aussitôt dit, aussitôt fait. Les deux amis prennent leur courage à deux mains et se dirigent vers le terrible gardien. « Bonjour, monsieur ! - Qu'est-ce que vous voulez ? - Nous voudrions visiter le chantier des fouilles. - Quelles fouilles ? Le chantier est interdit. Vous ne savez pas lire, non ? IN-TER-DIT. DANGER DE MORT !!! Déguerpissez et que je ne vous voie plus rôder par ici ! » Le geste qui accompagne la réponse du gardien est lourd de menaces. Nos deux aventuriers battent en retraite. Mais ils sont décidés à ne pas rester sur cet échec. Pourquoi veut-on leur cacher ce qu'il se passe sur ce chantier ? Pourquoi y a-t-il danger de mort ? « Tu crois qu'il était armé ? demande Fele, une fois loin du chantier. - Je ne sais pas. Peut-être. Il a l'air brutal et sans pitié. En tout cas, on ne fait pas de fouilles sur ce chantier. - Pourquoi ? - Le mot l'a surpris. - Alors qu'est-ce que c'est ? - Peut-être une mine... - Une mine d'or, alors ? »**



<sup>359</sup> L4, p. 120-124.

C'est un trésor royal :

Les caisses bien pleines d'or et de diamants dans le chantier des fouilles archéologiques, non accessible au public. Mais à la demande de permission des enfants, le gardien leur refuse l'accès, leur rappelant cette mention du panneau : « *Interdit, danger de mort* ». Les enfants n'admettent pas l'échec.

L'annonce de danger de mort fait peur aux deux amis, ils sont dans la terreur, ils ont peur, ils paniquent. Les sentiments de peur, de terreur les gagnent. Avec courage, ils fuient. Le chantier de construction cache le trésor royal. On y construisait en fait la Banque Nationale.

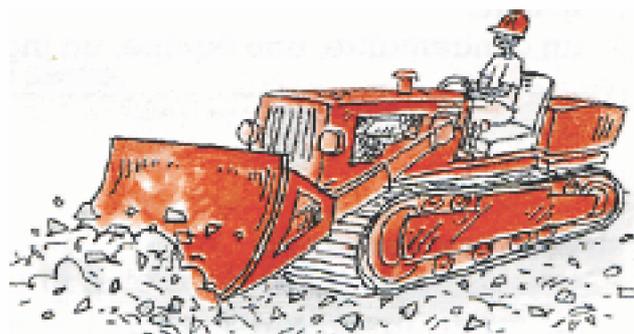
**Texte n°36 : Dans la gueule du loup**<sup>360</sup>

**Sitôt franchie la palissade, Nsinga et Ekamba se sont précipités derrière un tas de gravier. « Attention, Ekamba, souffle Nsinga, effrayé à l'idée d'être découvert par le gardien, baisse-toi, on va te voir. Mais non, les ouvriers sont occupés à travailler et le gardien ne regarde pas vers ici. » Les deux garçons se taisent pour suivre le spectacle qui s'offre enfin à eux. Mais soudain surgit un énorme camion-benne, chargé de terre, qui recule dans leur direction. Les enfants se tassent et essaient de disparaître derrière leur tas de gravier. Ils retiennent leur souffle, inquiets. Le camion se rapproche dangereusement. Va-t-il s'arrêter ? À trente mètres d'eux à peine, la machine aux roues gigantesques stoppe enfin. La benne lentement se soulève et tout à coup se vide dans un terrible fracas et un nuage de poussière. Un roulement de cailloux sur la tôle annonce la fin de l'opération, et le camion s'éloigne. Ouf ! Ils l'ont échappé belle ! Le nouveau tas laissé par le camion sera leur prochaine cachette. Comme des soldats de commando dans les films d'aventures, ils bondissent vers l'avant. Mais les longues jambes d'Ekamba accrochent un bout de câble et Ekamba s'étale en jurant. « Tu vas nous faire repérer », gronde Nsinga. Légèrement blessé au genou, Ekamba rejoint son ami en boitillant. De leur nouvelle cachette les deux enfants peuvent observer le chantier. Au centre, dans un immense trou, s'affairent des pelles mécaniques et des grues. Au fond, des murs commencent à sortir de terre. Toutes les idées de Nsinga se révèlent fausses : il s'agit d'un chantier de construction. « Tu crois que c'est le nouveau palais présidentiel ? » demande Ekamba, content d'avoir eu une idée avant Nsinga. Nsinga hausse les épaules, méprisant, et désigne un immense panneau à droite du trou : **BANQUE NATIONALE, CONSTRUCTION, Architecte : Talangai / Entreprise : SAFRICAS.****

« Une banque ? Mais pourquoi toutes ces précautions ? Ce serait trop facile pour des cambrioleurs s'ils connaissaient le plan des salles qui contiennent les coffres-forts ! Alors on va nous prendre pour des bandits ! »

---

<sup>360</sup> L4, p. 132-133.



Il s'agit non d'un gigantesque chantier traditionnel, mais moderne dont les travailleurs peuvent être : des ouvriers, un contre-maître, d'un chantier, un ingénieur, un maçon, un couvreur, un conducteur, un électricien, un plombier, un menuisier. Tandis qu'une construction moderne est faite en matériaux durables (fer, béton, ciment, tôles, etc.), une construction traditionnelle est faite de matériaux traditionnels fragiles (bois, bambous, roseaux, peinture,...).

Ce texte apprend les noms d'engins de chantier : camion-benne, pelles mécaniques, grues, marteau-piqueurs, bulldozer. Les engins et matériaux peuvent aider à en rappeler d'autres : du sable, du gravier, des briques, une bétonnière, du ciment, du béton, un casque. On a essentiellement l'intention d'apprendre aux élèves les professions du chantier : l'architecte, le contre-maître, le maçon, le terrassier, le conducteur d'engins.

### **Texte n°37 : La prédiction du vieux griot**<sup>361</sup>

***Cette histoire est racontée par un fameux griot, Ngeleka Kongolo, griot, fils, petit-fils et arrière-petit-fils de griot, tous grands maîtres dans l'art de parler. Ngeleka Kongolo, comme son père Ilunga Ngole est un véritable sac à paroles. Il connaît tous les secrets des rois. Il connaît leur histoire. Sa parole est pure et dépouillée de tout mensonge. C'est par sa bouche que vous apprendrez l'histoire la plus merveilleuse du royaume Lodja, celle de la naissance de l'enfant-lion. Écoutez le célèbre griot, il va vous parler de Monimambu, roi parmi les rois, incomparable parmi les hommes, aimé de Dieu. Wenge Golama, le père de Monimambu, était réputé dans tout son pays, le Lodja, et même plus loin, pour sa beauté. C'était un bon roi, aimé de tous. Un jour, il se reposait sous un fromager avec ses conseillers. Il vit venir à lui un très vieux sage inconnu qui lui prédit l'avenir en jetant des cauris dans le sable : « Je vois, dit-il d'une voix calme, venir vers toi deux chasseurs. Ils sont accompagnés d'une femme très laide et bossue. Mais cette femme, tu dois l'épouser car elle te donnera un fils qui rendra le nom de Lodja immortel à tout jamais. » Quelques mois plus tard, le roi Wenge Golama et ses conseillers étaient de nouveau assis sous le grand fromager lorsque deux chasseurs se présentèrent à lui. Ils venaient du pays Kasai où ils avaient réalisé un exploit formidable. Ils avaient exterminé un buffle féroce qui avait déjà tué, à lui seul, cent sept chasseurs. Le roi du Kasai, en marque de reconnaissance, leur avait donné une femme. Celle-ci les accompagnait mais elle se cachait sous un***

<sup>361</sup> L4, p. 150-151.

**voile qui ne permettait de distinguer ni les traits de son visage, ni la forme de son corps. Le roi invita les deux chasseurs à rester au pays Lodja. Ceux-ci, pour le remercier de son hospitalité, lui firent présent de la femme.**



C'est un texte essentiellement centré sur la tradition africaine de griots. Ngeleka Kongolo, un vieux et célèbre griot, est un des grands maîtres dans l'art de parler. Il est loquace. Il raconte l'histoire du roi Monimambo, roi parmi les rois. Son père Wenge Golama reçoit un vieux sage inconnu qui lui prédit l'avenir en jetant des cauris dans le sable. Cette prédiction se réalisa. Le roi fait marque d'une hospitalité réciproque à l'égard de deux chasseurs. Il leur donne une femme en signe de présent comme marque de reconnaissance profonde et de remerciements d'avoir tué un buffle féroce. Mais, les chasseurs reçus lui redonnèrent la femme.

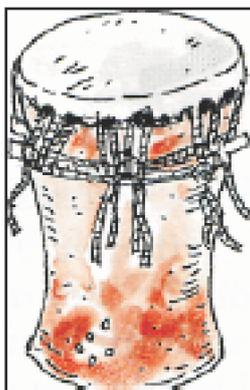
« *Les griots sont des sages...Le roi écoute son griot lui parler de son avenir...* », ce qui révèle un grand esprit d'écoute du roi et son attention aux plus petits. Réputé dans tout le pays, Wenge est un beau roi, aimé de tous. Notons ici la valeur des Anciens, révélée par l'adjectif « vieux », et celle de l'histoire de son pays, afin de révéler le souvenir des traditions et cultures (africaines) pour un peuple.

### **Texte n°38 : Le mariage**<sup>362</sup>

***Le roi n'avait pas oublié la prédiction du vieux sage et il accepta ce cadeau inattendu. Il fit conduire la femme dans une case du village où il la fit installer. Elle ôta son voile pour pénétrer dans sa nouvelle demeure et s'occuper des tâches ménagères. Le village rassemblé - hommes, femmes et enfants - découvrit alors qu'elle était jeune mais d'une laideur repoussante. En outre, elle était bossue. Elle avait pour nom Mbo. Le beau roi Wenge Golama, à la surprise générale, ne tarda pas à annoncer sa décision d'épouser Mbo. Partout, les tambours royaux annoncèrent la fête, de village en village, d'un bout à l'autre du pays Lodja et même bien au-delà. Tous les griots chantaient les louanges du beau roi qui allait épouser la femme la plus laide de son royaume. Tout le monde, sauf Mamona Mbwa, la première femme du roi. Elle était au courant de la prédiction du vieux sage et craignait beaucoup pour l'avenir de son propre fils, Mofondo Mokeke, âgé de huit ans. Le jour du mariage, Mbo était habillée de blanc et portait un grand voile sur la tête. Toutes les jeunes filles chantaient le chant des mariées et battaient des mains pour marquer le rythme de leurs***

<sup>362</sup>  
L4, p. 156-157.

**paroles. Les hommes dansaient au son des tam-tams et les griots récitaient des poèmes à la gloire du roi et de sa nouvelle épouse. Mais au milieu de cette joie générale, Mamona Mbwa, la première épouse, connaissait la jalousie. Elle faisait comme tout le monde et participait à la fête, assise à la place d'honneur réservée à la première femme du roi, la plus vieille. Car même si la nouvelle co-épouse était la plus laide, elle était aussi la plus jeune des deux et elle donnerait un autre fils à Wenge Golama. Mamona Mbwa ne supportait pas cette idée.**



Dans ce texte, on note les valeurs du mariage polygamique du roi avec la laide Mbo, vêtue de blanc, et de la communauté (« *Tout le monde se rassemble, sauf la première épouse du roi* »). Deux idées ou expressions l'illustrent : Mbo est une co-épouse de Mamona Mbwa, la première femme du roi pour procréer et tout le village se rassembla. D'autres valeurs comme la joie générale par le récit de griots, les chants de louange, la fête (fête traditionnelle de mariage), la communication à travers ces moyens de communication<sup>363</sup> à distance (les tambours et les tam-tams annonçant de village en village, d'un bout à l'autre du pays Lodja) et la beauté du roi sont complétées par ces expressions dévalorisantes ou contre-valeurs : la laideur de la seconde épouse, le fait d'être bossu, la jalousie de la première épouse du roi et son égoïsme, voulant être la seule mère des enfants de son mari.

L'analyse du premier thème (*La famille*, pour L3 et *La Rentrée de classe*, pour L4) de chaque livre fait respectivement apparaître des valeurs et contre-valeurs. Ainsi avons-nous comme valeurs l'admiration, la beauté, la famille, l'accueil, l'amitié, la danse, l'estime, le bien-être, la volonté, le baptême, la naissance, l'imagination, le symbolique, la volonté, l'école, l'instruction, la générosité, la gentillesse, la science, le savoir savant. En revanche, on retient ces contre-valeurs : la laideur, la jalousie, la vanité, le désespoir, la tristesse et la solitude.

A travers *Les travaux champêtres* (L3) et *les Jeux et la Sécurité* (L4), il est apparu ces valeurs : l'aide, le travail, l'amitié, le dialogue, la volonté, l'humilité, l'ouverture, le conseil, le courage, la protection, la richesse, la prudence, le discernement, la sagesse, la justice, les loisirs, la prudence, le calme, la discipline, le respect<sup>364</sup>, le métier traditionnel,

---

<sup>363</sup> La communication moderne a ses moyens de communication modernes : Fax, internet, radio, TV, etc., alors que la communication traditionnelle, bien qu'elle soit efficace, se sert de ses moyens traditionnels : les tambours, les cornes d'éléphants, les ivoires, les lokolés, etc.

le métier moderne, la fidélité.

Les thèmes *Santé* et *Les autres et moi* nous introduisent aux valeurs de santé, famille, traditions, ancien, respect, propreté, hygiène, technologie, savoir traditionnel, radio, communication, culture, école, communauté, solidarité, sagesse, autorité, prudence, personne, aide.

Dans *Le métier d'arc-en-ciel* et *Le chantier mystérieux*, ces valeurs sont étudiées : le mariage, la créativité (l'inventivité), l'imagination, l'écoute, l'obéissance, le respect (de la tradition, des Anciens), le travail (manuel et intellectuel), l'amitié, la vigilance, la volonté, le courage, le trésor, la technologie, les signes et symboles, la beauté, l'autonomie, l'intelligence.

Quant aux thèmes de *La solidarité* et *Passé légendaire*, on peut noter ces valeurs : l'hospitalité, l'accueil, l'amitié, la solidarité, l'unité, la simplicité, la sagesse, la générosité, la dignité, le respect, la paix, l'entraide, la sagesse, l'intelligence, l'union, la solidarité, la fraternité, l'aide, la tradition, l'écoute, l'attention, le mariage polygamique, la communauté, la beauté et la joie.

D'une façon globale, quelques contre-valeurs sont apparues dans l'un ou l'autre thème étudié. Il s'agit de : la laideur, la jalousie, la vanité, la solitude, la tristesse, le désespoir, l'avarice, l'inquiétude, l'égoïsme, l'individualisme, la cupidité, la ruse, la malhonnêteté, le mensonge, la vengeance, la duplicité, l'imprudence, la nervosité, l'indiscipline, le vol, la bagarre, le vandalisme, le malheur, la désorganisation institutionnelle, la destruction, l'incendie, le maladroit, la peur, la panique, la fuite, la dispute, l'orgueil, la présomption, le complexe (de supériorité), le goût de grandeur, le loquace, être bossu.

Les métiers modernes (la couture, la police, le médecin, le maçon, l'instituteur, les ministres, etc.) s'opposent aux métiers des traditions ancestrales (le forgeron, l'agriculteur, le griot, le conteur). La ville et le village sont différents, mais complémentaires dans un va-et-vient des valeurs de la modernité vers le village et des traditions positives du village vers la ville. On notera, par exemple, l'importance de la chanson traditionnelle de l'agriculteur africain stimulant travailleurs modernes pour conduire les engins dans un chantier moderne. Le village et la ville, c'est-à-dire la tradition et la modernité, s'influencent l'une l'autre. Par exemple : le souci du Docteur Muyembe, symbolisant un savoir savant de l'instruction scolaire des villes, d'aller s'enquérir auprès du chef de village qui incarne la sagesse et la mémoire des traditions ancestrales. C'est aussi la réinsertion de ce Docteur dans les coutumes ancestrales et leur confirmation pour les connaître, dans leur pureté, mais aussi en vue d'y « insuffler » un apport moderne. L'enthousiasme du Docteur Muyembe (et de son infirmière) à s'intéresser à la vie et la santé des habitants de son village natal, montre que le village est aussi bien « le berceau de la famille, des traditions ancestrales » que le premier lieu de la socialisation de l'enfant. Il leur apprend, sans doute, l'hygiène moderne, sans jamais négliger la valeur de l'Ancien ni de ses proches.

<sup>364</sup> Dans certains textes, le respect a plusieurs dimensions : respect des Anciens, des traditions, des biens publics ou collectifs, des personnes.

En revanche, dans la série de textes sur la Solidarité et le Passé légendaire, il y a opposition entre tradition et modernité dans le chef du mariage. Alors que la modernité insiste sur le mariage monogamique, la tradition ancestrale est pour la polygamie. Le Vieux Roi valorise le village, ses habitants et leurs métiers et, par-là, le trésor ancestral qu'un lien, par l'alliance matrimoniale, entre le Roi et son gendre ne va jamais altérer. Ce Roi voudrait également assurer, par son gendre, la pérennité de la tradition, d'où son souci de le laisser davantage s'imprégner de la tradition par son habitation au village et proche de lui. Le Roi veut un homme plutôt polyvalent, prêt à tout faire qu'un « spécialiste » d'un seul métier. Retenons donc ici l'insistance sur le respect du village, des Anciens et de la tradition, l'initiation au bon sens et à la sagesse ancestrale afin de rendre les jeunes adultes, capables de s'affranchir les épreuves. Dans ce sens, tradition et autorité, auxquelles sont ordonnés l'obéissance et le devoir, peuvent toujours demeurer comme un trésor ancestral des coutumes, des symboles, etc., réglant et structurant la vie de la communauté et de ses membres dans la mesure où exclusivement chacun obéit à l'autorité et accomplit son devoir.

De toutes les valeurs apparues dans l'ensemble de textes, retenons qu'il existe des valeurs dominantes, ou centrales, et des valeurs périphériques, ou secondaires. Les premières sont stables, permanentes et vitales, mais les secondes relatives ou changeables. Parmi les valeurs centrales, notons : la famille, la volonté, le travail, l'amitié, l'hospitalité, la solidarité, l'aide (entraide), le respect (de la tradition et des Anciens/Aînés), la prudence, la propreté, le mariage, l'école, l'imagination, la communauté, l'écoute, le courage, l'intelligence, l'autonomie, la santé.

La famille tient aux traditions, personnes, symboles, biens, à la fidélité, l'obéissance des personnes, la discipline et la sagesse ancestrale, afin de garantir la sécurité des biens, des personnes ou des institutions ainsi que l'unité, le bien-être, la paix et la joie de celles-ci. Le travail manuel (traditionnel) ou intellectuel (moderne) repose sur la créativité, la volonté, l'imagination, le discernement de chaque membre et a pour objet le corps, l'esprit, afin de permettre l'apprentissage d'un métier, d'une science, d'une technique, d'un jeu, d'une sagesse populaire. La solidarité s'appuie sur l'aide et l'entraide et se renforce par l'amitié (fraternité) et la générosité des membres qu'un même idéal meut : la communauté. Celle-ci se fonde par le mariage et le respect de l'alliance qu'il crée entre les personnes de différentes familles, sans négliger ni le statut des personnes, ni la qualité de la communication entre elles.

Ainsi donc, nous pouvons affirmer que, chez les Ding orientaux, l'influence des valeurs scolaires sur la tradition ainsi que l'imbrication croissante de valeurs traditionnelles avec les valeurs modernes peuvent finalement engendrer ces valeurs centrales : réussite professionnelle, loisirs, sécurité, science et techniques, paix, dignité, amitié, honnêteté, famille et autonomie, visant l'épanouissement personnel et l'autonomie. Mais l'évolution de ces valeurs ne cède totalement la place ni à l'individualisme ni à des valeurs individuelles : la communauté et les valeurs collectives restent encore observées et/ou observables chez les Ding orientaux post-modernes.

Les valeurs famille, tradition, sagesse, hospitalité, solidarité, mariage polygamique, Anciens et autorité renvoient aux valeurs de la tradition et au savoir traditionnel. Tandis que la technologie, l'école, la science, le savoir savant, l'instruction, la culture, la

communication, la radio, l'intelligence, la santé, les « métiers professionnels » (policier, couturier, etc.) se réfèrent à la modernité. Générosité, fidélité, justice, baptême, humilité, simplicité, courage, respect, prudence et politesse renvoient aux valeurs chrétiennes.

On peut enfin dire que, à travers les manuels scolaires, la rencontre de systèmes de valeurs occidentales et traditionnelles, européennes et africaines est clairement apparue. L'objectif de la majorité des textes est d'apprendre aux jeunes congolais les cultures occidentales de base, pouvant leur fournir la clé de compréhension et d'analyse du système traditionnel. Nous avons également noté des textes centrés sur la culture africaine, pouvant aider un Africain à comprendre aussi bien sa propre culture que la culture et les valeurs occidentales.

D'une façon générale, nous pouvons affirmer qu'il y a un conflit de valeurs dans les manuels scolaires, mais aussi une complémentarité. Voyons à quoi cela tient. Si l'on se plaçait uniquement du point de vue moral, le choix d'un bien l'aurait emporté sur le mal, on n'aurait donc pas de conflit de valeurs. Mais, du point de vue axiologique (ce qui a trait aux valeurs), l'attention doit être portée non sur la valeur d'un mot, d'une personne, d'une chose, mais sur l'ensemble de qualités « préférées », par une personne, des situations qui se rapportent soit à une réalité telle qu'elle se donne à voir ou à la représentation que l'on en fait, soit à l'altération ou au changement que l'on porte à la même réalité suite aux critères individuels qui éclairent les choix. C'est en comparant les raisons de choix individuels d'une situation, mais pas d'une autre, -chacune étant perçue individuellement comme un bien- que l'on va opposer les biens des uns et des autres ou les valeurs des uns et des autres. On doit alors faire un choix qui fera naître une décision sur les situations ou la réalité. Ce choix ne se fait pas de toute évidence ; c'est précisément question de déterminer quelle valeur est préférée et en raison de quoi. C'est autant distinguer profondément les motivations ou l'origine des valeurs pouvant permettre de considérer telles valeurs comme méritant ou exigeant d'être respectées ou prises comme référence de sa conduite ou comme critères des jugements de valeurs. On tentera donc de voir si, dans et pour leurs choix, les valeurs jouent un double rôle comme le développe Alain Mougnotte<sup>365</sup>. Le rôle d'impulsion et de stimulation de l'énergie, d'une part, de sorte que, en y croyant, on puisse également les respecter, mais aussi, en acceptant de les promouvoir, on en facilite à la fois la reconnaissance et la promotion par autrui. D'autre part, pour celui qui les choisit, les valeurs doivent jouer le rôle d'évaluation de sa propre conduite, et de celle des autres. Un conflit de valeurs peut naître, car « *chaque valeur a son domaine, et si ces domaines s'entrecroisent, ce qui peut arriver, ce sont des conflits de valeurs* »<sup>366</sup> ou bien « *les valeurs sont en collision constante [...] parce que deux choses incompatibles ont en même temps du prix à mes yeux* »<sup>367</sup>

#### **IV. - Le déroulement de l'enquête et les difficultés rencontrées**

---

<sup>365</sup> MOUGNOTTE, A., *Eduquer à la démocratie*, Paris : Cerf, 1994, p. 30.

<sup>366</sup> LIVRET, P., *Les normes*, Paris : Armand Colin, 2006, p. 41.

<sup>367</sup> BLAIS, M., *Une morale de la responsabilité*, Montréal : Fides, 1984, p. 109-110.

Notre intérêt porte ici sur les données objectives relatives aux interviews et aux entretiens faits ; ils se déroulent, de jour et de nuit, à l'occasion du décès<sup>368</sup> d'un Ding oriental, à Kinshasa. Pour les Ding orientaux, la mort d'un des leurs est un moment éminemment privilégié de rencontres des différentes générations autour du (de la) défunt (e). Ce moment rassemble une partie de personnes enquêtées. Pendant que les uns pleurent ou discutent, les autres peuvent converser dynamiquement avec nous autour du thème de cette recherche. Toutes ces occasions de veillées mortuaires sont une preuve de pragmatisme : nous pouvions rencontrer des « bonnes » personnes un peu par hasard et les interroger sur-le-champ, car elles pouvaient dire beaucoup de choses sur le thème de notre recherche. Nous avons ainsi « saisi des chances ».

La mort est l'occasion de danses, mais aussi de réunions de famille (dans la plupart des cas, ce sont les membres de famille du défunt). Des tam-tams rythment les chants et les chansons, offrant à tous un merveilleux spectacle de danse pour traduire les sentiments humains. Ils forment tous un contexte littéraire oral. Tout le monde est invité à l'écouter avec attention et admiration, joie et tristesse à la fois, mais surtout à bien l'interpréter. Ce sont le plus souvent des chants de funérailles. Chants et chansons obéissent, en effet, à des règles globales de la littérature orale africaine -traduire ce qui n'est pas écrit- mais constituant un riche rapport de valeurs. Ils servent soit à déplorer la disparition d'un être aimé (jeune ou adulte), soit à rendre un hommage posthume au défunt. Ils peuvent aussi dresser son éloge funèbre, la plupart des cas, à la disparition subite de quelqu'un, laquelle plonge toute la famille dans la consternation et crée un

368 « Vous aurez constaté, entre autres, que j'ai réalisé quelques entretiens à l'occasion de la mort d'un Ding, ce n'est pas tant pour me souvenir douloureusement de la personne qui, à sa mort, avait mon dossier en main. J'ai aussi choisi des « manifestations », en général, car c'était difficile de faire le porte-à-porte. J'appelle « manifestations », les occasions de deuil, de mariage, de fête, etc. Comme, les gens viennent souvent nombreux à ces « manifestations », je les ai choisies pour y rencontrer des Ding qui viennent également nombreux pour manger, boire, danser, discuter. Là, je pourrais les « attraper » aussi facilement. Bon ! La mort, en général, chez nous, vous voyez que quand il y a un mort et que vous n'allez pas aider, on dirait que vous avez un problème vis-à-vis d'une personne endeuillée, c'est-à-dire que vous ne l'avez pas consolée pendant ses situations difficiles comme un deuil. Pendant ces « manifestations » générales, des gens viennent nombreux, y compris des gens que l'on n'a jamais connus ou vu à Kinshasa ou qui sont devenus invisibles à Kinshasa, par exemple. En tous cas, ces jours-là, ils peuvent apparaître. Beaucoup de gens viennent nombreux se retrouver et se réjouir avec d'autres. J'ai pensé que c'est à de telles occasions que je pourrais rencontrer des personnes difficiles à trouver. Notez que j'ai réalisé des entretiens aussi en dehors des occasions de la mort de quelqu'un, par exemple, ceux conduits chez le papa Mbiapa que je suis allé voir pour cette raison uniquement, à cause de son âge et considéré comme un grand gardien de la tradition Ding, et chez moi, quand des gens sont venues me rendre visite. Pour ce dernier cas, j'ai trouvé qu'ils étaient nombreux, c'étaient des gens de Kapia auprès desquels je pouvais avoir de bons renseignements, je leur ai directement tendu la perche. Il y a le contexte de la mort de quelqu'un, de la visite à domicile, de la fête. Quand j'arrivais à tous ces endroits-là, tout se passait dehors. Malheureusement, il n'y avait pas de feu ; du moins on était dehors, et bien, en train d'échanger jusqu'aux petits matins. Le cadre utilisé, dedans, dehors, pendant une visite à domicile ou une fête, à l'occasion des funérailles d'une personne et de la veillée mortuaire, j'ai constaté que le cadre utilisé a permis la dynamique des entretiens. Tout le monde était à l'aise et avait les conditions nécessaires pour participer au dialogue. Par exemple, chez moi, nous étions dehors, il n'y avait qu'une seule petite distraction : causer, et tout le monde avait une attention soutenue, répondait aux questions et parlait librement. Chez papa Mbiapa également, où nous étions expressément allés pour des entretiens, tout le monde nous a accueillis et nous étions disposés à participer au dialogue. Dans le cadre de deuil, il y avait néanmoins la musique qui résonnait à côté, près de nous, et là, des mamans chantaient et dansaient, sans pourtant trop nous perturber. »

malaise général. Car une mort inopinée apparaît souvent comme un mauvais signe, un présage de malheur. Rarement, ils exaltent la mort libératrice d'un sorcier et les sentiments de résignation de tout homme devant elle.

Quoi qu'il en soit, on ne néglige pas le devoir capital d'organiser dignement les funérailles de quelqu'un. Les notables, les vieux sages, les gens du village et les anciens se réunissent, sous un arbre, pour une palabre où la parole, comme une courroie de transmission traditionnelle, demeure à jamais le support culturel prioritaire et majoritaire du patrimoine traditionnel. Elle assure le lieu de continuité et de solidarité entre les générations passées et présentes.<sup>369</sup> La palabre rend féconde la vie et assure la continuité. Elle a un rôle fondamental dans la vie. Avec un objet différent, se rapportant évidemment au contexte personnel du décès et à celui de son époque, toutes les obsèques sont l'occasion d'une palabre. Tout ceci est très important pour éclairer le sens caché ou non de la mort de quelqu'un ainsi que des valeurs, des comportements et des sentiments transmis.

En effet :

**«La poésie traditionnelle africaine recourt volontiers à l'image-symbole, aux rapprochements insolites et à la métaphore, et elle a pour fonction de briser les contours du réel et de permettre l'accès au surréel, c'est-à-dire en définitive à la vérité profonde des choses. »<sup>370</sup>**

## 1. Les normes de présentation de l'enquêteur lui-même

Sur le terrain, notre enquêteur (Arthur Jabur) a été repéré, identifié :

**« Ah ! C'est l'Inspecteur Jabur qui faisait passer des examens d'Etat nationaux à nos enfants...C'est lui qui m'a rendu tel ou tel service » (CE<sup>371</sup>)**

Il n'est pas passé inaperçu. Il se présentait, mais il était aussi repéré. Il était tenu par l'obligation de se présenter ou d'être identifié, car, à Kinshasa, il est un nouveau venu ; il lui fallait, par ses relations personnelles, définir « un milieu d'interconnaissance. »<sup>372</sup>

Jabur n'a pas choisi de femmes car il connaissait les normes en vigueur dans le milieu enquêté : les femmes sont très curieuses. D'où la nécessité de créer, pour sa recherche, un outil déterminant, s'adaptant à sa propre personnalité.

Ce qui lui donnait un peu de considération et les gens lui accordaient du temps. « C'est ainsi que je me suis taillé une réputation dans son milieu » (CE). L'enquêteur a suscité la confiance, non la défiance auprès de ses enquêtés qui, eux, l'ont identifié par leurs « marqueurs sociaux » : Son passé professionnel et sa trajectoire sociale n'ont déclenché aucune supputation, ni aucun soupçon. Notre enquêteur devait se présenter :

<sup>369</sup> Cfr. CHEVRIER, J., *L'arbre à palabres. Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris : Hatier, 1986, p. 13.

<sup>370</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>371</sup> CE : Contexte de l'enquête (Pour mieux aider les lecteurs à se référer aux textes originaux d'interviews, nous avons « fabriqué » ces sigles mieux expliqués dans les Annexes I.

<sup>372</sup> BEAU, S., *L'enquête de terrain*, ..., p. 106.

**« Décliner nom et qualité, justifier sa présence, désamorcer les soupçons, offrir une image présentable, supportable pour vous et pour l'autre. »<sup>373</sup>**

Il (notre enquêteur) a été bien accueilli suite à la perception de son enquête comme pouvant valoriser leur existence et leurs activités.

En plus du caractère relatif du temps selon les individus, il faut parler de la valeur relative. C'est aussi la question de priorités vitales pour nos enquêteurs : mieux vaut aller où l'on peut avoir immédiatement de quoi vivre que participer à un entretien non lucratif. La finalité économique nécessaire à la vie sacrifie le but social. Le chercheur et les acteurs sociaux sont constamment confrontés aux changements sociaux et politiques, ne leur permettant plus d'avoir l'esprit d'initiative et de créativité. Ils sont bloqués dans les stratégies de survie (stratégies économiques originales), que les ethnographes appellent « accountability » (« la débrouillardise »), ainsi que dans les stratégies de sécurité (la peur pour chaque acteur social de ne pas jouer pleinement son rôle et de ne pas tomber dans la formalité et le respect de la fonction).

Plusieurs normes de comportements ont marqué notre enquêteur sur le terrain : les horaires, il arrivait tôt, il prévenait, mais ses enquêtés n'étaient pas souvent là. Tout ceci ni ne l'a découragé ni n'a bloqué l'enquête. Nos enquêteurs se devaient de garder le rythme ordinaire et les contraintes quotidiennes de leur vie (« *se débrouiller pour vivre* », *être très pris la journée, ne pas circuler le soir par manque de transports...* » (CE°). Il avait une bonne relation corporelle avec ses enquêtés (poignées de main, dialogue, salutations, interpellations fraternelles : « *Eh ! Tiens, venez...* »). Il est resté d'une apparence physique modeste et discrète : il était toujours à l'aise.

Malgré ces quelques difficultés, notre enquêteur a su prendre son temps et continuer la recherche. Il a également cherché des « alliés ». Avant la recherche, il lui apparaît nécessaire de se faire aider, il choisit son épouse par souci de complémentarité et d'un regard différent. L'objectif de ce choix est d'enrichir la recherche et de créer, par et avec Monique, une relation étroite de travail pendant toute l'enquête de terrain, et ce dans un esprit de fréquente concertation et confiance, sans oublier certes leur égale compétence dans la démarche : conduire les entretiens et guider les enquêtés.

**« Je voudrais ajouter, pour préciser, pourquoi j'ai choisi de conduire les entretiens avec mon épouse Monique. C'est parce que je sais qu'elle peut ajouter quelque chose sur ce que je ne sais pas. Bien qu'elle ne soit pas originaire de Kapi'a ni une Ding orientale, elle a vécu chez les Ding orientaux. Née à Mangai, y a travaillé très longtemps comme aussi à Dibaya-Lubwe, Monique, mon épouse, vit avec moi, a des relations avec tous les gens qui ont des relations avec moi, et elle connaît aussi beaucoup de choses sur notre tribu. Alors, c'est ainsi qu'elle pouvait être utile pour intervenir, répondre, poser des questions, éclaircir, ainsi de suite. Et, ensuite, sa tribu d'origine, c'est une tribu voisine à la nôtre. Vous connaissez les problèmes de voisins. Même si elle n'est pas de l'ethnie Ding, on connaît ce qui se passe là-bas, en tant que voisin, ainsi de suite. C'est la raison pour laquelle je ne l'ai pas jugée étrangère. C'est la mémoire de mon cerveau, en d'autres termes, (il rit) pour m'aider à travailler, éclaircir les questions, voire**

<sup>373</sup> Cfr. GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 : La Présentation de soi ; Tome 2, Les Relations en public*, Minit, 1973.

***compléter ou donner son apport en tant que mère et dans le travail qui concerne aussi les personnes qui ne sont pas seulement les Ding orientaux, mais aussi les ethnies voisines, tant elle a contribué à donner quelque chose sur l'ethnie voisine de son expérience antérieure comme mère et épouse. » (CE)***

Femme d'une ethnie voisine, Monique a une position centrifuge : voir de l'intérieur même si elle est elle-même dans une position centripète de l'espace de recherche (elle n'est pas de l'ethnie Ding) pouvant donner l'impression d'une implication indirecte de sa part dans la recherche. Par le travail, des rapports interpersonnels se sont créés et la connaissance de mœurs et du milieu s'est approfondie. Par la vie, c'est l'intégration et l'insertion sociale pour se laisser imprégner des schèmes sociaux-culturels (vie et travail) perçus comme des atouts nécessaires. Ces acquis culturels (la connaissance du milieu de la recherche et la compétence professionnelle) de son épouse, sont doublés de l'identité particulière qu'il lui attribue : « *La mémoire de mon cerveau* » ainsi que « *mère et épouse* ». Monique est de fait une inspectrice expérimentée. Son riche parcours professionnel intéresse la recherche et facilite sa réalisation sur le terrain de concert avec son mari. Ce qui lui donne compétence préparatoire (relancer, éclairer, interroger, compléter) et assurance (aisance et bienveillance auprès de leurs enquêtés).

Bref, nos enquêteurs ont souhaité plutôt une implication-présence dans le terrain de leur étude, qui leur permette de construire le sens des actions des acteurs à partir des interactions, qu'une implication-présence qui crée en même temps une fusion entre le chercheur et son objet d'étude. Ce dernier « comportement » aurait entraîné nos enquêteurs dans une recherche plus éthique qu'émique<sup>374</sup>, c'est-à-dire que leurs points de vue auraient primé sur le point de vue des acteurs sociaux eux-mêmes.

## **2. Les difficultés rencontrées pour réaliser cette recherche**

Pour Arthur, l'enquête s'est bien passée dans l'ensemble, les enquêtés étaient très à l'aise. Mais :

***« Leur vrai problème était le manque de temps » (CE).***

C'est difficile d'avoir des intellectuels en groupe : ils se dérobent facilement, en raison de leurs nombreuses occupations, qui ne leur laissent plus que la nuit pour s'occuper de notre recherche.

En effet :

***« Vous savez que nous sommes dans un pays où chacun doit mener une vie difficile, ce serait difficile de l'immobiliser pour une interview...Moi-même, j'ai eu beaucoup de difficultés pour le transport. »(CE)***

La plupart de nos enquêtés étaient absents lorsqu'il nous était possible d'arriver chez eux. Toutefois, reconnaissons que, pour la plupart d'entre eux, s'il y a eu des rendez-vous manqués, c'est qu'ils étaient pris par leurs activités personnelles et les soucis de leur vie quotidienne. Il nous était difficile de trouver des enquêtés disponibles durant la journée, eux-mêmes étant aussi occupés à leurs propres problèmes. Néanmoins, quand cela était possible, la disponibilité de nos enquêtés s'accompagnait quelquefois de leur humour :

---

<sup>374</sup> Emique signifiant les points de vue des acteurs alors que éthique correspondrait à la logique du chercheur.

**« Vous devez acheter notre contribution, car vous allez avoir de l'argent avec cette recherche ou ceux qui sont en Europe vont faire de l'argent avec cette recherche » (CE).**

Mais, dans sa démarche, notre chercheur de terrain a évité de voir se faire jour une confusion entre une recherche commanditée par les acteurs pour des motivations financières comme réponse à « la crise économique » de chacun, et une recherche en vue d'essayer de répondre à leurs attentes. Toutefois, le « pessimisme », généralisé, les fait baigner dans un trop grand subjectivisme, ce qui n'est sans doute pas mauvais (une richesse, quelle idée l'acteur se fait du monde social ?).

Cette situation rendait difficile la gestion de rendez-vous et obligeait sans cesse un réajustement de planning des uns et des autres. Bien plus, l'insécurité due à la situation politique et aux guerres de notre pays n'a pas, à tous les coups, facilité les choses. Habitant loin de nos enquêtés, nous n'avions pu souvent réaliser les interviews prévues dans des quartiers ou des communes fort éloignés de notre maison ni y atteindre nos enquêtés, n'ayant pour seul moyen que le transport en commun. De fait, les distances entre enquêtés et enquêteurs étaient tellement grandes qu'il fallait prévoir beaucoup d'argent pour les frais de transport et beaucoup de temps pour atteindre les lieux de rendez-vous.

Nous aurions eu besoin d'argent pour notre transport, pour acheter ou renouveler des matériels de recherche (piles, cassettes audio, et autres matériels d'enregistrement performants, etc.) et encourager, en revanche, quelques disponibilités par un pourboire [le verre de l'amitié : bière (boisson) congolaise]. Par exemple : les piles non rechargeables ne permettaient pas toujours des enregistrements de longue durée et de bonne qualité.

Au regard de ces difficultés, nous avons fait preuve de réalisme, nous contentant de ce que nous avions pour conduire notre recherche. Ce qui ne nous facilitait pas toujours la tâche, le manque d'électricité dans certaines communes de notre recherche ayant énormément gêné notre travail, au point de nous faire tristement dire :

**« Je n'ai plus de munitions » (piles, cassettes, etc.), nous n'avons pas tous les nécessaires » (CE)**

Pour continuer la recherche pendant le laps de temps prévu. Une solution compensatoire et palliative : poursuivre l'interview en notant les réponses sur des papiers plutôt que de les enregistrer, puis produire des textes manuscrits complémentaires aux bandes cassettes audio. La gestion et l'organisation matérielle de temps ont également été une des difficultés pendant la recherche, car il n'est pas facile de concilier les horaires et les intérêts des gens.

**« Vous savez que l'on ne manifeste pas les mêmes intérêts. Pendant que nous allons vers les gens que nous devrions écouter, il n'est pas dit qu'ils aient les mêmes intérêts que nous. Non. Vous pouvez vous fixer un rendez-vous, vous vous déplacez et vous engagez des dépenses, alors que, à votre arrivée, ils ne sont pas là. C'est une difficulté matérielle liée au travail en tant que tel. » (CE)**

Toutes ces difficultés n'ont pas complètement constitué un obstacle à la réalisation globale de notre recherche.

Voici cependant les difficultés de la réalisation de la partie documentaire sur les manuels scolaires : Il n'était pas facile de savoir s'il fallait choisir uniquement les manuels

d'apprentissage de lecture dans les écoles catholiques. De plus, il n'y a pas d'écoles où l'enseignement se fait à partir des manuels scolaires portant uniquement sur les questions africaines traditionnelles. On aurait eu quelque chose de ce genre avec le manuel de la sociologie africaine, mais notre choix est allé du côté de la langue française, considérée jusqu'alors comme langue officielle de notre pays, et dont l'apprentissage contribue énormément à la compréhension de toutes les autres matières et à la communication intra et interculturelle et interpersonnelle.

Les moyens de transport faisant défaut depuis le Congo, les livres ne nous sont parvenus qu'un an après leur envoi et, qui plus est, par porteur, lequel est passé d'un pays européen à un autre, sans privilégier leur réexpédition en France où nous résidons.

## Chapitre 2 : Evaluation de l'enseignement et de l'éducation par l'école

### I. - À l'échelon national au Congo-Kinshasa

---

Nous pouvons affirmer que la colonisation, l'évangélisation missionnaire et l'indépendance du Congo ont eu quelques incidences sur l'école et l'éducation de l'enfant. D'une façon générale, rappelons d'abord que « *la politique coloniale de l'éducation de la part de l'État comme celle de l'Eglise, était centrée sur la formation d'une main-d'œuvre apte à servir l'État colonial. L'école se trouvait ainsi être le moyen le plus sûr d'instruire et d'éduquer et par conséquent de « civiliser l'indigène » pour en faire un auxiliaire au service de la colonie : « Préparer les jeunes Congolais à servir l'État et les sociétés dans les positions subalternes, voilà les objectifs que s'était fixés l'enseignement au Congo »*

<sup>375</sup> Aussi l'enseignement primaire était-il plus développé que le secondaire et le supérieur. Toutefois, l'ensemble de l'enseignement national connaît de grandes déperditions. En 1970, par exemple, près de 64 % d'enfants admis au premier cycle du primaire (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année) n'accédaient pas en 4<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> cycle). Pour 100 élèves inscrits en 1<sup>e</sup> année, 48 % sont admis en 4<sup>e</sup>, 41 % en 6<sup>e</sup> année et 15 % seulement sont passés en secondaire <sup>376</sup>. Il en est de même pour l'enseignement secondaire : sur 100 élèves inscrits en 1<sup>re</sup> année (Cycle d'Orientation 1) 15 % seulement terminent les secondaires et à peine 6 % sont absorbés par l'enseignement supérieur. Chaque année, l'école déversait sur le marché du travail de la campagne zaïroise (congolaise actuellement) des milliers de jeunes non scolarisés, aigris, sans aucune préparation pour affronter la vie réelle du village, dont ils se sentent déracinés. Et pourtant, ils auraient été bien accueillis pour

<sup>375</sup> Cfr. Assemblée des Vicaires Apostoliques du Congo 165, p. 55-57, cité par Florent MUFER MBALA, *Formation et intégration des jeunes dans le monde rural...Etude d'un cas : Progrès Populaire à Idiofa (Zaire)*, Mémoire pour le Diplôme, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 1976, p. 34.

<sup>376</sup> Cfr. Cahiers INPP N°10, 1970, p. 24.

cultiver la terre avec la force de leurs bras. Ils vivent une très grande désaffection à l'égard du village et des travaux manuels.

On en arrive évidemment aux conflits de valeurs suite à la rencontre entre l'éducation traditionnelle et l'éducation scolaire. Tandis que l'éducation traditionnelle insistait sur la survie du groupe, à laquelle l'individu devait consacrer toutes ses forces en l'intégrant, par l'éducation, à la vie culturelle et économique du village, l'école insiste sur la réussite de la personne, la valorisation de l'individu. Elle permet aux jeunes diplômés d'avoir du travail et une promotion sociale. La sélection scolaire et le manque de structure d'accueil pour ceux qu'elle forme mettent en cause cependant son efficacité. D'une part, chaque fille et fils du pays n'a pas droit à l'école, de l'autre ceux qui en sortent diplômés ne peuvent ni facilement ni tous avoir du travail. Cela n'est pas dû seulement au manque d'une formation adaptée aux réalités rurales, pour ceux qui y retournent, mais aussi au manque de structures adéquates au développement global du pays.

## **II. - Dans le diocèse d'Idiofa**

---

Idiofa désigne à la fois le diocèse et le territoire administratif. Ces deux institutions, ecclésiastique et civile, dirigent des écoles publiques et privées. Les tableaux statistiques<sup>377</sup> en donnent une vision globale. Dans le diocèse d'Idiofa, on trouve aussi des Instituts supérieurs qui assurent une formation post-secondaire.

La question qui vient tout de suite est de savoir comment les Ding orientaux ont accueilli l'école à ses débuts, avant l'Indépendance. A dire vrai, vers les années 1930, l'école n'était pas facilement acceptée par les autochtones. Le Père Jean-Marie Ribaucourt le témoigne en ces termes : « (...) *de nombreux chefs et de bambuta (Anciens) étaient convaincus que l'école des 'ba mon Père' (des 'mon Père') allait tuer le village, c'est-à-dire tuer les traditions et faire des habitants des adultes qu'ils ne pourraient plus guider à leur guise, en leur imposant les lois du clan* »<sup>378</sup>. Ainsi donc, le supérieur de la mission devait avoir beaucoup de créativité « *pour faire quelque chose avec quasiment rien dans le domaine de l'enseignement, de la construction des écoles, faire admettre un catéchiste instituteur par des gens qui n'en voulaient pas, s'astreindre à des milliers de palabres pour convaincre les villageois à envoyer, à l'école, leurs enfants, surtout les filles. Il fallait une infinie persévérance, de l'imagination et beaucoup de prières.* »<sup>379</sup> Si l'on tient compte du réseau catholique avant la nationalisation de l'enseignement en 1975, on peut affirmer que l'enseignement à Idiofa était le plus développé de la région de Bandundu.

En primaire, en 1968, on comptait 63 écoles, fréquentées par 36.969 élèves, dont 26.144 garçons et 13.825 filles. En 1972, le nombre était passé à 63.515 pour l'ensemble du primaire, dont 5.728, soit 9,10 %, en classe terminale. L'examen pour la sélection

<sup>377</sup> Cfr. Annexes V.

<sup>378</sup> RIBAUCCOURT, J.-M., (1997). Op. Cit., p. 77.

<sup>379</sup> Idem.

d'entrée en secondaire n'avait retenu que 1.168 candidats, soit 20,40 % des effectifs de classe terminale.

En secondaire, pendant les mêmes périodes, on comptait, en 1968, 1.431 élèves dont 311 filles et, en 1972, 3.468 élèves dans l'ensemble du secondaire dont 238, soit 6,86 % seulement étaient en terminale. La même année, le même réseau connaissait une déperdition d'élèves qui se répétait chaque année, soit 80 % d'abandon après la 5<sup>e</sup> primaire, 80,60 % après la 6<sup>e</sup> et 93 % du secondaire. Les recherches faites auprès des parents et enfants de la Zone d'Idiofa, en 1972, d'une part, par Crispin Izia<sup>380</sup> et, de l'autre, par Girardot, que cite Crispin prouvent certains bienfaits de l'école. En les interrogeant, ces deux auteurs voulaient connaître leurs aspirations après l'école et situer le travail manuel dans leur vie d'écolier d'Idiofa. D'une façon générale, parents et élèves aspirent aux métiers qui confèrent non seulement un prestige social, mais aussi et avant tout, des avantages économiques certains. Pour eux, l'école a donc deux objectifs principaux : le diplôme et l'argent. L'éducation a sans doute une orientation centrée sur les hauts revenus et les diplômes, au mépris des métiers manuels. On ne s'en étonnera guère, car l'école créée après l'indépendance n'avait pas insisté sur la formation technique et les métiers. En revanche, les avis des parents et enfants divergent énormément sur l'aide apportée à la famille et sur la considération que confère l'école. Alors que les premiers attendent aide et soutien de leurs enfants diplômés, ces derniers se préoccupent de leur propre statut. Par ailleurs, on rencontre des parents et des enfants qui aspirent aux métiers rémunérateurs ; menuisiers, maçons, mécaniciens. Cela prouve d'une façon évidente que, insatisfaits de leurs propres conditions de vie et ne les souhaitant pas pour leurs enfants et les générations à venir, ils comptent sur l'école pour sortir de la pauvreté et accéder au progrès. Le savoir colonial était devenu le moyen permettant d'échapper à la vie rurale, en allant vivre en ville. Cet exode rural rendait déjà l'écolier et son instituteur étrangers à leur entourage clanique : leur comportement était inadapté aux us et coutumes de la tradition, probablement parce que marqués par un enseignement dont le contenu paraît totalement mystérieux et inaccessible à la famille paysanne d'une part ; de l'autre, parce que les acteurs sociaux de l'éducation (élèves et parents) ne sont pas intégrés à l'organisation de l'enseignement. Cette inadaptation de l'enseignement aux besoins et aux moyens locaux non seulement a rendu inefficace la fonction du système d'éducation, mais a surtout négligé les valeurs de la société traditionnelle, dont les parents sont les dépositaires.

La Convention de gestion scolaire du 26 février 1977 a provoqué une prolifération d'écoles sans aucune planification. Ce fut le moment où la politique du Parti-Etat du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) passait avant l'administration. Chaque homme politique pouvait obtenir une école, d'où la naissance de plusieurs écoles primaires et secondaires, même dans les villages sans infrastructure, ni professeurs qualifiés. La carte scolaire est sursaturée et c'est l'enseignement au rabais.

Jusqu'aux environs des années 1975, les écoles étaient créées sur la demande de l'Administrateur diocésain auprès du Gouvernement. Trois facteurs devaient être considérés : la nécessité d'avoir une école, les moyens financiers et matériels adéquats.

---

<sup>380</sup> IZIA, C., *Le travail manuel dans l'éducation des jeunes congolais en Territoire d'Idiofa*. Thèse du 3<sup>e</sup> cycle, Paris, 1971, 284 p.

Mais, après la Signature de la Convention scolaire entre l'Eglise et l'Etat en 1977 et à l'époque du Parti-Etat, le MPR, l'Administration dépendait des structures politiques. Les motivations à des fins de propagande et d'ambitions politiques étaient à l'origine de la création de beaucoup d'écoles sans avoir suivi la procédure institutionnelle de l'ouverture d'une école définie dans la Loi-cadre<sup>381</sup>. L'Etat est le premier et le principal organe qui crée des établissements publics d'enseignement. Ce sont des écoles maternelles, primaires, secondaires, supérieures et universitaires sur l'ensemble de la nation congolaise. Il veille sur les conditions de leur ouverture et de leur vitalité au niveau d'infrastructures matérielles et économiques et des ressources humaines (personnel d'enseignement, populations scolaires, compétences professionnelles, etc.). Il concède, cependant, à toute personne, de nationalité congolaise ou non, la possibilité de créer un établissement privé d'enseignement maternel, primaire et secondaire, et, cela, certes, au prix des garanties d'ordre politique, juridique, financier, matériel, moral et pédagogique. En considération de ces conditions, force est de souligner la préoccupation des autorités de l'Etat à obliger un statut identitaire précis pour tout créateur d'une école et pour l'école elle-même, y compris ses objectifs. Ainsi, l'anonymat n'est pas autorisé, moins encore des comportements inacceptables pour l'initiateur de la création et au sein de l'école créée. De cette manière, l'école peut garantir la bonne vie et mœurs dont dépend ainsi la qualité de l'éducation. L'Etat en reste le garant. Si, en matière d'enseignement, des infractions sont constatées, des sanctions peuvent être prises par l'Etat en vue d'éviter tout risque de dérive. Par exemple : la formation de l'esprit familial et patriotique, la conscience nationale, la fierté de son identité culturelle et la dignité de l'homme, la compétence, la conscience professionnelle, le sens de solidarité et de dignité, le souci d'intégrité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine, de ses biens et de ceux de la communauté, la fierté culturelle sont les principales valeurs.

Aujourd'hui, pour le seul Doyenné d'Ipamu avec ses quatre paroisses (Ipamu, Dibaya-Lubwe, Mangai I et Mangai II), toutes situées dans une seule et même entité administrative, le Secteur Kapia, il y a 31 écoles primaires et 20 secondaires conventionnées catholiques ; 14 écoles primaires et 16 secondaires conventionnées protestantes ; 6 écoles primaires et 6 secondaires conventionnées Kimbanguistes ; 8 écoles primaires et 10 secondaires officielles ; une école maternelle et un Institut Supérieur des techniques Médicales, en abrégé ISTM. Au total, le Doyenné d'Ipamu compte actuellement 113 établissements scolaires.

Cette sursaturation de la carte scolaire a entraîné la baisse spectaculaire de l'enseignement. Toutefois, ces écoles tentent de poursuivre tant bien que mal les finalités spécifiques de l'Enseignement National<sup>382</sup>, qui a connu d'énormes changements et perturbations. En effet, l'action éducative vise globalement à préparer l'enfant à la vie, à développer ses aptitudes intellectuelles, culturelles et humaines par la curiosité, la créativité et l'apprentissage d'un métier, d'une profession, afin d'assurer son insertion sociale et familiale. Le milieu familial et social structure l'action éducative d'un jeune enfant en vue de la formation de sa personnalité. La famille et la société restent ainsi la référence structurelle du comportement scolaire de l'enfant. C'est dans celles-ci qu'un enfant doit pouvoir s'intégrer, et c'est d'elles qu'il est issu. L'enfant trouve dans le milieu familial et social les caractéristiques essentielles et le modèle de son éducation scolaire,

orientée principalement vers la vie. Cette éducation lui offre, par la même occasion, les moyens essentiels d'intégration utile dans la société et d'épanouissement de ses potentialités intellectuelles.

D'une façon générale, actuellement, le diocèse d'Idiofa a en son sein des établissements publics et privés d'enseignement. Tous sont régis, pour leur financement, par le budget général de l'Etat ou des entités décentralisées. L'école est globalement sous-équipée. La plupart des écoles secondaires scientifiques et techniques sont dépourvues de laboratoires, d'ateliers, de bibliothèques, ce qui gêne énormément la qualité de l'enseignement pratique. Jusqu'aux environs de 1982, l'Etat versait de subventions pour l'infrastructure matérielle et la réfection des écoles. A l'heure actuelle, ce sont des Associations de Parents d'Elèves des Ecoles Catholiques (APEEC) qui s'en occupent grâce aux contributions trimestrielles en espèces ou en nature qu'elles imposent aux parents qui s'en sortent difficilement à cause de la conjoncture économique assez ardue du pays. La majorité des écoles sont construites en pisé. L'état de celles qui le sont en matériaux durables laisse à désirer, faute de moyens pour leur rénovation. Néanmoins, on trouve quelques écoles qui offrent encore des conditions matérielles favorables aux études. Par exemple, les lycées Laku-Lanza, Madadam, Nso-Oso, Nganambel et le Petit Séminaire de Laba. Ces écoles ont hérité d'un équipement missionnaire et l'ont conservé avec l'appui d'organismes philanthropiques.

En général, les recettes financières des écoles viennent des cotisations de parents d'élèves régulièrement inscrits, d'activités lucratives organisées par les directions scolaires, de dons et legs, et de l'Etat. On ne peut pas négliger l'aide des organismes (ou entreprises) nationaux et internationaux. Ces financements servent essentiellement à assurer l'infrastructure matérielle et logistique des écoles, au paiement du personnel, à

<sup>382</sup> Cfr. *Loi-Cadre n°86/005 du 22/9/86 de l'Enseignement national*. Titre II : Des Structures et des finalités spécifiques de l'Enseignement national, articles 17, 19, 23, 29 et 31 : Chapitre I : De l'Enseignement maternel et primaire. Article 17 : L'enseignement maternel a pour but d'assurer l'épanouissement de la personnalité de l'enfant par une action éducative en harmonie avec le milieu familial et social. Il concourt essentiellement à l'éducation sensorielle, motrice et sociale de l'enfant et vise à le rendre apte à suivre l'enseignement primaire. Article 19 : L'enseignement primaire a comme objectif de préparer l'enfant à la vie, de lui donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle et sociale. Il doit notamment : 1° préparer l'enfant à s'intégrer utilement dans la société ; 2° préparer à la poursuite d'études ultérieures, les enfants qui se seront révélés capables. Chapitre II : De l'enseignement secondaire. Article 23 : L'enseignement secondaire a pour but de faire acquérir par l'élève les connaissances générales et spécifiques afin de lui permettre d'appréhender les éléments du patrimoine culturel national et international. Il a également pour mission de développer en lui l'esprit critique, la créativité et la curiosité intellectuelles de le préparer à l'exercice soit d'un métier, soit d'une profession, soit à la poursuite d'études supérieures ou universitaires. Chapitre III : De l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement universitaire. Article 29 : Les Instituts supérieurs pédagogiques ont pour but : a) de pourvoir le pays, en fonction de ses besoins, en personnel enseignant de formation supérieure, générale ou spécialisée ; b) de promouvoir, chez le cadre enseignant, une prise de conscience de son rôle d'encadreur et de la noblesse de sa mission ; c) d'organiser la recherche dans le domaine de la pédagogie en vue de découvrir les meilleures méthodes susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire ; d) de vulgariser les résultats de ces recherches notamment par la rédaction et la diffusion des manuels scolaires adaptés à ces deux niveaux de l'enseignement. Article 31 : Les universités ont pour but : a) d'assurer la formation des cadres de conception dans tous les secteurs de la vie nationale ; b) d'organiser la recherche scientifique fondamentale et la recherche appliquée orientée vers la solution des problèmes spécifiques du Zaïre, compte tenu de l'évolution de la science, des techniques et technologies dans le monde contemporain. »

l'entretien des établissements. En réalité, la contribution des parents reste aujourd'hui la principale source financière de fonctionnement des écoles, l'Etat n'apportant qu'un appoint aux écoles agréées et à sa charge. D'autres écoles publiques ne sont pas payées parce qu'il faut une procédure administrative longue et compliquée. Depuis octobre 2005, la Banque Mondiale contribue partiellement aux frais de fonctionnement. Des initiatives locales d'autofinancement sont organisées pour compenser cette insuffisance financière. On peut affirmer que, dans la plupart des cas, l'Etat congolais ne s'occupe que « maigrement » du paiement des enseignants, l'infrastructure matérielle des établissements, leur entretien et leur équipement pédagogique et logistique étant mis au dernier plan.

Quant à la qualité de l'enseignement dispensé dans le diocèse d'Idiofa, elle est très généraliste et livresque. On constate très peu de pratique professionnelle dans les écoles techniques. L'enseignement est trop théorique, il est également dispensé par un personnel enseignant sous-qualifié, c'est-à-dire non diplômé et/ou diplômé, mais pas habilité à enseigner telle discipline ou telle autre. C'est un personnel qui n'est pas souvent compétent. Par ailleurs, dans les écoles scientifiques, l'enseignement technique n'est pas considéré, faute de matériels adéquats et de pratique professionnelle. Un stage de pratique professionnelle dans une organisation technique équipée (atelier, garage, institutions scolaires professionnelles) est obligatoire par tous les élèves qui terminent leur formation dans les écoles secondaires techniques.

Quand on regarde les principes d'éducation, l'enseignement est essentiellement directif, la part de l'enfant est très négligée. Ce dernier subit trop l'influence de la rue. Car, l'enfant n'a pas souvent de repères ou de modèles. Le souci de son autonomie longtemps déconsidéré l'est un peu moins aujourd'hui : « *Il faut former un homme utile qui sait s'intégrer dans la société où il sera versé à la fin de ses études* ». Ainsi a-t-on intégré dans la formation les principes semi-directifs, afin de tenir compte de l'enfant et de l'aider à prendre conscience de sa place comme principal acteur de son éducation. Dans ce sens, il pourrait comprendre les valeurs cardinales de la morale transmises dans les écoles congolaises. On doit avouer, cependant, que l'enfant a trop de difficultés pour les appliquer. Il grandit, en conséquence, dans les contre-valeurs véhiculées par certaines chansons, la radio et la télévision.

Dans la troisième partie, nous allons analyser les conflits de valeurs dans les domaines où ils apparaissent ainsi que les différents « contextes » de valeurs qui les ont nourris en rapport avec la modélisation de valeurs des Ding orientaux afin d'envisager des perspectives éducatives et axiologiques.



## Troisième partie : Les conflits de valeurs

Par conflits de valeurs, nous entendons des divergences de préférences personnelles pour des qualités attribuées à une réalité ou perçues en elle, en les assimilant totalement à ses croyances ou à son idéologie, à ses goûts ou choix de vie, à son histoire et à son environnement. Deux écueils doivent donc être évités : envisager de convaincre une autre personne d'accepter des valeurs différentes des siennes, et la juger négativement en raison de ses valeurs différentes.

Des conflits de valeurs peuvent alors exister sur le plan politique, sur le plan scolaire, sur le plan religieux, sur le plan éthique, sur le plan moral, sur le plan démographique, sur le plan économique ou sur le plan juridique, etc. On doit donc les considérer à partir d'une pluralité de logiques comme nous le constaterons dans les quatre premiers chapitres de cette partie.

### **Chapitre 1 : Traditions des Ding orientaux et modernité.**

Nous allons donc tenter de chercher sur quels plans se situent les conflits de valeurs de la tradition des Ding orientaux à la modernité, puis de les analyser.

D'une façon générale, leurs attentes étaient de retrouver la dignité humaine, la liberté

et la paix, en cherchant à éradiquer certaines pratiques incompréhensibles pour eux des colonisateurs (impôts, taxes, travaux durs et imposés, etc.) ou leurs conséquences, comme la pauvreté, la maladie, la misère, la mort, etc., qu'ils attribuaient aussi aux Blancs.

Mais des conflits de valeurs apparaissent entre les Ding orientaux et les Occidentaux autour des attentes des missionnaires et des Ding orientaux eux-mêmes. Ils s'observent au niveau social, culturel, politique, scolaire, religieux et économique, considérés comme *les lieux*, par excellence, de conflits de valeurs. Une valeur peut néanmoins avoir des implications concomitantes dans deux ou plusieurs domaines. C'est le cas, par exemple, de la danse (notamment celle de jumeaux) qui nous a aidé à comprendre l'ambivalence de valeurs chez les Ding orientaux et les domaines social, politique et religieux de ces peuples. En mettant ensemble les attentes des Ding orientaux sur chaque plan, à travers les chansons de jumeaux, nous pourrions, comme pour les autres valeurs, dégager les conflits.

## ***I. - Au plan social***

---

Notre intérêt porte sur le mariage polygamique et la danse. Nous allons analyser les domaines de conflits chez les acteurs sociaux par rapport au mariage et à la danse.

Le mariage est objet de conflit. Tandis que, jadis, les Ding orientaux privilégiaient le mariage préférentiel et ses deux formes (polygamie et polyandrie), ce que confirme l'enquête de terrain, le missionnaire et les colonisateurs, avec le mariage monogamique et sacramentel qu'ils imposaient, n'entendirent pas les choses de la même oreille. Le nombre d'épouses déterminait le rôle social d'un Ding oriental. En même temps, la valeur dot est maintenue, sans que sa perception soit acceptée des occidentaux. De fait, la dot est, elle aussi, une valeur qui a résisté au christianisme et à la modernité. A l'époque traditionnelle, on donnait, pour la dot, des coquillages, cauris, perles, tissus de raphia, fer, cuivre, etc. mais, à l'époque coloniale, c'étaient des billets de banque et des objets d'origine occidentale, par exemple, des pièces d'étoffe, des couvertures et des draps blancs pouvant servir de linceul, etc. Même traitée d'acte mercantile par les missionnaires, la dot n'est pas supprimée ; elle reste le gage de l'amour du jeune garçon pour la fille et sa famille. En effet, la dot assure la légitimité des ménages et la filiation des enfants. C'est un contrat complexe passé, par l'intermédiaire des futurs conjoints, entre leurs familles respectives.<sup>383</sup>

On pourrait dire que la forme concrète et finale du pouvoir de l'Occidental, c'est l'autoritarisme colonial, qui est essentiellement, une des conséquences de l'individualisme occidental perpétré par le monopole de la parole par une seule personne. Chez les Ding orientaux, ce comportement de l'Occidental entraîna, comme nous l'avons déjà dit, une conséquence sociale : l'infantilisme des autochtones colonisés, donc la perte de valeurs du dialogue, de l'autonomie de la parole, de la communauté ou collectivité (pour l'intérêt public et général), ainsi que la dépendance matérielle, culturelle et intellectuelle. Autour

---

<sup>383</sup> RUYTINX, J., *La Morale bantoue et Problème de l'Education morale au Congo*, Bruxelles : Université Libre de Bruxelles/Institut de Sociologie Solvay, 1960, p. 36-38.

de la polygamie, par exemple, on assiste à une contradiction interne sur les objectifs essentiels de leur rôle culturel et social. On constate ainsi l'incompatibilité d'objectifs pour les autochtones qui ont aperçu chez leurs civilisateurs une certaine contradiction dans les moyens et méthodes utilisés, mais aussi dans les finalités que chacun a assignées à sa mission. Pour les uns (missionnaires), la polygamie est à détruire et à remplacer par la monogamie, alors que l'administration coloniale reconnaît la polygamie comme faisant partie intégrante des coutumes traditionnelles. Finalement, l'autorité occidentale est exercée par la même personne - le missionnaire - qui est à la fois chef ecclésiastique (autorité religieuse) et chef civil (autorité civile). Ce cumul des pouvoirs temporel et spirituel était mal compris des Ding orientaux. Ils se sont référés sans doute à cette phrase de Jésus : « *A César ce qui est à César ; à Dieu ce qui est à Dieu* », qui avait, entre autres, pour ambition d'inviter non à la séparation des pouvoirs ni à leur mépris ou à celui de ceux qui le détiennent, mais bien au respect de chaque pouvoir et de ceux qui en ont la responsabilité, visant le bien-être supérieur de l'homme. La tradition chrétienne des Ding orientaux retient de leur réaction contre les catéchistes tentés de cumuler les deux pouvoirs comme leurs maîtres, une des explications et une clé pour comprendre les conséquences de cette double fonction assumée par un Blanc. Le pouvoir religieux semble affaibli, le message évangélique n'étant pas également bien assimilé. Les autochtones ne déploraient pas le fait de la hiérarchie politique, la même structure se retrouvant de part et d'autre. Ils cherchaient plutôt à comprendre le sens du pouvoir de chaque forme d'autorité et son origine. Nous pourrions penser ici à l'implication basée sur la réflexion comme ébauche de solution plutôt que de toujours s'attaquer à la hiérarchie comme le déplore Becker : « *L'attaque contre une hiérarchie commence par une attaque portant sur les définitions, les étiquettes et les représentations conventionnelles de l'identité des personnes et des choses.* »<sup>384</sup> On peut affirmer que le niveau politique s'affronte avec le niveau moral où les valeurs sont constamment en conflit. Les autochtones pensaient que les civiliser consistait, dans ce sens, à les dominer, leur apprendre une nouvelle et vraie notion d'autorité ainsi que la valeur *autorité*, et l'usage de méthodes variées qui préféraient assimiler la notion traditionnelle de chef à la notion occidentale d'autorité. Mais les attentes étaient certes culturellement différentes. Par rapport à l'autorité, dans la société clanique, les missionnaires n'ont pas compris qu'elle est entre les mains des chefs et que ce sont les mânes des ancêtres qui en garantissent la légitimité et l'existence. Le chef est censé être consulté, et il poursuit la tradition des ancêtres, qu'il consulte toujours lui aussi, en l'adaptant aux situations nouvelles du clan. Par rapport au bien du clan, le seul conflit possible est de ne pas privilégier le bien matériel du clan. La constante attitude des missionnaires vis-à-vis de la polygamie entraîne d'abord la suppression et l'anéantissement de l'autorité politique et de la hiérarchie sociale. Les polygames détenant une partie de la hiérarchie et de l'autorité leur donnaient le droit de pouvoir être polygames. La conséquence fut le nivellement, c'est-à-dire égalité de tous les membres de la société clanique des Ding orientaux. C'est enfin le manque de reconnaissance de la valeur du respect des anciens et de leurs droits et devoirs, et des valeurs sociales et politiques de ces peuples.

Face à la monogamie religieuse, la valeur traditionnelle de la polygynie continue

<sup>384</sup> BECKER, H., *Outsiders. Etudes en Sociologie de la déviance*, Paris : A.-M. Métailié, 1968, p. 229.

d'être une source de conflit postcolonial chez les Ding orientaux pour plusieurs raisons. Les Ding ne peuvent totalement l'abandonner ; ils y ont souvent recours, la tolèrent exclusivement pour leurs chefs traditionnels et la société Ding en général. La polygynie est une des voies traditionnelles pour résoudre les conflits matrimoniaux, un droit traditionnel réservé aux chefs coutumiers Ding et un moyen d'accroissement de la richesse économique. De fait, le désir traditionnel du chef de village ou, dans la principauté, du *Munken*, d'avoir plusieurs femmes comme main-d'œuvre pour les travaux agricoles et comme signe extérieur de la richesse de leur époux<sup>385</sup>, prouve l'importance de ce dernier à l'égard du travail et de l'économie, considérés aussi comme deux valeurs centrales. Ne plus pratiquer la polygynie traditionnelle équivaut à la perdre comme valeur sociale Ding et donc comme moyen d'acquisition d'un prestige individuel et collectif. Par conséquent, on n'aurait plus aucun homme polygynique pouvant jouir de ses droits et devoirs sociaux d'assurer la pérennité du prestige individuel d'un chef polygame et du prestige collectif de son groupe parental.

La polygynie aide également à manifester clairement la place d'un Ancien dans la société, par exemple, dans une famille polygynique, la première épouse est un « Ancien » parmi les jeunes épouses de son mari et pour les jeunes femmes de la société Ding. On lui doit, à cet effet, respect. Son statut particulier la fait associer à son mari pour des décisions matrimoniales aussi bien en faveur de ce dernier (lui chercher, par exemple, des compagnes) que des autres femmes. Perdre la polygynie traditionnelle Ding, c'est aussi perdre son rôle social de renforcement des liens sociaux par la création des alliances matrimoniales avec les familles des différents clans et du maintien vivant de ces alliances à travers les générations. La polygamie semble ainsi résister au christianisme et à la modernité.

En revanche, la monogamie exclusive imposée et acceptée reste, pour les Ding orientaux, non seulement source de conflits matrimoniaux et signe de pauvreté économique, mais aussi une forme ordinaire de mariage comme il l'était d'ailleurs avant l'arrivée des missionnaires. Par rapport à sa présentation chrétienne par les missionnaires, la monogamie ne semble pas aussi unanimement acceptée chez les Ding orientaux.<sup>386</sup> Pour les missionnaires, en effet, les Noirs devaient être monogames avant de recevoir le baptême. Par cette injonction, ils suppriment sûrement et progressivement la polygamie. Cette suppression crée de fait un conflit des valeurs chez les Ding orientaux : car chaque forme de mariage a ses raisons d'être et ses avantages. Corrélativement

<sup>385</sup> Il doit payer une dot pour chaque épouse.

<sup>386</sup> Leurs représentations de la monogamie se résument comme suit : la monogamie est pour les Ding orientaux une preuve d'abstinence d'un mari à son épouse légitime jusqu'à la période de sevrage et à toutes les autres femmes, et de fidélité à un des ces redoutables interdits traditionnels Ding : « *Ne pas commettre l'adultère puisque Dieu pourrait vous punir* ». Elle est aussi un moyen pour un époux de garantir en même temps la santé de son épouse après l'accouchement et de son nourrisson qui peut mourir de *laka* (pathologie infantile consistant à faire évanouir un enfant touché par son père adultère encore non purifié par un rite traditionnel avant de le toucher). Elle est aussi, pour une femme mariée qui vient d'accoucher, un moyen pour vérifier en revanche l'amour de son mari envers elle et son enfant, la maladie du nourrisson pendant la période de sevrage pouvant être interprétée par l'épouse comme un indice d'adultère commis par son mari. Par la monogamie, enfin, on est socialement voué à un très petit nombre d'alliances parentales et à une maigre économie à partir des travaux d'une seule femme et de ses enfants.

naissent deux autres conflits : d'une part, les Ding orientaux, polygames ou non, insistent sur le maintien de la polygamie et de sa pratique, et sans doute la pratiquent-ils. De l'autre, les polygames Ding refusent de recevoir le baptême, car ils ne voient en sa suppression qu'un manque de charité de la part des Missionnaires et un enseignement religieux qui montre l'image d'un Dieu qui n'aime pas le bonheur des hommes et des femmes polygames, surtout s'ils s'entendent merveilleusement bien. Les valeurs religieuses de la monogamie imposées par les missionnaires suppriment la polygamie qui, sans être pratiquée par le commun des mortels, était le privilège des chefs. Et pourtant, pour les Ding, la polygamie était une valeur sociale très importante. Certes, à certains égards, elle blesse la dignité de la femme et compromet la paix dans le foyer. Mais, par rapport à la moralité, la polygamie n'est pas une affaire de libertinage, elle est une valeur sociale. Ses avantages sont nombreux : nous en retrouvons quelques-uns dans ces deux exemples, choisis dans la vie des Ding orientaux. Un des aspects de l'importance de la polygamie peut être compris dans cette situation réelle de vie à Ipamu, en 1935 : Un homme avait 4 femmes. Chacune, pour ce qu'elle est, était aimée de son mari. Un missionnaire lui propose de choisir une seule femme parmi les quatre et de laisser les trois autres. Avec femme unique Monsieur Dupont devait recevoir le baptême, et se marier religieusement. Monsieur Dupont réfléchit comme suit :

**« J'aime mes 4 femmes à la fois, et chacune d'elles pour ce qu'elle est en particulier. « - Mon Père, dit M Dupont, ma première épouse est très intelligente. C'est elle mon cerveau ; je la consulte pour toutes les situations, elle me prépare les textes. - La seconde est très belle et s'occupe de l'accueil de mes invités ; elle se promène avec moi partout. - Ma troisième femme sait bien faire la cuisine. - La quatrième fait bien le service de table.**

*Laquelle, selon vous, Père, dois-je laisser, chacune ayant quelque chose de spécifique ? Si, poursuit-il, votre religion et votre Dieu étaient bons, ils ne permettraient pas que j'abandonnasse une de mes femmes. Je vais les garder toutes, et à ma mort, vous aller me baptiser. Quant au mariage religieux, si l'une d'elles reste avec moi, après la mort de toutes les autres, nous pourrions alors nous marier à l'Eglise. Laissons Dieu continuer à être Bon pour moi et toutes mes femmes. »* Le Père le laissa tranquille, avec ses quatre femmes. »<sup>387</sup>

Au niveau social, la danse est un régulateur de liens sociaux. On comprend ce rôle dans les danses réservées à la naissance de jumeaux et les devoirs des autochtones Ding envers eux. Pourtant, les Occidentaux voyaient en cela un outrage à leur effort d'organiser socialement la vie des autochtones et de leur assurer un bien-être total. Car, pour eux, c'est une folie que de considérer les jumeaux comme les garants de la prospérité économique et du bien-être moral. Pour les autochtones, les jumeaux sont le symbole d'une personne qui vient au monde et qu'il faudrait accueillir ; cela n'empêche pas que les autochtones respectent les qualités de ladite personne, alors que, pour les missionnaires, les jumeaux sont considérés comme des êtres qui gênent leur projet de civilisation et donc leur accueil comme les seuls ayant un pouvoir et devant assurer le contrôle de la vie et des liens sociaux des Ding orientaux.

Si pour les autochtones Ding les jumeaux sont l'objet de tant de bienveillance, il n'en

<sup>387</sup> Cfr. Placide MUNKYEN, Informateur, France.

va pas de même pour les missionnaires qui privilégient l'ordre et le pouvoir modernes : le fait que, pour les Ding orientaux, les jumeaux avaient un certain pouvoir, les rendait concurrents ou égaux des missionnaires. Un conflit de valeurs apparaîtra dans la manière de transmettre les valeurs. Tandis que la danse de jumeaux en facilitera la socialisation aux Ding orientaux, pour les missionnaires et la modernité, en revanche, ce sera par l'instruction scolaire. Des effets vont apparaître au niveau culturel. Pour les occidentaux les danses des Ding orientaux étaient des courroies de transmission de contre-valeurs, elle reste, cependant, pour les autochtones Ding le vecteur indispensable de valeurs sociales comme l'harmonie, la communauté, la vie, la sagesse. Pour les Ding orientaux, la danse a un rôle culturel de transmettrice de valeurs.

## II. - Au plan moral

---

On pourrait recourir à plusieurs théories pédagogiques pour tenter de comprendre les conflits de valeurs au niveau moral entre la tradition éducative des Ding orientaux et l'éducation moderne. Par rapport aux objectifs « éducatifs » des Ding orientaux, nous allons nous appuyer sur la socialisation primaire de l'enfant qui pour objectif de faire ressembler l'enfant à ses maîtres initiateurs, par imitation pendant le travail. L'éducation traditionnelle est fondée sur la tradition orale bien plus que sur la tradition écrite, en réalité, absente.

Notre critique sur la tradition éducative des Ding orientaux faisait remarquer, pour un enfant Ding que l'imitation de ses initiateurs pouvait aboutir à *une soumission servile*. Parler de l'imitation, c'est, en sociologie, aborder la problématique complexe de la socialisation<sup>388</sup> et de ses quatre processus<sup>389</sup> qui se retrouvent bien évidemment dans l'éducation traditionnelle chez les Ding orientaux. A travers le *calcul*, les individus répondent aux attentes des autres par intérêt, sinon il leur coûterait s'ils répondent autrement. Ce qui motive leur réponse, ce sont donc les compensations à obtenir et les craintes de sanctions. Un enfant Ding va davantage se mettre au travail non parce qu'il en comprend d'emblée l'importance ou la nécessité, mais par crainte de ne pas manger car « *Tu mangeras après avoir travaillé* ». Par l'« *habitation* », l'individu intériorise la norme, tient compte des attentes des autres, qui sont toutes bonnes, puis fonctionne tout seul, sans rien craindre. Weber parle de *tradition*, Durkheim de *faits sociaux*, Bourdieu de l'*habitus* et Kaufmann d'*habitude*. Par exemple : un jeune continuera seul à nourrir son chien pour apprendre la fidélité et le sens de la responsabilité comme critère social et traditionnel de maturité avant de se marier. En vivant l'*identification*, l'enfant fait ce que les autres attendent de lui parce qu'il les aime, parce que des liens affectifs très forts le

<sup>388</sup> BAJOIT, G., *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris : Armand Colin/VUEF, 2003, p. 81-86.

<sup>389</sup> BAJOIT, G., Op. cit., p. 86 : « Pourquoi « je » fais, au moins en partie, ce que les autres attendent de moi, et, ainsi, se rend apte à vivre en société, se socialise ? » Réponse : « Je » réponds aux attentes des autres pour plusieurs motivations inextricablement mêlées : par calcul (parce que c'est mon intérêt : j'y gagne) ; par conviction (parce que je partage avec eux des valeurs communes) ; par « habitation » (parce que cela me donne une bonne image de moi-même) et par identification (parce que j'ai besoin d'aimer et d'être aimé) ».

rattachent à eux, à tel point que, parfois, puisqu'ils sont très forts, ces liens peuvent contrarier son intérêt (lui faire donner sa vie par exemple), lui faire renoncer à ses rôles (« J'ai mes raisons... ») ou trahir ses valeurs. Mais le plus souvent l'individu aura le désir d'identification à une autre personne avec laquelle il est susceptible d'entrer en relation d'empathie : identification au père, à la mère, à un ami, à un professeur, à un modèle, etc. L'individu s'identifie ainsi à ceux qui le contraignent, il noue avec eux des liens affectifs et il les prend pour modèles de son propre comportement. Une jeune fille Ding s'attachera plus à sa grand-mère qui lui a appris comment vivre sa vie sexuelle qu'à sa mère, et la prendra comme confidente. Le processus de la *conviction* consiste à convaincre l'individu de l'importance de se conformer aux exigences de la vie collective et on lui fait intérioriser le sens de ses conduites : « *Pour vivre il faut travailler* » ; « *Qui ne travaille pas ne peut pas manger* » ; « *On ne peut épouser un homme qui ne travaille pas, une fille qui ne travaille pas, etc.* » On fait comprendre au jeune ce que la société attend de lui, on lui explique la signification et l'orientation de ce qu'il doit faire ; on fait appel à sa conscience, on forme son bon sens et le convainc. Par voie de conséquence, on fait des choses parfois contraires à ses préférences affectives et même parfois en opposition avec les dispositions de son habitus.

C'est donc à l'intérieur du système ethnique que se transmettent des valeurs et des idées.

Chez les Ding orientaux, une diversité fonctionnelle caractérisait l'éducation traditionnelle quasi inséparable de l'éducation sexuelle. Elle prépare autant la jeune fille que le jeune garçon à jouer un rôle important dans la vie. Par exemple : être éleveur ou chasseur, pour le garçon, et, pour la jeune fille, être bonne ménagère pour s'occuper des enfants et cuisiner, tenir la maison.

Oncles, tantes ou grands-parents, selon l'usage des différentes communautés, assuraient de manière aussi idéale l'éducation sexuelle jugée quelquefois insuffisante pour préparer un enfant à la vie familiale. Mais avec l'avènement de la colonisation et l'autorité néo-coloniale, l'Afrique a été occidentalisée (modernisée). Les écoles coloniales et missionnaires dépendaient culturellement et pédagogiquement des institutions européennes ; elles en reproduisaient les mœurs et l'Afrique dépendait totalement de l'Europe. Cette éducation euro-moderne en milieu africain fut plus « *une désocialisation qu'une socialisation de l'Afrique : elle a contribué à séparer les enfants des normes et des valeurs de leurs parents. Elle a eu tendance à désafricaniser les Africains –allant dans le sens des paradigmes conquérants de la mentalité européenne.* »<sup>390</sup>

Ces deux optiques, y compris l'accès à la modernisation et à la culture extérieure, créent déjà un conflit des valeurs : les valeurs chrétiennes et les valeurs modernes d'une part et les valeurs traditionnelles et les valeurs « importées », d'autre part.

### **III. - Au plan économique**

---

Ce sont des intérêts et des besoins qui sont visés. La valeur économique des Occidentaux avait pour objectif de civiliser ou d'occidentaliser les autochtones.

<sup>390</sup> Ibid., p. 90.

Pour y arriver, ils utilisèrent ces *valeurs moyens*<sup>391</sup> (différentes de *valeurs qualités*, plus élevées dans la hiérarchie parce que constitutives de l'être humain, où l'on choisit une qualité de corps, de cœur ou d'esprit pouvant faire naître l'estime d'une personne) : le commerce et l'administration coloniale. Le but de leur mission était d'apprendre aux autochtones le travail (moderne), la gestion ; leur « apporter » de l'argent, la technologie et l'autorité. Au cours de notre recherche, nous n'avons pas retrouvé de documentation missionnaire expliquant comment l'administration coloniale a fait socialiser essentiellement les valeurs *travail* et *autorité* en particulier chez les Ding orientaux qui en connaissaient la pratique des valeurs dans leur tradition, afin de leur offrir les chances d'une comparaison, fût-elle, *utopique* ou *inefficace*. Ceci aurait permis de retrouver les intérêts et les besoins de ces peuples d'une part et ceux des Occidentaux, d'autre part, et comparer les *valeurs moyens* utilisées pour les atteindre. Flavien Nkay<sup>392</sup> développe, avec grande minutie, à travers *La position du gouvernement (belge)*, la géniale intuition, mais non appliquée, de Louis Franck, Ministre belge de la colonie (1918-1924), d'inviter les missionnaires à inviter les autochtones à prendre part à l'organisation politique et, donc, au partage de responsabilités civiles (avoir une parcelle d'autorité sur eux-mêmes et la réaliser à partir de leurs propres lois).

Sur le terrain, autochtones et missionnaires eurent des relations fort conflictuelles qui venaient de la divergence des moyens adoptés par chaque partenaire pour atteindre pourtant des objectifs globaux. Rappelons-le, la grande revendication des autochtones colonisés est d'ordre humain : que les Blancs *les reconnaissent, les respectent* en tant qu'*hommes*, et continuent à promouvoir les valeurs Ding de *dignité* et de *personne*. Alors que, sur le plan politique, l'objet de l'administration coloniale était la *civilisation*, comprise par les autochtones comme *une idéologie occidentale* qui cache les attentes occidentales de réussir le commerce, l'exploration et l'installation de l'administration chez les Ding orientaux ; son but était bien de sortir, par l'évangélisation missionnaire et le commerce, ces populations autochtones de leur idéologie traditionnelle et coutumière, de les convertir et de gagner le plus de chrétiens possible. Cependant, les Autochtones auraient souhaité voir ce projet moderne essentiellement porté sur la promotion de la personne, non sur l'exploitation économique.

Chez les Ding orientaux, le travail est une valeur-mère qu'un enfant doit apprendre dans sa famille dès son jeune âge. C'est un critère de maturité qui le rend habile à prendre des responsabilités dans la société (se marier, par exemple, ou avoir un métier, s'occuper d'autres personnes, aider ses parents, etc.). La division sexuelle du travail vise la maturation individuelle et intime d'un Ding oriental ; elle est aussi un moyen pour garantir la valeur pudeur dans l'éducation sexuelle et psychologique d'un enfant. Elle est essentiellement le reflet de la valeur *communauté* et contribue à sa promotion. En effet, un homme ou une femme va toujours se faire aider par des personnes de son sexe car, dans les us et coutumes africaines, l'éducation sociale d'un enfant est une œuvre sociale collective. Ou encore, l'enfant trouve auprès de son père ou sa mère l'image d'une communauté à travers les personnes qui travaillent avec l'un de ses parents pendant toute la période de son apprentissage du seul fait que, selon leur nature, certains travaux

---

<sup>391</sup> Cfr. BLAIS, M., *Une morale de la responsabilité*, Montréal : Fides, 1984, p. 89-114 ; *L'échelle des valeurs humaines*, Montréal : Fides, 1980 (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> édit.) ; LAVELLE, L., *Traité des valeurs. II : Le système des différentes valeurs*, Paris : PUF, 1955.

doivent être faits en équipe. La valeur travail porte sur une personne. Son objectif principal, c'est la maturation individuelle; son but, c'est l'intégration sociale et l'autonomie de la personne. Elle s'appuie sur d'autres valeurs structurantes comme la persévérance, la conscience, l'humilité, le courage, la fidélité, la pudeur, la responsabilité, la volonté. Les Ding orientaux retrouvent dans les maximes qui suivent le principe fondateur du travail : « *Pour vivre, il faut travailler* » ou « *Tu mangeras quand tu auras travaillé* » comme nous l'avons souligné dans la première partie de cette recherche. Toutefois, ce principe fondateur de la valeur travail chez les Ding orientaux est antérieur à la modernité et à la mission chrétienne. Depuis, ils l'ont posé comme norme sociale. De fait, la valeur travail est instituée comme la norme d'appréciation de personnes dans la société des Ding orientaux.

Pour ne pas allonger cette recherche, nous n'avons pas recueilli les représentations

<sup>392</sup>

NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*p. 228-230 : « L'assertion du gouvernement est clairement exposée par le Ministre des colonies, L. Franck (1918-1924). Dans la préface aux 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> éditions du *Recueil à l'Usage des Fonctionnaires et des Agents du Service territorial*, Franck répond à la question « *Que faisons-nous au Congo* » ? : Nous y poursuivons un double but : répandre la civilisation, développer les débouchés et l'action économique de la Belgique. Ces deux buts sont inséparables. Sans une population indigène plus portée au travail, mieux protégée contre les maladies, plus nombreuse, mieux outillée, de capacité technique plus grande, mieux vêtue, mieux nourrie, mieux logée, de conceptions plus élevées, nous n'arriverons pas à dégager de notre empire africain sa magnifique puissance de richesse. C'est avec les noirs et par les noirs que nous y parviendrons, pour leur plus grand bien comme pour le nôtre. C'est dire que le souci que nous avons des populations est à la base de notre politique indigène. Mais cette fin essentielle de notre activité est, à son tour, étroitement associée aux progrès du commerce, de l'industrie, des plantations européennes, de l'agriculture indigène, au développement des transports, de l'outillage et de la mise en valeur du domaine minier. Peu pénétrables à nos idées abstraites, les primitifs subissent profondément et rapidement l'action des facteurs économiques ; pour eux, également, le bien être et le travail sont à la longue des agents très puissants de civilisation. À analyser de près le raisonnement de Franck, le but ultime de la colonisation demeure l'exploitation économique. D'où l'importance des agents économiques : Le commerçant, l'industriel, le planteur sont la force d'une colonie. Sans eux, sans leur initiative et leur travail, sans le rendement de leur effort, aucun pays au monde ne pourrait s'imposer les charges considérables de la colonisation. L'État ne peut tenter lui-même la mise en valeur économique de nos vastes domaines. Aussi, la politique du gouvernement est-elle d'industrialiser la Colonie en donnant à ses propres services une organisation commerciale et autonome et en encourageant partout les entreprises privées. C'est à l'entreprise privée que revient le rôle de développer la colonie, car « *jamais les fonctionnaires n'ont réussi à développer seuls les pays nouveaux* ». « *Les colons et les sociétés commerciales sont nos collaborateurs directs et obligés* ». Le rôle du service territorial est « *d'aider et de soutenir les colons et les sociétés commerciales* ». Concrètement « *aider et soutenir* » l'entreprise privée signifie lui faciliter le recrutement de la main d'œuvre en contrôlant la population indigène et en lui donnant une formation adéquate. Or l'expérience des colonies anglaises a démontré que la meilleure façon de contrôler les indigènes est de les laisser se gouverner par leurs propres chefs qui les connaissent et suivant leurs propres lois. D'où la nécessité pour le fonctionnaire « *d'observer avec intelligence la vie indigène, d'apprendre à connaître les coutumes, l'organisation de la famille, du clan, de la tribu, les croyances et les mœurs. Bien des institutions congolaises qui, à première vue, peuvent paraître bizarres ou étranges, tels le matriarcat, le mariage par achat, la compensation pécuniaire à titre de pénalité, la solidarité matérielle des membres d'une même famille, correspondent à des formes et des pratiques qui ont existé chez nos ancêtres et n'ont disparu qu'après une longue évolution* ». Franck estime qu'il ne faut ni brusquer le changement ni détruire les règles traditionnelles. Les progrès économiques entraîneront de proche en proche la transformation de la société indigène. À l'étape actuelle, le travail de l'agent européen consiste à accompagner les chefs locaux et à les aider à conduire leur population d'après ce qu'il y a de positif dans leurs coutumes. « *Il nous faut, écrit-il, non pas essayer de faire des Noirs, des Blancs, mais de former des Noirs mieux outillés pour la vie économique, plus travailleurs, plus habiles, plus instruits du savoir qui convient à leur mentalité.* » »

des missionnaires sur eux-mêmes et leur travail chez les Ding orientaux. Cela nous aurait permis une approche comparative assez conséquente. Toutefois, à partir de l'image qu'ils se font des autochtones, de leurs travaux et de la réception de leur message, nous avons pu dégager des conflits de valeurs au sujet de la santé et du développement. D'une part, les missionnaires croient apporter quelque chose. D'autre part, ils sont affrontés aux résistances des autochtones qui croient qu'ils ne leur apportent rien, sinon la mort et la misère. Tout se joue sur les « cachotteries ». Les autochtones acceptent malgré eux ce que les missionnaires apportent. Mais, en réalité, ils font autre chose. Alors que les Ding orientaux sont plus ou moins contents du missionnaire et de son souci de transformer la société par ses œuvres sociales, humanitaires et sa technologie, nous pouvons signaler que, jusque vers 1933, certaines régions des Ding orientaux étaient hostiles au projet de modernité, craignant l'infiltration de rebelles et la guerre dans leur village, l'enrôlement militaire forcé de leurs jeunes garçons, la domination par les Blancs et leurs lois, la perte de leur pouvoir et de leur puissance traditionnels et toute possibilité de pratiquer leurs croyances ; la destruction de leurs rivières « sacrées », leurs forêts et villages quand les Blancs devaient faire des routes ; l'arrivée du missionnaire chez eux et donc du christianisme<sup>393</sup> ; la prétention de l'hégémonie chrétienne de posséder la vérité sur l'homme et le monde, ce qui constituait un des obstacles à la conversion et à la réception du baptême par certains autochtones

La valeur *santé* a résisté à l'influence de la modernité, mais dans un esprit de continuité discontinu. Elle pose le problème de la signification de la maladie et de la mort, et de leur origine. Si les missionnaires et les Occidentaux ont tenté d'éradiquer les maladies pour des soins modernes avec l'hôpital et les médicaments modernes, ils n'ont pas réussi à faire admettre aux Ding orientaux l'origine naturelle de ces phénomènes car, pour ces peuples, une force occulte en est l'origine et il faudrait recourir soit aux devins, soit à la médecine traditionnelle pour les guérir.

Cette mentalité entraîna, par conséquent, dans les domaines scolaire et/ou culturel, un conflit sur la valeur travail, non sur son importance ni sur son sens, mais sur le moyen pour en avoir et son but utilitaire dans la vie. Jadis, à Ipamu, par exemple, les jeunes abandonnaient l'école artisanale des missionnaires suite à la difficulté d'avoir un emploi à la fin de leurs études, soit à avoir les matériels nécessaires à la réalisation d'un métier professionnel. Ou encore, la durée de la scolarisation et l'importance d'un investissement économique et intellectuel pour terminer leurs études et d'avoir un diplôme peuvent être cause d'une certaine désaffection scolaire chez les Ding orientaux bien que la valeur diplôme soit un des critères de considération et de la hiérarchisation sociales des familles chez les Ding orientaux. Face à cela, le travail manuel que font immédiatement les

<sup>393</sup> En 1992, je passais dans quelques villages des Ding orientaux pour célébrer l'Eucharistie et, à l'occasion, donner certains sacrements et célébrer les sacramentaux. Une fois arrivé à Nsong-Piopio, je n'ai pu bénir tout le village, voire des maisons. Car après concertation et avis de la majorité des villageois, il ne fallait pas bénir tout le village sur la demande du Catéchiste seul, mais uniquement les maisons des personnes qui en avaient personnellement fait la demande. Ceci pour ces raisons : la bénédiction va neutraliser les forces protectrices –les charmes protecteurs- du village, des biens et des personnes ; tout le monde dans le village n'est pas chrétien, or le village étant protégé par des charmes, y compris par des charmes personnels de chrétiens comme des païens, la bénédiction du village avec de l'eau bénite par le prêtre risque de rendre inefficaces les charmes protecteurs du village et des villageois.

enfants après leur éducation traditionnelle pratique auprès de leurs parents ou des Anciens semble rendre inefficace le travail professionnel moderne. L'efficacité du travail et donc d'un élève serait ainsi mesurée à l'aune de la valeur boursière (travail directement fait et argent gagné) et éthique d'un tel travail (profession exercée et valorisation humaine). Les deux voies d'apprentissage d'un travail auraient permis à un enfant de s'intégrer dans la société à des vitesses fort différentes. Par conséquent, la valeur argent devant être acquise en des moments différents par rapport à chaque catégorie de travail, apparaît comme une « valeur fin » susceptible d'être objet de conflit. On pourrait sans doute retrouver dans cette réflexion que les Ding orientaux préfèrent la valeur travail manuel à la valeur travail intellectuel. Ce serait faux de les opposer, alors que les Ding orientaux aiment l'école. Nous n'avons pas pu faire la statistique des Ding orientaux scolarisés diplômés et diplômés embauchés. D'autres recherches dans ce domaine pourraient compléter notre modeste contribution. Les jeunes et les femmes accordent plus de valeur au travail que les hommes adultes et, pour tous, le sens du travail ne change pas. Après la famille, le travail est présenté comme la seconde valeur des Ding orientaux. En effet, durant leur croissance, ils travaillent de plus en plus pour un épanouissement réel, veulent se prendre en charge et avoir des responsabilités, des initiatives et faire valoriser leurs liens. Le travail demeure donc utile à la société des Ding orientaux, peu importe les évolutions de celle-ci.

#### **IV. - Au plan politique**

---

Fondant leur système politique sur l'aristocratie au-dessus de laquelle on retrouve la chefferie royale du clan Nsthum, les Ding orientaux organisent leur pouvoir pour la gestion du terroir, des personnes. La chefferie en assure l'ordre, la prospérité et se partage son pouvoir avec les villages et les clans qui lui sont ordonnés. Cependant, la rencontre de la politique européenne avec la politique traditionnelle des Ding orientaux crée des tensions internes dans les clans régnants. Ces tensions se muent en une crise d'institutions politiques Ding, occasionnant l'effondrement de leur système de valeurs traditionnel. Car, notamment, l'éclatement des clans a aussi bien provoqué celui de leur unité sociopolitique que de leurs valeurs et, en même temps, la naissance de plusieurs systèmes. Les conflits interpersonnels des Ding orientaux ont, en revanche, affaibli leur modèle culturel, chacun ne devant plus efficacement jouer son rôle social. Cela étant, les Ding orientaux font naître les conflits de valeurs d'abord entre eux, mais vivent les conséquences de ceux provoqués au départ par l'éclatement de leur modèle culturel confronté à celui de l'Occident. On observe, dans ces populations, une compatibilité de valeurs uniquement au niveau traditionnel d'une part et, d'autre part, la question d'incompatibilité (aux niveaux social, culturel, politique), à l'idée qu'un conflit de valeurs au niveau politique en a fait naître d'autres dans le domaine social et culturel. On aura, par exemple, au plan social, l'imbrication d'une culture traditionnelle pure et une culture traditionnelle altérée. Cette « coexistence » culturelle fera sans doute apparaître à l'intérieur de la même culture des nouvelles valeurs et donc des systèmes.

Cette influence entraînera, chez les Ding orientaux, plusieurs conséquences. Si, pour eux, la substance du pouvoir était l'autorité symbolisée par les termes *Lakub* du nom de

placenta qu'un chef attribuait aux fétiches comme une force pouvant lui rapporter du gibier, l'avènement de la modernité et la notion du pouvoir moderne n'étaient compris, eux, que comme objet de conflits de valeurs. Or, avoir beaucoup de gibiers chez soi était, pour un chef Ding, une preuve traditionnelle d'autorité, donc de reconnaissance publique de son pouvoir. Les Occidentaux traitèrent hélas les chefs Ding de carnassiers, exerçant leur pouvoir non en vue de protéger les personnes mais uniquement pour avoir des gibiers. Considérer ainsi les chefs et, par-là, réduire leur pouvoir à un simple gain, c'est méconnaître la substance du chef et la nature du pouvoir pour ne s'arrêter qu'aux attributs, en l'occurrence « carnassiers », qui les définissent. Pourtant, même en valorisant les attributs, les missionnaires et les colonisateurs n'empêchaient pas l'existence de la substance du chef et de la nature du pouvoir. Cette nouvelle situation pose la question essentielle de l'objet de l'autorité traditionnelle et donc de la nature du pouvoir politique chez les Ding orientaux.

D'une façon générale, vers 1900, les Ding ainsi que les Ngwi, leurs voisins, ont connu des heurts. En effet, vers 1900, les populations Ding/Ngwi résistèrent aux Européens d'abord à cause de la couleur de peau blanche dont l'image renvoyait à leur conception de l'au-delà et des Revenants. Cette incompatibilité physique entraîna du coup un double conflit social et politique. Les autochtones se heurtent aux nouveaux venus, le pouvoir ancien au nouveau. C'est fondamentalement le conflit de la valeur de l'autorité et de la justice. Mis en cause, le principe politique lui-même a été affaibli et la justice des chefs traditionnels autochtones était de ce fait subordonnée à celle des Européens ; un chef Munken chez les Ding orientaux, par exemple, « *ne pouvait plus servir comme il l'entendait contre un dignitaire rebelle. Partout, l'autonomie politique des peuples et les pleins pouvoirs reconnus aux chefs suprêmes furent ainsi mis en cause.* »<sup>394</sup> De fait, chez les Ding orientaux, précise-t-il, les trois chefs Munken de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, ne prirent aucune initiative. L'exploitation économique et commerciale européenne étouffa le goût des produits locaux en faveur des produits importés (sel, ballons d'étoffes, outils à lame plus fine...), voire la juxtaposition des différents peuples et la conservation clanique des liens. Ce fut le démantèlement des structures traditionnelles qui s'est accentué plus tard avec l'action du missionnaire. La modernité coloniale a ainsi vidé de leur contenu originel les divisions sociopolitiques traditionnelles. Elle a carrément déconsidéré leur existence. Par voie de conséquence, on voit apparaître le tribalisme sans pourtant grande influence à cause d'un pouvoir central très fort comme l'égoïsme<sup>395</sup> (européen) imposé en Afrique dans le but de l' « occidentaliser » en la faisant dépendre de l'Occident et en lui faisant imiter ses mœurs. Ainsi, « *la tradition occidentale dominait en Afrique, et cela dans trois des quatre fonctions –l'encouragement de l'individualisme (égoïsme) ; la tendance à cultiver l'intérêt et la curiosité à l'environnement (écocentrisme) ; le désir de libérer l'individu et d'éveiller ses forces créatrices sans prôner nécessairement sa soumission à la volonté de Dieu ou à la conformité des mœurs.* »<sup>396</sup>

Avant la colonisation et l'arrivée des missionnaires, ces peuples comprenaient leur

---

<sup>394</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Organisation sociale et Histoire. Les NGWI et DING du Zaïre*, Thèse, Paris-Sorbonne, 1972, p. 424.

<sup>395</sup> MIALARET, G. et VIALSS, J., *Histoire mondiale de l'Education*. Tome 3 : De 1815 à 1945, Paris : PUF, 1981, p. 92.

pouvoir politique traditionnel à partir du terme *nkup* (ou *nkub*, *kikup* ou *kikub*) ou de son « semblable » *lakub* (placenta). Globalement, le sens originel du mot *nkub* était le concept *lkub*. Une fois employé chez eux, *lkub* signifiait « aîné », « ancien », désignant, par exemple, le premier enfant d'une famille (*Mwan lkup*) ou « un homme mûr, un ancien » (*lkub ebal*). Relié cependant au mot *Ekopo* (désignant le pouvoir dans beaucoup de dialectes Mongo de la région de l'Equateur ou « dépouille » ou « peau de léopard »), la racine *Kub* aura son sens complet traduisant trois aspects du pouvoir politique : a) un pouvoir attribué aux aînés (*Mulakub* chez les Ding orientaux, *akub* chez les Mbuun, ou encore *mwan ikup* et *ikup ebal* chez les Ding orientaux), b) en rapport avec les Anciens ou les Ancêtres (*akub*, chez les Mbuun) et c) lié analogiquement à ce qu'est symboliquement le léopard (le maître chasseur, par excellence et le symbole du pouvoir politique chez les Ding orientaux et les peuples avoisinants). De fait, « *Le chef, c'est-à-dire celui qui est investi de « nkub » semble avoir été originellement l'aîné des chasseurs ou, plus prosaïquement, le premier (primus) des chasseurs. Il est assimilé au léopard (et/ou à l'aigle) parce que celui-ci est, de tous les carnassiers de la forêt, le chasseur par excellence ; il possède des qualités attendues d'un « maître » ou « guide » de chasse : il jouit d'une grande autorité (qualité qui permet au maître de maintenir un certain ordre parmi ses gens), il inspire la crainte surtout lorsqu'il rugit (le chef est censé posséder le charme nommé « nkwar » : dès qu'il prend la parole, la crainte s'empare de son auditoire qui se tait), il sait se dissimuler pour attaquer sa proie le moment venu ( l'expert chasseur, c'est celui qui sait se dissimuler au bon endroit pour attendre le gibier), il transcende sa propre espèce parce qu'il se nourrit d'elle, il se démarque ainsi de tous les autres animaux ( le chef a le droit de vie et de mort sur ses administrés, il est enterré avec les esclaves vivants, etc.).*<sup>397</sup>

Profondément, pouvoir (*nkup/kikup*) et placenta (*lakup*) permettent également d'avoir une analogie symbolique entre le pouvoir et la maternité. Par conséquent, le chef de famille, de clan ou de la nation a deux rôles : être le premier responsable de la fécondité de ses filles, mais aussi le responsable de celle de la forêt manifestée par l'abondance de gibiers. Une relation d'équivalence est établie entre un être humain (la femme) et un semblant d'« idéologie » (le pouvoir). Un même pouvoir est exercé à la fois sur deux objets différents : les personnes et les forces de la nature, visant essentiellement la croissance de la société, sa stabilité ou sa permanence et son bien-être, son bonheur, par le moyen de la valeur *fécondité*. En effet, « *comme la femme qui, en engendrant, assure la postérité et pérennise la société, le pouvoir doit féconder les forêts pour nourrir les générations présentes et futures et garantir, de cette manière, le devenir de la société.* »

398

Les Ding orientaux exercent donc le pouvoir politique à trois niveaux que l'on pourrait nommer le village (*waa*), la chefferie de terre (*umen*) et la principauté (*mung*).

396 Idem.

397 NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*p. 595-596.

398 Idem.

Ces éclairages scientifiques du système politique des Ding orientaux aident donc à comprendre que l'ancienne conception évangélique et moderne du pouvoir, du chef et de leurs attributs et fétiches comme des superstitions a affaibli le pouvoir traditionnel et donc changé à la fois l'objet du pouvoir et des attentes d'un missionnaire chez les Ding orientaux. A ce niveau, la compréhension du système politique de ces peuples reste un lieu favorable de conflits de valeurs. En assimilant le *pouvoir aux attributs*, l'objet du pouvoir devient, pour les Ding orientaux, l'Autorité qui ne nuit pas, mais le missionnaire considéré comme le tueur des personnes. Par exemple, pour les missionnaires, le sorcier est celui qui ne vit que pour faire du mal et moyennant de l'argent. Il est hors la loi. Toutefois, les indigènes le craignent, car ils sont protégés par des fétiches. Le féticheur, lui, recherche ceux qui jettent de mauvais sorts. Un des points conflictuels est que les missionnaires ignoraient comment on devenait sorcier ou féticheur. Ainsi, ils les contestaient, eux et leurs pratiques. Et pourtant, les sorciers et les féticheurs avaient un rôle politique important chez les Ding orientaux. Leur science occulte les mettait un peu au-dessus des autres membres de la société clanique. Le fait de ne pas les reconnaître et de désavouer leurs pratiques voulait signifier qu'on mettait en cause leur autorité politique, consistant à protéger le clan et ses membres contre tout ce qui est susceptible de nuire à sa vie.

Sur le plan politique, le point culminant de ces conflits, c'est « la polémique autour de la politique indigène »<sup>399</sup> qui sépara le pouvoir civil du pouvoir ecclésiastique, l'Etat de l'Eglise, les Occidentaux des Ding orientaux. La polémique « indigène », c'est celle qui a éclaté entre Louis Franck et les Missionnaires (catholiques et protestants) autour du pouvoir traditionnel. Louis Franck prônait la *reconnaissance du pouvoir traditionnel du chef* ou « *la politique indigène* », mais non les Missionnaires. Cette politique « *consiste, théoriquement, à donner plus de pouvoir aux chefs traditionnels, à instituer des juridictions basées sur la loi coutumière et à abandonner certains droits régaliens (perception de l'impôt, organisation des corvées, etc.) à la compétence de ces chefs surveillés par des administrateurs européens.* »<sup>400</sup>

C'est ce fait *désavoué* qu'on a appelé « la polémique indigène » et qui provoqua de conflits entre les Occidentaux. Le plan méthodique les a divisés, et les moyens utilisés furent incompatibles. Il ne pouvait en être autrement dans leur rapport avec les autochtones qui les prenaient pourtant comme des extraterrestres et avaient des attentes ou des objets fort différents de ceux de leurs « Civilisateurs ».

Dans le pouvoir traditionnel des oncles maternels, on peut retrouver un exemple concret de l'affaiblissement de l'autorité traditionnelle et ses conséquences au niveau social. En effet, le pouvoir traditionnel de l'oncle maternel est affaibli sur ses nièces, neveux et le personnel de sa lignée. Sa responsabilité traditionnelle est donc mise en cause avec l'avènement de la modernité. La valeur pouvoir d'un oncle maternel vise essentiellement les valeurs *bien-être*, donc la *protection* et la *sécurité* des siens. L'oncle maternel vise quelquefois, mais rarement, leur mal-être, s'il lui arrivait d'abuser de son

<sup>399</sup> Lire avec intérêt NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*, p. 227-233.

<sup>400</sup> Lire NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*, p. 227.

pouvoir et de changer les objectifs essentiels de sa responsabilité traditionnelle face à sa famille. Par son pouvoir, l'oncle maternel veille sur la sécurité du clan, des biens et des personnes, dans le respect de ses attributions en lien direct avec sa hiérarchie locale, les Ancêtres ainsi que les oncles et les chefs de clans d'autres clans. Un oncle a valeur de vie ou de mort ; il assure la pérennité du clan par son rôle de décideur des épouses de ses neveux et de la promotion des traditions claniques comme le mariage. Selon l'Occident, avec l'introduction de la notion d'autorité et de chef moderne, le pouvoir traditionnel des oncles maternels est perçu différemment face au maintien du même pouvoir par les Ding orientaux, malgré l'effondrement de son système de valeurs. Nous retrouvons une partie de la réponse dans la grande question sur la place de la famille africaine élargie par rapport au modèle familial de la modernité. La famille nucléaire, on ne peut en douter, a affaibli le rôle social de l'oncle dans le système de valeurs traditionnel chez les Ding orientaux. En revanche, elle a tenté de resituer le vrai rôle du père, son pouvoir et sa place. De plus, le respect des Anciens et des personnes âgées se fonde sur la conscience collective des rapports sociaux qu'impose la classification d'une parenté entraînant une conséquence d'obligation morale, par exemple, le devoir d'aider ou de respecter les Anciens, qui sont tous assimilés aux Oncles, à leurs pères.

Par ailleurs, la danse de jumeaux apparaît comme un autre facteur de conflits dans le domaine politique. Les Ding s'appuyaient sur les jumeaux et leur pouvoir symbolique pour faire comprendre et accepter à tous leur organisation politique, renforçant aussi bien le respect du pouvoir que la communion entre les vivants et les morts réalisée par le pouvoir symbolique de jumeaux. Le contexte central de la naissance de jumeaux et la valeur danse peuvent ici se comprendre comme des valeurs moyens pour atteindre l'objectif décrit. Ces moyens incitent à la reconnaissance du rôle social de jumeaux comme « créateurs » de liens sociaux entre les personnes vivantes, mais aussi entre ces dernières et leur chef. Dans ce sens, au niveau intrapersonnel, la danse empêche l'émergence d'un conflit, l'excluant davantage par des valeurs *unité* et *communauté*. Le rôle joué ainsi par les jumeaux à travers leurs conduites et par ce qu'ils induisent dans leurs rapports aux hommes est un modèle de conduites qui prouvent bien leur position dans cet ensemble interactionnel et l'importance de leur nature. Ce qui les fait hisser dans la société comme des « modèles culturels ». Sur la même situation sociale entre les Ding orientaux, les rôles du chef et des jumeaux sont compatibles, l'objet de leurs attentes étant la personne humaine vouée à une vie heureuse. En revanche, lorsque les Occidentaux n'entrent pas dans cette logique interne du fonctionnement de la danse de jumeaux chez les Ding orientaux ou de n'importe quelle sorte de danse, ils attribuent aux danses Ding des objets différents, puisque leurs attentes divergent d'avec celles des autochtones. D'où les conflits de valeurs dues à l'incompatibilité de rôles des autochtones représentés par les jumeaux avec les rôles des Occidentaux identifiés par les missionnaires.

## **V. - Au plan religieux**

---

L'objet des valeurs dans ce domaine, chez les Ding orientaux, ce sont des croyances religieuses, alors que les missionnaires s'intéressaient au christianisme et aux cultures

indigènes. Les croyances religieuses des autochtones relevaient plutôt de la piété populaire garantie par les Ancêtres et la tradition que de la Révélation chrétienne. A ce niveau, les conflits de valeurs reposeront sur le plan linguistique de la sémantique : les cultures indigènes et leurs croyances religieuses avaient chacune un sens différent du christianisme, contre lesquelles buttaient les missionnaires. Pourtant, pour toute démarche de terrain, Malinowski invitait les ethnographes à apprendre les langues et les dialectes des peuples qu'ils observent, afin de leur ressembler, mieux les connaître et les étudier comme totalité en tant que telle, car, même aujourd'hui, on doit saisir les points de vue des acteurs, leur logique intérieure. Et Marcel Mauss de rajouter qu'il faut s'affranchir des difficultés de la subjectivité : « *L'objectivité sera recherchée dans l'exposé comme dans l'observation. Dire ce qu'on sait, tout ce qu'on sait, rien que ce qu'on sait. Eviter les hypothèses historiques ou autres, qui sont inutiles et souvent dangereuses...* »<sup>401</sup>

On pourrait sans doute comprendre que les missionnaires se soient positionnés sur le niveau de contexte psychologique pour faire de la sémantique Ding un des domaines de conflits, cherchant avant tout à saisir le contexte de la psychologie des Ding orientaux, afin de mieux orienter leur mission civilisatrice vers des objectifs sélectionnés. D'où le souci, pour eux, de saisir « *les lignes directrices de la psychologie* » de leurs acteurs, et d'en retirer « *le cadre mental de référence* ». Car, de fait, « *les oppositions qui font surgir le sens peuvent se situer à différents niveaux de profondeur de conscience ou se situer dans différents contextes plus ou moins explicites.* »<sup>402</sup> Par contextes différents, il faudrait précisément entendre le contexte de la psychologie de l'acteur, les contextes subculturels et le contexte anthropologique.

D'une façon générale, une des attentes du missionnaire était la conversion des autochtones, mais ces derniers ne pouvaient y arriver facilement en raison, d'une part, de leur manque d'instruction religieuse et d'autre part de leur enracinement à leurs coutumes traditionnelles ancestrales. On peut dire que la culture intellectuelle était un des obstacles à la réussite de l'œuvre évangélisatrice chez les Ding orientaux. Pourtant, les missionnaires devraient commencer par comprendre les us et coutumes des autochtones, leurs traditions avant de les juger, de les supprimer et les faire supplanter de force par le christianisme. Les attentes des autochtones à ce sujet étaient probablement de voir les missionnaires s'imprégner de leur culture et la comprendre avant tout en tant que telle, puis envisager de l'évangéliser. Vu dans ce sens, l'effort des autochtones aurait eu pour objectif de comprendre de l'intérieur le christianisme, les valeurs chrétiennes et la modélisation du christianisme, son objet, ce qui aurait sans doute donné naissance aux valeurs traditionnelles « négociées » ou traditionnelles « christianisées », pas uniquement aux valeurs chrétiennes d'où, jadis, la prolifération de mouvements religieux syncrétiques. L'objet de ces mouvements étant le social, le relationnel, le politique, le religieux, la morale, afin de sortir les autochtones d'une crise grave au niveau matériel ou anthropologique, psychologique, politique, culturel et social. On comprend bien la nécessité de la concertation et du respect de rites traditionnels autour de la mort d'une personne. Si déjà, en supprimant le rite ancien d'enterrement d'un chef avec des esclaves

<sup>401</sup> MAUSS, M., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1967 (1989, 2002), p. 9.

<sup>402</sup> MUCCHILLI, A., *L'analyse phénoménale et structurale en sciences sociales...*, p. 12.

vivants, les missionnaires s'éloignaient des attentes et objectifs des Ding orientaux, il ne reste pas moins vrai que c'est une personne humaine qui est au centre de l'événement; on devrait la respecter d'abord, qu'elle soit morte ou non, païenne ou chrétienne. C'est d'ailleurs l'objet premier du rite de la mort chez les Ding orientaux et, pour la mort d'un chef, en particulier deux choses sont visées : le respect traditionnel dû à un chef qui est un Ancêtre et garant de la vie entre les vivants et les morts d'une part et l'esprit de communion entre les vivants et les morts manifestée par la confirmation de leur croyance en la survie et le souci d'être « protégés », d'autre part. Nous ne pouvons pas attribuer la suppression, par les missionnaires, du rite traditionnel barbare d'enterrer un chef avec des esclaves vivants uniquement par souci de faire éviter la mort aux innocents enterrés vivants et aux chrétiens. Ce qui est vrai, c'est que les missionnaires ont réagi contre une pratique archaïque, l'ont remplacée par le rite d'enterrement religieux. Seulement, nous n'avons aucun renseignement pour dire comment les missionnaires enterraient, en ce moment-là, un autochtone païen. Peut-être se sont-ils arrêtés à la disposition ecclésiale de la bénédiction du corps. Les précédentes pages de cette recherche ont clairement fait apparaître le rapport Vie-Ancêtres-Dieu.

Nous n'avons pas souhaité faire une enquête approfondie des représentations des Ding orientaux sur les missionnaires et les religieuses, d'une part et sur le baptême, la pénitence et la réconciliation, l'ordre, l'onction des malades, d'autre part, pour ne pas sortir de notre sujet ni redire (ou mal dire) ce que Flavien Nkay<sup>403</sup> retient de sa recherche auprès de ces populations, notamment sur les Blancs, ainsi que sur le baptême, la confession et l'ordre. Les Ding orientaux croyaient que le baptême procurait une longue vie et, avant de le recevoir, acceptaient ainsi des corvées que leur imposaient des missionnaires. Pour eux, le baptême était un événement joyeux. En le recevant, ils acquéraient un nouveau statut dans une société où être chrétien signifiait se rapprocher un peu du Blanc ou parfois trouver un emploi rémunéré. Par le baptême, les Ding orientaux étaient sûrs de briser le lien avec Satan, d'avoir quelque peu l'assurance d'être épargnés par les sortilèges des sorciers et d'être libérés de corvées, fouets des Missionnaires. Cependant, son usage et sa signification manifestaient à la fois chez les Ding orientaux la continuité et la discontinuité de leurs pratiques culturelles et leurs croyances notamment le retour aux pratiques qualifiées auparavant de « superstitions » comme la sorcellerie, le charme<sup>404</sup>, et la représentation du baptême comme un porte-malheur.<sup>405</sup> Par exemple, les Ding orientaux ont ainsi fort répandu cette mentalité populaire : le baptême à l'article de mort donné par les missionnaires, causait la mort de qui le recevait. Pour entretenir ladite mentalité, ils assimilaient les Blancs aux sorciers et

---

<sup>403</sup> NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*p. 724-736.

<sup>405</sup> NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*, p. 665 : « Pendant l'année scolaire 1967-1968, nous étions élève en première année de Cycle d'Orientation (C.O.) au Collège Saint Pierre à Ipamu. L'illustre Père Albert Pescheur, professeur de Latin, était aussi aumônier de l'hôpital. Chaque fois qu'il s'y rendait pour visiter les malades, une effervescence inhabituelle gagnait tous les pavillons et la maternité. Les parents de certains grands malades essayaient, tant bien que mal, de les dissimuler. A la maternité, les mères se dérobaient avec leurs bébés. Elles craignaient que ce Père à « *la main redoutable* » ne puisse toucher leurs enfants et qu'il n'administre le baptême ou le sacrement des malades à ceux qui se trouveraient dans la nécessité. Une rumeur courrait sur toute la Mission, on murmurait tout bas que : « *Ce Père-là a une main redoutable, son baptême tue !* »

magiciens qui ont besoin de sacrifices humains pour leurs « œuvres ». Investis de cette force mystérieuse, les Blancs ont donc de la magie et la sorcellerie, qu'ils doivent toujours nourrir des victimes humaines pouvant les rendre efficaces, mais aussi pouvant soutenir leurs « maîtres » pendant la réalisation de travaux (construction d'une usine, d'un bâtiment, etc.). Par conséquent, les missionnaires devaient sacrifier (« tuer ») beaucoup d'hommes destinés au service des Blancs pour le succès de toutes leurs réalisations. Les Ding orientaux se représentaient<sup>406</sup> ainsi les missionnaires Blancs comme des *anthropophages* (des « tueurs » ou des « mangeurs d'hommes ») et des Religieuses comme des « voleuses d'enfants » envoyés en Europe dans des caisses en vue de « travailler » pour elles une fois devenus adultes. Longtemps, cette mentalité a ainsi suscité chez les autochtones la désaffection du baptême à l'article de mort administré analogiquement avec l'unique ambition de sacrifier les autochtones. Il faut certes reconnaître, par-la, la résistance de la religion traditionnelle à l'influence religieuse de l'Occident. Cependant, les missionnaires n'ont pas rejeté la valeur de la religion traditionnelle de la communion avec l'Être Suprême. En voulant à tout prix faire baptiser le mourant, ils ont respecté le caractère religieux des autochtones Ding. Le christianisme et la religion traditionnelle ont reconnu la valeur du sacré dans la personne Ding.

Au sujet du sacrement de la pénitence et la réconciliation, on peut dire que les Ding ne reconnaissaient pas la notion de péché comme telle, mais « la méchanceté » de l'homme à travers l'adultère, le meurtre, le vol et l'impolitesse. Pour eux, ce sont des « choses » que Dieu punit, et c'est tout. D'ailleurs, Dieu le fera après la mort, toute la vie terrestre des Ding orientaux étant régie pas les Ancêtres ou le chef qui peut punir, faire payer une amende, sanctionner une victime de ce que Dieu interdit. Le sacrement de la pénitence et la réconciliation est un des facteurs de conflits de valeurs. Flavien Nkay explique ce malaise par le manque de compréhension de la notion de péché et de l'examen de conscience. Nous estimons unilatéral cet argument, qui reste, à notre sens, une explication théologique. Il semble opportun, en voyant plus loin, de donner une réponse anthropologique et psychologique à travers la place de ce sacrement en tant que tel dans l'anthropologie et la psychologie sociale des Ding orientaux, ce qui aurait

<sup>404</sup> Les Ding orientaux pratiquaient le culte des charmes. Flavien Nkay distingue les charmes collectifs de charmes individuels, les premiers étant moins nombreux que les seconds. Tandis que les seconds servent à guérir, repérer un voleur, détecter une nourriture empoisonnée, arrêter les sorciers, les premiers visent la défense ou protection de villages contre les sorciers, la foudre et les tornades, l'acquisition d'une victoire à la guerre, de chasses, des pêches et des récoltes abondantes en faveur d'un village, sa préservation contre les morsures de serpent et les attaques d'animaux sauvages. Pour réaliser les charmes individuels, les Ding orientaux se servent de philtres. En général, l'acquisition de certains charmes individuels dépend de l'offrande de victimes humaines (*Kibva*) de leur récipiendaire. Plus il y a de victimes, plus est puissant le charme utilisé ou souhaité. L'utilisation de charme de protection (*lakin*) jadis exclusivement employé par les païens contre les rêves maléfiques, les menaces des sorciers ou des personnes mal intentionnées, fut, par exemple, une des traditions des Ding orientaux. Parmi les charmes individuels Ding, il y a *mpaler, ikan, lagnik, mukumn, kimvwang, nzwan, mupben, muyeke, niang, mfié nsib, ntwa*. Actuellement encore ces charmes et philtres occupent une grande place chez les Ding orientaux malgré la modernité et le christianisme, mais ils se sont adaptés à la « situation coloniale ».

<sup>406</sup> Lire NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre...*, p. 725-731 : L'Anthropophagie des Blancs et les Religieuses « voleuses d'enfants ».

probablement complété et expliqué, pendant l'avènement du Christianisme, leurs représentations du péché et ce qu'ils accusent comme péchés. Ce qui importe pour eux, et c'est là que c'est ambitieux, c'est avant tout le refus de faire des actes comme le culte des Ancêtres, manger la chair d'un animal sacrifié aux morts, le devoir, pour un chef de famille de consulter le devin quand un membre de sa famille est malade ou décédé. Tout ce qui aurait trait à la matière du sacrement de la pénitence et de la réconciliation, c'est-à-dire à l'amour (de Dieu et du prochain) vient après. Si l'intégration sociale et communautaire d'un responsable de la mort, par exemple, en le protégeant et l'aidant à réparer sa faute à l'égard de la communauté villageoise, se faisaient par la palabre, avec le souci de rétablir la cohésion sociale rompue par un différend ; l'effet *mort* d'une personne suite à la colère des assistants en graves conflits pouvant entraîner de grandes batailles affaiblit uniquement en ce moment-là la valeur palabre et son rôle social, sans en altérer la substance ni l'importance dans la communauté. On pourrait ici mettre en cause les moyens utilisés à cet effet, puis les comparer avec ceux qui auraient fait aboutir une palabre à ses objectifs réels. Car, dans les traditions africaines, la palabre est une valeur centrale.

Dans un autre texte, Flavien Nkay lie à d'autres raisons la difficulté, pour les Ding orientaux de l'époque de Jésuites, de se confesser auprès des missionnaires. Tout d'abord, les peuples Ding n'étaient sûrs ni de la discrétion du Blanc ni du secret confessionnal; ensuite ils étaient convaincus que les missionnaires étaient, pour leur travail, complices des Blancs de l'Etat qu'ils appelaient *Bula-Matari*. On se rappellera que « *l'utilisation à Vivi d'un marteau de forge, puis de la dynamite pour ouvrir la route de Vivi à Isangila produisit un effet saisissant sur les Africains. Cela valut à Stanley le titre de « M'Bula Matari » (briseur de rochers). Il est symptomatique que les mêmes mots aient été employés par la suite pour désigner le Pouvoir colonial.* »<sup>407</sup> A ce titre, les peuples Ding craignaient d'être dénoncés auprès des autorités civiles après la confession. Jusque vers 1933, les Ding orientaux se confessèrent difficilement suite à l'incompréhension du sens du péché, à la langue<sup>408</sup> de la confession, mais aussi à l'humeur du confesseur, à la honte, la pudeur (pureté), au stress, à la méfiance du pénitent face au Blanc et à l'ignorance de la théologie ecclésiale sur les lois, les commandements et les péchés. Par rapport à la confession, le niveau *linguistique* à lui seul a suscité un conflit de valeurs. Selon Flavien Nkay, les aspects psychosociaux, théologiques et anthropologiques ne permettaient pas toujours aux Ding orientaux d'aller se confesser chez les missionnaires. Nous pourrions compléter cette argumentation. Ce qui rendait plus difficile la pratique de ce sacrement, c'est la place du mot péché comme tel et de ce sacrement dans la vie des Ding orientaux pour qui Dieu est bon, mais que c'est avec les Ancêtres qu'il faut s'arranger (« négocié ») pour avoir la vie. Toutes les précautions prises par les Missionnaires devraient pouvoir les sortir de leurs difficultés alors qu'en réalité, on note sans cesse, dans leurs rites, un croisement entre réconciliation chrétienne et purification

<sup>407</sup> MUTAMBA MAKOMBO KITATSHIMA, J.-M., *Du Congo Belge au Congo Indépendant 1940-1960. Emergence des « Evolués » et Genèse du Nationalisme*, Kinshasa : Institut de Formation et d'Etudes Politiques, 1998, p. 136.

<sup>408</sup> Le plus souvent, la langue la mieux parlée par les missionnaires et comprise de ces derniers [par exemple le Ciluba pour les missionnaires du Cœur Immaculé de Marie (Scheutistes), le Kikongo pour les Jésuites.

traditionnelle, tradition et christianisme. L'une et l'autre n'avaient pas les mêmes finalités. Il n'était pas souvent facile aux Ding orientaux de différencier leurs pratiques traditionnelles de celles du christianisme. Il leur suffisait de respecter des interdits sociaux à l'égard de Dieu s'ils voulaient épargner sa colère et échapper à sa punition. Une fois cela arrivé, la réparation n'avait rien à voir avec Lui; c'était plutôt avec les Ancêtres, les seuls garants de la vie. Cette question laisse apparaître les effets anthropologiques, psychosociaux et sociologiques de la rencontre entre la tradition et la modernité chez les autochtones Ding. Il ne faut surtout pas lui attribuer un malheur qui arrive dans la famille. Les ancêtres sont les maîtres de la vie des membres d'un clan. C'est avec eux qu'il convient de tout arranger pour ne pas les choquer, ni les empêcher de garantir la vie et le bonheur du clan. C'est à eux qu'il faut renvoyer toutes les questions de vie et de mort. Cette façon de vivre fait naître quelques conflits. Les missionnaires viennent troubler les Ding orientaux, quand ils les soupçonnent de pratiquer de l'idolâtrie<sup>409</sup> et la superstition. Et pourtant, les Ding n'ont jamais nié l'existence du Dieu Unique, Créateur et Bon. Ils ne trouvent aucun inconvénient à prier Dieu et, en même temps, à faire le culte des ancêtres, voire celui des devins. En revanche, ils voient mal comment se réconcilier avec Lui ni lui demander pardon, car Dieu ne leur fait aucun mal ; ils n'ont sans doute aucun problème avec Lui. C'est plutôt avec la seconde catégorie des divinités, c'est-à-dire les ancêtres, les esprits et les sorciers qu'il faut négocier la santé, la vie et le bonheur, puisqu'ils sont méchants et attaquent sans répit. Un conflit latent apparaît ici au grand jour. Quand les missionnaires suppriment le culte des ancêtres, des esprits, des sorciers, ils enlèvent des Ding orientaux une hiérarchie sociale et politique importante ; ils nient leur croyance en ces divinités qui pourtant leur procurent toujours du bien quand ils leur rendent un véritable culte. Ils suppriment en même temps ce type de personnes qui, spirituellement et hiérarchiquement, étaient vénérées un peu au-dessus de tous les autres membres du clan Ding et étaient investis d'un double pouvoir : social et religieux. Cela a entraîné les conflits sociopolitiques : contestation de l'autorité et du pouvoir au niveau social et contestation des structures sociales et politiques de l'ethnie Ding.

Sur le plan religieux également, la danse de jumeaux entraîne des conflits de valeurs au sujet de la place des Ancêtres et de Dieu. Les Ding orientaux ne situent pas Dieu au même niveau que leurs Ancêtres, Vivants ou morts. S'ils agissent au niveau social et humain en leur attribuant un important rôle de modèles culturels, c'est qu'ils s'appuient sur une mentalité devenue traditionnelle et érigée en « religion », en « croyance » ou en « idéologie ». Pour les missionnaires, la danse est ainsi une idéologie pouvant transmettre

<sup>409</sup> POUPARD, P., Op. Cit., p. 894 : « L'idolâtrie peut se définir comme le culte rendu à une idole (image, portrait) considérée comme un substitut du divin. ...Une idole peut être soit une image façonnée par l'homme dans laquelle on reconnaît une représentation du divin, soit un produit de la nature (pierre, arbre, etc.), soit encore un animal, un être humain, un astre (lune, soleil) considéré comme un portrait, une image de la divinité. » Dans son article *Idolâtrie*, Michel Delahoutre (P. Poupard, p. 895-896) éclaire notre objection contre le « jugement prématuré et non scientifique » des missionnaires sur les fétiches et coutumes africaines, en général, il écrit : « Avant même de critiquer et de juger les religions non chrétiennes sur les images de culte en les qualifiant d'idoles et de fétiches comme ce fut le cas de missionnaires en fonction de la théologie dont ils avaient hérité, il faut d'abord savoir ce qu'elles veulent représenter et l'usage qu'en font les fidèles. Ce qui signifie que la compréhension doit se faire de l'intérieur, comme c'est toujours le cas de l'art et de la religion. C'est ainsi que les arts religieux de l'Afrique noire n'ont jamais voulu représenter Dieu l'inaccessible [...] ».

une mentalité superstitieuse et, donc, contraire à leurs objectifs. D'une part, on note donc un conflit au niveau idéologique opposant la conception Ding des Ancêtres à la conception occidentale du christianisme et un conflit au niveau religieux du côté des missionnaires, d'autre part, entre la conception religieuse des Ancêtres et la conception chrétienne de Dieu. Tout cela situe le conflit de valeurs au niveau de la « hiérarchie » (entre les Ancêtres et Dieu, qui a le plus d'importance ?). Pour les Ding orientaux, une raison anthropologique de cette hiérarchisation originelle d'un chef, c'est « *le principe d'hérédité pour la succession* » dont nous avons parlé dans les pages précédentes. Car, en attribuant aux jumeaux un pouvoir supérieur, les Ding orientaux les placent, comme les Ancêtres, au-dessus de tous les hommes. Or, pour les missionnaires, c'est uniquement Dieu, à défaut, eux-mêmes qui sont au-dessus de tous les hommes. Actuellement, on peut recourir à la théologie sacramentaire de l'Eucharistie à travers la liturgie romaine dans les Missels romains pour les diocèses du Zaïre qui présentent le rite de la messe dite « zaïroise ». Cette liturgie présente les Ancêtres comme moyens pouvant unir la piété populaire à la liturgie dans un processus d'inculturation qui ne considère pas simplement la conception traditionnelle africaine des Ancêtres comme des vrais garants de la vie et de liens entre les Vivants et les morts, mais aussi, en l'intégrant à la dimension religieuse, l'idée qu'en les invoquant pendant la célébration eucharistique, l'assemblée chrétienne reste un lieu où le Créateur, les Ancêtres et les vivants se retrouvent réunis. On traduit, par cette invocation des Ancêtres au début de l'Eucharistie, l'identification de la communion entre le vivant et les morts, particulièrement leurs ancêtres, et entre l'église dans le ciel et l'église sur terre.

**« Unissons-nous à tous ce qui, quoi qu'ils n'aient pas connu le Christ dans leur vie, ont cependant cherché Dieu avec un coeur sincère. Avec l'aide de Dieu, ils ont accompli la volonté de Dieu, et être maintenant avec Dieu. »**

Bref : « *La présence du catholicisme et du protestantisme comme optiques de l'évangélisation ainsi que l'accès à la modernisation et à la culture extérieure créent déjà un conflit des valeurs : les valeurs chrétiennes et les valeurs modernes d'une part, et d'autre part, les valeurs traditionnelles et les valeurs « importées ».* En vue de réussir la modernisation du pays, en effet, une pluralité de « missions » protestantes et catholiques<sup>410</sup> (les missions catholiques s'étaient déjà constituées entre 1880 et 1911) étaient créées afin d'assurer à la fois l'évangélisation et l'instruction des populations.

Dans un contexte général, nous pouvons relever que, venues de l'Occident, la colonisation et l'évangélisation ont entraîné des conflits et des problèmes dans les pays du Sud, à cause des antagonismes entre valeurs occidentales et valeurs traditionnelles. Ces antagonismes ont particulièrement constitué une trame d'obstacles contre la mission. Le préjugé de couleur était le principal obstacle à l'œuvre d'évangélisation. En effet, beaucoup de Blancs abordaient les Noirs avec des préjugés et du mépris pour la couleur. Ils ne se vantaient pas, cependant, d'être indemnes du préjugé

<sup>410</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997, p. 347-348. C'est le cas, par exemple, des Rédemptoristes dans le Bas-Zaïre, de Matadi (1891), Tumba (1900), Kimpese (1910), Thysville (1904), Nsona-Bata (1910) ; Boma et Moanda, créées en 1888 et 1889 par les Spiritains, mais reprises en 1891 par les Scheutistes ; Kisantu (1894), Lemfu (1894), etc., par les Jésuites ; Bamania (1895), Coquilhatville (1902), par les Cisterciens-Trappistes au Sud-Equateur ; Mpala (1885), Baudouinville st. Joseph (1893), etc. par les Pères Blancs.

de couleur. Pour certains, avoir la peau noire était signe d'une véritable infériorité sur le plan humain. Pour d'autres, écrit le Père Pouts, « *les Noirs étaient et resteraient des déchets d'humanité, frappés qu'ils seraient sinon d'une malédiction divine, du moins de tares indélébiles, comme l'infantilisme, la cruauté, l'impudeur et la lubricité, et cette légendaire paresse sur laquelle les coloniaux ne tarissent pas.* »<sup>411</sup>

Parmi les causes psychologiques et historiques qui expliquent cet obstacle, la plus profonde, ce sont les préjugés et l'ignorance. Deux autres causes la mettent en lumière. D'un côté, les Blancs ne savent pas regarder les Noirs. Et pourtant, dans ses relations avec eux, le Missionnaire devait jouir de prestige et de confiance, être plein de tact et de respect pour se laisser séduire par l'étrange milieu du Noir. Ainsi, il pouvait accéder aux secrets si farouchement gardés. Tout cela supposait de *savoir regarder*<sup>412</sup>, afin de « *bien connaître et comprendre l'âme des populations qu'il devait ouvrir au christianisme* ». *Savoir regarder* signifie que l'on peut faire œuvre d'intelligence et de solide évangélisation. Débarqué, par exemple en 1903 au Dahomey, le Père Aupiais est émerveillé de découvrir à chaque pas les indices d'une organisation sociale qui n'a rien de rudimentaire ; il suit les habitants dans leurs travaux et s'aperçoit qu'ils ne manquent ni d'application ni d'habileté et sont même capables de réalisations artistiques de vif intérêt. » Un autre avantage de « *Savoir regarder* » consiste à faire des observations et à examiner en les replaçant dans leur vrai cadre et leur contexte les aspects défavorables, afin de corriger les grossissements et déformations. En outre, ce point de départ aurait pu aider les Blancs à une sévérité prudente et peut-être délicate en matière de morale. Tout cela les aurait sortis de quelques préjugés, comme la polygamie. On peut aisément lire quelques effets favorables de la dynamique de « *Savoir regarder* » dans le texte de Jean Hébette, où il apprécie l'intelligence des Noirs. Il écrit : « *Le Noir est, quoi qu'on en ait pensé, dit ou écrit, intelligent autant que vous et moi : ce n'est pas là, convenons-nous, une louange excessive. Je n'en veux pour preuve que leur étonnante facilité à assimiler le français, leur intérêt passionné pour la science, les questions parfois bien embarrassantes au cours d'une leçon de catéchisme ou d'histoire sainte. Voici un exemple authentique. Dans une épreuve, on interroge un élève sur la géographie économique de l'Australie. Le jeune homme connaissait à peine le nom du continent, car ce pays n'avait pas été étudié en classe ; mais d'autres régions du globe avaient été enseignées d'une manière pertinente par un professeur intelligent et pédagogue. L'élève réfléchit une minute, examina la mappemonde et répondit : Ce pays est à cheval sur le tropique ; nous devons vraisemblablement y trouver un immense désert. Mais il est aussi entouré de la mer ; la périphérie doit donc être riche en végétation et en élevage, comme les pays de même situation. Je vois qu'il s'agit d'une « colonie » anglaise (passons-lui la nuance !) j'imagine ce pays industriellement moins développé. L'Angleterre doit vraisemblablement lui fournir des machines ; l'Australie lui renvoie en échange du beurre, de la viande et de la laine de ses élevages. Pour un de ces enfants de l'Afrique, prétendus bêtes, le coup, avouons-le, n'était pas si mauvais.* »<sup>413</sup> De plus, la nudité totale ou partielle des Noirs leur a valu une très grande prudence. Finalement, ce point de départ commencé à « *Savoir regarder* »

<sup>411</sup> POUTS, J., omi, *Un missionnaire regarde l'Afrique Noire*, in *Pôle et Tropiques*, N°12, 1950, p. 20.

<sup>412</sup> Idem.

débouchait nécessairement sur l'appréciation des valeurs des Noirs, auxquels on reconnaissait la dignité et l'autorité. Tout cela permettait la continuité et la reconnaissance des valeurs intellectuelles et artistiques et des valeurs morales et religieuses, que nous avons analysées précédemment.

De l'autre, les Blancs ignoraient la valeur du travail chez les Noirs. Tandis que, chez eux, le travail est rationnel, rémunérateur et se fait dans un temps linéaire, les Noirs réalisent leur travail dans un temps cyclique et de façon irrégulière. Les uns et les autres arrivent, toutefois et différemment, à un résultat. La valeur de travail est réellement différente chez les Blancs et chez les Noirs. Elle semble, en effet, avoir un double sens relativement opposé, comme le montre Jean Hébette : «*Si les distances, pour eux, n'ont pas la même valeur que pour nous, le travail que nous leur imposons, devons-nous reconnaître réciproquement, n'a pas pour eux la même valeur que pour nous. ...Pareillement, le travail nous intéresse, nous Européens, parce qu'il conditionne un salaire, notre maison, l'éducation de nos enfants et notre niveau de vie. Notre travail intéresse peu le Noir ; il n'y voit guère qu'un profit pour le Blanc, une corvée qu'on lui impose et peu en relation avec un niveau de vie meilleur. Le Noir, pas plus que le Blanc, n'aime pas le travail pour le travail ; il n'agit que sous l'emprise d'une mystique ; cette mystique lui fait accomplir des prodiges, mais combien d'Européens se sont préoccupés d'inculquer à leurs travailleurs pareille mystique ?* »<sup>414</sup>

En ce qui nous concerne, nous allons essentiellement analyser les obstacles et les difficultés auxquelles étaient confrontées l'évangélisation missionnaire et la colonisation chez les Ding orientaux d'Ipamu.<sup>415</sup>

## Chapitre 2 : Obstacles et difficultés socio-politiques et économiques.

### I. - Le domaine familial et conjugal

#### 1. La famille chez les Ding orientaux

D'une façon générale, au Congo Belge, la constitution de familles chrétiennes stables, fondée sur le principe du mariage monogamique et indissoluble, a été le cheval de bataille de tous les missionnaires. L'enjeu était de taille, d'autant plus que, pour bon nombre d'entre eux, la plupart des coutumes locales paraissaient foncièrement perverses et opposées aux fondements mêmes de la doctrine chrétienne du mariage. Aux Ding

<sup>413</sup> HEBETTE, J., omi, *Regards en arrière*, in *Pôle et Tropiques*, Février 1954, N°2, p. 8-9.

<sup>414</sup> HEBETTE, J., *Regards en arrière*, in *Pôle et Tropiques*, Février 1954, N°2, p. 9.

<sup>415</sup> In DE VILLE, F.-X., omi, « *Trait d'Union* », 1937, p. 87-90.

orientaux, en particulier, on reprochait la polygynie, les mariages précoces et forcés (mariages préférentiels), surtout pour les jeunes filles, et la polyandrie<sup>416</sup> pratiquée dans les régions voisines de Lele. Dans leur lutte contre ces perversions, les missionnaires n'ont pas lésiné avec les moyens. Avec la complicité tacite de l'État colonial qui avait instauré un « *impôt supplémentaire* »<sup>417</sup> pour les polygames, certains missionnaires, accompagnés de zélés catéchistes ont incendié les cases et fouetté les polygames. À la Conférence Plénière des Ordinaires du Congo et du Ruanda-Urundi, en 1956, Mgr Bossart soumit à l'Assemblée le problème de la polyandrie. Discuté puis adopté, le dossier fut transmis aux autorités civiles, qui produisirent un décret, interdisant cette pratique, comme contraire à la moralité publique et à la dignité de la personne humaine<sup>418</sup>. Plus positivement, les missionnaires ont favorisé des mariages entre les jeunes filles instruites par les religieuses et leurs catéchistes et instituteurs. Ils ont préparé des couples chrétiens qui, aujourd'hui encore, donnent l'exemple de la fidélité et de l'engagement perpétuel.

La nouvelle donne chrétienne va imprimer des nouveaux rapports de force dans les relations parentales traditionnelles. D'abord la famille nucléaire, au sens classique, s'affirme comme unité parentale de base et le père voit son autorité et ses responsabilités s'accroître sur sa femme et ses enfants, sans paradoxalement affaiblir ses liens avec ses nièces et ses neveux qui le réclament toujours comme leur père juridique. Ensuite, comme dans les sociétés de type occidental, les enfants portent tous le nom de leur père, auquel on ajoute un prénom puisé dans le répertoire de saints de l'Eglise catholique. Enfin, le père reste oncle maternel s'il est chrétien, est obligé, malgré lui, d'aller consulter le devin quand son neveu est malade.

## **2. Les Alliances matrimoniales**

Le mariage, dans la tradition des Ding orientaux, ne se définit pas comme une affaire personnelle résultant du consentement mutuel des fiancés ou de la simple inclination de leurs cœurs. Il constitue plutôt un enjeu entre différents groupes claniques et différentes générations. Il instaure une circulation des hommes, des symboles et des biens à l'intérieur et en dehors de l'entité ethnique. Quant à ses formes, voici une description originale du Père Janssens : « *Les Ding pratiquent la polygamie et achètent la femme. 160 à 200 mitakos est le prix de la femme ce qui est environ vingt francs. La prostitution se pratique chez eux à grande échelle. Quelques hommes libres ont une femme libre et ont des esclaves dont les enfants leur appartiennent* »<sup>419</sup>. Ce texte illustre un certain nombre

<sup>416</sup> Nous allons l'analyser dans les pages qui suivent. Mais auparavant, disons que, sous l'autorité coloniale, elle a été supprimée par l'Ordonnance-Loi n°37/AIMO du 31 Janvier 1947 portant interdiction de la polyandrie.

<sup>417</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997, p. 382 : « On distinguait l'impôt de capitation de l'impôt supplémentaire. Le premier frappait tout le monde adulte tandis que le second ne frappait que les polygames et était variable suivant le nombre d'épouses ».

<sup>418</sup> RIBAUCCOURT, J.-M., Op. cit., p.143.

<sup>419</sup> JANSSENS, Op.cit., p.4. Les "mitakos" sont des barres de cuivre qui servaient d'unité monétaire à l'époque.

des choses.

D'abord, l'existence des unions polygyniques où un homme conclut des alliances avec plus d'une femme et parmi celles-ci, des esclaves. Le nombre des femmes était surtout le fait des aristocraties régnautes qui s'en servaient, non pas seulement comme symbole de prestige mais aussi comme instrument de puissance politique. Pour ces raisons, la lutte contre la polygamie sera la plus ardue menée par les missionnaires et la colonisation belge.

Ensuite, l'auteur parle de la "*prostitution à grande échelle*". Il s'agit plutôt de la polyandrie qui consiste à attribuer une femme à une classe d'âge. Ce phénomène a été observé chez les populations du groupe Leele-Kuba et Ding-Mbuun<sup>420</sup>.

Enfin, on n'achète pas les femmes, mais on paye une dot, qui était plutôt symbolique. Cette dot est répartie entre le grand-père de la fille, son père et son oncle. Les Ding pratiquent essentiellement le mariage dit "*préférentiel*", qui consiste en ce que le grand-père (*le père de la mère*) marie sa petite fille (*mutil*) à son neveu ou à son arrière-neveu. Le mariage a été, pour les missionnaires, un important enjeu pastoral dans le cadre de la formation des familles chrétiennes considérées comme la base d'une christianisation en profondeur. Mais les nouveaux convertis s'affrontent aux défis de la vie concrète au village. Les exigences de la nouvelle foi s'opposent diamétralement aux us et coutumes du pays : culte des morts, consultation des devins et des guérisseurs, polygynie, polyandrie. Ce sont ces problèmes dont les Oblats de Marie Immaculée héritent de leurs prédécesseurs en 1933. Avec eux et le concours des Sœurs de Saint François de Sales, le catholicisme s'enracine véritablement et prend son envol. Progressivement, des catéchumènes de tout âge et sexe fourmillent à la mission d'Ipamu. Cela va accroître son prestige grâce à la résidence épiscopale et à un hôpital qui y sont construits. Les villages sont quadrillés par les catéchistes et les prêtres itinérants qui fondent des écoles, érigent des chapelles et constituent des quartiers exclusifs pour chrétiens. Mais cela n'a pas suffi à soustraire les Ding orientaux aux « ténèbres de la barbarie » et à les conduire aux lumières de la « civilisation », car les questions fondamentales et existentielles comme la parenté, la maladie et la mort n'ont pas trouvé de solution comme l'avaient envisagé les missionnaires. Les nouveaux convertis, à défaut de recourir aux pratiques prohibées par leur nouvelle religion, dans un élan de syncrétisme, s'approprient les symboles chrétiens pour se protéger contre les sorciers, conjurer le mauvais sort, soigner leurs malades et se procurer le bonheur. L'action missionnaire a toutefois eu un impact certain chez les Ding orientaux. Ceux-ci n'ont pas été des acteurs inactifs ; ils ont contribué non seulement à propager la nouvelle foi, mais aussi à tirer tous les bénéfices que cette opportunité leur a offerts : la formation d'une élite, la proximité des institutions hospitalières et l'ouverture au monde moderne.

### 3. Le mariage

Les Ding sont des monogames, mais ils pratiquent également la polygamie, pour plusieurs raisons. Dans l'une comme dans l'autre forme de mariage, c'est l'union favorable au clan qui assure la stabilité de la famille. À cet effet, les mariages peuvent ou

---

<sup>420</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op.cit., p. 59.

non se faire, selon le bon sens des aïeux (« vieux ») du clan : ils imposent seuls leurs volontés. Les Ding pratiquent aussi l'exogamie clanique<sup>421</sup> et ethnique : la femme est soumise à la virilocalité, mais ses enfants reviennent de droit au clan maternel, essentiellement pour la dot. En règle générale, les Ding suivent le système matrilineaire (les enfants appartiennent à la famille de la femme, dont l'oncle, -le frère la femme-, est le chef). On note parfois des contre-valeurs dans la famille : respectée, certes, par ses enfants, la mère est quelquefois brutalisée, voire battue par son époux. Mais la femme reconnaît la nécessité de la bastonnade pour son éducation. Voici des formes spéciales anciennes de mariage chez les Ding.

#### **4. La polygamie.**

La polygamie ancestrale est une institution qui assure le prestige personnel du polygame. En tant que telle, elle joue un rôle social, économique et politique important. Pour gagner à l'Eglise la société indigène tout entière, il faut conserver ses cadres traditionnels, s'attacher à la conversion de la caste dirigeante, celle des *bamfumu* ou hommes libres. Mais, ce sont précisément les éléments les plus rebelles à toute conversion, parce que polygames. En outre, dans certaines régions, le nombre de femmes l'emporte considérablement sur celui des hommes. La polygamie traditionnelle, obligatoire, relève de certaines fonctions précises : le notable et le chef. Un notable Ding est, en général, polygame, comme le sont les chefs de Groupement ou de terre, et les chefs des villages. Toutefois, à certains moments de son histoire, l'ethnie Ding a vu des chefs de Groupement comme le Chef actuel de *Munken Mbel* ou de village non polygames. Au niveau social et en vue de son investiture, il était acquis qu'un chef Ding le devenait, afin d'exercer officiellement sa fonction. Cette forme de polygamie n'avait pas simplement une valeur de signe extérieur de prestige, d'autorité ou d'influence sociale, elle était aussi un signe extérieur de richesse. Tandis que le polygame traditionnel joue un rôle social et politique dans l'exercice de sa fonction de chef ou de notable, ses épouses, elles, ont un rôle économique et sociopolitique d'importance. Femmes de prestige pour leur époux, certes, elles constituaient, d'une part, une grande main-d'œuvre féminine pour l'autosubsistance et l'épargne de la communauté locale et, d'autre part, elles étaient des « artisans » de paix et d'unité entre leurs clans ou tribus. Elles pouvaient faciliter la réconciliation entre clans ennemis.

#### **5. La polyandrie<sup>422</sup>**

Jadis, les Ding ont aussi pratiqué la polyandrie qui, elle, est devenue archaïque. Ce phénomène a été observé dans les populations du groupe Leele-Kuba et Ding-Mbuun<sup>423</sup>. Le mariage polyandrique, *Nkum*, chez les Ding, présente, cependant, quelques différences de fonctionnement avec celui que pratiquent les Lele. Isidore Ndaywel è Nziem définit la polyandrie<sup>424</sup> comme « l'union d'une femme et de plusieurs hommes », chez les Ding-Munken, et il précise que cette forme d'union n'a pu s'établir chez les

<sup>421</sup> Le mariage se fait entre les personnes en dehors de deux clans différents.

<sup>423</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op.cit., p. 59.

---

peuples à l'état sauvage qu'à des conditions très particulières. On signale l'existence de ce phénomène dans un texte plus ancien qui date de 1922. «...*La polyandrie, c'est la prostitution avec son cortège de maux et de hontes ; d'où l'infamie qui s'y attache et qui s'y est attachée ; elle n'existe plus, sauf quelques cas glanés dans le champ de la barbarie la plus noire.*»<sup>425</sup> Les clans qui ont occupé la région de l'entre Piopio-Loange ont érigé une structure étatique que coiffe le clan Ntshum comme le seul clan régnant et royal. Le contact des populations Ding avec le monde Lele<sup>426</sup> -Kuba développera certaines institutions inconnues des populations de l'entre Kamtsha-Piopio<sup>427</sup>. Il s'agit

<sup>422</sup> Nous faisons un vif renvoi aux documents suivants : Mary TEW, « *A form of Polyandry among the Lele of the Kasai* », in *Africa*, 1951, XXI, n°1, p. 1-12, dont s'est inspiré Vansina dans son ouvrage sur les Bakuba et les peuplades apparentées ; G.E.J.B. BRAUSCH, M.A., *Polyandrie et « mariage classique » chez les Bashi Lele (Kasai)*, Cfr. Communication au III<sup>e</sup> Congrès International des Sciences Anthropologiques, Bruxelles, 1948 ; Séraphin NGONDO A PITHANDENGE, *La polyandrie chez les Bashilele du Kasai Occidental (Zaire). Fonctionnement et rôles*, in *Les Dossiers du CEPED N°42*, Paris Juillet 1996; Crispin NGWEY, *Parenté, mariage et polyandrie chez les Bashilele*, in *Les Dossiers du CEPED N°42*, Paris Juillet 1996, p. 82-104 ; NDAYWEL E NZIEM, « *Histoire de l'institution polyandrique dans la Bas-Kasai (Zaire)* », *2000 ans d'Histoire africaine : le sol, la parole et l'écrit. Mélanges en hommage à Raymond Manny*, Paris, 1981, p. 769-789; NKAY MALU, F., *Histoire des Ding Mbensia d'après les Traditions du Clan Ntshum (Des origines à 1899)*, Mémoire de Licence, UNAZA, L'Shi, 1979.

<sup>424</sup> La polyandrie est étudiée par NDAYWEL E NZIEM, I., *Organisation sociale et Histoire. Les NGWI et DING du Zaire* : I, Thèse, Paris-Sorbonne, 1972, p. 135-146.

<sup>425</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Organisation sociale et Histoire. Les NGWI et DING du Zaire* : I, Thèse, Paris-Sorbonne, 1972, p. 136.

<sup>426</sup> L'évolution de la société Lele intéresse particulièrement l'historien de la société Ding Mbensia. En effet, la culture des Ding de l'entre Piopio-Loange, telle qu'elle se présente aujourd'hui, semble être beaucoup influencée par des Lele. La musique, la chorégraphie, l'art de tisser le raphia et beaucoup d'autres techniques qu'on retrouve chez les Ding proviendraient de l'univers Lele. Il semblerait qu'à partir de 1600, la société Lele évolua d'une manière radicale. Par une invention interne ou une évolution locale, l'organisation socio-politique subit une grande transformation. Ce changement serait la résultante d'une révolution dans le système de valeurs qui fit fusionner les deux idéaux suprêmes : le grand âge et l'autorité. Cette révolution aura des répercussions dans l'organisation sociale et politique. L'unité socio-politique devient le village. La population ne se répartit plus selon les clans, mais selon l'âge. Les couches d'âges les plus jeunes ne peuvent pas se marier, mais seulement partager une femme commune dans un système polyandrique. Le pays Lele est considéré par les Ding Mbensia comme une source d'où proviennent, non seulement les modes vestimentaires, mais aussi des fétiches anti-sorcellerie, des charmes et des sectes magico-religieuses : Imanya, Kabenga beng, *Lukoshi*..., ainsi que ces danses : Lele : Kuk, Ikway. Si les Ding présentent les Lele comme leurs initiateurs culturels, ils ne manquent, cependant, pas quelque mépris à leur égard. Les Lele sont cruels. Ils auraient brûlé vif Niminzur, l'ancêtre d'Ibo, nous rapporte la tradition du clan Ntshum. Certains récits populaires, et peut-être anecdotiques, traitent les Lele d'anthropophages : " ils boivent leur vin de palme dans des crânes humains ".

<sup>427</sup> Actuellement, on note une assez grande différence au niveau culturel, linguistique et social entre les Ding de l'entre Piopio-Loange et ceux de l'entre Piopio-Kamtsha. Les premiers, qui constituent l'objet de cette étude, sont connus sous la dénomination de Ding Mbensia, tandis que les seconds sont regroupés sous le vocable de Ding de la Kamtsha. Toutes ces différences actuelles ne constituent pas cependant, comme certains l'ont cru, un obstacle majeur à l'existence, à une époque archaïque, d'une communauté historique de tous les Ding. Le temps change les hommes et les coutumes.

essentiellement de la polyandrie. La sœur du roi, *Nkumukoor*<sup>428</sup>, jouissait d'un statut particulier chez les Ding de l'entre Piopio-Loange, dans le clan Ntshum. Ce statut lui accordait un certain privilège polyandrique<sup>429</sup> qui, tel qu'il est décrit, existait déjà selon l'Abbé Proyart, dans le royaume de Loango : "*une princesse a le double droit de choisir parmi le peuple tel mari qu'elle juge à propos, même celui qui est déjà marié, et de l'obliger à n'avoir qu'elle seule à épouser... Les roturiers mêmes redoutent cette alliance, mais lorsqu'elle leur est offerte, ils sont obligés de l'accepter sous peine d'y être contraints par la confiscation de corps et de biens*"<sup>430</sup>. Cette sorte de « licence sexuelle », dans la société Ding Mbensia, exclusivement réservée à ce clan, affectait toutes les unions matrimoniales de ses filles. Ce fut une institution qualifiée de « polyandrie royale », car la sœur du roi, comme toutes les filles du clan royal reconnues comme les classificateurs de *Munken* (roi), jouissait d'un statut matrimonial particulier : la société lui reconnaissait le droit de choisir elle-même son époux. L'élu devait l'épouser, fût-il marié. Cet homme, comme tous les époux des membres du clan régnant, portait le titre prestigieux de *Mulebaa* et ne pouvait contracter des alliances polygyniques. Il était dispensé de la dot, mais il n'avait, en revanche, presque aucun droit sur la conduite sexuelle de son épouse. Celle-ci reste libre dans ses rapports extraconjugaux et tous les dignitaires de marque sont ses maris. L'extension de la polyandrie royale est grande dans la culture politique du Bas-Kasaï. En effet, chez les Kuba, les sœurs du roi, ses nièces, ses cousines et ses "mères" jouissent du privilège polyandrique. Il semble même que la mère du roi faisait le tour du royaume et ne revenait qu'une fois enceinte. Chez les Lele, la sœur du chef était considérée comme la femme de l'ethnie, à l'opposé de la polyandrie du village. Elle voyageait de village en village<sup>431</sup>. Par ailleurs, les Yans connaissaient une institution presque similaire. La femme-chef prend le nom de *Ntwenkar*. Elle jouissait du privilège de choisir son mari<sup>432</sup>. De Sousberghe note aussi que chez les Sakata, la femme-chef choisissait son mari (Nshole). Celui-ci n'avait aucun droit sexuel sur elle. Tous les hommes du pays étaient les époux de *Monkanju* (femme-chef)<sup>433</sup>.

*Qui est Nkumukoor ?* C'est la sœur du roi, qui se trouve être la mère du futur roi. Choisie dans le clan Ntshum parmi les membres du sexe féminin, elle jouit d'un statut politique particulier chez les Ding de l'entre Piopio-Loange. Ce sont les *Bamen* et les *Minkorbong* qui opéraient ce choix et cela de la même façon que pour le successeur du

<sup>428</sup> "Nkumukoor" est un mot composé : Nkum ou Nkm = chef ; Mukoor = femme. Nkumukoor signifie "femme-chef".

<sup>429</sup> Nous opposons le privilège polyandrique qui est une institution liée à l'organisation politique à la polyandrie (Nkum) comprise comme union conjugale d'une femme avec plusieurs maris. Cette dernière forme de mariage existe chez les Ding, mais n'a pas d'impact politique.

<sup>430</sup> PROYAT cité par NDAYWEL E NZIEM, I., Op. Cit., p. 248-249.

<sup>431</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. Cit., p. 146.

<sup>432</sup> Ibid., p. 147.

<sup>433</sup> DE SOUSBERGHE, L., "Classes ou générations nobles chez les Sakata", in *Bulletin de l'ARSOM*, 4, 1966, p. 690.

roi. La nouvelle élue subissait un rite d'initiation similaire à celui de *Munken*. Après son intronisation, elle portait le titre de *Nkumukoor*. Voici ses signes distinctifs : l'anneau de cuivre jaune (*Kieng*) et plusieurs *Nzo kikin*, c'est-à-dire des objets sacrés, gardés dans une case secrète. Comme le rapporte la tradition, un des plus importants objets que la sœur du roi, *Nkumukoor*, ait gardé, c'est le *Langung* : une petite sonnette qui retentissait chaque fois qu'un animal noble était tué dans le pays. Elle avait une petite cour dont les dignitaires-serviteurs étaient aussi bien des hommes que des femmes. Ces personnages appartenaient à l'ordre de *Mibwô*. Sa servante principale portait le titre de *Mumpongtoo*. Celle-ci s'occupait de tous les travaux ménagers de la reine. *Nkumukoor* ne pouvait pas résider dans un même village que *Munken*. Elle habitait avec les membres du clan royal au village où se trouvent les tombes royales. La présence de la reine-mère, *Nkumukoor*, à côté du roi avait une double signification. Au sein du clan, *Nkumukoor* était sentie comme la gardienne des privilèges claniques. Elle était la mère du clan. Elle est celle qui transmet le sang noble. Pour l'ensemble de l'ethnie, elle était présentée comme le symbole vivant de la perpétuité de la royauté. Elle symbolisait la vie du clan régnant. Cette institution de la polyandrie royale avait pour objectif non seulement de faire du futur roi l'enfant de tout le peuple, comme on le pensait le plus souvent, mais aussi d'accroître ses alliances politiques avec les autres clans. En effet, les époux des filles du clan royal portaient le titre prestigieux de *Mulebaa*. Ils pouvaient être élevés au rang royal de *Minkombong* ou de *Bamen*. Ils étaient associés à l'élection de *Munken* ou de *Nkumukoor*. Ainsi, la liberté accordée aux filles du clan royal, dans le choix de leurs époux, leur permettait d'augmenter la qualité et la quantité d'unions politiques entre le clan royal et plusieurs clans Ding. Par cette voie, un grand nombre de clans a été associé à la gestion de la " res publica ", et les Bantshum se sont entourés d'alliés sûrs. Le privilège polyandrique accordé aux sœurs de *Munken* s'expliquait dans le cadre de la succession. Il permettait à la société de ne pas manquer d'héritier. Pour les Ding Mbensia, le fait d'avoir beaucoup d'hommes offrait plus de garanties de procréation que d'en avoir un seul. Ce privilège faisait aussi de l'héritier, comme l'indique Vansina, l'enfant de tout le peuple.'

Ainsi donc, lorsqu'il sera roi, aucun homme ne pourra se réclamer d'une relation particulière avec lui. Par ce geste symbolique, *Munken* devenait tout à tous. L'institution polyandrique a donc été adoptée par les Ding Mbensia. Mais « *la polyandrie (Nkum) n'a pas affecté leur structure sociopolitique. Elle est restée une activité liée au loisir et à la détente* »<sup>434</sup>. Étant donné que les Ding considèrent les Lele comme leurs initiateurs culturels, il paraît nécessaire de comprendre la polyandrie telle qu'elle est observée chez les Lele eux-mêmes.

## 6. Origine historique de la polyandrie chez les Ding orientaux.

C'est le mariage d'une femme avec plusieurs maris, non celui de plusieurs maris avec une femme. La polyandrie n'est ainsi ni la polygamie, ni la polygynie (relations de plusieurs femmes avec un homme). C'est une pratique de mariage collectif, jugée barbare ou taboue par les uns, nécessaire pourtant à la survie de la communauté dans un contexte

<sup>434</sup> NKAY MALU, F., *Histoire des Ding Mbensia d'après les Traditions du Clan Ntshum (Des origines à 1899)*, Mémoire de Licence en Histoire, UNAZA, Campus de L'Shi, 1979, p. 100.

donné, par les autres. « *La polyandrie est pour une femme le fait d'avoir plusieurs époux. Elle existe dans nos sociétés matriarcales, ainsi que dans des peuples minoritaires ou aux faibles effectifs comme au Mali, afin qu'une femme ne reste pas sans enfant.* »<sup>435</sup> Selon Séraphin Ngondo A Pitshandenge<sup>436</sup>, ce sont précisément des sociétés qui accordaient à la femme un statut de faveur, pouvant lui permettre d'avoir officiellement plus d'un mari sans être mal vue. Ce sont les Lele, dans le Kasai Occidental, qui ont érigé cette forme de mariage collectif en une véritable institution. Communément appelés Lele, les Bashilele couvrent la zone administrative d'Ilebo dans le Kasai occidental et une partie des zones limitrophes d'Idiofa et d'Oshwe dans la région de Bandundu. Ils sont voisins orientaux des Ding Mbensia. Les populations Lele sont structurées en villages, clans et classes d'âge, qui se regroupent selon la lignée matrilineaire à laquelle ils appartiennent. Dans cette société structurée de type traditionnel, la polyandrie avait pour nécessité de garantir l'identité et l'authenticité culturelles du clan face aux influences extérieures. Selon Séraphin Ngondo, le mariage collectif ou la polyandrie était aussi « la femme au service de la collectivité ». Plusieurs générations Lele l'ont pratiquée, pour répondre à des besoins vitaux de perpétuation de groupe, pour des raisons économiques (la dot) et sociales (le célibat) puis culturelles (la tradition) face à l'occidentalisation, la colonisation, le christianisme. Elle s'adaptait aussi bien aux influences internes qu'externes. En effet, la femme polyandre est quelque peu considérée comme une aide aux célibataires. En revanche, elle est reine dans sa maison et ne peut ni être contrariée ni trahir ses maris, qui sont tenus à des horaires et doivent éviter l'incompatibilité congénitale.

Les observations de Séraphin Ngondo concluent que la femme collective ou la polyandre a pour rôle, par son mariage, de renforcer et de renouveler les alliances. Elle pallie la carence notable en femmes (du fait de nombreux interdits matrimoniaux et de la polygamie qui permettait aux hommes fortunés d'acquérir quantité de femmes). Elle a plusieurs vertus : c'est « une plante médicinale » pour le bien de la communauté, car le fait d'avoir une femme commune lui épargne un certain nombre d'interdits sexuels liés à l'appartenance clanique ou à la vie quotidienne : deuil, chasse, cérémonies d'initiation, état de grossesse, présence de la belle-mère ! Quand tous ces interdits sont éradiqués, ils apportent de fait du bonheur. La femme commune est aussi « ménagère » de la paix en cas de conflits et curatrice de maladies sexuelles, de certaines formes d'impuissance et de frigidité. Finalement, selon un adage Lele, la polyandrie agrandit le village, car elle retient les jeunes et en attire d'autres de différents villages. Dans ce cas, les jeunes venus d'ailleurs au moment de leur entrée dans leur classe d'âge paient la taxe d'installation comme contribution pour pouvoir bénéficier de l'usufruit commun. Pour l'administration coloniale, la polyandrie était une pratique « sauvage », elle était donc interdite. Avec l'expansion du christianisme et du baptême qui conférait un rang social, la polyandrie

<sup>435</sup> Cfr. WIKIPEDIA, L'Encyclopédie libre.

<sup>436</sup> Séraphin NGONDO A PITSHANDENGE fut le député de la région d'Ilebo de 1982 à 1987, et observateur de premier plan des évolutions de la polyandrie dans sa région natale. Il a écrit *La polyandrie chez les Bashilele du Kasai Occidental (Zaire). Fonctionnement et rôles*, in *Les Dossiers du CEPED* N°42, Paris Juillet 1996. Son étude vient cependant après les Meilleures études sur la polyandrie, faites par Mary Tew (« *A form of Polyandry among the Lele of the Kasai* », in *Africa*, 1951, XXI, n°1, p. 1-12), dont s'est inspiré Vansina dans son ouvrage sur les Bakuba et les peuplades apparentées.

devint clandestine : on dispersait les hommes qui pratiquaient ce mariage. On trouva ainsi deux types de villages : le village des païens et celui des chrétiens. Si, chez les Lele, la polyandrie a survécu jusque vers 1991, même clandestinement et à un faible pourcentage, les Ding en avaient déjà arrêté la pratique. Les principales raisons qui contribuèrent à réduire l'influence de ce système de mariage collectif n'étaient pas de renier la culture mais étaient liées à une évolution des mœurs : recours à la contraception, élévation du niveau d'instruction des filles, exode rural des jeunes, foi chrétienne, coût des amendes pour pratique illicite. « *Le mariage collectif a un cycle relativement court, passant d'une phase avec un nombre élevé de partenaires que la femme polyandre n'a pas choisis, à une phase avec un nombre restreint de partenaires qu'elle choisit elle-même, qui tend à évoluer vers un mariage conventionnel...La polyandrie apparaît ainsi comme une réponse à la polygamie et au manque apparent de partenaires pour les jeunes hommes, et aux tabous sexuels entourant la grossesse et la période d'allaitement.* »<sup>437</sup>

## 7. La polygynie royale

*Munken* (le roi des Ding), avons-nous dit, avait beaucoup de femmes. La coutume exigeait que chaque clan lui en donne une pour épouse. Le don d'une femme par un clan constituait, en quelque sorte, un symbole de reconnaissance et de soumission au pouvoir du roi. La première femme de celui-ci ou *Mulor mu Munken* avait l'obligation d'aller chercher, pour son mari, des jolies filles du pays.

Chez les Ding orientaux, on parlait de la polygynie royale une fois pratiquée dans le clan royal Ntshum afin de lui permettre la croissance des unions matrimoniales avec les autres clans. Nous savons, en effet, qu'à la mort de *Munken*, ses épouses n'étaient pas abandonnées. Grâce au système du lévirat, elles devenaient soit les épouses de son successeur, soit celles des autres membres du clan Ntshum. Le mariage constitue un véritable gage entre les clans. L'union polygynique était le privilège de *Munken* favorisant un accroissement des liens amicaux entre les Bantshum et les autres clans. Ces alliances polygyniques permettaient au clan Ntshum d'avoir beaucoup de fils et de petits-fils, associés tous au pouvoir de *Munken*. Ceci avait, pour conséquence, le renforcement du pouvoir royal, chaque clan étant représenté dans la capitale par les fils et les petits-fils royaux. Par l'intermédiaire de ceux-ci, chaque clan était associé au pouvoir central et recevait ainsi une parcelle de la noblesse. Les fils constituaient aussi une source de revenus pour le clan Ntshum. Nous savons qu'ils pouvaient travailler pour leur père. Chaque fois qu'un fils tuait un gibier, la coutume exigeait qu'il en réserve une part pour son père et ses oncles paternels. Le fils était encore important dans l'économie du clan paternel, dans la mesure où, à sa mort, ils recevaient une part d'héritage que les Ding Mbensia appellent *Usamwan*<sup>438</sup>. Si les fils et les petits-fils ont été importants dans

<sup>437</sup> NGONDO A PITSHANDENGE, S., *La polyandrie chez les Bashilele du Kasai Occidental (Zaire). Fonctionnement et rôles*, in *Les Dossiers du CEPED* N°42, Paris Juillet 1996, p. 3.

<sup>438</sup> Le terme *USAMWAN* dérive du verbe *Usi* qui signifie laisser, et du nom *Mwan* qui veut dire enfant. *Usamwan* = ce qui a été laissé par l'enfant : héritage.

l'accroissement du prestige et des revenus du clan Ntshum, les filles et les petites-filles (*Batwil*) l'ont aussi été à certains égards.

En effet, pour le mariage de sa fille, le père recevait une partie de la dot, appelée *l'ieser*, et le grand-père recevait, pour le mariage de sa petite-fille, une quote-part, le *Ndiong*. Grâce aux alliances matrimoniales polygyniques qu'ils avaient le privilège de contracter, les Ntshum avaient beaucoup de filles et petites-filles et pouvaient facilement thésauriser la monnaie de prestige versée comme dot. Les unions préférentielles qui lient, dans le mariage, les neveux du grand-père avec ses petites-filles, permettaient aussi au clan Ntshum de renouveler, à chaque génération, ses alliances politico-matrimoniales avec les autres clans. Pendant plusieurs siècles, le clan Ntshum a su ainsi conserver son prestige et ses privilèges politiques. À chaque génération, il avait de nouveaux amis. Le privilège polyandrique et la polygynie royale sont donc deux principes qui ont permis aux membres du clan régnant de renforcer leur autorité et de conserver, pendant longtemps, leurs privilèges politiques.

## II. - Le domaine culturel et moral

---

« D'une manière générale, nous pouvons dire que la grande difficulté est de faire évoluer le Noir vers une conception chrétienne de la personnalité, en diminuant l'emprise de la collectivité, par l'humilité bien comprise, en conservant l'autorité indigène, en faisant évoluer ce milieu vers une conception chrétienne de la société, malgré le développement économique rapide »<sup>439</sup>. D'une manière particulière, les obstacles et les difficultés à l'évangélisation missionnaire chez les Ding orientaux tiennent à ceux qui sont vécus de façon générale par les Noirs et que décrit le Père van Hée, alors Vicaire Apostolique du Kwango, en 1929, auxquels il faut ajouter d'autres présentés par De Ville.

Les difficultés que les missionnaires rencontrent sont d'ordre soit individuel, soit social, chez les Bantu, qu'ils appelèrent *les Noirs traditionnels*. L'ordre individuel définit le Noir tel qu'il est chez lui et la mentalité *indigène*. Les débuts de la Mission ont eu pour obstacle surtout la mentalité *indigène* ; les Noirs ne voient pas la nécessité de s'instruire et de sortir de leur état primitif. Ils ne permettaient aux missionnaires d'instruire leurs enfants qu'au prix d'une récompense ou par crainte des représailles de la part des agents du Gouvernement. Une fois leurs enfants revenus chez eux, ils faisaient tout pour les faire retomber dans les pratiques du paganisme. Mais, presque partout, l'indigène commence à se rendre compte de son infériorité. Il cherche à s'élever et le missionnaire est le bienvenu, pourvu qu'il lui apporte un peu d'instruction et surtout l'émancipation de la servitude séculaire ; de là le grand nombre de catéchumènes adultes dans certaines missions qui rencontrent des difficultés dans l'éducation, qu'ils attribuent à un problème d'intelligence ou de psychologie. En s'immergeant dans le milieu naturel des Noirs du Congo Belge, Jean Leyder<sup>440</sup> découvre le journal de Stéphanos Kaoze, de pieuse

<sup>439</sup> In DE VILLE, F.-X., omi, « *Trait d'Union* », 1937, p. 90.

<sup>440</sup> LEYDER, J., *Primauté de l'humain en Afrique noire. De la psychologie des Noirs du Congo belge*, in *Bulletin de la Société Royale Belge de Géographie* (sous la Présidence d'Honneur de S.M. le Roi) Soixante-Onzième Année 1947, Fascicule I-IV, IXELLES, 1947, p. 91-111.

mémoire, dans lequel il a noté quelques aspects de leur psychologie, afin de les connaître et de rendre compte de leurs sentiments humains. Les populations Ding s'y retrouvent car, précise Stephano Kaoze, « *le Noir doit être le même partout chez les (Wa) bantou.* »<sup>441</sup> Il convient de les apprécier pour leur intelligence, leur mémoire, leur volonté et leur imagination. Dans son journal, Stéphane Kaoze écrit : « *Les Noirs sont intelligents. Leur intelligence n'est pas développée. Elle n'est pas perçante. Elle est inactive...personne ne s'en occupe, pourvu qu'on fasse ce qui est nécessaire pour l'existence. Elle est endormie...Cependant, elle y est.* »<sup>442</sup> De fait, les Noirs réfléchissent, raisonnent, pensent. Les questions que se posent Stéphane et des nombreux jeunes de son village sur l'origine et le sens des créatures, des choses comme des personnes, et sur leur finalité, d'une part, et les ébauches de réponses raisonnables qu'ils en donnent, de l'autre, le montrent bien.

Toutefois, vis-à-vis du Blanc, le Noir vit un complexe d'infériorité : il ne sait pas comment discuter avec lui. Car celui-ci ne se dévoile pas et sa présence fait trembler le Noir. Et pourtant, affirme à juste titre Jean Leyder : « *Les Noirs ne sont pas simples. Pas plus que le Blanc –encore moins que le Blanc- le Noir du Congo belge, suivant l'expression familière, « n'ouvre son cœur », au premier venu. Vis-à-vis du Blanc, il souffre d'un complexe d'infériorité. Alors, comme un timide, ce qu'il pense, ce qu'il ressent, il le tait, il le cache au Blanc. Et pourtant, lui aussi a son opinion, par exemple sur la vie, l'amour et la mort, le plaisir et la douleur.* »<sup>443</sup> Si les Noirs croient en la cause réelle, ils en ignorent le mode d'action. Pour eux, chaque effet découle d'une cause et l'habitude de réfléchir rend nécessaire la recherche d'une cause et des explications, quelles que fausses qu'elles puissent être, à un nouveau fait. Ils croient au dédoublement de la personne car, par la mort, le principe de vie quitte le corps et se déplace d'un lieu à un autre, tout en gardant une influence protectrice sur eux. Ces « doubles » conservent aussi leurs passions, comme la haine. Cette croyance amoindrit ainsi leur système de connaissance et leur système moral et juridique. S'agirait-il de la « réincarnation » ? Sans doute, oui. Quant à l'imagination, elle fausse l'intelligence des Noirs, en général, et des Ding, en particulier. Par exemple, un homme ou une femme vivants peuvent jeter un sort sur une personne ennemie, située à grande distance, et qui en subira les effets. Cette imagination a pour motivation les relations profondes entre les vivants et les Mânes (les esprits) des Anciens, qui créent de fait un monde irréel, et pour les Ding et pour les mânes. Leur imagination se développe quand ils sont en contact avec le culte des morts. Ainsi, ils font des rêves. Par conséquent, il faut protéger tous les lieux susceptibles d'abriter les Mânes des Ancêtres, comme les routes, les sentiers, les cimetières.

Tout cela leur permet de conserver leur influence sur le clan, car l'on ne peut séparer le bien-être des Mânes des Ancêtres de celui qui est propre à chaque clan et à son développement. « *Restant ainsi dans un plan purement matériel, le critère de toute vérité est, pour eux, tout ce qui est apte à procurer le bien-être matériel* »<sup>444</sup>. On en arrive à la

<sup>441</sup> Ibid., p. 94.

<sup>442</sup> Idem.

<sup>443</sup> Ibid., p. 92.

notion de vérité, à la solidarité et au mal. Tout mal apparaît ainsi comme ce qui est contraire au bien-être matériel, il est toujours concret, puisque matériel. « *Le meurtre ou le vol à un clan ennemi ou indifférent au sien sera un bien pour autant qu'il enrichit le clan, mais leur découverte sera un mal. C'est pourquoi sans doute se moque-t-il de ceux qui sont en délit, non pas à cause du délit, mais parce qu'ils sont pris* »<sup>445</sup>. Le critère de la vérité étant le bien matériel, la volonté oscille entre un bien matériel individuel et celui du clan. Ce dernier l'emportera sans doute sur le bien individuel, car l'individu ne vit que pour et par le clan. Toute une série d'obligations et de défenses établies par le clan défend celui-ci contre toute atteinte à son bien. Les Noirs ont la volonté de choisir et de prendre des résolutions pour réaliser leurs choix. Selon les Blancs, la volonté des Noirs, des Ding en l'occurrence, semble déformée par les passions et très faible pour tout ce qui n'est pas bien matériel immédiat. C'est une volonté qui n'est pas constante : elle veut et ne veut pas, d'autant plus qu'elle peut être inspirée par les biens d'ordre intellectuel. Toutefois, les Ding retiennent ce qu'ils ont choisi. Leur mémoire est très développée. En effet, ils retiennent facilement les lieux, les noms, les pays, les images ; ils se rappellent une histoire vécue, longtemps après et ils peuvent en donner des détails. Un Noir peut par exemple se souvenir, après plusieurs années, de tous les sentiers dans une forêt par où il est passé. Il faut cependant reconnaître, avec Stéphanou Kaoze, que la mémoire des Noirs de (1947) n'est pas intellectuelle. « *C'est l'imagination qui travaille plus que l'intelligence...* »<sup>446</sup> En revanche, chaque clan Ding connaît la vie des sens et des passions : l'orgueil basé sur le bien-être matériel existe, en effet. Un bien personnel entraîne un individu dans l'orgueil, donc dans la lutte contre son clan. D'où des luttes interclaniques au point que les clans croient que c'est un ennemi du clan qui cause la mort et la maladie de leurs membres. Cette croyance ne favorise pas le développement du clan qui pourtant influençait la structure sociale des autochtones.

La société « indigène » s'organisait, en effet, autour d'un clan qui en est la base. Le clan, c'est un ensemble vivant, organique et mystique de toutes les personnes, vivantes et décédées, issues de la descendance féminine du clan dont elles portent le nom sacro-saint. Tous les membres du clan ont la même mentalité : un homme, aîné, détient l'autorité du clan, et les ancêtres de ce dernier sont les propriétaires du sol. Pour les missionnaires, les chefs des terres et de villages n'ont aussi aucune autorité, aucun rôle. Par ailleurs, le système judiciaire de ces populations assurait leur unité clanique et sociale de manière constante. De fait, les missionnaires ont tenté de comprendre la source juridique des résolutions des conflits et/ou de négociation en vue d'harmoniser les relations chez les Ding orientaux. C'est la palabre africaine, qu'ils rapprochent du système judiciaire européen, à la seule différence que cette forme africaine de justice vise plus le règlement des conflits, la réparation du dommage que la punition du coupable. Elle est une justice coutumière, qui échappe à un système bien établi de taux de composition et d'indemnisation. On doit toutefois avouer que la logique de fonctionnement interne de la

<sup>444</sup> DE VILLE, F.-X., « *Trait d'Union* », 1937, p. 88.

<sup>445</sup> Idem.

<sup>446</sup> LEYDER, J., Op. Cit., p. 97.

palabre n'a pas été facilement comprise des missionnaires. Cela a été aussi un des obstacles à l'œuvre d'évangélisation soucieuse pourtant d'avoir des Noirs évolués ou Modernes dont voici certains aspects moraux et spirituels : « *La civilisation matérielle ayant pénétré le Noir avant son développement moral, celui-ci a vu son orgueil s'accroître et sa soumission diminuée. N'ayant plus (si on peut ainsi parler) comme sauvegarde de sa morale la crainte des âmes des ancêtres, vol et débauche le saisiront à moins qu'il n'ait saisi la notion de l'injure faite à Dieu par le péché. Par son orgueil, il veut être égal au Blanc, croyant l'être par sa suffisance. Le désespoir peut le saisir et ainsi fournir un terrain propice au communisme qui, grâce à Dieu, n'a pas encore pénétré jusqu'à nous.* »<sup>447</sup>

Pour les Ding orientaux, pécher était une injure à Dieu. Ils ne devaient donc pas pécher ni n'avaient, de ce fait, à se réconcilier avec Dieu. S'expliquent ainsi la difficulté et la réticence, pour eux, de comprendre le sacrement de la pénitence et de la réconciliation, et, par conséquent, de le recevoir. On peut penser que, traditionnellement, ils étaient tenus d'observer des obligations morales, qu'ils ne devaient surtout pas violer. Stéphano Kaoze en note quatre pour tous les Noirs : ne pas tuer, ne pas commettre d'adultère, ne pas voler et ne pas mentir. Celui qui osait violer une de ces obligations n'était pas aimé dans le pays ; il perdait le respect qu'on lui devait. Car, sa volonté de violer une de ces obligations devait nuire aux hommes. C'était fondamentalement une nuisance.

## Chapitre 3 : Obstacles et difficultés judiciaires. Le cas du Diocèse d'Idiofa

Dans le cadre de l'apprentissage des valeurs, la palabre a un apport éducatif : elle aide à intérioriser les valeurs de la vie et leur sens. En même temps, elle favorise la construction identitaire de la personne dans la société. Son objet, c'est l'incarnation des valeurs de la tribu. La palabre est ainsi un processus d'élaboration d'un « savoir-faire » et d'un « savoir être ». Ses moyens sont les techniques de communication et de résolution des conflits afin de construire une communauté. Elle se fonde sur les valeurs fondamentales des communautés africaines traditionnelles de l'unité, la fraternité, la solidarité et le partage, quotidiennement caractérisées par celles de justice, de vérité, de dialogue, d'écoute, de tolérance, de patience, de réconciliation et de paix.

Pour les Africains, en général, la palabre, est une forme de justice pour la résolution des conflits entre les groupes humains. Nous allons en comprendre la logique interne chez les Ding orientaux, en nous appuyant sur la pensée de Jean-Godefroy Bitima<sup>448</sup> et nos anciens souvenirs personnels de notre assistance à la palabre pendant notre enfance. Tout d'abord, « *Palabrer signifie mettre « ses absolus » devant la possibilité de leur relativisation. Palabrer, c'est risquer la mise en question de ses références, en un*

<sup>447</sup> DE VILLE, F.-X., « *Trait d'Union* », 1937, p. 90.

<sup>448</sup> Pour aborder la question de la palabre africaine nous nous référons à l'ouvrage de BITIMA Jean-Godefroy, *La Palabre. Une juridiction de la parole*, Paris : Michalon, 1997, 127 pages.

*mot, de son pouvoir. Palabrer, enfin, c'est être disposé à laisser ébranler les justifications de nos actions et valeurs. »*<sup>449</sup> La palabre apparaît ainsi comme un mode de pensée issue de la société tribale. Elle est une des composantes du mouvement de prise et de dépossession de la parole. Et, pour en préciser l'objet, Bitima recourt à deux des trois questions de Kant : « Que puis-je connaître ? », « Que dois-je faire ? » et « Que dois-je espérer ? », et il écrit : « La palabre ne permet pas de répondre à la question de la connaissance, mais peut permettre de répondre à celle de l'action au sein d'une communauté et, surtout, d'espérer la paix. « Que dois-je faire ? » : Maintenir le lien. « *Que m'est-il permis d'espérer ? : avoir (je précise par obtenir la paix) la paix !* »<sup>450</sup> En effet, dans la palabre, celui qui a tort n'est jamais totalement exclu et, même s'il est chassé du village, la tribu lui trouve une société d'accueil. Cela permet de comprendre pourquoi, dans l'ethnie Ding, (c'est nous qui parlons) une femme mariée qui ne se comporte pas bien peut temporairement être renvoyée chez ses parents, surtout chez son oncle ou chez le chef de son clan, pour une rééducation aux valeurs familiales. Avant de rejoindre son époux, la femme doit passer par une palabre qu'organisent les deux familles en présence des sages et de la communauté locale. C'est pour permettre essentiellement « *le devenir-sujet de l'Africain au sein de son espace social* »<sup>451</sup>, en respectant les valeurs qui doivent toujours être de véritables buts vers lesquels on tend : l'unité, la fraternité, la solidarité et le partage. On n'impose pas une palabre : on y est invité. Répondre à l'invitation est une marque d'engagement à bâtir la communauté et à y promouvoir les valeurs de la vie, qu'il s'agisse des partis en cause ou de la foule qui y assiste. Quand une palabre est déjà commencée, une personne de la foule peut partir et revenir, sans jamais en empêcher la continuité. Son domaine concerne tous les aspects de la vie : mariage, pouvoir et autorité, funérailles, propriétés foncières, et d'autres encore. Son objectif est de donner du sens par les mots ; elle cherche comment le mot entre dans le processus de l'histoire du sujet ou d'un groupe social, ou comment entendre le mot comme *autre* et les mots de l'autre.

Dans la palabre, le sens est à construire à plusieurs, en vue d'être partagé : il n'est renvoyé ni présupposé par personne. En facilitant une mise en forme et une mise en scène de la narration, la palabre conduit à une sagesse pratique : « *L'art de raconter est l'art d'échanger des expériences ; par expériences, il entend non l'observation scientifique, mais l'exercice populaire de la sagesse pratique.* »<sup>452</sup> Comme mode d'accès au symbolique, la palabre est un jeu de reconnaissance réciproque et, à travers elle, il est question de la culture, du devenir, de la reconnaissance, du bien commun et, surtout, de l'action. En effet, son enjeu est de retrouver une véritable théorie de l'agir. Par la palabre, la société interroge ses références, se met à distance et peut entrer dans un dialogue

<sup>449</sup> BITIMA, J.-G., *La Palabre. Une juridiction de la parole*, Paris : Michalon, 1997, p. 113.

<sup>450</sup> Ibid., p. 20.

<sup>451</sup> Ibid., p. 119.

<sup>452</sup> RICOEUR, P., *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990, p. 192, cité par BITIMA Jean-Godefroy, *La Palabre. Une juridiction de la parole*, Paris : Michalon, 1997, p. 124.

ininterrompu avec elle-même et son autre ». Le but de la palabre est d'assurer l'unité et l'harmonie, la paix. Ainsi, elle ne recherche pas à appliquer la justice en faveur d'un individu, mais à rétablir l'unité et la paix. Si la justice des structures juridiques recherche la vérité, la palabre recherche, elle, à instaurer l'harmonie au sein d'une communauté. Sa justice est une forme de charité, d'amour du prochain. Elle repose sur le « compromis », le souci du bien commun et l'intérêt supérieur d'une nation, qui sont les fondements éthiques d'une justice sociale, ainsi que le confirment les Evêques d'Afrique et de Madagascar<sup>453</sup>. Selon eux, « le sens du compromis permet aux protagonistes d'une crise violente de « sauver la face », de ne pas donner l'impression d'avoir perdu. Il réside dans le « donnant donnant » ou le « do ut des », qui est généralement une des bases essentielles du règlement des conflits et qui connote l'idée de partage, de reconnaissance...tout en assurant à chacun « sa place au soleil. » »<sup>454</sup> La palabre ne favorise pas l'impunité, elle n'exclut pas non plus la possibilité de passer à la « justice-vérité » quand la situation dépasse la première approche de résolution des conflits. Mais il faut commencer par cette forme de « justice qui va au-delà du juridique, de la lettre du droit »<sup>455</sup>. Il y a fondamentalement un lien entre justice et palabre : « La palabre se sert du vrai pour aboutir à la paix. »<sup>456</sup> Chaque membre d'une communauté doit avoir à cœur de s'engager par le dialogue, l'échange, la négociation et la concertation, non seulement dans le désir partagé d'un vivre ensemble uni et harmonieux, mais surtout pour aider à réparer le dommage causé.

## **I. - Les formes de la palabre et un exemple de palabre :**

---

La tribu africaine organise des palabres sous deux formes : des mini-palabres et de grandes palabres. Selon le type de problèmes, il existe des palabres pour une simple négociation et celles qui sont organisées pour régler un conflit. Leur « taille » se définit par le choix du lieu et la nature de la situation sociale qui va être traitée, dans le village. Un grand ou un petit espace public montre qu'il s'agit d'une grande ou d'une petite palabre et, respectivement, d'une situation grave ou moins grave. Toutefois, la communauté ne déconsidère aucune situation présentée aux sages au titre d'une palabre. Toute palabre a comme structure : la convocation (l'invitation), les pré-palabres pré-enquêtes avant sa tenue, la preuve, les assises, la délibération amenant la suite des pré-palabres : cette fois après les assises, pour harmoniser les vues, la communication de la sentence et la réconciliation.

Procédure : Pour comprendre le problème évoqué dans une palabre, on écoute

<sup>453</sup> SYMPOSIUM DES CONFERENCES EPISCOPALES D'AFRIQUE ET DE MADAGASCAR (SCEAM), *L'Eglise-Famille de Dieu : lieu et sacrement de pardon, de réconciliation et de paix en Afrique. « Christ est notre paix » (Ep 2, 14)*, in *La Documentation catholique 20 janvier 2002*, n°2262, p. 64-86 (Lettre pastorale).

<sup>454</sup> Ibid., p. 70.

<sup>455</sup> ATANGANA, B., « L'Actualité de la palabre », in *Etudes*, n° 324, p. 461, cité par BITIMA, J.-G., Op. cit., p. 20.

<sup>456</sup> BITIMA, J.G., Op. cit., p. 19.

attentivement la personne qui a fait des pré-enquêtes auprès des partis en cause en vue de connaître ce dont il va être question et de le partager entre toutes les personnes qui y participent. Il faut commencer à négocier et à comprendre le problème exposé. Cela se fait par élaboration progressive, et le sens de celle-ci est déterminé de manière collective, par petits ou grands groupes, où tous sont engagés. Les pré-enquêtes et ce qui se dit et se fait pendant l'élaboration progressive du sens par groupe, constituent des pré-palabres. De cette manière, le sens se construit grâce aux apports des différents partis : la parenté, les sages, le chef de clan, la foule. La situation est comprise par tous grâce à la négociation qui se déroule avec le profond désir de collaborer et il s'en dégage une connaissance morale approfondie. La parole est échangée dans le respect mutuel, sans brimer qui que ce soit et avec un enrichissement pour chacun, grâce aux proverbes, aux devinettes et aux chansons, qui apportent à chacun des valeurs morales et des principes vitaux qui renforcent avec la tradition l'essentiel du vivre-ensemble. Les partenaires les plus importants sont les sages ou les notables, qui sont garants de l'ordre public et jouent le rôle de « juges » dans la recherche du vrai, à travers les mots échangés. Les partis en cause sont composés de la personne qui accuse et de celle qui est accusée, chaque parti se faisant assister par ses « juges » et sa famille : les ascendants, l'oncle, le chef de clan. Il y a la foule, celle qui représente la communauté locale, témoin de ce qui va se dire et se faire pendant et après la palabre, l'espace public n'étant jamais déserté. L'objet des débats est varié : conflits, mariages, pouvoir, avoir, santé en sont les principaux thèmes, mais ils sont abordés dans l'objectif général de la palabre, c'est-à-dire l'harmonie et la paix de toutes les personnes et de la communauté.

Pour mieux comprendre la palabre en milieu traditionnel Ding, donnons-en un exemple. Deux familles veulent marier chacune un de leurs enfants. La famille de la fille va exposer la situation à son chef de clan et aux sages du village. Elle leur dit également le nom du garçon que veut épouser leur fille, et le nom de ses parents. Les sages du village en informent la famille du garçon, le chef de clan du garçon et l'oncle du garçon. Les parents en parlent personnellement à leur enfant pour le disposer à recevoir les sages ou les « juges » qui vont l'interroger à l'avance pour l'enquête. À des moments différents et de façon discrète, les sages vont également faire des pré-enquêtes auprès de la fille et de chaque famille. Dès que le compromis est trouvé, on fixe une date et on invite à la palabre les deux familles. L'invitation est lancée aussi à toute la communauté locale, le soir par annonce vocale, par le chef du village ou l'un de ses notables. Au village, on choisit un lieu idéal, souvent sous un arbre verdoyant et reposant, et chaque personne qui répond à l'invitation amène son siège. On prévoit du vin, des cacahouètes, des cigarettes, des pipes traditionnelles, bref tout ce qui peut servir à la communauté tout le long de la palabre, mais particulièrement à la fin de celle-ci et avant que chaque participant ne retourne chez lui. Tel est le cas lorsque le garçon a le droit d'épouser la fille considérée comme la nièce de son père qui est en principe une femme de droit. Mais un problème peut se poser : la fille refuse d'accepter un tel mariage parce qu'en droit coutumier son oncle ne recevra pas de dot, et c'est humiliant pour elle qui a grandi en ville et n'accepte pas cette forme de mariage, traditionnel et coutumier, qui pourrait ne pas aller jusqu'aux mariages civil et religieux. On est appelé à aider la fille et le garçon, et les deux familles à s'entendre en vue de rétablir l'harmonie et de sauver l'héritage traditionnel et tribal. Il faut reconnaître que la solution d'un pareil problème, comme d'ailleurs le fait

ordinaire de contracter un mariage coutumier dans cette ethnie se fait toujours autour d'un « arbre à palabre », pour permettre la confrontation, le dialogue, les échanges, la négociation, afin que soient rétablies la paix et la solidarité.

## **II. - L'intersubjectivité dans la palabre africaine : Cadre théorique adéquat qui favorise l'éducation aux valeurs chez les Ding**

**« La palabre est le lieu par excellence de la procédure. Tout y est l'objet d'une négociation, ...d'une consultation d'autrui. Une seule palabre peut comporter jusqu'à sept ou huit autres mini-palabres, et chaque étape équivaut à une procédure. La procédure est la médiation moderne qui permet la distance, le détour du symbolique. La procédure et l'opinion droite, dimensions essentielles de la palabre, supposent des citoyens. »**<sup>457</sup>

Nous venons de comprendre que la palabre africaine est une discussion sur le sens, le vivre-ensemble et les notions de communauté et de lien. Sa fonction est de mettre en scène la confrontation publique, le spectacle de soi aux prises avec l'autre. Comme nous l'avons dit, ses acteurs sont connus. Parmi ceux-ci, on reconnaît que les juges jouent le rôle de modérateurs, ils donnent la parole à tour de rôle aux deux partis en cause, puis à la foule, enfin à eux-mêmes en vue d'éclairer objectivement chaque parti, de prononcer la sentence et de procéder à la réconciliation publique. Il s'établit une relation réciproque entre tous ces partis. C'est ce face-à-face individuel et public que Britt-Mari Barth appelle « intersubjectivité », « la médiation » étant la relation avec les partis ; « le médiateur » est le sage, qui peut être une personne, un groupe. Comme l'illustre Bitima, « La médiation mise en œuvre par la palabre indique une relation particulière avec la base de la société. La médiation (n'est pas ici pensée sous son seul aspect agonistique) en tant que résolution des conflits, mais comme ce qui, au sein de l'affirmation du « je » lui rappelle qu'il y a un « tu », gage de l'intersubjectivité. La vie dans l'espace public n'est possible que si l'exigence d'intersubjectivité est posée a priori et promue a posteriori. »<sup>458</sup> La médiation a pour qualités propres la proximité, l'originalité, la souplesse, la confiance, la rapidité, la participation, la pudeur, le grand souci de dire en respectant la différence. Différente de la justice institutionnalisée, « qui vient d'en haut, la médiation surgit de la base.»<sup>459</sup> Comme telle, elle emploie un ensemble des notions, qu'il convient de comprendre.

D'une manière générale les caractéristiques de la médiation dans la palabre sont bien vécues à travers les notions et l'esprit de la palabre. La base de la société qui participe à la palabre est au départ une structure familiale, et l'Africain, par la relation entre les personnes, saisit mieux ces expressions : le lien, l'oralité, la proximité et l'accueil. Pour les deux premières, la palabre rappellera à l'Africain respectivement les notions de « la généalogie » et de « la survalorisation de la parole. » Profondément, il

<sup>457</sup> BITIMA, J.-G., *Op. cit.*, p. 122.

<sup>458</sup> BITIMA, J.G., *Op. cit.*, p. 34. 71.

<sup>459</sup> M.G. HOFNUNG, *La médiation*, Paris : PUF, 2000, p.113-114 (« Que sais-je ? ») cité par BITIMA, J.G., *op. cit.*, p. 35.

s'agit de comprendre, que dans cette forme d'intersubjectivité « traditionnelle » qui crée la médiation, on accorde une grande place à l'oralité.

On libère la parole pour négocier le sens des mots ou expressions contenus dans ce qui est raconté, soit en style oral, soit à travers les contes, les proverbes, les devinettes, les chansons, et ce pour évoquer de manière symbolique le problème qui fait objet de la palabre. Le message sera progressivement décodé par les partis en cause. On rejoint la théorie de Britt-Mari Barth<sup>460</sup> sur l'intersubjectivité qui survalorise l'apprenant et la parole, lui donne des moyens d'apprentissage, crée une relation affective avec lui, le rend proche des autres. De même, l'intersubjectivité africaine « traditionnelle » de la palabre rend l'autre proche, facilite l'accueil et, par sa dynamique de construction collective de sens, lui donne des moyens d'apprendre à être pleinement homme.

Par des termes choisis, par des attitudes de respect, de confiance, on réduit la distance psychologique entre les acteurs de ce processus de construction de sens. À la fin de chaque procédure, les acteurs peuvent devenir autonomes dans la recherche de ce qui pourrait donner sens à leur vivre-ensemble et à leur vie privée. Car, on peut dire qu'ils en ont acquis l'art et peuvent, chacun pour ce qui le concerne, être capable de « produire », mieux de « créer », d'imaginer, de réfléchir et de comprendre sa propre vie, la société et la vie de l'autre, ou de se comprendre mieux en comprenant l'autre et la société dont les références sont interrogées et comprises à l'occasion d'une palabre.

Tous ont les moyens de comprendre les valeurs essentielles de la vie, et sont éduqués à la citoyenneté, ce qui ne peut que faciliter la socialisation. Ainsi, « *l'accueil de l'autre constitue dans une palabre bien menée l'un des buts* »<sup>461</sup> : la palabre renforce et maintient les liens entre les personnes et l'accueil de l'autre par des échanges qui sont essentiellement un dialogue. Ce dialogue permet non « *une transmission unilatérale mais une construction collective de la vérité.* » L'objectif final est de donner sens à l'événement qui, à travers le problème précis que l'on traite, atteint la communauté. À cette occasion, le rassemblement de tous permet à la communauté villageoise d'échanger, de renforcer ses liens et de se construire.

### **PRINCIPES DE LA PALABRE**

Pour son bon déroulement, elle doit suivre des principes précis que tous les participants doivent observer. Quatre termes en donnent l'idée essentielle : « la prédisposition », « le principe d'équité », « la présence du tiers » et « le désir de palabrer ». Les groupes ou sujets qui participent à la palabre et sont invités au débat doivent accepter à l'avance de mettre en jeu leur vérité, par la confrontation. Ils sont disposés à comprendre qu'il n'y a pas de vérité absolue, « *la bonne palabre respecte le principe d'équité entre les parties, raison pour laquelle on tenait toujours à ce qu'il y ait avant « les assises » de la palabre,*

<sup>460</sup> BARTH, B.-M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz, 1993. Elle s'inspire du psychologue russe, Lev Semyonovich Vygotsky (1886-1934), à qui elle doit le courant de pensée de la médiation, inscrit dans une théorie culturelle et historique dont l'influence aujourd'hui, presque soixante ans après sa mort, ne fait que s'étendre. Le psychologue américain, Jérôme Bruner, a été un des premiers à faire connaître et à interpréter ses idées.

<sup>461</sup> BITIMA, J.-G., Op. cit., p. 110.

*des palabres préparatoires qui examinent si les principes d'équité seront respectés.* »<sup>462</sup>

Il s'agit de veiller à ce que soient gardés l'égalité, la reconnaissance réciproque, le bien commun, le devenir de chacun et de la culture-, la participation, la collaboration, la solidarité, le partage -, le respect des anciens, le respect des procédures, des rôles et il faut assurer la distribution de la parole, le respect de la place de chacun : le droit d'apprendre des anciens, le droit de l'aîné à instruire et à transmettre non pas dogmatiquement et autoritairement, le respect de la communauté et de ses valeurs. Cela est encore plus vrai aujourd'hui : « *Les catégories de « jeunesse » et « d'aînesse » jouent dans les sociétés africaines un rôle très fort : elles assignent à chacun sa place et son rôle.* »<sup>463</sup> Des abus ne manquent pas à ce sujet, car on ne cesse de constater des attitudes d'autoritarisme ou une crise de l'autorité mal assumée, pour les plus anciens, ou encore , pour les plus jeunes, un risque de nivellement ou une tendance à l'autoritarisme.

Dans ce contexte, il convient de savoir qu'une autorité bien comprise, si elle ne peut pas être fondée sur le service et l'humilité, l'est du moins dans le « souci de l'autre pour une vie bonne », comme le dit Paul Ricoeur dans *Soi-même comme un autre*. Dans le contexte de la palabre, la place et le rôle d'un tiers, légitimement reconnu par les partis en discussion, est plus qu'indispensable. Cela garantit l'objectivité de sens à construire et la régulation des tensions possibles dans le déroulement de la palabre.

Il faut enfin que tous ceux qui participent à la palabre aient *le désir de palabrer*, car elle se fonde sur le désir partagé de construire le sens de la vérité, puisque fondamentalement, « *dans la palabre, c'est la communauté entière (ceux qui demandent réparation et ceux qui sont accusés) qui partage la nécessité de s'expliquer pour rétablir l'équilibre brisé par le tort causé* »<sup>464</sup> . C'est grâce à la palabre également qu'une communauté, une tribu et, par elle, les membres d'un groupe peuvent prendre conscience de ce qui fonde l'essentiel du vivre-ensemble africain : le savoir-faire et le savoir être, comme nous l'avons relevé à partir des questions « Que dois-je faire ? » et « Que m'est-il permis d'espérer ? ». Ces deux évidences sont intériorisées ; la communauté africaine les tient pour *des valeurs sacrées* et rappelle les conditions de leur maintenance, à savoir la parole donnée et la reconnaissance de soi et de l'autre comme ce sur quoi repose le vivre-ensemble. L'un ne va jamais sans l'autre. L'existence des communautés est garantie d'une certaine façon par le « bienfait » du traitement des conflits que permet la palabre. Cela permet de renforcer les liens et l'harmonie entre les personnes, et de toujours célébrer la *reconnaissance réciproque* à travers le dialogue, l'échange, l'écoute et la *réconciliation*, sans « perdre la face ». Dans la palabre, en effet, personne n'a tort, personne n'a raison. Il convient de préciser, en revanche, qu'il ne faut pas y voir seulement la réparation d'un dommage causé ou la résolution d'un conflit. On privilégierait la place donnée au conflit et, avec facilité, on évacuerait l'importance et le rôle de la palabre dans la communauté africaine. Par elle, avons-nous dit, la communauté tribale

<sup>462</sup> Ibid., p. 114.

<sup>463</sup> BITIMA, J.-G., Op. cit., p. 116.

<sup>464</sup> Ibid., p. 117.

permet l'accès au symbolique, en précise la nature : l'unité, la paix, l'harmonie, l'obéissance, la confiance, le sens, c'est-à-dire la bonne direction qu'il faut garder. Elle en rappelle aussi les exigences : le dialogue, la réconciliation, la négociation, la reconnaissance réciproque, la libération de la parole, le respect du principe d'équité, le lien : le rapport au pouvoir, à l'autorité, à la loi, à la communauté.

Il faut considérer surtout la procédure qui conduit à ce résultat. Car, donner du sens aux mots et aux paroles qui véhiculent l'histoire des personnes, d'une tribu, d'une culture, c'est engager tous les participants à la palabre dans un processus de construction commune du sens des mots, pour laisser apparaître le sens caché derrière le symbolique. Pour cela, il faut construire la notion qui donne sens aux expressions et à la parole employées. Cette construction commune des « concepts » qui aident à interpréter ce qui est raconté à travers la palabre fait appel à l'attention, à la réflexion, à l'imagination, au transfert de sens. On fait travailler l'imaginaire pour créer, sans nécessairement se souvenir, parce que les palabres se répètent, mais les problèmes ne se ressemblent pas. C'est à ce niveau, nous semble-t-il, que l'on pourrait dépasser le mythe selon lequel on dit souvent que la palabre africaine restaure les liens brisés, mais elle ne peut pas aider à créer un savoir. De toutes les façons, le savoir possible de la palabre n'est pas un savoir scolaire. On peut essentiellement le nommer « sagesse pratique », et c'est à elle que l'on recourt souvent, surtout en R.D. Congo, où il semble aussi y avoir une opposition entre principes et engagements. Il faudrait plutôt souhaiter une sagesse pratique et un jugement moral que la référence à une éthique théorique. La palabre est une occasion de rappeler ce qui fait tenir ensemble, donc ce qui donne sens à la vie de la tribu et des personnes. Par le face-à-face des échanges et par la parole libérée, les mots sont exprimés et, par la confrontation des personnes, la discussion s'engage sur le sens des mots. Le face-à-face des échanges symboliques crée la relation et la proximité entre les personnes ; il faut une parole qui soit libérée pour qu'il y ait toujours la vie. L'interprétation de la parole et des mots occasionne un déplacement de sens. Et, c'est à travers ce perpétuel déplacement que se construit le vrai sens, parce que la parole, les mots ont fait réfléchir, imaginer, mais surtout parce que le caractère symbolique de toute cette oralité n'a de sens que s'il est compris et suivi d'effets.

De l'intersubjectivité dont il vient d'être question, je retiendrai certaines étapes discernables dans la palabre, et les reclasserai comme suit :

1. L'expression du savoir : situation-problème : conflits, tensions, tout dommage causé contre la vie des personnes, de la tribu ou de la société
2. Le désir de palabrer.
3. La négociation du sens et son élaboration, où l'on voit les guides, c'est-à-dire les notables favoriser la co-construction du sens.
4. La présence du tiers : le tiers, c'est le groupe de sages qui comprennent la situation-problème et l'exposent devant le public qu'ils guident en vue de l'élaboration du sens et de la construction collective de la vérité, et ce dans le respect du principe d'équité, qui est non seulement rappelé par le symbolique, mais véhiculé par des contes, des proverbes, des chansons. Tous ces derniers éléments constituent, à notre sens, un ensemble d'enjeux susceptibles de rendre le déplacement de sens

toujours possible et d'engager chaque personne à construire le sens de la vérité. Le respect du principe d'équité est à mon sens comme « le contrat conceptuel » de Britt-Mari Barth, auquel doit pouvoir souscrire toute personne présente à la palabre.

Pour finir, les connaissances échangées grâce à de nombreux ajustements 5. aboutissent à une meilleure appréhension du problème, capable d'avoir même des conséquences positives pour les décisions futures. Ainsi, par la palabre bien menée, chaque participant doit à la fin pouvoir être capable de faire le transfert de sens de tout ce qui s'y est construit pour un « savoir-faire » et « un savoir être » conforme aux valeurs de la société. C'est la communauté tout entière qui, comme le groupe-classe dans l'intersubjectivité telle que l'explique Britt-Mari Barth, va faire l'expérience du rôle et de la place de chacun, de la confiance et de la reconnaissance réciproques, de l'accueil de l'autre, de l'écoute respectueuse, du droit aux ajustements ou à l'erreur, à la socialisation et à l'éducation à la citoyenneté. C'est redonner de la valeur à la personne, donc au corps, car dans l'intersubjectivité ou la médiation pour construire le sens du savoir, l'expression corporelle, qui est fondamentale, l'est aussi dans la palabre. Cela signifie que dans celle-ci, en effet, le dire ne se sépare pas de la manière de dire, et le corps est inséparable du sens. Savoir-dire et savoir être, voilà ce qui est à comprendre et à vivre dans la communauté, par tous et chacun.

Comme on le note, par rapport aux valeurs, le système judiciaire des Ding orientaux, à travers la palabre, est différent du système européen. Chez eux, il est composé du chef, de quelques anciens et de juristes (des sages), tous agréés par les Mânes des Ancêtres. Un code de procédure indigène coutumier est à leur disposition, pour juger.

## Chapitre 4 : Obstacles au niveau de la planification de l'éducation. Les Politiques éducatives.

Pour bien comprendre l'éducation dans l'ethnie Ding et le cadre ou le contexte des acteurs sociaux, il convient maintenant de faire un bref historique du contexte éducatif, c'est-à-dire du cadre du système éducatif de notre pays et de son évolution sur plusieurs années <sup>465</sup>. Il s'agit de repérer les caractéristiques générales du Système Educatif congolais ainsi que les points principaux d'une pratique éducative de ce système et ses principes fondateurs. Les résultats de cette analyse montreront les obstacles dans la planification globale de l'éducation dans notre espace de recherche, mais aussi les caractéristiques de celle-ci à travers les documents officiels congolais sur la gestion des écoles.

<sup>465</sup> A la deux cent vingt et unième page de son livre, Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu, Busugutsala Gandayi Gabudisa résume le problème de l'histoire de la question scolaire au Congo-Zaïre de l'Etat Indépendant du Congo (1885) à la deuxième République du Zaïre (1995) comme suit : « L'Eglise, fondatrice et organisatrice des premières écoles, voit son rôle passer du monopole de fait au déclin total de son pouvoir ; en revanche, l'influence de l'Etat s'accroît avec sa prise de conscience progressive que l'enseignement doit être un instrument de l'Etat et de lui seul ».

Notre objectif est de tenter de connaître l'environnement de l'école congolaise. Car, il faut définir « le cadre » pour comprendre et pour agir. Nous le définirons à travers les politiques de l'éducation de notre pays. Or, une politique de l'éducation revêt à notre avis des caractères généraux, qui aident à comprendre les caractéristiques de l'éducation comme fait politique, c'est-à-dire relevant d'une « organisation concertée ». D'un point de vue général, Louis Legrand<sup>466</sup> en relève trois :

- 1° « *Il y a politique de l'éducation à partir du moment où une organisation collective entre en jeu* ». Et, de manière restreinte, Louis Legrand l'applique au niveau d'ensembles institutionnels importants : commune, région,..., Etat.
- 2° « *L'essentiel d'une politique éducative réside dans le projet, sa détermination et sa mise en œuvre* ».
- 3° « *Dans le domaine de l'éducation, comme en tout autre, le politique est lié au pouvoir. Une politique de l'éducation se traduit par des lois, des décrets, des règlements, des programmes et des instructions. Elle est impulsée et contrôlée par la hiérarchie* ».

Il s'agit, comme l'insinue l'ethnométhodologie, de ne « plus laisser les gens agir dans des situations extérieures à eux-mêmes, préexistantes, mais bien d'essayer de comprendre la manière dont ils voient, décrivent et proposent ensemble une définition de la situation (définition, par les acteurs sociaux, comme le dit W.I. Thomas, en permanence dans leur vie quotidienne, des institutions dans lesquelles ils vivent) »<sup>467</sup>. G. Lapassade<sup>468</sup> précise que la notion de définition de la situation prend en compte le fait que les situations sont toujours construites par les membres. Et, les individus, continue-t-il, qui attribuent les significations aux événements sociaux au cours de leur face à face quotidien sont toujours des interprètes de ces derniers. La définition du cadre paraît alors indispensable pour mieux comprendre le contexte et la vie des membres dont on veut analyser « la biographie », « la situation elle-même », « la communication verbale et non verbale ». Ainsi, à travers les politiques de l'éducation de la R.D. Congo, nous essaierons de faire ressortir leurs caractéristiques afin de définir des objectifs et des finalités de l'éducation à mettre en œuvre avant toute politique de coopération avec des partenaires étrangers. Nous essaierons de comprendre concrètement les différentes idéologies dans lesquelles s'enracinent ces politiques de l'éducation et où se tissent ces ajustements, ces réformes ou ces tâtonnements. Pour mieux en comprendre les différents registres, nous préférons, dans ces cas, séparer éducation extrascolaire et éducation scolaire. Deux périodes nous aident à aborder la question de l'éducation : la tradition et l'époque contemporaine. Alors que la première correspond à l'éducation traditionnelle, la seconde est assimilée à l'éducation contemporaine. Si celle-ci est ouverte aux effets de la modernité, elle n'escamote pas pour autant les lieux de l'éducation : la famille, la société et l'école. En

---

<sup>466</sup> LEGRAND, L., *Les politiques de l'éducation*, 4<sup>ème</sup> édition, Paris : PUF, 1988, p.5-6.

<sup>467</sup> COULON, A., *L'Ethnométhodologie*, Paris : PUF, 4<sup>è</sup> éd., 1996, p. 15-16.

<sup>468</sup> Cfr. LAPASSADE, G., *Les microsociologies*, Paris : Anthropos, 1996, p.10.

revanche, il faut tout de suite noter, pour bien comprendre chaque forme d'éducation, que les partenaires varient. Cela est lié aussi à l'évolution historique et aux finalités de chaque style éducatif.

Une brève vision historique du système éducatif de la R.D. Congo nous aidera, dans ce dessein, à comprendre la situation actuelle de l'enseignement dans notre pays. Notre objectif est de rechercher les points d'émergence d'une pratique éducative et leurs principes fondateurs. Cependant, nous allons non pas détailler la structure de ce système, mais en diagnostiquer les problèmes et faire des propositions constructives qui relieront la théorie à la pratique, la volonté et les actions concrètes.

Rappelons que la Convention du 26 Mai 1906 signée, à Bruxelles, entre les représentants du Saint-Siège et du Gouvernement de l'Etat Indépendant du Congo, est un document de base de l'histoire scolaire de notre pays. Elle assurait aux missions catholiques la possession des terres. En revanche, les missionnaires étaient tenus d'assurer l'instruction et l'apprentissage des langues « nationales belges » (le français) par la création des écoles ; ils s'engageaient aussi à prêter leur concours à l'Etat, par l'exécution de travaux d'ordre scientifique, géographique et linguistique. Ce document eut valeur de preuve écrite des accords de Léopold II avec les missionnaires auxquels il confia les écoles car, pour le roi, l'école était la condition pour accéder au service privilégié de l'Etat. De fait, en amont, l'origine de la Convention de 1906 est à situer et à comprendre dans le cadre de la politique globale de l'Etat Indépendant du Congo (EIC) et, plus particulièrement, de la politique foncière : Léopold II accorda de vastes concessions de « terres vacantes » aux entreprises commerciales, pour encourager l'initiative privée pour l'exploitation des richesses naturelles du pays. Cette période d'exploitation directe ou indirecte inaugura une période d'abus sans nombre, que dénoncèrent les missionnaires protestants. Ce même cadre permet aussi de comprendre le développement des implantations missionnaires dans leur ensemble et celui des rapports entre les missions protestante et catholique. La Convention fut annexée à la Charte coloniale du 18 octobre 1908 et a continué à régler les rapports entre les missions et le gouvernement colonial en matière scolaire jusqu'aux années 1925-28, époque où s'organisa l'enseignement financé par les conventions dites « De Jonghe ». Mais ces conventions avec les sociétés de missions « nationales » laissèrent intacte la Convention de 1906 (...) qui a régi les rapports entre l'Eglise et l'Etat durant la période coloniale. Pendant la période de l'EIC et même jusqu'au début de la Première Guerre mondiale, plusieurs initiatives missionnaires organisaient des actions éducatives afin de former respectivement des catéchistes-médecins et des enfants africains à la formation professionnelle (initiative qui n'a pas eu de réponse positive de la part du Roi). En revanche, l'EIC s'occupa essentiellement de la formation militaire. D'où la création de « colonies scolaires » par l'Etat pour des besoins de recrutement militaire. L'Etat eut ensuite le souci d'avoir des auxiliaires professionnels, ce qui l'amena à reconnaître les centres d'apprentissage militaire et professionnel. Les missionnaires, eux aussi, eurent le même souci de s'entourer d'auxiliaires, sachant lire et écrire, afin de mieux réaliser dès le début leur action évangélisatrice. Ainsi donc, *« au début du siècle, les deux réseaux d'enseignement étaient opérationnels. Celui de l'Etat concernait quelques colonies scolaires et écoles professionnelles ; celui des missions (protestantes et catholiques), qui se proposait de toucher le plus grand nombre d'enfants possible, visait l'évangélisation et la formation*

*agricole et professionnelle. Cette dernière option intéressait de plus en plus l'Etat, pour répondre aux besoins croissants de son administration. Il fallait davantage populariser la scolarisation.* »<sup>469</sup> Il y eut nécessité, pour l'Etat, de subventionner les écoles (même si ce n'était que des écoles de grands centres), en particulier les écoles missionnaires, et d'intégrer celles-ci dans un ensemble scolaire contrôlé par l'Etat.

Cependant, il existait d'autres textes organisateurs des « écoles » avant et après la Convention novatrice de 1906. Toutefois, le condensé de la présentation historique et complète de l'enseignement du Zaïre selon le Père Jean-Marie Ribaucourt<sup>470</sup> concerne directement notre recherche. Nous y retrouvons, en effet, spécifiquement des éléments de l'organisation scolaire à Ipamu avant 1960 : les fermes-chapelles, des écoles professionnelles, primaires, secondaires, spéciales, des écoles de moniteurs, des écoles ménagères. Selon leurs degrés et leurs formes, ces écoles avaient pour mission d'assurer la formation et le développement d'une élite, de l'enseignement de masse à l'université. Depuis, d'autres textes régissent les écoles. Nous en présentons les enjeux éducatifs et leur « philosophie ».

## ***I. - L'éducation traditionnelle ou l'éducation extra-scolaire en R.D. Congo : depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Nature et principes.***

---

Un regard vers la tradition nous fait comprendre en amont l'éducation de l'enfant, avant d'en percevoir l'évolution. Cette dimension temporelle, nécessaire à la maturation de la question, ne manque pas d'avoir quelque influence dans la détermination des finalités de l'éducation et sa réalisation. Pourtant, l'éducation donnée dans la tradition n'a pas nécessairement eu besoin de l'école, car celle-ci n'y était pas encore créée et, même là où elle existait, elle n'était pas facilement comprise.

Par l'éducation traditionnelle, on assure « la formation d'un homme complet, individuel et social, à la fois corps, âme et esprit » ; on vise l'autonomie et la socialisation de l'enfant pour une action « dans la vie, par la vie et pour la vie »<sup>471</sup>. Elle est donnée par la famille et la société. Celles-ci offrent à l'enfant son vécu naturel, qui baigne dans les éléments culturels, que la société est obligée d'inventer logiquement pour la formation de l'enfant. C'est une éducation qui varie cependant selon les groupes, l'ethnie, les objectifs ou le sexe de l'enfant. Cette forme traditionnelle d'éducation est centrée sur la division sexuelle des tâches<sup>472</sup> et est matérialisée par l'initiation et l'imitation. Toutefois, chaque membre de la société est en soi éducateur par son appartenance au groupe et par ce qu'il fait et vit. La multiplicité des métiers fait autant « d'éducateurs » qu'il y a

<sup>469</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997, p. 356-357.

<sup>470</sup> Lire RIBAUCOURT, J.-M., Op. Cit., p. 120-123.126-127.

<sup>471</sup> ERNY, P., *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, Paris : L'Harmattan, 2001, p. 305. 282. Citation notée comme telle.

<sup>472</sup> TSHIALA LAY, *Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 12.

« d'apprentissages » variés ; des « éducateurs » que Pierre Erny appelle « *des acteurs traditionnels ... : chefs, anciens, juges, prêtres, conteurs, artistes et artisans, guérisseurs, chasseurs, griots, initiateurs, herboristes, etc.* »<sup>473</sup>. Il faut les considérer en vue d'une éducation collective et autonome de l'enfant, selon les critères propres à ces acteurs. Education et vie sociale ne peuvent ainsi être séparées, et la participation de l'enfant à la vie commune des groupes le forme au fil des jours. Car ce qu'il fait, entend et voit constitue l'essentiel de ce qui le forme ; il l'intériorise pour la vie et pour sa vie. Cette diversité d'éducateurs est porteuse d'une grande diversité de connaissances et de personnalités, et elle crée une réelle autonomie chez l'enfant.

D'autres enjeux nous concernent immédiatement. La détermination, mieux l'appréciation unanime des métiers et des valeurs à transmettre, varie selon les éducateurs. La personnalisation ou l'humanisation des métiers et des valeurs par l'initiation et l'imitation ne va pas sans poser des problèmes quant à l'identité des enfants. L'initiation, en ce qui concerne les métiers, peut être tout à fait favorable à la construction de la personnalité de l'enfant, si le maître est imitable ; ce qui est le plus souvent le cas. Dans le cas contraire, on pourrait observer un certain manque d'autonomie. Bien plus, les événements et les situations mêmes sont éducateurs et font partie intégrante du contenu de ce que l'enfant est appelé à apprendre au fur et à mesure qu'il grandit ; ce qui l'engage à une attention soutenue et l'implique dans une plus forte compréhension. Ne pourrait-on penser ici à Blaise Pascal : « Ah si Dieu nous donnait des maîtres de sa main, Oh qu'il leur faudrait obéir de bon cœur ! La nécessité et les événements en sont infailliblement »<sup>474</sup>. Cette éducation au sens de la vie est traditionnellement une dynamique incontournable pour la maturation et la responsabilisation de l'enfant. De cette manière, précise Pierre Erny, on accorde à l'enfant de « pouvoir vivre des choses intenses, fortes, risquées, parfois dangereuses »<sup>475</sup>. En effet, à travers des procédés d'apprentissage traditionnels, tels les rites d'initiation, les symboles, les masques, l'art, les contes, les proverbes, les mythes, les rêves, les langages gestuels. L'enfant pouvait aisément accéder aux valeurs de la vie.

## ***II. - L'éducation moderne ou l'éducation scolaire contemporaine : Les politiques éducatives depuis l'apparition de l'école en R.D. Congo, entre 1880 et 1930.***

### **1. Education à la période coloniale, avant 1960 : Education missionnaire et laïque de 1880 à 1960.**

***« La Bible quitta l'Europe à la recherche de l'âme africaine. L'école missionnaire faisait partie de cette recherche »***<sup>476</sup>.

<sup>473</sup> Ibid., p. 285.

<sup>474</sup> PASCAL, B., *Pensées et Opuscules*, Editions Léon Brunschvics n° 553 in *Le Mystère de Jésus*.

<sup>475</sup> ERNY, P., Op. cit., p. 301.

Evolution de l'Education scolaire en R.D. Congo dans les grandes périodes de l'Histoire politique du Congo. Dates importantes dans la structuration du Système éducatif (La mise en œuvre et l'évolution de la politique belge de l'éducation).

- . Avant 1884 : Ecoles libres des missionnaires catholiques et protestants occidentaux. Aucun droit de créer les écoles ne leur est reconnu. Ce sont des écoles pour répandre l'Évangile.
- . 1885 Signature de l'Acte général de la conférence de Berlin sur le partage de l'Afrique. Naissance de l'État Indépendant du Congo.
- . Colonies scolaires, première institution éducative créée par le Gouvernement Indépendant du Congo.
- . 1888 Personnification civile des institutions religieuses.
- . 1906 Convention entre le Saint-Siège et l'Etat Indépendant du Congo, qui définit le système de coopération Etat-Eglise jusqu'en 1960, en matière scolaire.
- . 1908 Cession de l'État Indépendant du Congo à la Belgique par le roi Léopold II : Avènement de la colonie Congo Belge. Proclamation de la liberté d'Enseignement pour tous par la Charte coloniale. Les Congrégations s'occupent aussi des Ecoles. L'État crée les Ecoles officielles, que les Congrégations gèrent, en plus des missionnaires catholiques et protestants.
- . 1908-1922 Ecoles officielles congréganistes.
- . 1922-1947 Enseignement des missions nationales.
- . 1924 Projet d'organisation de l'enseignement libre au Congo Belge, avec le concours des missions nationales.
- . Les missions catholiques commencent à bénéficier de subsides de l'État, liés au régime de collaboration scolaire.
- . 1925 Signature de plusieurs conventions entre le Gouvernement et les missions nationales, pour une durée de vingt ans.
- . 1926 Création, dans l'esprit du projet précédent, du service de l'Inspection officielle de l'enseignement, dirigée par un inspecteur général et des inspecteurs provinciaux.
- . 1948 Réforme de l'enseignement libre subventionné (Ecoles privées, surtout missionnaires)
- . 1954-1960 Enseignement libre laïque.
- . 1956 Arrêté royal de création de l'Université Lovanium<sup>477</sup>.
- . 1957 Décret d'érection canonique de l'Université catholique de Lovanium.
- . 1960 Accession à l'Indépendance. Le pays s'appelle République démocratique du Congo.

<sup>476</sup> MAZRUI ALI A. et TESHOME WAGAW, "Education et diversité culturelle en Afrique noire. Une étude régionaliste », in Gaston MIALARET et Jean VIAL, *Histoire Mondiale de l'Education. 3 : De 1815 A 1945 (sous la direction de -)*, PARIS : PUF, 1981, p. 73.

<sup>477</sup> Lovanium, c'est le mot latin pour dire Louvain. Au Zaïre, c'est l'ancien nom de l'actuelle Université de Kinshasa (UNIKIN).

Dans la perspective des accords de la Conférence de Berlin du 26 février 1885, sur le partage de l'Afrique, et pour mettre en œuvre l'Acte général dans son article 6, imposant au pouvoir colonial l'obligation de protéger et de favoriser les institutions religieuses, le pouvoir colonial devait jouer un rôle important dans l'éducation scolaire au Congo. Il s'est donné l'obligation d'organiser une « école religieuse et pragmatique »<sup>478</sup>.

Son objectif est la « formation exclusive de catéchistes autochtones pour la propagation de la religion chrétienne dans les villages soumis à l'évangélisation »<sup>479</sup>. C'est un enseignement à caractère religieux, dont le but reste « une évangélisation massive par le truchement des élèves et des catéchumènes ». En effet, on a le souci de faire de tous les élèves des chrétiens.

Ainsi, Tshiala reprend, pour les expliciter, les objectifs et méthodes d'enseignement adoptés par les Oblats de Marie Immaculée. L'enseignement se faisait, note-t-il, « par des causeries régulières et occasionnelles, par la formation morale, autant que littéraire, par un enseignement qui veut être pratique, et non en dehors du réel et des possibilités » ; « L'école s'efforce d'inculquer aux élèves la discipline, l'amour du travail, le respect et l'obéissance à l'autorité établie »<sup>480</sup>. La formation religieuse, on le constate, ouvre l'homme à Dieu et l'engage à se référer au Christ ; elle l'ouvre aussi aux autres hommes, pour la vie et par la vie. Le contenu de l'enseignement religieux n'est pas seulement la parole de Dieu et toute sa richesse, mais surtout les valeurs de la vie, telles que la discipline, l'amour du travail, le respect et l'obéissance à la hiérarchie. La formation des cœurs pour le Royaume des Cieux n'exclut pas la formation du corps ; elle ne la minimise pas non plus.

À ces objectifs religieux et humains s'en ajoutent deux autres, fondamentaux, qui motivent de plus en plus les parents à envoyer leurs enfants à l'école. Il s'agit de l'éducation à l'obéissance et à la politesse. Traduits en action éducative, les mêmes objectifs précisent les finalités de l'éducation scolaire missionnaire : toute la scolarisation des élèves a un double intérêt : l'avenir des scolarisés et le statut socio-économique de la famille. On s'en rend compte dans les attentes des parents, que Tshiala énumère : « le (la) scolarisé (e) devra rendre des services à sa famille, son clan (clan de sa mère), au clan du père, aux clans des grands-parents, à son groupement et à sa tribu... »<sup>481</sup>.

Nous pouvons noter, en revanche, une différence fonctionnelle entre la scolarisation de la fille et celle du garçon. L'instruction scolaire des filles est surtout conduite en vue du mariage et du maintien de la lignée clanique. De plus, elles sont formées pour des raisons économiques, en vue de s'occuper de leurs frères et sœurs après la mort des parents. Car les études et les diplômes sont une bonne épargne, qui représentent « un capital en banque » et « un gros investissement » à long terme. Cela justifie et renforce

---

<sup>478</sup> TSHIALA LAY, Op. cit., p. 51.

<sup>479</sup> Idem.

<sup>480</sup> TSHIALA LAY, Op. cit., p. 57.

<sup>481</sup> TSHIALA LAY, Op. cit., p. 147.

l'enthousiasme des parents dans leur devoir de trouver « les voies et moyens à mettre en œuvre pour pouvoir financer les études de l'enfant »<sup>482</sup>. Toutefois, cette prise en charge matérielle et morale de la famille par les enfants scolarisés n'est pas l'apanage de l'éducation scolaire missionnaire. Elle part de l'enseignement missionnaire et va jusqu'à l'éducation moderne ; elle peut traduire et expliquer en partie aujourd'hui l'esprit d'assistance matérielle issue du paternalisme colonial. Au contraire, les garçons sont scolarisés pour être instruits et diplômés. Cela a aussi pour conséquences de diffuser dans tout le corps social une dynamique personnelle de création de liens par les enfants, comme nous l'avons montré à propos de l'école traditionnelle. L'enfant scolarisé continue en effet à jouer son rôle social traditionnel de messenger, car c'est lui qui fait le pont entre l'institution scolaire et sa famille. Même lorsque l'école est proche de la famille, les parents préfèrent parler à l'enseignant à travers l'enfant : ces contacts permettent à celui-ci d'élargir et d'approfondir les relations sociales, indispensables à son avenir. « Les contacts directs entre les parents et l'école mettraient en danger, à force de se répéter, cette forme d'éducation de l'enfant à la vie sociale »<sup>483</sup>. L'enfant ne jouerait plus sa fonction sociale de messenger ; certaines conséquences en résulteraient : distance entre parents et enseignants ; manipulation de l'information par l'élève selon ses stratégies propres. Le protocole était acquis : intensifier des structures de rapprochement des parents entre eux (dans le système scolaire moderne) par la création des comités scolaires des parents, des conseils de gestion, des Associations (nationales ou régionales) des parents d'élèves, pour permettre la rencontre et l'échange entre eux, mais surtout avec les enseignants.

## **2. Education pendant la 1<sup>ère</sup> République du Zaïre : De 1960 à 1965.**

Pluralisme dans l'enseignement national au sujet de l'école.

- 1960 : La loi fondamentale décrète la liberté de l'enseignement et impose aux pouvoirs publics de rendre l'école accessible à tous les enfants, en créant les établissements publics nécessaires et en subventionnant les établissements privés.
- 1962 : Signature ou renouvellement des conventions particulières entre l'Etat et les diocèses.
- 1964 : Promulgation de la première constitution du Zaïre, créant et restructurant l'Enseignement national.

Un constat général nous amène à dire que, de 1960 à 1965, l'enseignement est un monopole étatique. Seul l'État est le pouvoir organisateur et le propriétaire de toutes les écoles. C'est lui qui pourvoit à la gestion et à l'administration scolaire dans toute l'étendue du pays. Cette idéologie marque tous les pays africains après l'indépendance. Au-delà de sa responsabilité politique, l'État prend en mains le politique et l'économique et le social. Il est le garant du bien commun et, en matière d'éducation, il se donne pour objectif de définir la structure juridique de l'enseignement national. Car l'État congolais adopte et

<sup>482</sup> Idem.

<sup>483</sup> TSHIALA LAY, Op. cit., p. 158.

accueille la formule « Enseignement national », que définit la Constitution de 1964. Ainsi, Busugutsala écrit : « En effet, la Constitution confère à l'État un rôle central mais non exclusif en matière d'enseignement »<sup>484</sup>.

Pendant cette période, si l'État a un rôle central, mais sans exclusivité, qu'en est-il de sa collaboration avec l'Eglise qui refuse l'étatisation de tout l'enseignement ? Trois conséquences caractérisent de façon générale cette collaboration : l'inefficacité des structures mises en place; le clivage Etat-Eglise; le manque de crédibilité de l'Eglise auprès de l'Etat. Une collaboration évidente, mais subtile à la fois ! Cette subtilité trouve son explication dans ce que l'État donne à penser de l'Eglise. Quelle conception avait-on de l'Eglise à ce moment-là, qui fait qu'elle ne semble pas crédible ? Est-ce une « Eglise-Institution » ? Ou une « Eglise-Structure ? » Cette question d'ecclésiologie, constate Busugutsala, oblige les évêques à trouver une nouvelle ecclésiologie. Vatican II leur en inspire une : celle de « l'Eglise comme peuple de Dieu, au sein duquel les laïcs doivent retrouver leur place dans le sacerdoce commun des fidèles, et où la relation Eglise-Monde est davantage conçue comme service »<sup>485</sup>. En revanche, de façon positive, la collaboration entre l'Eglise et l'État permet la liberté de l'enseignement, avec le droit d'organiser une école. Sont mis ainsi en place le respect de la liberté, l'éducation au respect de la liberté et l'éducation à la liberté même. Dans ces conditions, déclare Busugutsala, la Constitution de 1964 garantit la liberté religieuse et la formation morale et spirituelle<sup>486</sup>. Elle aide à comprendre le fonctionnement d'un régime politique. Bref, l'itinéraire politique de l'Enseignement national a permis et l'autonomie de l'Eglise et l'autonomie de l'État, ainsi que la collaboration entre ces deux Institutions, pour s'épauler l'une l'autre et garantir un respect réciproque de leurs idéaux. Cette disposition générale d'autonomie et de collaboration fait appel à :

- - la neutralité dans les cours de formation générale, pour permettre, dans les écoles nationales organisées par l'État, le respect de toutes les conceptions religieuses et de toutes les conceptions philosophiques.
- - l'accueil, dans les écoles nationales organisées par les Associations privées, des enfants qui ont des convictions religieuses et des positions philosophiques différentes. Deux aspects sont ici favorisés : la liberté du choix de l'école par les parents ; le respect des personnes et de leurs convictions, et celui des principes éducatifs de l'école. Ainsi se réalise cette collaboration avec, comme principes de base, l'obligation scolaire, la gratuité et le droit des parents à la liberté de choix de l'établissement et de l'éducation de leurs enfants.

### 3. Education pendant la II<sup>ème</sup> République (1965-1997) et la première moitié de la III<sup>ème</sup> République (1990-1997)

<sup>484</sup> BUSUGUTSALA, G.G., *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*, Paris : L'Harmattan, 1997, p. 141.

<sup>485</sup> Ibid., p. 143.

<sup>486</sup> Ibid., p. 140.

Dates importantes sur la Politique de l'éducation sous la II<sup>ème</sup> République (1965-1997) : Du monopole étatique à une nouvelle libéralisation de l'enseignement national.

En gros, on peut dire que 1960 à 1974, c'est l'effort vers la nationalisation.

- 1967 : Promulgation de la première constitution de la II<sup>ème</sup> République proclamant le concept juridique de laïcité de l'Etat.
- 1970 : Consécration du parti unique « institution suprême de la République ; son idéologie est le Recours à l'Authenticité zaïroise.
- 1971 : Changement d'appellation : Congo devient Zaïre.
- 1971-1975 : Politique d'étatisation de l'enseignement et déclin du pouvoir de l'Eglise (Zaïrianisation / Nationalisation et déconfessionnalisation de l'enseignement : Tout l'enseignement au Zaïre, de l'école maternelle à l'Université, est sous le contrôle exclusif de l'Etat).

On peut inclure, dans la période d'étatisation d'écoles, les années 74-77. Grandes crises Etat-Eglise : 1971-1972 ; 1974-1975.

De 1977 à 1990, c'est la période de désengagement progressif de l'État.

1990-1997 Transition démocratique de la République du Zaïre. Gouvernement de Transition.

Le 24 avril 1990, le Président Mobutu met fin au système de Parti-Etat et annonce l'institution de la III<sup>ème</sup> République (I<sup>ère</sup> partie).

. 1977 Convention scolaire entre l'Etat et les grandes Eglises du Zaïre.

- « Objectif 80 » : « Une éducation obligatoire et gratuite pour tous », en 1980.
- Projet de révision de la convention de 1977, demeuré à ce stade.
- 1984-1991 Septennat souhaité comme social, mais qui connaît un échec.
- Première loi-cadre de l'enseignement national libéralisant celui-ci.
- De 1991 à 1992 : Conférence Nationale Souveraine de la République du Zaïre.
- 1996 : Travaux des États Généraux de l'Education pour adopter les options fondamentales en matière d'éducation, proposées par la Conférence Nationale Souveraine en vue de la reconstruction du Système éducatif de la R.D. Congo.

Nous pouvons noter ici le passage du monopole étatique à une nouvelle libéralisation de l'enseignement national. Deux concepts clés véhiculent l'idéologie étatique : « la laïcité » de l'Etat et « l'Authenticité ». Pour définir et expliquer la « laïcité » de l'État, l'Abbé Busugutsala reprend ce texte de la Constitution du 24 juin 1967 : « *Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. Dans la République du Congo, il n'y a pas de religion d'Etat. Toute personne a le droit de manifester sa religion ou ses convictions, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques, l'accomplissement de rites et l'état de vie religieuse, sous réserve de l'ordre public et de bonnes mœurs.* »<sup>487</sup> Au Zaïre, précise-t-il, la laïcité de l'État n'exclut pas le fait religieux : il y a bien coexistence de la liberté religieuse, de l'autonomie de l'État et de

l'Eglise, ainsi que neutralité dans les questions particulières de chaque Institution, sans pour autant que ce soit de l'indifférence. L'idéologie de « l'Authenticité » bouleverse la politique de l'éducation ; les conséquences de tels bouleversements atteignent aussi les relations Eglise-Etat, vers 1971. Le 4 octobre 1974, Mobutu définit sa politique du recours à l'Authenticité comme suit : *"L'authenticité est une prise de conscience du peuple zaïrois de recourir à ses sources propres, de rechercher les valeurs de ses ancêtres, afin d'en apprécier celles qui contribuent à son développement harmonieux et naturel. C'est le refus du peuple zaïrois d'épouser aveuglément les idéologies importées. C'est l'affirmation de l'homme tout court, là où il est, tel qu'il est, avec ses structures mentales et sociales propres."*<sup>488</sup>

De plus, continue Busugutsala, l'État proclame « *l'institutionnalisation du parti : le Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) est le Parti-Etat, seule institution au Zaïre et unique source du pouvoir et de la légitimité* »<sup>489</sup>. Il importe, pour nous, de donner ici des précisions sur ces trois concepts importants : « Authenticité », « Laïcité », « Institutionnalisation du MPR ». Ce sont trois modes d'application de l'idéologie étatique, qui ont eu, eux aussi, de nombreuses conséquences sur le système éducatif :

### **1) L'ÉTATISATION DE L'ENSEIGNEMENT. DES ACTIONS CONCRÈTES SONT RÉALISÉES :**

- « La récupération de la jeunesse, pour en faire un instrument authentiquement efficace au service de la communauté »<sup>490</sup>.
- La nationalisation de l'Université Nationale du Zaïre ;
- L'implantation de la Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution (JMPR) dans les écoles, petits et grands séminaires. Conçue comme section du MPR., la JMPR s'occupe de la jeunesse, et donc du secteur éducatif, poursuivant sans doute l'objectif du MPR, qui « place l'enseignement au cœur de ses priorités et de ses préoccupations »<sup>491</sup> afin de faire de l'école un moyen efficace pour la propagation de l'idéologie « mobutiste » de l'Authenticité.
- La suppression de cours de religion-morale dans tous les établissements scolaires, et l'imposition du « Mobutisme »<sup>492</sup> comme religion. On peut aujourd'hui comprendre en amont la désaffection « religieuse » des milieux éducatifs, surtout dans les écoles des Eglises et Associations privées. Une conséquence logique s'ensuit : la désaffection de la religion et de toutes les activités spirituelles du personnel éducatif dans plusieurs établissements scolaires.

<sup>487</sup> BUSUGUTSALA, G.G., Op. cit., p. 151.

<sup>488</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-La-Neuve : Duculot, 1997, p. 670.

C'est noté dans le chapitre 2.

### **2) LE DÉCLIN DU POUVOIR DE L'EGLISE, QUI S'OPPOSE À L'AUTHENTICITÉ.**

<sup>489</sup> BUSUGUTSALA, G.G., Op. cit., p. 155.

<sup>490</sup> Ibid., p. 156.

<sup>491</sup> Ibid., p. 161.

<sup>492</sup> Voir les pages 444ss.

Dans l'ensemble, la rivalité Eglise-Etat eut, entre autres, pour cause immédiate l'adoption de l'Authenticité et l'institutionnalisation du MPR, dans la politique éducative du Zaïre et, pour occasion, l'Etatisation de l'enseignement et ses conséquences. Quelques objectifs de cette idéologie nous éclairent : Manifester la volonté de pouvoir et de reconnaissance légale, nationale de l'État, en vue de réagir contre la colonisation, qui imposait une hiérarchie suivant le modèle de celle des églises importées. En outre, il fallait aussi réduire la puissance de l'Eglise-Institution et favoriser son exclusion de la conception et de la négociation des lois. Cette idéologie visait, par ailleurs, à réduire aussi bien son influence sur la jeunesse par les écoles que le nombre de catholiques dans les organismes dirigeants du pays, en particulier dans les écoles. Elle n'oubliait pas non plus de récupérer la jeunesse et de l'éduquer à la philosophie de l'authenticité, qui pourrait la sortir de la « prétention » à l'endoctrinement par l'Eglise.

La rivalité de l'Etat et de l'Eglise a eu quelques conséquences. Busugutsala présente les plus remarquables :

- a) Les poursuites judiciaires, par le Bureau politique du MPR, du cardinal Malula, archevêque de Kinshasa. Les raisons de son différend avec le Gouvernement zaïrois sont : « L'éditorial « antirévolutionnaire » d'Afrique chrétienne sur l'Authenticité (l'hebdomadaire belge *Pourquoi Pas* N°3, du 12 janvier 1972), la lettre pastorale « subversive<sup>493</sup> » du cardinal contre le Gouvernement zaïrois et le refus d'implanter une section du JMPR (Jeunesse du parti unique zaïrois) au séminaire Jean XXIII » qui, selon le cardinal, dépend de huit évêques de la province ecclésiastique de Kinshasa, auxquels le Gouvernement zaïrois devrait écrire pour avis et décision.
- b) La suppression de la publication de l'Editorial d'Afrique chrétienne, et l'arrestation de Louis Kalonji, son directeur.
- c) La fermeture du Grand Séminaire Jean XXIII de Kinshasa, en janvier 1972, et son évacuation, le 3 février 1972.
- d) La suppression, le 26 juin 1974, de la fête de Noël comme fête de précepte. Cette décision est permise par la laïcité le 6 novembre 1974. De la même façon, on promulgue des interdicts : « (ni) crucifix, (ni) images, (ni) photos d'autres personnalités

<sup>493</sup> Au sujet de la lettre pastorale du cardinal Malula, le 12 janvier 1972, voir le document intitulé « L'Authenticité et le rôle de l'Eglise » dans le dossier « L'Authenticité et le rôle de l'Eglise » de la bibliothèque de la RDC. Cette lettre pastorale, intitulée « L'Authenticité et le rôle de l'Eglise », est une lettre pastorale adressée au clergé et aux fidèles de la province ecclésiastique de Kinshasa. Elle est considérée comme « subversive » par le régime zaïrois. Elle rappelle que le Bureau politique du MPR et son point de vue sur sa relation avec les Eglises ou avec le sacré. En effet, affirme Busugutsala, le passage des militants du MPR dans les écoles catholiques pour veiller à l'application de cette décision marque le début de la révolution zaïroise du système éducatif par le MPR. Cette révolution se confirme, elle atteint son apogée dans la déconfessionnalisation et l'étatisation de tout l'enseignement national. Les décisions du Bureau politique de Kinshasa, le 30 décembre 1974, le confirment : « Le système actuel de notre enseignement ne

<sup>494</sup> BUSUGUTSALA, G.G., Op. cit., p. 160.

<sup>495</sup> Ibid., p. 162-163.

*correspond pas à notre authenticité, et ne plonge pas ses racines dans notre humanisme communautaire. Il faut concevoir un autre système d'enseignement propre à développer nos potentialités et totalement orienté vers le développement. Désormais, l'école sera, dans l'authenticité zaïroise, une école de l'initiation traditionnelle, une école pour la vie, une école adaptée à nos réalités. »*<sup>496</sup>

#### **4. L'éducation scolaire maintenant : du 17 mai 1997 à aujourd'hui (deuxième moitié de la III<sup>ème</sup> République)**

17 mai 1997 : Début de la deuxième moitié de la III<sup>ème</sup> République ; Fin du Règne du Président Mobutu, prise du Pouvoir par Laurent-Désiré Kabila et l'AFDL (Alliances des Forces Démocratiques pour la Libération du Congo-Zaïre). Changement d'appellation : Zaïre redevient Congo, et le pays est appelé *République Démocratique du Congo*.

8 janvier 2001 : Assassinat de Laurent-Désiré Kabila. Plan-cadre national pour la reconstruction du système éducatif de la République démocratique du Congo. C'est la Loi-cadre qui porte sur l'organisation du système éducatif en cours.

De 2001 à aujourd'hui : Règne du Président Joseph Kabila. La charte de l'éducation nationale est en cours.

La date du 17 mai 1997 marque l'avènement au pouvoir de Laurent-Désiré Kabila, qui devient Président aussi bien par l'AFDL (Alliances des Forces Démocratiques pour la Libération du Congo-Zaïre) que par la guerre, pour continuer la III<sup>ème</sup> République et le Gouvernement de Transition inaugurés le 24 avril 1990 par le Président Joseph-Désiré Mobutu. Cette conquête et cette prise de la République du Zaïre marquent la fin du règne de Joseph-Désiré Mobutu et de la République du Zaïre. Laurent-Désiré Kabila s'auto-proclame Président et procède au changement de nom du pays. Le « Zaïre », dans sa triple référence, devient en effet, avec l'AFDL, le Congo, comme pendant l'application des décisions de la Conférence de Berlin le 26 mai 1885. Le pays s'appelle la République Démocratique du Congo, en sigle R.D. Congo ; sa monnaie (zaïre) devient le franc congolais, et le fleuve Zaïre est appelé fleuve Congo. Ainsi donc, la triple appellation Zaïre-pays, Zaïre-monnaie et Zaïre-fleuve, sous Mobutu, correspond respectivement à Congo-Pays, Congo et Congo-Fleuve, sous Kabila. Le Gouvernement de Transition connaît le règne de deux présidents : Laurent-Désiré Kabila (du 17 mai 1997 au 8 janvier 2001: date de son assassinat), et Joseph Kabila, qui succède à son Père, depuis le 8 janvier 2001.

Dans le secteur de l'enseignement, ce Gouvernement se donne également des principes et des objectifs généraux pour organiser l'éducation. Le contexte de La restauration du Système éducatif est, à ce sujet, la règle de tous ces principes. Car l'éducation nationale est victime de la crise de la R.D. Congo dans le domaine social, économique et politique. Concrètement, on enregistre de façon alarmante : une forte dégradation des infrastructures scolaires, une démotivation du personnel enseignant, une régression du taux de scolarisation, des taux élevés d'abandon et de redoublement, la baisse de la qualité de l'enseignement, la tolérance dans la création des écoles, l'ignorance de leur identité et parfois de leurs objectifs premiers, le règne intense de

<sup>496</sup> Cfr. BUSUGUTSALA, G.G., Op. cit., p. 162-163.  
« contre valeurs »

D'une façon générale, le Gouvernement de Transition continue à être le pouvoir organisateur de l'éducation ; il divise l'enseignement en secteur d'écoles publiques. Il existe des écoles publiques officielles (Ecoles non confessionnelles) et des Ecoles publiques privées. Cette dernière catégorie se subdivise en écoles publiques privées confessionnelles (chrétiennes et islamiques) et écoles publiques privées non-confessionnelles. Pour garantir le fonctionnement de toutes, le Gouvernement définit les objectifs stratégiques de l'éducation : redynamiser le système éducatif, consolider son fonctionnement, reconstruire le système éducatif et en mettre un à la place, rénové, pour appliquer aussi les décisions des travaux des Etats Généraux de l'Education, de la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre (CNS). Dans sa Déclaration de politique éducative et avec le souci de jeter les premiers jalons de la reconstruction du Système éducatif, Augustin Kamara Rwakaikara, premier Ministre de l'Education Nationale du Gouvernement de Transition en 1999, affirme que « *la finalité de ce type d'éducation est donc de former des hommes et des femmes compétents, imprégnés des valeurs humaines, morales, spirituelles, culturelles, civiques, et artisans créatifs d'une nouvelle société congolaise, démocratique, solidaire, prospère et pacifique* »<sup>497</sup>. Le Cabinet du Ministre précise : « *Il s'agira avant tout de libérer l'homme lui-même de toutes les pesanteurs qui l'empêchent de participer efficacement au développement de son pays en suscitant en lui le savoir-être, c'est-à-dire des attitudes et des comportements qui le disposent à agir pour la promotion de sa condition de vie et en le dotant du savoir et du savoir-faire qui le rendent compétent pour participer à la reconstruction de sa société, sans oublier le savoir-vivre qui constitue le socle de toute vie en société* »<sup>498</sup>. Dans les faits, le nouveau système éducatif, précise le ministre, repose sur ces axes principaux : « *L'affirmation de l'éducation comme priorité absolue, l'organisation d'une éducation pour tous et par tous ; la réhabilitation de l'éducation aux valeurs humaines, morales, spirituelles, culturelles et civiques* »<sup>499</sup>. Le titre premier de la loi-cadre portant l'organisation du système éducatif de la République démocratique du Congo, en même temps qu'il donne des dispositions générales en matière d'éducation, développe, pour les confirmer, les axes principaux de l'éducation. Le même titre traite, entre autres, de l'objet et du champ d'action du système éducatif national, de ses mécanismes et de ses instruments de gestion du système. Il traite aussi des orientations fondamentales autour desquelles s'articule l'action éducative : l'éducation priorité des priorités, l'éducation de base pour tous, le partenariat en matière d'éducation, la professionnalisation de l'enseignement, l'éducation aux valeurs humaines, morales, spirituelles, culturelles et civiques, l'intégration des valeurs culturelles, la décentralisation du système éducatif, l'éducation permanente, la lutte contre les inégalités en matière d'éducation, l'éducation physique et sportive.

<sup>497</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre National de la Reconstruction du Système Educatif de la République démocratique du Congo. Déclaration de politique éducative (Avant-projet)*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 4.

<sup>498</sup> Ibid., p. 4-5.

<sup>499</sup> Ibid., p. 5.

Dans la nouvelle perspective, la philosophie et les objectifs de l'éducation ne sont plus prioritairement politiques ni économiques. Profondément, toute action éducative en R.D. Congo se doit de poursuivre *quatre objectifs*, et de les réaliser tous à la fois. Ce sont des *objectifs humanistes*, qui consistent à former « l'homme de culture qui a un sens moral élevé, soucieux du bien, du beau, du vrai et de la justice » ; des *objectifs socio-politiques* qui visent l'intégration de tout congolais dans sa communauté et l'acquisition d'un sens aigu du bien commun, d'une bonne culture de la démocratie et de la paix, ainsi que de l'ouverture aux autres ; des *objectifs économiques*, tels que l'enfant, qui apprend à apprendre, apprend surtout pour produire, car il est initié aux préoccupations économiques du pays, qu'il doit intérioriser et réaliser à chaque niveau de sa formation (primaire, secondaire, supérieur et universitaire). De plus, grâce aux *objectifs professionnels*, l'enfant congolais doit pouvoir se rendre compte de la fonction utilitaire de son savoir et de son savoir-faire, et y exercer en même temps son savoir-être. Dans cette optique, « l'éducation doit motiver graduellement l'apprenant vers l'amour du travail productif et vers le goût et le choix d'une profession »<sup>500</sup>. Quelques objectifs particuliers l'aident à y arriver, par exemple la réforme des programmes de tous les cycles, pour permettre une meilleure adaptation aux besoins nationaux du développement ; l'acquisition des aptitudes pratiques pour la compréhension des activités et la résolution des problèmes des différents milieux de la vie ; la réactualisation de l'enseignement technique et professionnel et sa modernisation en vue d'une professionnalisation réelle et adaptée aux besoins du pays ; la préparation d'une nouvelle génération de cadres congolais conscients de leurs responsabilités dans le processus de développement socioéconomique du pays et du rôle qu'ils devront jouer dans la transformation des structures sociales, économiques, mentales et culturelles ; assurer la culture intellectuelle par l'alphabétisation, surtout de la femme et des personnes défavorisées.

Tous ces objectifs doivent, selon le souhait du Gouvernement de Transition, être poursuivis et réalisés instantanément. Pourtant, on sait avec quelles difficultés déjà la II<sup>me</sup> République avait essayé de sortir l'enseignement de sa crise. Pour y arriver, elle estime que les hommes et les femmes du Congo doivent avoir une valeur personnelle et concilier cette nouvelle valeur avec les valeurs morales et les fondements culturels de la nation. Enfin, il convient de savoir quelle idéologie constitue le fil conducteur à toute la politique éducative de la III<sup>me</sup> République et ses grandes orientations. Dans le texte de *Déclaration de politique éducative*, nous les lisons aisément : « *La définition du nouveau type d'éducation ; la formulation de grandes priorités et des stratégies des actions à entreprendre ; la détermination du niveau de responsabilité de tous les intervenants dans le secteur éducatif ainsi que du mode de financement de ce secteur* »<sup>501</sup>. Au plan théorique, le Gouvernement de Transition conceptualise les phases de réalisation des actions à entreprendre par le Plan-cadre national en vue de la reconstruction du Système

---

<sup>500</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre : Déclaration de politique éducative, (Avant-Projet)*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 13.

<sup>501</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Éducatif de la République Démocratique du Congo : Déclaration de Politique éducative, (Avant-projet)*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 16.

éducatif. Il en fixe les étapes à court, moyen et long termes. À travers ces échéances, on doit respectivement répondre aux urgences pour le maintien de ce qui existe déjà, mettre en place les fondements du Nouveau Système éducatif, par la conception, l'expérimentation et l'évaluation de ce que l'on souhaite rénover et rendre opérationnel le nouveau système éducatif à tous les niveaux et sur toute l'étendue du Congo. Des écoles publiques et privées suivent obligatoirement en effet les mêmes programmes officiels nationaux et l'enseignement secondaire est sanctionné, pour tous les élèves, par des Examens nationaux d'Etat donnant lieu aux Diplômes d'Etat (équivalent d'un Bac français).

Tous ces efforts du projet d'une Charte nationale de l'Education prolongent et confirment les conclusions des États Généraux de l'Education. De plus, le Gouvernement de Transition propose de mettre au service du secteur éducatif la Loi-cadre, instrument juridique important pour la gestion et l'administration de l'enseignement en R.D. Congo. Parmi les motifs<sup>502</sup> de la rédaction de la nouvelle Loi-cadre nous en repreneons deux, qui donnent l'esprit de cette Loi. Le premier : « *La présente Loi intègre des options et s'inscrit dans l'esprit de la Loi fondamentale régissant le pays, c'est-à-dire la Constitution de la République Démocratique du Congo, spécialement dans ses dispositions relatives au droit à l'éducation ainsi qu'à la répartition des compétences entre le Pouvoir central et les Provinces.* » - Le second : « *Elle a été élaborée, par ailleurs, dans le respect de l'esprit des conventions et Chartes internationales auxquelles la République Démocratique du Congo a souverainement adhéré, c'est-à-dire : la Déclaration universelle des droits de l'Homme, la Déclaration des Droits de l'Homme et des Peuples, la Convention relative aux Droits de l'Enfant, la Déclaration mondiale sur l'Education pour tous, la Déclaration africaine des droits de l'Homme et des Peuples* ».

### **III. - De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne, quel Système Educatif ?**

---

Célestin Dimandja, au cours d'un colloque, a rappelé que « *l'histoire de la reconstruction du système éducatif de la République démocratique est une dynamique, de 1960 à nos jours (...) : le devenir et l'avenir de l'éducation nationale a été constant depuis l'Indépendance* »<sup>503</sup>. Dimandja<sup>504</sup> cite, à cet effet, des dates et quelques événements qui ont marqué la réforme du système éducatif. 1961 voit le souci « *d'adapter le système*

<sup>502</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo. Loi-Cadre portant organisation du Système Educatif de la République Démocratique du Congo*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. i.

<sup>503</sup> DIMANDJA, C., « *La mise en œuvre d'un nouveau type d'éducation d'après la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 373-381.

<sup>504</sup> Idem.

éducatif à la nouvelle donne politique et la nécessité a été ressentie de préparer pour le pays des cadres plus nombreux, mieux formés et mieux préparés à assumer les responsabilités et à préserver l'unité du pays » ; En 1971 : entrée en vigueur de la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire, pour le mettre en harmonie avec les réalités du pays et combattre les clivages ainsi que les discriminations entre les étudiants ; une réforme qui donne naissance à l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) ; en 1976, celle qu'entreprend l'UNAZA introduit la professionnalisation ; en 1986, l'UNAZA permet la création des universités autonomes ; le 26 février 1977, au niveau primaire et secondaire, signature d'une Convention scolaire entre la République du Zaïre et l'Eglise Catholique pour la gestion des écoles et Associations des Eglises. La Conférence Nationale Souveraine du Zaïre voit, dans les travaux des États Généraux de l'Education (EGE) en 1996, la Charte de l'éducation, qui propose un projet de nouveau système éducatif. Ce sont des textes consultables et consultés tant par les autorités politiques que religieuses, dans le contexte du rétablissement du système éducatif de la République Démocratique du Congo.

Vues par le Gouvernement, quelques actions de l'État congolais sont réalisées dans le secteur de l'enseignement. En novembre 1973, M. Mobutu Sese-Seko, Président du Zaïre, écrit : « *Nous devons procéder non à une réforme de l'Enseignement, mais plutôt à une révolution du système. Nous devons chercher un enseignement nouveau pour le Zaïre nouveau. Nous devons arriver à une société déscolarisée*<sup>505</sup>, *remettant en question le monopole de l'école en tant que condition de promotion de l'individu dans la société* »<sup>506</sup>. Une révolution vers le négatif, s'insère dans « *le Nationalisme zaïrois authentique* », dont voici le contexte historico-politique et la philosophie. S'il évoque Lumumba, dont Mobutu s'était débarrassé avec la complicité de certaines nations, l'Authenticité demeure l'idéologie de la II<sup>ème</sup> République, véhiculée par le MPR : Mouvement Populaire de la Révolution, qui est aussi Parti Unique et Parti-Etat de la République du Zaïre, pendant le règne du Président Mobutu.

La doctrine du MPR est le Nationalisme zaïrois authentique.

Son idéologie : Authenticité.

Sa démarche : Recours à l'Authenticité.

L'ensemble de ce schéma constituait le Mobutisme, défini comme l'enseignement, la pensée et l'action du Président Mobutu. Cette politique impose la suppression des prénoms d'origine chrétienne, au profit des noms de nos ancêtres. Cela provoque la réaction de l'Eglise. Mais celle-ci est réduite au silence et obligée de suivre. D'où le renforcement du conflit Eglise-Etat. L'illustre cardinal Malula, archevêque de Kinshasa, en subit les premières conséquences : les poursuites judiciaires par le Gouvernement zaïrois, son expulsion de sa résidence, située dans le quartier 20-Mai de Kinshasa, la fermeture du Grand Séminaire Jean XXIII de la province ecclésiastique de Kinshasa.

<sup>505</sup> C'est-à-dire une société qui ne s'intéresse pas à l'école tout court.

<sup>506</sup> CENTRE DE DOCUMENTATION. DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE. DIRECTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET MATIERES DIDACTIQUES, *Recueil des Directives et Instructions officielles (en sigles R.D.I.O.)*, 2<sup>ème</sup> édit., Kinshasa : SCIENTICA-EDIPEPES, 1986, p. 299.

Pourquoi en était-on arrivé là ? Personne n'ignore que la relation Eglise-Etat est un important problème actuellement. Dans son évolution, leur rivalité influe sur le système éducatif congolais. Elle devient douloureuse vers les années 70. Cela peut s'expliquer, avec le recul, par un concours de circonstances et la conjonction de deux facteurs majeurs : le profil du "Zaïre" des années 70 et « le charisme » particulier de Mobutu. De fait, confirme Edouard Ludiongo, « *au mois d'août de l'année 1971, la nationalisation des Universités et des Instituts Supérieurs révéla suffisamment la volonté de l'Etat de prendre directement en charge tous les domaines de l'Enseignement. Par la décision du Bureau Politique du 30 Novembre 1974, l'État procédera à la rupture unilatérale des conventions précédentes, en confisquant toutes les écoles et en imposant à la jeunesse l'idéologie dénommée « Mobutisme », comme unique référence de valeurs. Au sein de l'enseignement national seront supprimés le cours de religion et les mouvements d'Action Catholique. La Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution (JMPPR) prendra la relève et l'Eglise finira par s'incliner* »<sup>507</sup>. Même si, dans les années 60, les "Zaïrois" pensaient bâtir leur nation moderne en recourant aux valeurs traditionnelles, Mobutu, qui a bien suivi le courant intellectualiste dont le chef de file, Mabika Kalanda, avait publié un livre intitulé *La Remise en question, bases de toute décolonisation mentale*, trouvera le mot juste pour le dire : authenticité. Grâce à son charisme, il constituait un authentique agent de la modernité "zaïroise". En revanche, l'État a positivement pensé la révolution du système éducatif pour un enseignement nouveau dans un Zaïre nouveau, par « *la mise sur programme d'enseignement au degré élémentaire de deux langues : la langue maternelle et le français, l'une comme langue nationale et de culture, l'autre comme langue de communication à vocation internationale. Cependant, on doit pouvoir tenir compte de la situation plurilingue au début du cycle secondaire de l'élève car sa connaissance de la langue d'enseignement est fragmentaire et fort peu maîtrisée* »<sup>508</sup>.

La Circulaire DEPS<sup>509</sup> /AS/83/834/80/0010/80 du 10 janvier 1980, de M. M'Vuendy Mabeki Ntu, Commissaire d'État à l'Enseignement Primaire et Secondaire, résume, pour les élèves, des mesures indispensables au redressement du système scolaire. Il écrit : « *Tous les comportements incompatibles avec notre but de redressement moral devront être combattus avec acharnement...* »<sup>510</sup>.

L'année 1985 voit naître quelques initiatives :

L'invitation est lancée aux parents et à la société de prendre conscience de leurs responsabilités pour assurer aux enfants l'éducation par l'école et de comprendre la

---

<sup>507</sup> LUDIONGO, E., « *Collaboration nouvelle entre l'Eglise et l'Etat dans le domaine de l'éducation de la jeunesse* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 277.

<sup>508</sup> R.D.I.O., p. 307.

<sup>509</sup> DEPS signifie Département de l'Enseignement Primaire et Secondaire.

<sup>510</sup> R.D.I.O., p. 202.

finalité de cette dernière : la formation de l'enfant. M. Okitembo Kingombe<sup>511</sup> rappelle instamment la mission d'éducateurs qui revient à tous. Concrètement, « *les parents et les autorités politico-administrative, continue-t-il, doivent décourager toute pratique immorale et soutenir des actions bénéfiques conformes à notre éthique et à notre authenticité* »<sup>512</sup>. En quoi consistent alors « *notre éthique* » et « *notre authenticité* » ? Quels en sont les principes ?

La prise de conscience nationale de la perturbation de « *l'ordre éthique* » au Zaïre et de ses conséquences néfastes sur tous les plans de la vie nationale, motive le rétablissement des principes éthiques, développe l'implication de tous dans l'effondrement du système éducatif de notre pays. « *En effet, écrit Okitembo déjà en 1985, il faut que l'on se le dise, les critiques dont notre système d'enseignement fait souvent l'objet est une affaire où tous, nous avons chacun une part de responsabilité* »<sup>513</sup>. Okitembo constate, et déplore à la fois le manque de responsabilité des parents, de la société et des autorités politico-administratives envers la formation de l'enfant, la crise du système d'enseignement et la promotion des principes moraux traditionnels nécessaires au développement intégral de l'enfant et de tout homme. Selon Okitembo, le terme « *authenticité* » revêt cette fois une vision positive, qui corrige et dépasse celle qui a été transmise par la démarche du « *Recours à l'Authenticité* ». Derrière « *Notre authenticité* », il met cette prise de conscience des valeurs spirituelles, morales et culturelles de notre héritage ancestral et moderne, qui amène sûrement le Congolais à redéfinir un type d'homme et de femme, à revaloriser sa dignité ainsi qu'à le transformer.

Dans cette perspective, les autorités du Département de l'Enseignement Primaire et Secondaire décident l'instauration, dès 1985, du cours de savoir-vivre dans les écoles primaires et secondaires du Congo en vue de sauvegarder l'avenir de notre société et de désamorcer la crise morale à tous les niveaux du pays en général et à celui du Système éducatif, en particulier. Un souci qui était le vœu du Maréchal Mobutu de sortir le pays de sa profonde crise morale. M. Lwamba Lwa Nemba<sup>514</sup> le confirme : « *Déjà le 24 juin dernier, à l'occasion des festivités marquant la Journée du Poisson, le Président-Fondateur du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR), Président de la République, dénonçait cette crise, recommandant, comme début de solution, une réforme profonde des organismes de la Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution (JMPR) et de ses structures d'encadrement* »<sup>515</sup>. *Il préconise l'intensification des mesures comme l'application stricte et réelle du régime disciplinaire par le Conseil de*

<sup>511</sup> En 1985, M. OKITEMBO KINGOMBE, K.MB. est Chef de Division aux Services Généraux de l'Enseignement Primaire et Secondaire (E.P.S.) de la République démocratique du Congo (ex Zaïre).

<sup>512</sup> Cfr. R.D.I.O., p. 194.

<sup>513</sup> R.D.I.O., p. 194 (Nous précisons que la citation est notée comme telle).

<sup>514</sup> En 1985, M. le Citoyen LWAMBA LWA NEMBA est Directeur des Programmes Scolaires et matériels Didactiques de la république démocratique du Congo (ex Zaïre).

<sup>515</sup> R.D.I.O., p. 195. N.B. :\* = Fête nationale zaïroise pour les Pêcheurs.

*Discipline, pour restaurer les vertus de notre morale traditionnelle ; l'assainissement du corps professoral, allant jusqu'à la résiliation du contrat du personnel incompetent ou débauché.*

Ce souci du Gouvernement rejoint celui qui est approfondi par les travaux de la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre qui, à l'issue de son examen de l'ancien système éducatif de la longue période de « la transition politique » (1990-1996), fait adopter par les États Généraux de l'Education (EGE) dix orientations fondamentales, en vue d'un projet « *du nouveau système éducatif* »<sup>516</sup>. Il s'agit de :

- - L'éducation, priorité des priorités ;
- - L'éducation pour tous ;
- - L'éducation aux valeurs humaines et morales ;
- - L'intégration des valeurs culturelles nationales ;
- - La professionnalisation de l'enseignement ;
- - Le partenariat éducatif ;
- - La lutte contre les inégalités en matière d'éducation ;
- - L'éducation physique et sportive ;
- - La décentralisation du système éducatif ;
- - L'éducation permanente.

#### ***IV. - Interrogations provisoires.***

---

Au terme de cette analyse sur les politiques éducatives qui se sont succédé dans la République démocratique du Congo, nous pouvons dire que, dans ce pays, l'éducation vise, après bien des échecs, une formation harmonieuse de l'homme, citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale. L'objet d'une telle éducation, c'est la culture intellectuelle, la formation morale et civique. Cette éducation est assurée dans le cadre de l'enseignement national, réparti en établissements publics officiels et publics privés (confessionnels ou non). Par principe et à travers l'enseignement national, l'État s'oblige à permettre à tous les Congolais d'exercer leur droit à l'éducation et d'aider les parents à mieux réaliser leur devoir d'éduquer leurs enfants, avec l'aide et sous l'autorité de l'Etat. À défaut d'une Charte nationale de l'Education, tant réclamée depuis, l'enseignement national est régi en général par des textes de loi et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation. Les textes de la Loi-cadre n°86-005 du 26 septembre 1986 de l'Enseignement ont régi l'enseignement, sans que le Président-Fondateur, Président de l'Etat, en ait signé les mesures d'application. Dans la ligne de la Conférence Nationale Souveraine, cependant, et dans le souci de disposer d'une Charte nationale de l'éducation en R.D. Congo, des

<sup>516</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre National pour la Reconstruction du Système éducatif de la République Démocratique du Congo, 1 : Présentation du Plan-Cadre*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 12.

modifications sont proposées aux textes de la Loi-cadre de 1986. Et les résolutions des États Généraux de l'Éducation tenus du 19 au 29 janvier 1996, proposant des grandes orientations du nouveau système éducatif, sont la somme de textes qu'aujourd'hui le Parlement congolais doit analyser pour délibérations et décisions. De cette manière, l'État congolais aura enfin un instrument juridique aussi important pour la cohérence des différentes structures du secteur éducatif, que pour son fonctionnement et son organisation. Toutefois, la Convention du 26 février 1977, signée entre l'État et les Eglises, est restée l'unique document officiel de référence, pour régir les écoles confessionnelles. D'autres textes réglementaires importants régissent actuellement l'enseignement national, pour l'enseignement primaire et secondaire ainsi que pour l'enseignement supérieur et universitaire. Tous ces principes et objectifs généraux montrent que l'État congolais est l'institution officielle qui crée et gère des établissements scolaires. Par cette idéologie, qui en fait un monopole de l'État, l'enseignement fut centralisé, avec la ferme volonté de rétablir l'autorité de l'État et d'aboutir à une gestion dictatoriale. Avec le nationalisme de Lumumba, l'enseignement était décentralisé. Mais, après lui, l'État parle de libéralisation de l'enseignement ; il accepte également que d'autres institutions ou d'autres personnes morales gèrent les écoles sous son autorité et avec son aide. Dans cette forme de nationalisme, Mobutu décrète le *recours à l'authenticité pour affirmer son autorité*. Voilà pourquoi l'unique idéologie étatique aura trois modes d'application : la laïcité, l'authenticité et l'institutionnalisation du MPR. Ces modes doivent toutes se référer à l'idéologie mobutiste de l'Authenticité. Celle-ci est l'enseignement et la référence des valeurs, pour changer les mentalités. Un Congolais authentique devait être membre effectif du MPR, Parti-Etat et Parti Unique, qui véhicule la doctrine de l'Authenticité, c'est-à-dire le nationalisme « zaïrois » authentique. Or, pour ne pas les laisser dans le doute et pour les aider à demeurer zaïrois authentique, chaque fille et fils de la nation doit recourir à l'Authenticité. Telle fut l'exigence de Mobutu.

Ce bref parcours historique des politiques éducatives nous met en présence d'une triple crise : crise des relations entre l'Eglise et l'État, crise des consciences, donc des valeurs, et crise du système éducatif. Celle-ci semble la conséquence évidente de la relation biaisée entre l'État et l'Eglise ; elle a des conséquences sociales sur toute la nation. La République Démocratique du Congo, comme beaucoup de pays de l'Afrique Centrale, vit une crise économique, sociale et politique. Dans son cas particulier, cette crise multiforme naît de la déformation des consciences. Règnent alors les anti-valeurs. En effet, au niveau national, la politique du « Recours à l'Authenticité » mal comprise, la nationalisation des institutions d'Eglise par l'État et la crise économique ont causé d'importants dégâts, avec pour conséquences le renversement des valeurs : vol, mensonge, délinquance juvénile et sénile, banditisme, pillage, corruption, assassinat, négligence du bien commun sont devenus courants dans la vie publique des citoyens congolais. Toutes ces situations affectent gravement le système éducatif. Elles font baisser le niveau d'instruction et d'éducation, mais elles entraînent surtout l'École à être condamnée, elle aussi, par les anti-valeurs : indiscipline, paresse, injustice, malhonnêteté, corruption : la « coopération » sert à mieux couvrir des pratiques inavouables : achat des notes et des titres scolaires, vandalisme, relativisation du bien et des valeurs, manque de respect envers les morts ou les vivants « les anciens » ; les plus âgés de la communauté : aînés (es), chansons obscènes. L'autorité du chef d'établissement et celle des personnels

de l'éducation en pâtissent, surtout lorsque les élèves et les parents savent que l'État ne paie plus régulièrement les personnels et cadres éducatifs. Ainsi, l'école ne joue plus son rôle de porteuse des valeurs au sein de la communauté, par « *l'éducation* considérée comme un droit fondamental de l'Homme devant permettre le développement économique et social.

## Chapitre 5 : Mise en perspective sociologique : Les valeurs des Ding orientaux

Tout d'abord, rappelons que, du point de vue sociologique, une valeur est ce que l'on apprécie, désire obtenir, recommande ou propose avoir comme un idéal, que l'on préfère à une autre, faisant volontairement et intentionnellement un choix. Ainsi, il y a, en opposition aux valeurs, des contre-valeurs, car ce qui est une valeur pour une personne ne l'est pas forcément pour une autre. Ainsi, le travail, la famille, la fidélité, par exemple, peuvent être des valeurs ou des contre-valeurs pour les uns ou les autres.

### *1. Typologie des valeurs des Ding orientaux*

---

Quatre principales dimensions de valeurs aident à mieux comprendre le concept de *valeur*. D'abord, chaque valeur a un *objet*, c'est ce qui est apprécié, valorisé. Par exemple, on apprécie l'école, la foi, la justice, le travail. Ensuite, pour qualifier cet objet, on porte un *jugement* et la sentence qui en résulte est un jugement de valeur comme la justice est bonne ou mauvaise, désirable ou indésirable, utile ou inutile ; le travail est précieux ou méprisable ; la famille est belle ou laide ; la vérité est vraie ou fausse ; la fidélité est la seule vraie vertu pour les mariés, les infidèles sont dans l'erreur, etc. La troisième dimension, c'est que les valeurs fondent les *normes*, et les normes orientent les actes. Exemple : si l'instruction est importante, vous devez vous instruire ; si la famille est sacrée, vous devez être fidèle à votre famille, etc. De fait, dès que les valeurs commandent ou règlent les conduites, prescrivent une ligne d'action, elles deviennent des normes pour les comportements et les engagements. Enfin, les *porteurs de valeurs* sont des acteurs individuels ou collectifs ou des groupes sociaux. On dit, par exemple, les valeurs de Placide, des jeunes, des prêtres, des laïcs de la France ou des institutions, etc.

Il n'y a pas qu'une valeur ni une sorte de valeur. Nous allons tenter de déterminer les sortes ou les types de valeurs qui apparaissent dans notre étude, ce qui pourrait nous sortir de la tentation d'une simple accumulation de documents, témoignages, enquêtes ou de présentations de résultats de celles-ci par rapport à un phénomène ou un milieu social donné. Nous ambitionnons d'établir une typologie et de chercher à partir de l'observation d'un ensemble de faits réels, des similitudes, des caractères identiques, des traits qui reviennent régulièrement ou des différences permettant de comparer des faits sociaux entre eux. Cette mise en perspective sociologique ferait de notre recherche une preuve

d'œuvre scientifique : nous aurions élevé la multitude de faits sociaux à un certain degré de généralité grâce à la méthode typologique. En d'autres termes, les valeurs sont comprises à partir d'une typologie ayant servi de cadre à l'étude de valeurs, et plus loin, de conflits. Or, la sociologie des valeurs propose plusieurs typologies.

Pour cette recherche, nous avons opté pour celle que présente Rudolf Rezsöhazi<sup>517</sup>, qui distingue six types de valeurs, composés chacun de deux sortes de valeurs.

### 1. Valeurs centrales et valeurs spécifiques

Il distingue en premier les *valeurs centrales* (celles qui sont partagées par l'ensemble d'une population donnée, peu importe la profession et la région des personnes, leur âge, sexe, leur niveau d'instruction) des *valeurs spécifiques* qui caractérisent une catégorie particulière de gens comme une classe sociale, une génération, une ethnie, les membres d'un parti, etc. Si les premières sont fondées sur un accord généralisé jamais modifiable dans ses traits essentiels, les secondes reposent sur une entente entre pairs. On dira, par exemple, que l'ensemble de la population congolaise connaît aussi des valeurs centrales ou communes et permanentes, comme ce qui détermine l'esprit de ses citoyens en général, et comme base du consentement social permettant de vivre ensemble, se comprendre, communiquer, avoir une cohésion minimale. On citera, à ce sujet : la(les) religion(s) traditionnelle(s), la santé, l'instruction, la débrouillardise « Article quinze », la famille, le mariage, le respect des Ancêtres et des personnes âgées, la communauté, la solidarité, le bien-être et le respect de biens publics et individuels, la conscience professionnelle, etc. puis, pour l'ethnie Ding et les Ding orientaux, les valeurs spécifiques comme *mpiam kpa* (le kaolin de la mort=le kaolin qui annonce la mort), *osa makang* (aller chez le devin), *otwól ban* (la présentation officielle de ses enfants chez leurs oncles maternels), la polyandrie royale, etc.

### 2. Valeurs unanimes et valeurs pluralistes

Dans le second groupe, il y a des *valeurs unanimes* qui ne sont pas uniquement partagées par les sociétés totalitaires, mais aussi par les communautés traditionnelles, dont les « braves gens » sanctionnent ceux qui ne pensent pas comme eux. C'est le cas de l'occultisme et de la sorcellerie claniques chez les Ding orientaux. « *En général, dans la conception Ding, ce n'est pas n'importe quelle personne dans le village qui pouvait détenir les ndoki. C'était une affaire jalousement réservée aux chefs de clans, du village ou à une catégorie de la communauté. Ainsi, pour les Ding, le kindoki (la sorcellerie) se transfère du père au fils, de l'oncle au neveu. Il ne fallait pas le prendre ailleurs, car chaque communauté a ses secrets, sa tradition au sujet de ndoki et sa place dans la confrérie* »<sup>518</sup>. Cependant, une fois la loi de la contrainte affaiblie, la société devient *pluraliste* : il y aura non seulement pluralité de pensées (ou d'idéologies) ; mais « polythéisme » de valeurs, et si, par exemple –le cas du Congo- il n'y a pas tolérance entre les systèmes de valeurs divergents, leur coexistence devient impossible. On va

---

<sup>517</sup> REZSOHAZY, R., *Sociologie des valeurs*, Paris : Armand Colin, 2006, p. 7-9.

<sup>518</sup> Annexe sur l'Enquête, Question n° 25.

assister à des fortes oppositions en raison de l'importance accordée plus à des conflits de valeurs commandés par des émotions et des passions qu'à des conflits d'intérêts (ou des besoins). L'identité des opposants sera ainsi définie par exemple par le nationalisme ou la religion.

### 3. Valeurs structurales et valeurs périphériques

Mais, il faut des *valeurs structurantes, persistantes* pour comprendre le système de valeurs des acteurs, en raison de sa complexité rendant l'analyse difficile et de ses incessants changements. Ces valeurs ordonnent l'ensemble, commandent sa hiérarchie, expliquent les choix cruciaux, orientent la vie d'un acteur comme la famille, pour certains, la réussite professionnelle, la religion, la reconnaissance sociale ou l'argent (gagner beaucoup d'argent) pour d'autres, le football ou n'importe quelle combinaison de deux ou trois valeurs prédominantes, pouvant aussi *dessiner le profil de l'acteur et les profils semblables regroupés révèlent les grandes familles de valeurs présentes dans la société*. Rezsahazy nommera, pour illustrer, les « postmodernes », les « traditionalistes », les chrétiens, les laïques, la gauche, la droite (suivant les critères choisis). Appliqués globalement aux Congolais, on peut parler de « *Chègués* » (Enfants de la rue), « *Diamantifères* » (les creuseurs de diamants), les « *Séries 7* » (les enfants nés à partir de 1970). On dira des Ding orientaux qu'ils sont foncièrement loyalistes et respectueux du pouvoir et des personnes qui détiennent l'autorité et la font exécuter, conservateurs de leurs coutumes comme le privilège masculin de ne pas faire manger par les femmes certaines parties du porc-épic, par exemple. D'autre part, il existe des *valeurs périphériques et/ou changeantes* autour de valeurs structurantes. On notera notamment, chez les Ding orientaux, le dépôt de biens d'un défunt sur sa tombe, des totems claniques<sup>519</sup> ou des interdits.

### 4. Valeurs finales et valeurs instrumentales

Dans un quatrième groupe de valeurs, Rudolf Rezsahazy distingue les *valeurs finales* qui visent les buts recherchés, des *valeurs instrumentales* constituant l'ensemble des instruments, moyens ou outils dont on se sert pour atteindre les premières. Comme on peut le noter, un instrument peut être une chose ou une personne utile pour réaliser ce que l'on préfère et qui oriente sa propre vie. Ainsi, il faut valoriser le travail et la persévérance ou l'ambition si l'on veut réussir professionnellement<sup>520</sup>. Appliquées aux

<sup>519</sup> Chez les Ding orientaux, chaque clan a son totem comme la tortue pour les clans Ba-Nsong et Be-MaDing. Elle est aussi un animal mythique, considéré comme ancêtre ou parent lointain. Manger sa viande pour un membre de clan, c'est manger et profaner son ancêtre et, par conséquent, avoir l'éruption des vésicules sur la peau. On lira avec intérêt le mémoire de Licence de Flavien Nkay (p. 25) qui présente la liste non exhaustive d'animaux interdits (*Mb'li*) de clans Ding, par exemple : le clan Ba-Nsong a pour totems (interdit) les animaux *Mukyeng* et la tortue, la chenille *muntsong*, les mille-pattes et l'eau de pluie; le clan Be-Kinwi a pour totems la chèvre, le poisson *Kimpwono* et le buffle; le clan Ba-Ntshum l'animal *Kisyen* (écureuil) et l'oiseau *Ntshum*; pour le clan Ba-Mpwôm, ce sont le léopard, l'anguille et le poisson *labwun*; pour le clan Ba-Nsim, les totems sont les animaux *Ngl* (singe), *mpaam* (antilope), le crocodile et le poisson *Nzeb*, etc.

<sup>520</sup> Cfr. REZSOHAZY, R., Op. cit., p. 9.

valeurs des Ding orientaux, nous aurons, par exemple, comme valeurs finales : la personne, la cohésion sociale et la communauté, la dignité d'un défunt, gagner beaucoup d'argent, la reconnaissance professionnelle, accueillir le christianisme, etc. Chacune de ces valeurs aura respectivement comme valeurs instrumentales : la danse (danse macabre ou toute autre forme de danse) à l'occasion d'un décès (pour les trois premières valeurs finales), travailler beaucoup ou aller en Europe, ou encore dans un autre pays africain, faire preuve de beaucoup de compétence professionnelle, hospitalité et générosité à l'égard des missionnaires.

## 5. Valeurs globales et valeurs sectorielles

Le cinquième binôme comprend les *valeurs globales* faites naturellement de valeurs morales comme les catégories de bon/mauvais, de juste/injuste, de licite/illicite, etc., pouvant être appliquées partout. Elles ont pour objet les différentes dimensions de la vie sociale et pour champ d'application ou de légitimation toutes les relations humaines. On dira, par exemple, que la justice est une exigence pour répartir un héritage, fixer un salaire, prononcer un jugement ou régler un conflit international<sup>521</sup>. Ainsi, chez les Ding orientaux, dans le cadre de la mort d'une personne, la vérité et la justice sont deux exigences fondamentales pour sanctionner par le fétiche traditionnel d'*ekong* (la lance du devin guérisseur ou du sorcier), le coupable d'un décès, d'un meurtre, d'un vol qualifié, d'une maladie afin d'éradiquer cette pratique dévalorisante. De façon extraordinaire, on recourt quelquefois à la pratique de *Evu*<sup>522</sup> (grave malédiction ancestrale Ding). Ces deux pratiques, reconnaissons-le, étaient comme des « solutions » extrêmes, mais rares, une fois épuisées toutes les voies traditionnelles pour punir un « coupable » ou un récalcitrant de la société. Ou encore l'usage de la bénédiction religieuse, du baptême, des sacramentaux pour un bien-être moral individuel ou collectif. En revanche, les sphères particulières de la vie sociale intéressent les *valeurs sectorielles* comme les valeurs politiques, économiques ou religieuses, comme la démocratie parlementaire, la concurrence, la prière. Il reste néanmoins qu'une valeur sectorielle peut devenir structurante (le sport, par exemple, peut devenir l'axe de la vie de quelqu'un). Les Ding orientaux sont, par exemple, très religieux et chrétiens; ils aiment la prière, estiment l'intégrité morale.

## 6. Valeurs explicites et valeurs implicites

Le dernier binôme de valeurs, c'est la distinction entre les *valeurs explicites* (énoncées spontanément par les « porteurs de valeur » ou perçues à travers une réponse à un questionnaire d'enquête) et les *valeurs implicites* repérables à travers les signes extérieurs (un écriteau, une annonce, une affiche, un panneau) portant des inscriptions comme « *Défense d'entrer* » exprimant l'attachement à sa maison, « *Chantier interdit* » signalant les travaux et l'impossibilité d'y passer, etc. A travers l'analyse de l'enquête nous retrouvons pour les valeurs explicites, certaines expressions comme « *Les sages*

<sup>521</sup> Idem.

<sup>522</sup> Cfr Enquête, Question n°25.

*vont les entendre et tenter de résoudre leur différend. A l'issue de cette palabre, ils vont lui donner le mpiam kpa afin de traiter de la question du décès »; « Bien plus, jadis, dans nos coutumes, le veuf devait donner une chèvre pour l'enterrement de son épouse, exprimant l'obligation de la conscience morale »; « Elle (la veuve) doit respecter la coutume des anciens : ne peut ni sortir ni faire la cuisine, ni se promener »; « Nous accueillons bien sa demande »; « Nous allons nous entendre avec sa maman, son père, leur disant que votre fille ne sait pas faire, conseillez-la et apprenez-lui comme il faut »; « Les Ding aiment la danse », etc. et, pour les valeurs implicites : « Au taux du jour » pour manifester la dévaluation de la monnaie et/ou, donc, la hausse et/ou la baisse du coût de la vie, « Toyokana » pour dire « entendons-nous » ou « négocions », etc.*

## ***II. Tableau de valeurs des Ding orientaux***

---

Nous pouvons donc établir, dans le tableau suivant, les catégories génériques auxquelles renvoient les valeurs des Ding orientaux, qui se retrouvent dans l'analyse de l'enquête, sans reprendre les liens entre telle valeur et telle autre.

Valeurs simples (Mikereva)	Valeurs autochtones	Valeurs occidentales postmodernes	Valeurs chrétiennes	Valeurs spirituelles des traditions africaines
1. Polycritisme	1. Polygynie	1. Individualisme	1. Dieu(s)	1. Multiplicité
2. Polycentrisme	2. Polydémocratie	2. Égalité	2. Éternité	2. Omnipotence
3. Égalité	3. Égalité	3. Tolérance	3. Multiculturalisme	3. Coexistence
4. Manque	4. Lutte	4. Équité sociale	4. Justice	4. Coexistence
5. Justice	5. Taux	5. Équité sociale	5. Justice	5. Équité
6. Responsabilité	6. Responsabilité	6. Équité sociale	6. Justice	6. Responsabilité
7. Responsabilité envers les personnes âgées	7. Responsabilité	7. Équité sociale	7. Justice	7. Responsabilité
8. Responsabilité	8. Responsabilité	8. Équité sociale	8. Justice	8. Responsabilité
9. Équité	9. Équité	9. Équité sociale	9. Justice	9. Équité
10. Équité	10. Équité	10. Équité sociale	10. Justice	10. Équité
11. Équité	11. Équité	11. Équité sociale	11. Justice	11. Équité
12. Équité	12. Équité	12. Équité sociale	12. Justice	12. Équité
13. Équité	13. Équité	13. Équité sociale	13. Justice	13. Équité
14. Équité	14. Équité	14. Équité sociale	14. Justice	14. Équité
15. Équité	15. Équité	15. Équité sociale	15. Justice	15. Équité
16. Équité	16. Équité	16. Équité sociale	16. Justice	16. Équité
17. Équité	17. Équité	17. Équité sociale	17. Justice	17. Équité
18. Équité	18. Équité	18. Équité sociale	18. Justice	18. Équité
19. Équité	19. Équité	19. Équité sociale	19. Justice	19. Équité
20. Équité	20. Équité	20. Équité sociale	20. Justice	20. Équité
21. Équité	21. Équité	21. Équité sociale	21. Justice	21. Équité
22. Équité	22. Équité	22. Équité sociale	22. Justice	22. Équité
23. Équité	23. Équité	23. Équité sociale	23. Justice	23. Équité
24. Équité	24. Équité	24. Équité sociale	24. Justice	24. Équité
25. Équité	25. Équité	25. Équité sociale	25. Justice	25. Équité
26. Équité	26. Équité	26. Équité sociale	26. Justice	26. Équité
27. Équité	27. Équité	27. Équité sociale	27. Justice	27. Équité
28. Équité	28. Équité	28. Équité sociale	28. Justice	28. Équité
29. Équité	29. Équité	29. Équité sociale	29. Justice	29. Équité
30. Équité	30. Équité	30. Équité sociale	30. Justice	30. Équité
31. Équité	31. Équité	31. Équité sociale	31. Justice	31. Équité
32. Équité	32. Équité	32. Équité sociale	32. Justice	32. Équité
33. Équité	33. Équité	33. Équité sociale	33. Justice	33. Équité
34. Équité	34. Équité	34. Équité sociale	34. Justice	34. Équité
35. Équité	35. Équité	35. Équité sociale	35. Justice	35. Équité
36. Équité	36. Équité	36. Équité sociale	36. Justice	36. Équité
37. Équité	37. Équité	37. Équité sociale	37. Justice	37. Équité
38. Équité	38. Équité	38. Équité sociale	38. Justice	38. Équité
39. Équité	39. Équité	39. Équité sociale	39. Justice	39. Équité
40. Équité	40. Équité	40. Équité sociale	40. Justice	40. Équité
41. Équité	41. Équité	41. Équité sociale	41. Justice	41. Équité
42. Équité	42. Équité	42. Équité sociale	42. Justice	42. Équité
43. Équité	43. Équité	43. Équité sociale	43. Justice	43. Équité
44. Équité	44. Équité	44. Équité sociale	44. Justice	44. Équité
45. Équité	45. Équité	45. Équité sociale	45. Justice	45. Équité
46. Équité	46. Équité	46. Équité sociale	46. Justice	46. Équité
47. Équité	47. Équité	47. Équité sociale	47. Justice	47. Équité
48. Équité	48. Équité	48. Équité sociale	48. Justice	48. Équité
49. Équité	49. Équité	49. Équité sociale	49. Justice	49. Équité
50. Équité	50. Équité	50. Équité sociale	50. Justice	50. Équité
51. Équité	51. Équité	51. Équité sociale	51. Justice	51. Équité
52. Équité	52. Équité	52. Équité sociale	52. Justice	52. Équité
53. Équité	53. Équité	53. Équité sociale	53. Justice	53. Équité
54. Équité	54. Équité	54. Équité sociale	54. Justice	54. Équité
55. Équité	55. Équité	55. Équité sociale	55. Justice	55. Équité
56. Équité	56. Équité	56. Équité sociale	56. Justice	56. Équité
57. Équité	57. Équité	57. Équité sociale	57. Justice	57. Équité
58. Équité	58. Équité	58. Équité sociale	58. Justice	58. Équité
59. Équité	59. Équité	59. Équité sociale	59. Justice	59. Équité
60. Équité	60. Équité	60. Équité sociale	60. Justice	60. Équité
61. Équité	61. Équité	61. Équité sociale	61. Justice	61. Équité
62. Équité	62. Équité	62. Équité sociale	62. Justice	62. Équité
63. Équité	63. Équité	63. Équité sociale	63. Justice	63. Équité
64. Équité	64. Équité	64. Équité sociale	64. Justice	64. Équité
65. Équité	65. Équité	65. Équité sociale	65. Justice	65. Équité
66. Équité	66. Équité	66. Équité sociale	66. Justice	66. Équité
67. Équité	67. Équité	67. Équité sociale	67. Justice	67. Équité
68. Équité	68. Équité	68. Équité sociale	68. Justice	68. Équité
69. Équité	69. Équité	69. Équité sociale	69. Justice	69. Équité
70. Équité	70. Équité	70. Équité sociale	70. Justice	70. Équité
71. Équité	71. Équité	71. Équité sociale	71. Justice	71. Équité
72. Équité	72. Équité	72. Équité sociale	72. Justice	72. Équité
73. Équité	73. Équité	73. Équité sociale	73. Justice	73. Équité
74. Équité	74. Équité	74. Équité sociale	74. Justice	74. Équité
75. Équité	75. Équité	75. Équité sociale	75. Justice	75. Équité
76. Équité	76. Équité	76. Équité sociale	76. Justice	76. Équité
77. Équité	77. Équité	77. Équité sociale	77. Justice	77. Équité
78. Équité	78. Équité	78. Équité sociale	78. Justice	78. Équité
79. Équité	79. Équité	79. Équité sociale	79. Justice	79. Équité
80. Équité	80. Équité	80. Équité sociale	80. Justice	80. Équité
81. Équité	81. Équité	81. Équité sociale	81. Justice	81. Équité
82. Équité	82. Équité	82. Équité sociale	82. Justice	82. Équité
83. Équité	83. Équité	83. Équité sociale	83. Justice	83. Équité
84. Équité	84. Équité	84. Équité sociale	84. Justice	84. Équité
85. Équité	85. Équité	85. Équité sociale	85. Justice	85. Équité
86. Équité	86. Équité	86. Équité sociale	86. Justice	86. Équité
87. Équité	87. Équité	87. Équité sociale	87. Justice	87. Équité
88. Équité	88. Équité	88. Équité sociale	88. Justice	88. Équité
89. Équité	89. Équité	89. Équité sociale	89. Justice	89. Équité
90. Équité	90. Équité	90. Équité sociale	90. Justice	90. Équité
91. Équité	91. Équité	91. Équité sociale	91. Justice	91. Équité
92. Équité	92. Équité	92. Équité sociale	92. Justice	92. Équité
93. Équité	93. Équité	93. Équité sociale	93. Justice	93. Équité
94. Équité	94. Équité	94. Équité sociale	94. Justice	94. Équité
95. Équité	95. Équité	95. Équité sociale	95. Justice	95. Équité
96. Équité	96. Équité	96. Équité sociale	96. Justice	96. Équité
97. Équité	97. Équité	97. Équité sociale	97. Justice	97. Équité
98. Équité	98. Équité	98. Équité sociale	98. Justice	98. Équité
99. Équité	99. Équité	99. Équité sociale	99. Justice	99. Équité
100. Équité	100. Équité	100. Équité sociale	100. Justice	100. Équité

## Chapitre 6 : Education aux valeurs...une question actuelle !

Parler de l'éducation aux valeurs des jeunes d'aujourd'hui, c'est aborder la question de l'éducation scolaire au Congo dans le domaine éthique. Ce serait trop réduire le champ d'application de notre recherche que de parler uniquement de l'éducation aux valeurs chez les Ding orientaux, d'autant plus que l'école, chez eux, fait partie des écoles nationales congolaises. Notre préoccupation n'est pas une éducation traditionnelle mais une éducation scolaire et donc moderne, même si elle peut intégrer certaines valeurs traditionnelles efficaces pour la construction de la personne.

## I. - Souhait de tous

---

**« L'Éducation est l'affaire de tous », c'est-à-dire la famille, la société, l'État, les Églises, l'école et les parents. Et, par voie de conséquence, « la formation de nos enfants est une tâche trop sérieuse pour qu'on puisse la confier à n'importe qui. »**<sup>523</sup>

Ces deux textes interpellent et invitent en même temps toute la nation congolaise à prendre conscience de la responsabilité d'éduquer et de former l'enfant en général, et à réfléchir sur l'importance d'une politique qui contribue au renouveau social en RDC. Cette vision qui replace l'enfant au cœur de toute la problématique de la formation, ouvre en particulier la question de l'éducation aux valeurs. Mais il ne semble pas facile de définir le point de convergence entre l'enseignement et la formation.

Selon Olivier Reboul, « *la fin de l'enseignement, ou du moins son objet, est l'élève. L'objet de la formation est la fonction sociale.* »<sup>524</sup> Former engage ainsi l'enfant à une fonction utilitaire dans la société. Dans ce sens, précise-t-il, « *qu'elle soit technique, professionnelle, militaire, sportive, et même si l'on y inclut tous les recyclages, la formation est la préparation de l'individu à telle ou telle fonction sociale.* »<sup>525</sup>

Des choses étonnantes sont hélas constatées. Il est vrai que les parents ont le droit d'éduquer leurs enfants, sous l'autorité et avec l'aide de l'État, autant qu'ils ont le droit et la liberté de donner à leurs enfants l'éducation religieuse, morale, civique, intellectuelle dans l'école de leur choix. Mais dans les Articles qui définissent la Réforme du Système Éducatif de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (EPSP) en 1981, l'État ne leur laisse presque pas de latitude pour leur proposer des valeurs éducatives. Pourtant, les parents, les élèves et les personnels d'éducation veulent bien aujourd'hui sortir du règne d'anti-valeurs : ils désirent en effet s'engager pour l'éducation aux valeurs. Les voix en milieu rural rejoignent celles du milieu urbain. Nous pouvons cependant nous demander quelle place les Institutions en général leur accordent réellement, pour l'éducation de l'enfant. Il vaut sûrement les associer aux réflexions sur les valeurs et les modalités de leur intégration dans les écoles, si l'on veut réussir la promotion de la jeunesse et son avenir.

Les travaux de la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre sont faits pour marquer aussi l'apport général de la Société zaïroise au changement. L'ouverture de ladite Conférence (7 août 1991) et surtout la mise en place du Bureau définitif de cette dernière en décembre 1991, confirment le déclenchement réel d'un processus qui semble irréversible et la promesse d'un changement radical et total. A l'installation officielle de son bureau, l'interpellation de Mgr Laurent Monsengwo Pasinya, alors Président de la

<sup>523</sup> **MOBUTU SESE SEKO KUKU NGBENDU WA ZA BANGA , BILAN ET PERSPECTIVES. Discours prononcé au Palais du Peuple par le Président-Fondateur du M.P.R., Président de la République, le Maréchal à l'occasion de la Prestation de son Serment Constitutionnel, Kinshasa, le 5 décembre 1984, in R.D.I.O., p. 27-29.**

<sup>524</sup> REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris : PUF, 1989, p. 17 (Que sais-je ?).

<sup>525</sup> REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris : PUF, 1989, p. 17 (Nous précisons que c'est un autre livre).

Conférence Episcopale du Zaïre et Président de la Conférence Nationale Souveraine, en donne le ton :

**« Dieu nous interpelle en ces termes : Peuple zaïrois ! Je vous ai donné un pays merveilleux. Je l'ai doté des richesses inouïes et enviées tant pour ce qui est du sol que du sous-sol et d'une population saine et robuste. Qu'avez-vous fait pour que ce pays merveilleux devienne ce qu'il est aujourd'hui ? La nation africaine nous interpelle à son tour : Peuple zaïrois, avec les richesses dont tu disposes, tu devrais pouvoir non seulement t'assurer une vie décente mais aussi être en mesure d'assister les populations des pays pauvres et démunis de notre nation. Mais comment as-tu fait pour que ta population se retrouve aujourd'hui plus pauvre que la plus pauvre d'Afrique ?**

Et le monde nous interpelle à son tour en ces termes : « *La solidarité internationale s'est montrée autrement généreuse à ton égard, peuple zaïrois. Mais comment se fait-il que son aide n'ait profité en grande partie qu'à quelques groupes au lieu de la grande masse de la population ? Et que répondrons-nous à ces interpellations, nous peuple zaïrois réuni en Conférence ? A notre avis, nous dirons à Dieu, à la Nation africaine et à l'Histoire que nous nous engageons à tout faire pour que cela change...* »<sup>526</sup>

A travers ces textes nous lisons encore la volonté de toute la nation congolaise de changer. Et, dans le secteur de l'enseignement, l'Etat comme les Eglises sont en particulier animés du souci réel d'aider l'apprenant à trouver sur son chemin, pour son éducation aux valeurs, des moyens humains qui facilitent et favorisent la réussite de son éducation. Comme je l'ai dit dans le chapitre qui précède, la finalité de toute l'éducation, c'est la maturité humaine et la dignité de la personne. Comment réussir ce projet ?

L'Eglise parle de l'éducation chrétienne et du respect de ses principes dans le milieu éducatif chrétien, elle s'adresse aux apprenants, et aux enseignants. L'Etat insiste sur la moralité des cadres zaïrois. Car ceux-ci sont aussivictimes des conséquences de la crise multiforme de notre pays. Ainsi le système éducatif pourrait-il être un lieu d'expression des valeurs essentielles pour les deux entités. Dans ces conditions, une des voies de la réussite de l'éducation aux valeurs serait que les personnels, les élèves, les parents, en soient auteurs et acteurs. Le *Recueil des Directives et Instructions Officielles* nous révèle ceci : « D'abord, nous allons poursuivre l'assainissement des effectifs des enseignants et du personnel administratif afin de ne garder à leur poste que des personnes aux compétences et aux « qualités éprouvées ». Ces « qualités éprouvées » dont parle le même document, dans le contexte de l'*année du social*, se retrouvent dans l'article de la Convention de gestion des Ecoles signée, le 26 février 1977, entre l'Etat et les Eglises (islamique, protestantes, kimbanguiste, catholique) au sujet de la qualité du personnel pédagogique et administratif du milieu éducatif des écoles. Ainsi, il y est écrit : « *Le milieu éducatif des écoles conventionnées est conditionné en premier lieu par la qualité du personnel pédagogique et administratif : la moralité publique éprouvée : attestée par l'extrait de casier judiciaire, le respect des principes des institutions ecclésiastiques sur la vie matrimoniale, l'honnêteté dans la gestion financière.* »<sup>527</sup> Pour la même finalité, cette Convention précise les responsabilités des uns et des autres, les principes d'organisation interne et leurs objectifs.

<sup>526</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., *HZ.*, p. 759.

L'Article 8 du Statut du Personnel de Carrière des Services Publics de l'Etat abonde dans le même sens: « *Nul ne peut être recruté comme agent de carrière s'il ne remplit les conditions suivantes :... être de bonne moralité .* »<sup>528</sup> Il faudrait penser ici aux effets de témoignages des personnes comme gage dans l'éducation aux valeurs. Car «*les structures se modifient mais les hommes demeurent* »<sup>529</sup> .

## **II. - Institutions et éducation aux valeurs dans le domaine scolaire**

---

### **1. L'Etat**

Même sans trop de conviction, l'Etat marque sa contribution à l'éducation aux valeurs par la prise de conscience nationale de la crise morale et de la nécessité de changer de mentalité. En 1981, il a essayé d'immortaliser cette ferme volonté d'éradiquer le mal par ce slogan populaire : « Moto na moto abongisa » (Que chacun améliore). Le rappel de ce slogan ici, et surtout l'analyse affinée qui s'en suit me paraissent très précieux. Par ce slogan, M. Joseph-Désiré Mobutu, alors Président de la République du Zaïre, marquait personnellement sa volonté de changer : il ne restait pas insensible à la crise morale de son pays. Dans le domaine scolaire, les conséquences de pareille pensée touchent tout le monde. Chacun participe à l'effort de redressement, sans tout attendre des pouvoirs publics.

La finalité de ce slogan est d'aider l'Etat à s'éduquer soi-même, à faire de l'enseignement national un fait politique car, en tant que « garant de la préservation de l'identité culturelle nationale, il veille, à ce titre, à la valeur éthique des programmes et pratiques scolaires et académiques ainsi qu'à la valeur professionnelle et morale du personnel de l'enseignement national »<sup>530</sup> . Se profile ainsi à l'horizon sur l'étendue nationale une lueur d'espoir, pour un nouveau type d'homme, un nouveau Zaïre, et surtout un enseignement nouveau. La révolution que ce slogan doit susciter au niveau de l'école consiste à dénoncer et à corriger les défauts d'application des instructions sur l'engagement des personnels salariés par les réseaux d'enseignement, tous azimuts, à charge de l'Etat, autant qu'il se reproche à temps le manque de leur contrôle. Dans le contexte de la proclamation de l'année du social en 1981, le Comité Central du MPR s'engage à réprimer les désordres (l'engagement désordonné et démesuré des personnels au-delà des possibilités économiques, l'organisation des actions

<sup>527</sup> BUREAU DE COORDINATION NATIONALE DES ECOLES CONVENTIONNEES CATHOLIQUES, *Ecoles Conventionnées Catholiques*, Kinshasa : édit. Saint Paul Kinshasa, 1977, p. 6.

<sup>528</sup> JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU ZAÏRE, *Statut du Personnel de Carrière des Services Publics de l'Etat*, Kinshasa : Bureau du Président-Fondateur du Mouvement Populaire de la Révolution, Président de la République, 22<sup>ème</sup> Année, N°15, 1<sup>er</sup> Août 1981, p. 12.

<sup>529</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., HZ, p. 258.

<sup>530</sup> R.D.I.O., p. 278.

déstabilisatrices du système budgétaire pour l'éducation, etc.) pour les ordonner à l'organisation des activités et au contrôle rigoureux de celles-ci, par la mise en place des orientations nécessaires. Cette fois, l'Etat s'engage à promouvoir et l'école et la société d'où doivent venir ces personnels conscients de leur responsabilité au sein des écoles.

Ce slogan est repris par Cl. Mafema, Ancien Ministre de l'Education Nationale, à l'occasion de la rentrée scolaire 1971-1972. Il l'adresse aux parents, et l'applique également au système éducatif. Il écrit : « *Pour les parents, nous visons à leur faire prendre conscience, dans le cadre du mot d'ordre « Moto na moto abongisa » lancé par le Père de la Nation, que l'éducation n'est pas seulement un devoir de l'Etat. Elle est avant tout un devoir des parents »*<sup>531</sup> .

Dans le cadre scolaire, la Décision de l'Etat du 9 juin 1981 sur la Réforme de l'Enseignement Primaire et Secondaire<sup>532</sup> est pour tous éclairante. Elle trouve son point culminant à la page 21 du Recueil des Directives et Instructions Officielles : Déjà le Gouvernement déclare que les valeurs morales et les idéaux du MPR sont énoncés dans la « morale révolutionnaire », que l'on doit explicitement enseigner. Ce sont notamment « *la compétence, la conscience professionnelle, l'esprit familial, la conscience nationale, le sens de solidarité et de dignité, le souci d'intégrité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine, de ses biens et de ceux de la communauté, la fierté culturelle* »<sup>533</sup> .

L'application de ce premier article doit se faire dans le respect des directives relatives à la décision d'Etat sur l'Enseignement primaire et secondaire. L'article I concernant les objectifs de l'Enseignement National, les devoirs de la Société et de l'Etat, en décrit, en les complétant, les actions concrètes pouvant faciliter leur réalisation : « *L'Enseignement National doit développer chez l'enfant zaïrois les valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles, notamment : la compétence, la conscience nationale, les sens de solidarité et dignité, le souci d'intégrité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine et ses biens et ceux de la communauté* » (et faire de lui) un citoyen utile, c'est-à-dire capable physiquement et intellectuellement de travailler, un citoyen responsable, c'est-à-dire conscient et respectueux de ses obligations »<sup>534</sup> . Par souci d'éducation aux valeurs, dans le contexte de la réforme de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP), concernant le Cadre zaïrois<sup>535</sup> , il est dit que « *le cadre zaïrois devra faire preuve de militantisme, de compétence, de sens de responsabilité et d'initiative, d'honnêteté et de bonne moralité* »<sup>536</sup> La prise de conscience de la crise des mentalités rend urgente la

<sup>531</sup> Ibid., p. 214.

<sup>532</sup> Ibid., p. 19 s.

<sup>533</sup> R.D.I.O., p. 21.

<sup>534</sup> Idem.

<sup>535</sup> Nous rapprochons cet article de celui où l'Etat tout court, proclamant l'année du social, réprimande les cadres et les personnels au sujet des abus dans les engagements des personnels. Il fait aussi appel au Statut du Personnel de Carrière des Services Publics de l'Etat, qui insiste sur la moralité qui conditionne l'engagement des personnels dans les Ecoles publiques officielles et publiques privées.

mise en place de l'éducation autrement que par le passé. Au cœur de cette éducation se trouvent les valeurs de la vie.

Le Discours d'ouverture de la Deuxième Session Ordinaire du Comité Central du Mouvement Populaire de la Révolution, à Kinshasa, le 26 mars 1981, fait prendre conscience que l'année 1981 a été proclamée «*année du social*»<sup>537</sup>. Il instaure la «*morale révolutionnaire*», et y déclare «*la volonté politique maintes fois exprimée en matière des valeurs morales et des idéaux du Mouvement Populaire de la Révolution (...), ainsi qu'il souhaite que les cadres conforment leurs décisions, leurs actes et leurs comportements à ces valeurs morales*»<sup>538</sup>.

Or, alors que la plupart des Congolais espéraient un réel changement, les cadres zaïrois sont hélas animés d'une morale différente et bien opposée à celle que leur propose leur nouveau profil. C'est le désengagement total et la volonté de ne pas construire le pays. Nous étudierons les aspects d'une telle conduite dans le chapitre «*Philosophie de l'éducation aux valeurs*», en répondant à la question ...*Pourquoi cela n'a-t-il pas fonctionné ?*

## **2. La famille, la société.**

Peu à peu, s'établit entre l'école et la famille, cellule de la société, une responsabilité symétrique et collective à la fois. Autant l'Etat compte sur l'Ecole comme lieu où doit être éduqué le souci de changer de mentalité grâce à l'éducation aux valeurs, autant l'école, pour se réaliser pleinement et réussir sa mission, compte, comme l'Etat, sur la famille. Cette co-responsabilité doit pouvoir être le premier lieu où se réalise le changement de mentalité, et garantir, du moins en théorie, l'application du savoir-être. Appliqué aux écoles, ce souci de changer de mentalité s'incarne dans l'éducation

- «*au respect des biens de l'Etat, et aux sanctions à l'égard des destructeurs*
- *à la responsabilité collective dans la transformation de la mentalité d'irresponsables dont font preuve certains élèves.*»

## **3. Les Eglises**

Des attitudes pratiques décrites ci-dessous marquent l'engagement social et culturel de l'Eglise dans l'éducation de la jeunesse et la réforme du système éducatif congolais. Dans son passionnant article, l'Abbé Léonard Santedi qui s'appuie sur la lecture du sixième volume des Œuvres Complètes du cardinal Malula d'heureuse mémoire, montre comment cette figure de proue de ce premier archevêque autochtone de la RDC, marque, vers 1970, son intervention pour l'éducation de la jeunesse congolaise<sup>539</sup>, dans un contexte de crise morale, économique, spirituelle. Le cardinal parle d'une crise plus fondamentale :

<sup>536</sup> R.D.I.O., p. 22.

<sup>537</sup> Ibid., p. 16.

<sup>538</sup> Ibid., p. 21.

la crise des modèles. Pour en sortir, et convaincu du fait que « *le problème des problèmes est le problème de la jeunesse* », il fait de l'éducation de la jeunesse son cheval de bataille, propose des structures pour sa promotion, et des principes d'organisation internes. Car la jeunesse est importante, et son éducation réclame la participation de tous.

Quatre principes de vie sont, pour le cardinal, la charte qui aide les jeunes à se conduire par eux-mêmes : « L'Emergence » ( aller toujours en avant ; volonté permanente d'ascension morale, intellectuelle et spirituelle ), « la Science » ( « capacité de compréhension du réel, d'analyse, de synthèse pour innover, créer et réaliser quelque chose de durable et d'utile à la société »), « la Conscience » ( liberté et vérité de l'être en vue du sens du devoir et sens des responsabilités ), et « la Transparence » (capacité de rayonner autour de soi les valeurs morales et spirituelles, qui constituent la vie intérieure ). Mais la « Transparence » ! A ce sujet, l'Abbé Santedi reprend pour son compte le cardinal et conclut : « *L'élite congolaise n'a pas joué son rôle de levain dans la pâte. Le cardinal était conscient de cet échec, de cette élite qu'elle appelait d'ailleurs une pseudo-Elite. Il faudrait, pour l'avenir, former des hommes de foi qui soient des hommes d'action et non seulement des hommes de culte. C'est là le défi majeur aujourd'hui* ». <sup>540</sup>

Pour conclure son approche sur la contribution du Cardinal Malula à l'éducation de la jeunesse, l'Abbé Santedi écrit : « *L'œuvre du cardinal Malula nous apparaît comme un appel à une éducation dynamique, conçue comme un chemin de libération et de vérité de l'homme. ...* » <sup>541</sup> Dans les faits, les articles 4 et 5 de la Convention de gestion des Ecoles mentionnée ci-dessus parlent de « *La qualité du personnel pédagogique et administratif* », et « *la qualité du comportement pratique des élèves* » spécifiquement caractérisées par la dimension religieuse qui doit marquer le milieu éducatif des écoles conventionnées catholiques. Il s'agit respectivement de veiller « *à la moralité publique éprouvée, au respect des personnes, des biens et des règlements, et à la dignité de l'homme* » et « *à la moralité (honnêteté et discipline) des élèves, à l'éducation au respect des personnes et des biens, des règlements et des ordres, à la formation de l'esprit familial, du sens national, de la conscience sociale et de la fierté culturelle, à l'éveil de la vitalité religieuse harmonisée à l'éducation progressive de la liberté* ».

Qu'il s'agisse de ce qui est requis de la jeunesse ou des adultes, il y a un réel souci de partir du système scolaire pour lever le défi lancé à l'éducation et à la société, comme cela apparaît dans les aspects multiformes de l'intervention des uns et des autres en RDC. Sans négliger la dimension religieuse spécifique à l'éducation dans les écoles religieuses, chaque gestionnaire doit faire appliquer dans la partie d'écoles qui lui sont attribuées les principes généraux de l'Education Nationale en impliquant sans cesse leurs

<sup>539</sup> Cfr. SANTEDI, L., « *Pour une jeunesse croyante, dynamique et dévouée au service du pays. La contribution du cardinal J.A. Malula au problème de l'éducation de la jeunesse* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 359-371.

<sup>540</sup> Ibid., p. 367.

<sup>541</sup> Ibid., p. 370.

responsables. « *Cet appel au changement radical exige, il est vrai, une volonté politique et une détermination de la part de nos gouvernants. Mais il exige aussi et surtout de la part de nous tous, responsables des écoles catholiques et acteurs actifs de l'éducation à tous les niveaux, un ferme et réel engagement de participer à cet élan de changement en interprétant ce message et en le faisant vivre...* »<sup>542</sup>

Dans ce contexte, nous pouvons mieux comprendre la conception de cet article de la Convention de gestion des Ecoles : « Incrire les élèves non-chrétiens dans les ECC et y engager des personnels non-catholiques moyennant signature d'un avenant qui les engage au respect des objectifs et idéaux propres aux Ecoles catholiques », engageant aussi les personnels et les parents à faire respecter les normes d'éducation dans le milieu éducatif chrétien. Et notre effort à tous dans ce sens, précise l'Abbé Laurent May Muke, doit être de passer :

- d'une école de survie à une école viable,
- d'une école pour le diplôme à une école pour la vie,
- d'une gestion dictatoriale à une gestion démocratique et participative de l'école, où soient respectés les droits de l'Etat, des enfants et des parents.

De nombreux moments de formation passés avec les personnels et cadres éducatifs, avec les élèves, les parents d'élèves nous ont permis d'échanger avec eux sur plusieurs thèmes. C'est une manière pratique pour connaître entre autres les normes sur l'identité de l'école, les questions et les propositions de la base sur le projet éducatif, ou la gestion et l'administration en éducation, afin d'en ressortir les ressemblances, les divergences, les conséquences dans l'application de cet ensemble d'articles, pour en faire finalement la remontée aux autorités hiérarchiques. Cette façon de procéder nous a amené à prendre conscience de la capacité d'adaptation des normes et des principes de l'éducation aux réalités de la vie de chaque milieu, et de la richesse de l'intégration des valeurs culturelles dans la gestion et l'administration de l'école. C'est le cas de la palabre, où l'écoute, la tolérance et la patience renforcent le dialogue et la négociation. Tout cela assouplit l'administration scolaire, par exemple dans la résolution des conflits, et dans la plupart des cas, dans les engagements des personnels enseignants ou le choix d'un personnel auquel confier la direction d'un établissement scolaire. Le compromis avec les Gestionnaires hiérarchiques devient on ne peut plus indispensable, et la sagesse populaire vivement recommandée en temps de crise. En septembre 1988, la XXVI<sup>e</sup> Assemblée Plénière de l'Episcopat du Zaïre réfléchit sur « Le chrétien et le développement de la nation », où une analyse générale de la situation économique du pays est faite en vue d'une « radicale transformation ».

Les évêques écrivent : « *Le temps n'est-il pas venu pour que tous ceux qui jouissent d'une parcelle d'autorité acceptent de clarifier leur conduite et leur attitude vis-à-vis de cette crise tragique et persistante que connaît notre pays ! (...) Nous sommes convaincus*

---

<sup>542</sup> Cfr. Texte du Comité Permanent des Evêques de la République démocratique du Congo : « *Lève-toi et marche* », Kinshasa 28 juin 1997, cité par MAY MUKE, Laurent, « *Instructions sur la rentrée scolaire 1997-1998* », Kinshasa : Bureau de Coordination Nationale des Ecoles Conventionnées Catholiques le 28 août 1997, p. 6 (Lettre Circulaire)

que la droiture des mœurs tant morales et politiques qu'intellectuelles est la condition de santé de la société. Il nous faut donc œuvrer à la fois à la conversion des mœurs et à l'amélioration des structures qui souvent freinent le progrès. ... »<sup>543</sup>.

Signalons, pour terminer, que l'avènement des « *Eglises Nouvelles* »<sup>544</sup> marque également son apport dans la vague de changement. Le courant religieux, en effet, avec son comportement social général, engage la population à la volonté de sortir le pays du marasme socio-économique. Des Eglises naissent, mais des nouvelles formes « d'évangéliser pour changer de mentalité » pullulent et deviennent objet de prédication. Quelques conditions ou stratégies sont posées comme politiques éducatives particulières pour changer des mentalités.

### **III. - Enjeux socio-éducatifs : reconnaissance des principes et valeurs existants.**

---

Dans une volonté commune de changer des mentalités, l'Etat et les Eglises voient l'importance des valeurs éthiques, et aussi la progression d'anti-valeurs qui font le lit d'intérêts particuliers. Ils voient également, avec beaucoup de regrets, que la vie sociale et les établissements scolaires deviennent la proie de telles anti-valeurs. L'engagement social irréversible de ces institutions pourrait s'enraciner solidement, confirmant l'importance du souci national de répondre à l'obligation de permettre à tous les Congolais d'exercer leur droit à l'éducation par l'école, et de réaliser « *la formation harmonieuse de l'homme congolais, citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale.* »<sup>545</sup> La collaboration Etat-Société au sujet des écoles pour y assurer l'éducation aux valeurs se cristallise également dans l'implication effective des parents dans l'éducation de leurs enfants. Car ils y ont un rôle non négligeable, et il en va de leur dignité. Déjà en 1995-1996, l'insistance porte sur « *la consolidation des conseils pédagogiques dans toutes les écoles et paroisses, la création et la généralisation des comités scolaires des parents (...) et l'institution des associations des parents des élèves des écoles (...)* »<sup>546</sup> Il faut un principe éthique qui sous-tende ces trois conseils pratiques.

Tout ceci parce que l'éducation est un moyen efficace de parvenir à l'amélioration de la qualité de la vie des citoyens Congolais, vue dans son aspect le plus global. A ce titre, elle peut rétablir l'unité nationale de la RDC. Comme le déclare le Recueil des Directives et Instructions officielles :

<sup>543</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 750.

<sup>544</sup> On appelle « Eglises Nouvelles », toutes les Eglises naissantes avec ou sans reconnaissance légale. C'est le cas des Témoins de Jéhovah, des Pentecôtistes, des Eglises Evangéliques Francophones en RDC, des sectes et Eglises Indépendantes.

<sup>545</sup> R.D.I.O., p. 13.

<sup>546</sup> MAY MUKE, L., « *Instructions relatives à la rentrée scolaire 1995-1996* », Kinshasa : Bureau de Coordination Nationale des Ecoles Conventionnées Catholiques 1995, p. 6 (Lettre Circulaire).

**« La jeunesse, c'est le Zaïre de demain. Le Zaïre sera demain ce que nous aurons fait aujourd'hui de la jeunesse. »**<sup>547</sup>

La jeunesse, c'est autant celle qui est scolarisée à tous les niveaux que non scolarisée. L'Etat et les Eglises précisent que, pour les Universités et les Instituts Supérieurs, il y a nécessité de la formation intégrale des étudiants et de leur formation éthique. Ces institutions soulignent tout autant l'implication et l'engagement nécessaire des autorités académiques et des professeurs dans cette formation.

**« La création et l'extension des écoles d'assistants sociaux pour assurer un meilleur encadrement moral »**<sup>548</sup> viennent à point nommé, et constituent un des moyens efficaces de réaliser le redressement des citoyens et de renforcer le rôle de l'école dans la formation de ces derniers et sa place dans l'effort collectif de changement des mentalités. Doivent être également considérées « la réinstauration dans tous les établissements scolaires des cours de religion, de morale ainsi que la revalorisation du cours de civisme et développement dans les Universités et Instituts Supérieurs »<sup>549</sup>. Ce rôle peut également s'éclairer et se consolider à partir de ce quatrième principe d'éthique, à savoir la Conception d'une société pluraliste : consensuelle et contractuelle, autonome et démocratique. En conséquence, prise en compte d'une société intégrée et ouverte dans un Etat de droit. « Le document qui fait état du Nouveau système éducatif dénonce une série importante des causes de ces échecs répétés. Elles vont de l'absence d'une réelle volonté politique à la dévalorisation de la fonction enseignante en passant par les difficultés liées aux infrastructures insuffisantes et à d'autres facteurs dont la liste serait longue. Mais il faut souligner ici ce que le document évoque aussi et qui certainement a, dans les échecs connus, la part de responsabilité relativement importante : le manque de financement de l'éducation. »<sup>550</sup>

Nous rassemblerons dans les pages qui suivent les éléments de « solution », pour essayer de retrouver les fondements philosophiques des pratiques, les points de convergence entre l'Etat et l'Eglise, et la manière dont les deux Institutions pourvoient à l'éducation aux valeurs.

## 1. L'Etat

### 1.1. LES ETATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION EN RD CONGO

Pour asseoir et réaliser le projet de changement de mentalité par l'école, le

<sup>547</sup> *Idem.*

<sup>548</sup> C.N.S.Z., « Déclaration Nationale des Principes d'Ethique », Kinshasa, 1995, p. 48.

<sup>549</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>550</sup> Cfr. DIMANDJA, C., « La mise en œuvre d'un nouveau type d'éducation d'après la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, L'éducation de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> à Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 Novembre 1998, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint-Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 378.

Gouvernement congolais marque sa contribution de plusieurs manières. Il s'agit, par exemple, de :

- faire de l'école un fait politique : intégrer l'école dans le projet politique du pays ;
- préciser le rôle de l'école. *Par rapport aux valeurs*, on doit cette idée chère à Jean Houssaye qui affirme que « *le but de l'école n'est pas d'imposer des valeurs, mais plutôt de faire découvrir le sens de ce qui a de la valeur* »<sup>551</sup>. Cette affirmation trouve une application explicite dans les Rapports des Commissions spécialisées des *Etats Généraux de l'Education*<sup>552</sup>, qui nous aident à comprendre le rôle de l'école sur 4 points :

a) «L'école a le rôle de la formation des citoyens. Cette formation doit être basée sur une table des valeurs :

1) les valeurs de la connaissance : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir ;

2) les valeurs éthiques ;

3) les valeurs de la modernité et

4) les valeurs républicaines et démocratiques

b) L'école a l'obligation de réaliser par les meilleurs moyens possibles le profil de l'homme que lui confie la société pour lui permettre d'évoluer et de s'adapter aux exigences d'un monde en perpétuelle mutation.

c) L'école doit également assurer l'adéquation fonctionnelle entre les objectifs déclarés, le contenu des enseignements et les stratégies de promotion de la créativité individuelle ou collective qui font de la personne humaine un véritable agent de développement.

d) L'école doit concilier la démocratisation du savoir avec la quête permanente de l'Excellence ».

Profondément, par les travaux des Etats Généraux de l'Education et la Déclaration Nationale des principes d'Ethique, se précisent le rôle de l'école ainsi que le vœu du peuple :

- Concevoir une société pluraliste : conflictuelle et contractuelle, autonome et démocratique. En conséquence, prendre en compte une société intégrée et ouverte dans un Etat de droit. Nous exploiterons ce quatrième principe d'éthique dans le chapitre suivant : « La Philosophie de l'Education aux valeurs.»

- Former les citoyens
- Réaliser le profil de l'homme que lui confie la société afin de lui assurer une évolution et une adaptation aux aléas de la vie au quotidien soumise à d'incessantes modifications

<sup>551</sup> HOUSAYE J., *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*, PUF, Paris 1992, cité par Bernard JOLY, « Crise des valeurs en éducation ? », in Revue *EDUCATIONS*, Décembre 94-Janvier 95, p. 7.

<sup>552</sup> REPUBLIQUE DU ZAIRE - Etats Généraux de l'Education, *Rapports des Commissions spécialisées*, Kinshasa - Comité Préparatoire, Juillet 1995, p. 9.

- Concilier démocratisation du savoir et recherche de l'excellence, l'éducation scolaire et celle de la rue, celle du milieu et de la famille.
- « *Nécessité des modèles du côté de la société et du côté des enseignants, qui sont eux aussi membres de la société* »<sup>553</sup>. L'élève aura à s'attacher moins à l'ampleur du savoir de son maître qu'à « une leçon de vie ». Pour y arriver, il conviendrait de le mettre en présence de bons exemples, pour l'adoption heureuse des principes appris à l'école. Au point de vue pratique, dans cet extrait de l'Editorial de la Revue Educateur N°7 – 1985, M. Lwamba Lwa Nemba, Directeur des Programmes Scolaires et Matériels Didactiques, affirme : « *Ce que l'élève attend du maître, ce n'est pas l'enseignement d'un savoir ou d'un savoir-faire. Bien entendu, cet enseignement peut servir de prétexte et de programme à la rencontre. Mais la réalité profonde est ailleurs, si le maître est vraiment un maître, et l'élève un élève authentique (...) qui admire (certes), l'intelligence du professeur, l'aisance de son élocution, l'ampleur de son savoir, mais toutes ses qualités et ses puissances ne sont elles-mêmes que des symboles d'une essentielle qualité d'être, à laquelle, consciemment ou non, s'attache l'attention respectueuse de celui qui demande d'abord une leçon de vie* »<sup>554</sup>. Il vaut mieux concilier l'éducation de la rue avec celle de la famille et de l'école. Il y a une forte nécessité d'éduquer l'enfant à la morale et au savoir-vivre, donc « *d'assimiler et de pratiquer l'éducation morale et civique* »<sup>555</sup>.

Reste à savoir comment est démocratisé aujourd'hui le savoir des valeurs, et les conséquences (positives ou négatives) d'une telle démocratisation.

Les Etats Généraux de l'Education précisent à cet effet que *la formation que l'école doit assurer aux citoyens zaïrois s'enracine et se nourrit des valeurs*, que le texte de la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre du 31 juillet 1992<sup>556</sup> nous donne, en dix rubriques. Nous en faisons ici référence, par des grandes idées :

- (a) Le respect, dans la tolérance, des valeurs de la vie ;
- (b) Le respect, dans la tolérance, des valeurs de l'homme (autrui) ;
- (c) Le respect, dans la tolérance, des valeurs du sacré ;
- (d) La conception d'une société pluraliste : conflictuelle et contractuelle, autonome et démocratique ;
- (e) La conception de l'Etat comme une émanation du peuple, une Institution de la Loi ;
- (f) La promotion au Zaïre d'un Etat de droit, en tout temps et en toutes circonstances, caractérisé par le dialogue et la concertation ;
- (g) Le rappel de la nécessité, au Zaïre, d'une démocratie toujours, avec contrôle et sanction ;
- (h) La promotion au Zaïre, par toutes les instances éducatives, partout et toujours, de l'idéal de solidarité nationale ;

<sup>553</sup> RDIO, p. 247.  
<sup>554</sup> RDIO, p. 247.  
<sup>555</sup> Ibid., p. 223.  
<sup>556</sup> CONFERENCE NATIONALE SOUVERAINE DU ZAIRE, *Déclaration Nationale des Principes d'Ethique*, Kinshasa, 1995, p. 45-55.

- (i) Le rappel de la nécessité de toujours se réconcilier, quand naissent les conflits ;
- (j) La bonne gestion de la chose publique, partout et toujours.

**DECLARATION NATIONALE DES PRINCIPES D'ETHIQUE DE LA RDC PAR LA CONFERENCE NATIONALE SOUVERAINE EN 1992**

Trois principes et groupes de valeurs retiennent ici spécialement notre attention. Ce sont les valeurs de la vie, les valeurs de l'homme et les valeurs du sacré. De fait, « la vie, insiste la Déclaration Nationale des principes d'Ethique, doit être respectée et sauvegardée sous toutes ses formes. »<sup>557</sup>

L'attention est ainsi portée, précise cette Déclaration, en particulier sur « le mariage monogamique, l'homosexualité, l'avortement, le suicide, l'euthanasie, le trafic des organes humains, l'amélioration et l'humanisation des conditions de détention, la déconcentration, la démystification et le désaveu de la vie politique telle que vécue dans la deuxième République,(...) »<sup>558</sup>

Dans les écoles, le souci de redressement moral garantit non seulement la sauvegarde et la protection de la santé et la dignité humaine, mais aussi le respect du corps et de l'intégrité morale, dans un esprit de simplicité et de modestie remarquables. Dans cet esprit, il sera formellement interdit aux élèves « de fumer, de porter la barbe ou la moustache, de fréquenter les débits de boissons, de s'affubler de bijoux, de mini-jupes ou de blouses au décolleté provoquant ainsi que de se maquiller outrageusement ».

Dans son deuxième principe, le texte de la même Déclaration motive le respect des valeurs de l'homme (autrui). Il affirme que « l'homme doit être considéré comme source d'initiatives, comme liberté créatrice impliquée dans l'ordre social qui l'implique également dans la recherche permanente du bien dans la vérité »<sup>559</sup>. Instaurer, pour ce faire, six points<sup>560</sup> :

- Le respect mutuel des enfants et des parents ; 1.
- La tolérance, la compréhension mutuelle et la non-violence ; 2.
- L'humanisation des rapports entre l'employé et l'employeur ; 3.
- La condamnation de la pratique des retraites punitives prématurées, des révocations, 4. des permutations, mutations non fondées ;
- L'humanisation des structures de sécurité sociale ; 5.
- La condamnation de l'esclavage sous toutes ses formes (torture physique et morale, 6. prostitution, manipulation multiforme, achat des consciences, ignorance provoquée, mensonge sous toutes ses formes, viol, excision, etc.).

<sup>557</sup> Ibid., p. 45.

<sup>558</sup> Ibid., p. 45-46.

<sup>559</sup> Ibid., p. 47.

<sup>560</sup> Idem.

## 2. L'Eglise

**« Devant la grande dégradation de la situation sociale, nos Evêques veulent aider les parents et l'Etat à assumer chacun leurs responsabilités et à assurer une bonne éducation de la jeunesse, fondée sur les valeurs de justice. »**<sup>561</sup>

Notons-le : l'Eglise, dans sa fonction prophétique et éducatrice, engage les parents de la société congolaise à une pratique réelle de la justice. Cette valeur, éduquée, constitue en soi une valeur pour l'éducation aux valeurs par les écoles. Ils atteignent ainsi les jeunes par leurs parents et par leurs écoles respectives, autant qu'ils amènent l'Etat à ne pas se dérober à son droit et son devoir d'assurer l'éducation à l'enfant. Il ne doit pas à jamais être privé de sa mission.

Dans son texte, l'Abbé Laurent May Muke cite, pour renforcer sa pensée, Mgr Ngabu qui, dans sa lettre envoyée à son Excellence le Premier Ministre de la République du Zaïre des années 1995-1996, déclare : « *Le Comité Permanent des Evêques du Zaïre a décidé de refuser de donner l'argent cotisé par les parents aux fonctionnaires de l'Etat* »<sup>562</sup>. En effet, le non paiement des cadres a occasionné une charge matérielle en plus pour les parents. Ceux-ci doivent, avec des cotisations, faire fonctionner les bureaux des Gestionnaires des Ecoles et les fonctionnaires de l'Etat.

Cet effort de changement de mentalité par l'éducation aux valeurs de justice, par les écoles, réclame non seulement que l'Etat fasse de l'école un fait politique, mais surtout qu'il collabore avec les services sociaux appelés comme lui-même à réaliser ce noble objectif. Dans cette perspective, le Coordinateur National des Ecoles Conventionnées Catholiques rappelle les bases des relations de l'Eglise avec les services officiels de l'Etat. Il écrit : « *L'esprit de la collaboration entre l'Etat et l'Eglise, inscrit dans la Convention scolaire du 26 février 1977, s'appuie, non sur la conception dualiste des deux pouvoirs et l'opposition Etat-Eglise, mais sur des rapports harmonieux Eglise-Société et Etat-Société ; c'est le bien de la société qu'il faut placer au centre ; car c'est la société qui est bénéficiaire des services de l'Etat et de l'Eglise* »<sup>563</sup>.

Concrètement, quelques initiatives sont mises en place. Citons-en quelques-unes :

- L'Abbé Laurent May Muke proclame l'année scolaire 1994-1995 « Année de la valorisation interne de nos écoles et de la relance de l'animation pédagogique ».
- L'année 1995-1996 est proclamée, pour les Ecoles catholiques, « Année des parents catholiques ».
- L'année 1996-1997, « Année de solidarité ».
- L'année 1997-1998 développe ce thème : « *Changer l'Ecole, pour changer notre*

---

<sup>561</sup> MAY MUKE, L., « *Instructions relatives à la rentrée scolaire 1995-1996* », Kinshasa : Bureau de Coordination Nationale des Ecoles Conventionnées Catholiques 1 août 1995, p. 4 (Lettre circulaire).

<sup>562</sup> Ibid., p. 5.

<sup>563</sup> MAY MUKE, L., Op. cit., p. 4.

».

L'Abbé Laurent May Muke reprend, dans ce rapport, quelques points du Programme pratique d'intervention des écoles catholiques pour marquer leur solidarité avec les écoles catholiques du monde. Il écrit : « *Le XV<sup>me</sup> Congrès de l'Office International de l'Enseignement Catholique (O.I.E.C.) tenu du 18 au 21 avril 1998 à Jaipur (Inde) invite tous les responsables des écoles catholiques du monde à éduquer pendant le prochain siècle à l'ouverture, au dialogue, à la tolérance, à la démocratie et à la solidarité en vue de la paix, à la justice et à la non-violence* »<sup>564</sup>

- « *A plus d'un titre, l'école catholique africaine et congolaise est spécialement interpellée pour relever les défis de l'inadaptation qui caractérise son système scolaire et de la pauvreté qui constitue pour elle un frein. D'où elle est contrainte, d'une part à inculquer son éducation en établissant un dialogue entre la tradition et la modernité et d'autre part en formant des citoyens gagnés à l'amour véritable de leur patrie et à l'amour du travail intellectuel et manuel* »<sup>565</sup>. Par contre, l'écart qui se crée entre la tradition et la modernité sur les valeurs nécessite un regard nouveau.

Ces deux textes révèlent à quelles valeurs l'école catholique doit éduquer ses élèves pour le changement des mentalités qu'elle espère au XXI<sup>me</sup> siècle. Il s'agit du dialogue, de l'ouverture, de la tolérance, de la démocratie, de la solidarité, de la justice et de la non-violence. Le respect de la femme et l'égalité de celle-ci pour son éducation totale. Ainsi déclare-t-il qu'« *un changement de mentalité sur la perception de la femme s'avère un préalable indispensable pour favoriser sa promotion. La démocratisation de la gestion scolaire est aussi à ce prix* »<sup>566</sup>. Il s'agit d'enrayer « *la mentalité traditionnelle selon laquelle la personne masculine est plus intelligente et capable que la personne féminine. La femme n'est pour ainsi dire bonne en rien d'autre que d'être épouse et mère de famille* »<sup>567</sup>. D'où la sensibilisation des chefs d'établissements scolaires pour prendre les précautions et les mesures qui s'imposent pour combattre au sein de leurs écoles les abus sexuels qui compromettent le cursus et l'avenir scolaire des filles<sup>568</sup>. Dans le fond, on l'aura remarqué, la collaboration Eglise-Etat devient sans doute, elle aussi, une valeur qui amène à deux autres : la justice et la liberté. Ne devrait-on pas favoriser, dans ces conditions, l'autonomie et le respect mutuel des partis en cause pour le sérieux de l'école ? Comment se fait-il que depuis toujours l'application de ces valeurs si bien stipulées soit difficile ? Que proposer de neuf, dans cette situation, à l'Education Nationale du Congo ?

<sup>564</sup> Cfr. MAY MUKE, L., « *Transmission du Rapport de la rencontre du Centre Lasallien de Kintambo du 28 juin au 02 juillet 1999* », Kinshasa, le 22 décembre 1999, p. 4 (Circulaire N.Réf. : MM/ADM/EG-012212).

<sup>565</sup> Idem.

<sup>566</sup> Ibid., p. 9.

<sup>567</sup> Idem.

<sup>568</sup> MAY MUKE, L., Op. cit., p. 6.

### 3. Difficultés et importance d'un consensus

***On peut noter avec regret que tous les efforts de l'Etat et des Eglises à promouvoir l'éducation aux valeurs échouent. Beaucoup de raisons à cela. Dans les faits, les deux Institutions ne sont pas toujours unies ; elles n'ont pas les mêmes objectifs, et elles n'ont pas les mêmes critères d'évaluation des valeurs, quoi que l'Etat ne se soit jamais opposé à l'Eglise sur un enseignement à finalité religieuse. C'est pourtant les modes de contrôle et les critères d'évaluation qui les séparent. Il va falloir « créer » une nouvelle forme de collaboration. Si l'ancienne (collaboration) n'a pas, de fait, permis le développement du système éducatif et la réalisation de ses objectifs pour l'éducation de la jeunesse, la nouvelle doit dépasser l'aspect conflictuel, opposé, et créer de manière originale « d'autres niveaux, là où il s'agit de conseils, de consultation, d'actions sociales »<sup>569</sup>. Au niveau de l'enseignement, cette collaboration tant recherchée reste néanmoins à déterminer.***

Il faut rappeler, par contre, que l'Etat<sup>570</sup> est toujours intervenu dans le secteur éducatif. Cela remonte à la période qui précède l'Indépendance du Congo, comme nous l'avons signalé. Seulement, en matière scolaire, il ne suffit pas, pour l'Etat et les Eglises, de signer des conventions, comme nous le montre l'Histoire congolaise de l'Enseignement. Le consensus de leur contenu et leur application viendraient, nous semble-t-il, au premier plan. La disparité de points de vue au sujet de la Loi-cadre scolaire de 1986 en dit long. En effet, ce texte qui ferait l'unité des Institutions dans la gestion des écoles nationales, a pu être mal accueilli par les Eglises ; son application au niveau national par toutes les institutions scolaires et éducatives a posé problème jusqu'à la proposition d'un nouveau projet de Loi-cadre en 1999. Son authenticité a été certes acquise du point de vue des principes, mais le Chef de l'Etat, le Maréchal Mobutu Sese-Seko, n'a jamais approuvé les mesures d'application de ladite Loi et son application officielle sur l'étendue nationale. Cela tient au fait que jamais il n'y a eu de compromis entre l'Eglise et l'Etat sur une loi scolaire qui définisse les responsabilités des partenaires éducatifs. D'où la réticence des Eglises à tenir compte de la Loi-cadre, dans la gestion des écoles. En effet, « *l'administration décentralisée du système éducatif et l'intégration des écoles au plan national de développement* » sont l'objet des discussions de l'Eglise et de l'Etat, en vue de déterminer des dispositions légales du système éducatif<sup>571</sup>. Entre-temps, notons qu'il n'y a pas eu, pour remplacer la Loi-Cadre, un texte provisoire de gestion des écoles par l'Etat, les sociétés missionnaires ou privées, les entreprises, les parents et les élèves. Toutefois, la Convention de gestion des écoles signée en 1977 entre l'Etat et l'Eglise reste à ce jour l'unique document de référence, sans doute pas suffisant pour trouver solution à

<sup>569</sup> LUDIONGO, E., « *Collaboration nouvelle entre l'Eglise et l'Etat dans le domaine de l'éducation de la jeunesse* », in *SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, L'éducation de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 Novembre 1998, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint-Paul-Limete Kinshasa, 2001, p. 278.*

<sup>570</sup> RDIO, p. 34-35.

<sup>571</sup> BUSUGUTSALA Gandayi Gabudisa, Op. cit., p. 197.

l'urgence de déterminer les responsabilités des partenaires éducatifs. C'est elle qui a continué bon gré mal gré à faire l'unité de la question de l'enseignement. Toutefois, à partir de 1999, le Cabinet du Ministre de l'Education Nationale a élaboré un Projet de Loi-Cadre portant organisation du système éducatif en République Démocratique du Congo (Avant-Projet) et une Déclaration de politique éducative donnant les grandes orientations du Nouveau Système éducatif de notre pays.

L'analyse critique et juridique qu'en fait Busugutsala <sup>572</sup> adresse à ladite Convention quelques reproches :

- C'est une convention non entérinée par le Conseil législatif ; elle ne repose pas sur une loi scolaire préalable ;
- Elle est, selon les termes de Nicole Fontaine qu'il cite, « un contrat administratif » ;
- L'esprit de sa rédaction révèle « le cléralisme, l'étatisme, qui ne laissent pas assez de place au rôle réel des laïcs, des parents, des enseignants et d'autres groupes sociaux dans la question scolaire. »

Dès le début, « *l'autorité en place a tenté d'intervenir pour coordonner ces différentes composantes et contrôler leurs actions afin de maintenir l'unité nationale dans les objectifs éducatifs à atteindre.* » Posé de cette façon, ce texte aide à comprendre le fondement historique de la centralisation de l'administration et la gestion scolaire par l'Etat, pour le maintien de l'unité nationale au milieu des morcellements importants du système éducatif et de sa gestion en majorité par les Eglises.

L'évolution historique de la fondation des écoles en général montre que l'Eglise catholique a eu une tâche importante dans l'organisation des écoles qui, de fait, étaient essentiellement catholiques. L'estime accordée à l'Eglise catholique, son antériorité historique et l'accumulation de son expérience dans la création et la gestion des écoles justifie qu'aujourd'hui nous puissions comprendre sa place de choix, mais aussi son souci de servir la Nation. C'est ce que souhaitent d'ailleurs les autres Eglises, dans le développement et les efforts de la reconstruction du système éducatif de la RDC.

Mais il convient de noter aussi que l'Eglise n'échappe pas au contrôle de l'Etat, au fil de la trame d'événements historiques dans le développement du système éducatif. Comment accepte-t-elle elle-même cette façon de faire ? S'y sent-elle à l'aise ?

Sur les relations Eglise-Etat <sup>573</sup>, les textes du Recueil des Directives et Instructions Officielles montrent que l'Eglise collabore avec l'Etat sur la gestion de l'Enseignement primaire et Secondaire, sans oublier que l'Etat a le droit d'exercer sa souveraineté et son contrôle du système éducatif. Cela n'exclut pas les accords de principe et le mandat de l'Etat aux Eglises et aux Associations de gestion sur base de convention.

Lorsqu'il s'agit de l'éducation aux valeurs chrétiennes, l'Eglise s'éloigne-t-elle trop de cet article, de son application par rapport à l'Etat ou privilégie-t-elle sa « supériorité » ? Respecte-t-elle la souveraineté de l'Etat dans le contrôle de toutes les Ecoles ? Ne

---

<sup>572</sup> Cfr. Busugutsala, Op. cit., p. 197-198, que nous paraphrasons.

<sup>573</sup> RDIO, p. 25.

s'engage-t-elle pas dans la voie de l'évidence (elle a le droit de créer et de gérer ses écoles) et de l'autonomie de gestion de ses écoles (oubliant de se référer avant tout à l'Etat, garant de la création et la gestion des écoles de toute la Nation, parce que biens publiques) ?

Pour parler de l'éducation religieuse et de la collaboration Eglise-Etat, il est dit que *«la Loi-cadre donne enfin la classification du personnel de l'enseignement national, les infractions et sanctions en matière d'enseignement ainsi que quelques dispositions spéciales concernant la gestion de l'enseignement par les Eglises et sectes religieuses, les représentations diplomatiques ou les personnes privées, morales ou physiques »*<sup>574</sup>.

Précisément, l'Etat exerce sa souveraineté sur l'ensemble de l'enseignement, en même temps qu'il a l'obligation d'assurer l'éducation de la jeunesse et des adultes. Il ne refuse pas non plus à l'Eglise le droit de gérer les Ecoles, ce qui facilite la collaboration. La latitude est bien accordée aux parents de choisir l'école d'éducation pour leurs enfants : *«les parents ont le droit de placer leurs enfants dans l'établissement d'enseignement de leur choix et de leur assurer l'éducation intellectuelle, morale et religieuse de leur option, sous l'autorité et avec l'aide du MPR »*<sup>575</sup>. Quels sont donc les fondements philosophiques de ces nouvelles ébauches de l'éducation et les conditions de leur réalisation ?

## Chapitre 7 : « Philosophie » de l'éducation aux valeurs.

### ***I. - Education aux valeurs : quelques conditions de réalisation...quel problème ?***

---

En RDC, l'Etat et l'Eglise demeurent jusqu'à ce jour deux promoteurs des écoles, les « acteurs » de l'éducation et les témoins de l'effort communautaire et national pour changer es mentalités. Et, on ne le dira jamais assez : La crise socio-économique a gravement engendré la crise des consciences.

Nous pouvons dire que, en général, du point de vue matériel, la société n'offre pas assez de moyens à ces Institutions pour réaliser leur œuvre, et assurer la réussite des objectifs scolaires. Par contre, avec l'Etat et l'Eglise, la société pense aussi le changement radical des mentalités possible alors qu'elle semble elle aussi devenir, malgré elle, le réceptacle d'*anti-valeurs* : *vol, banditisme, pillage, corruption, enlèvement, assassinat, négligence de la « res publica », etc.* Celles-ci se propagent, et s'infiltrant par la culture, la danse, les médias, « les religions populaires », les phénomènes de société,

<sup>574</sup> Ibid., p. 35.

<sup>575</sup> Idem.

elles germent à l'école. Ces trois Institutions (Etat, Eglises et Société) envisagent, réellement pourtant, de changer les mentalités de toutes les couches sociales, de tous les âges, et dans tous les secteurs de la vie, surtout l'enseignement scolaire. Or, la population scolaire constitue plus de trois-quarts de la population congolaise. Et donc, la jeunesse, qui représente l'avenir de toute la nation, manifeste un désir croissant de réussir sa vie. L'école lui en offre un lieu favorable. Cette jeunesse baigne, hélas, dans les anti-valeurs. Son éducation est en crise, une crise aggravée par la politique. Elle vit douloureusement sa crise humaine, intellectuelle, morale. Les lieux de la promotion de son éducation en sont tous aussi victimes. Face à cette situation, elle n'a qu'une seule envie, celle d'en sortir, et de s'ouvrir à de nouveaux horizons. Ses larmes, ses cris et sa vigueur rythment le slogan que l'Etat, l'Eglise, la société, la famille : « changement des mentalités ». Pour elle, comme pour tous les acteurs de son éducation, ce changement des mentalités fait appel à une éducation comme sa condition de possibilité, dont il est nécessaire de préciser le champ d'application et ses conditions de faisabilité.

Devant les comportements décrits et les constats d'une grave dérive du système éducatif scolaire, la majorité des Congolais souhaitent en effet que les comportements de chacun changent ; qu'ils se réfèrent à des principes moraux, à des valeurs universelles reconnues, pour que le vivre ensemble dans notre société soit constructif. Changer la mentalité congolaise (chez les parents, les éducateurs, les élèves), cela veut dire faire évoluer un ensemble d'opinions, d'idées ou de croyances de cette société et des individus qui la composent. Les établissements scolaires qui s'adressent aux jeunes, lesquels sont les meilleurs vecteurs ou « passeurs » des souhaits de ceux qui gouvernent, devraient être capables de faire acquérir une véritable conscience morale, par une formation suivie et forte. Le socle de cet éveil aux valeurs morales de la conscience est ce que nous appelons une éducation aux valeurs.

Il pourrait également s'agir d'un changement réel et efficace d'éducation ou de la conception de celle-ci au niveau des personnes, des méthodes de travail, des structures, des objectifs, des infrastructures, mais surtout d'une éducation aux valeurs qui constituent la trame des pensées qui créent et sous-tendent l'agir des personnes, les méthodes, les objectifs, les structures, les infrastructures.

Sous l'expression « philosophie de l'éducation aux valeurs », nous mettons les différentes « expressions » de celle-ci, c'est-à-dire les modes et conditions de réalisation de ce type d'éducation qui permettrait réellement le changement espéré. Nous serions tenté d'aborder cette question ainsi : A quelles conditions réussir l'éducation en général ? Chaque institution aurait-elle « sa (ses) philosophie (s) de l'éducation aux valeurs », avant d'en découvrir une : celle qui pourrait être commune ? Il convient tout autant de chercher à y découvrir les enjeux indispensables (« conditions ») pour promouvoir une telle philosophie, qui se joue et se vit aux conflits des événements quotidiens de l'actualité et des générations.

La clé des réponses se trouve dans ceci. Depuis l'Indépendance du Congo, les efforts louables, pour réformer le système éducatif de notre pays, ont abondé et, sous diverses expressions, la volonté de changer a eu des résultats positifs jusque vers 1975. La crise du système éducatif qui se déclare à partir de 1975 et devient profonde vers 1985, interpelle tous les acteurs de l'éducation et les autorités politiques du pays. Il était

urgent d'en rechercher les causes et les solutions.

Déjà, en 1984<sup>576</sup>, le Président de la République, Monsieur Joseph-Désiré Mobutu est conscient de la crise du système éducatif, qu'il focalise dans l'inadaptation de l'enseignement (chômage de plusieurs diplômés), le manque d'infrastructures et l'insuffisance des capacités d'accueil dans les établissements scolaires, la dévalorisation de la fonction enseignante. Il proclame, pour y remédier, la nécessité d'une réforme de l'enseignement, qui ait pour but la professionnalisation et le partage des responsabilités et des charges financières, en vue d'enrayer le chômage, de relever le niveau de l'enseignement et de revaloriser la fonction enseignante. Il faut donc tout libéraliser, pense Mobutu, pour y arriver. Le but et les objectifs de cette réforme doivent, selon lui, reposer sur une plus grande attention aux valeurs éthiques et une profonde transformation de la société, conviée à un redressement moral.

Encourageant ce projet de réforme, les Evêques de la RDC approuvent aussi, la même année, le principe de la professionnalisation de l'enseignement national. Bien plus, ils insistent sur la nécessité de ne pas séparer la réforme de l'école de la réforme de notre société. Les propositions du Gouvernement et des évêques aboutirent, en 1986, à l'élaboration des principes juridiques, et des grandes orientations de l'enseignement en RDC. Dans le cadre du redressement national et pour répondre essentiellement au souci des évêques de marier la réforme de l'enseignement à celle de la société, le Président de la République du Zaïre, lance, le 14 janvier 1990<sup>577</sup>, la consultation nationale des « forces vives » de la nation et les invite librement à transmettre leurs idées et leurs considérations sur le fonctionnement de nos institutions au regard des exigences socio-économiques du développement.

Cet appel, l'envisageait-il, réclame la contribution de chaque fils et fille du Zaïre « à la recherche du chemin du bonheur, du développement intégral et de la prospérité auxquelles aspire tout notre peuple. »<sup>578</sup> Mobutu autorisait donc, en la déclarant libre, que cette consultation nationale recueille des suggestions et des propositions constructives pour sortir le pays de sa crise profonde. Celles-ci devaient aussi passer par des critiques sur la situation générale du pays. Dans leur démarche, les évêques ont non seulement stigmatisé « les racines de la crise des Institutions », mais ils y ont aussi proposé des « remèdes prioritaires ». Parmi ceux-ci, ils ont avant tout suggéré le changement des mentalités, pour renouveler le Zaïre. Chaque citoyen zaïrois devrait ainsi s'y engager. Au niveau du Gouvernement, pour garantir ce changement, les évêques estiment importantes d'abord la nécessité de changer les structures et les systèmes politiques et économiques, ensuite la nécessité de soumettre tous les zaïrois à une Constitution stable et aux lois nationales qui ne pourraient désormais être promulguées qu'au seul profit de la nation, dans le respect de la procédure prévue par la loi, des règles éthiques conformes

---

<sup>576</sup> Nous nous référons au MEMORANDUM DES EVEQUES ZAIROIS AU CHEF DE L'ETAT, in *La Documentation Catholique* N°2006 du 20 Mai 1990, 511-515.

<sup>577</sup> Idem.

<sup>578</sup> Idem.

aux aspirations du peuple Zaïrois et reconnues par l'ensemble des nations modernes. Ils estiment enfin nécessaire que le Gouvernement soutienne l'action des personnes qui s'efforcent de former les consciences et de les inciter à la poursuite des valeurs transcendantes.

Dans le secteur de l'enseignement, en particulier, ils proposent, à la suite du Chef de l'Etat, la revalorisation de la fonction enseignante, et invitent ce dernier à reconnaître qu'il revient aux autorités politiques de garantir aux citoyens l'accès à l'éducation de qualité. Le Président Mobutu, irrité de la publication de toutes ces propositions des évêques à travers leur memorandum, « *le déclara irrecevable du fait qu'il aurait, de ce fait, été adressé d'abord au Prononce apostolique de Kinshasa (...) avant qu'il ne soit transmis au Président de la République. Le Nonce, l'ayant trouvé à son goût, l'aurait alors soumis aux Ambassades des Etats-Unis, de France et de Belgique. Le Président Mobutu convoqua, à cet effet, Mgr. Monsengwo, président de la Conférence épiscopale du Zaïre, pour lui signifier toute son indignation devant la procédure utilisée.* »<sup>579</sup>

L'analyse que fait Ngomo-Okitembo de cette dernière réaction de Mobutu contre les évêques et leur procédure en vue du changement montre en réalité que le texte n'a pas été envoyé à Rome, mais a été simplement publié avant la fin des consultations populaires et avant le Discours du Chef de l'Etat à la nation, au terme de celles-ci. C'est cela qui l'a mécontenté et lui a fait convoqué des évêques sans non plus fournir des réponses à leurs propositions. Toute la nation en fut déçue, car, les consultations populaires et les réponses qui s'en sont suivies n'ont pas eu d'effet. Cette attitude désengage davantage les Congolais de l'effort national et individuel pour le changement des mentalités. Pourtant, pour y arriver, les personnes qui devraient promouvoir et encourager l'éducation, avant de parler de l'éducation aux valeurs, devaient d'abord être eux-mêmes facteur de changement des mentalités. A ce titre, elles devraient être des acteurs et incitateurs de changement, et donc profondément porteurs des valeurs de l'éducation.

Or, dans les principes de l'éducation déjà présentés, nous avons relevé l'écart entre la théorie et la pratique. Tout ceci interpelle l'éducateur et l'incite à penser à une pédagogie et à une didactique de l'éducation aux valeurs grâce à des écoles conscientes des enjeux du changement des mentalités dans ce système éducatif complètement et encore déstabilisé par la crise multiforme de la RDC.

## **II. - Education aux valeurs et diversité des mentalités : problématique de l'échec**

---

Le secteur éducatif est considéré comme un lieu où se cultivent les valeurs humaines, morales, intellectuelles et culturelles, et où se forme une communauté. Eduquer l'enfant à tout cela ne se fait pas dans la facilité. Au-delà des difficultés à aider l'enfant à devenir un homme avec les moyens ordinaires indispensables pour son éducation, on a eu maintes fois et avec raison l'impression d'échouer. Faire de cette impression ou de ce sentiment d'échec une question, c'est éviter d'enfermer les différentes manières de faire dans une

<sup>579</sup> NGOMO-OKITEMBO, L., *L'engagement politique de l'Eglise catholique au Zaïre 1960-1990*, Paris : L'Harmattan 1998, p. 307.

seule question comme s'il y avait une seule réponse pour une éducation réussie.

Olivier Reboul donne une issue. Des critères, pour déterminer une éducation réussie, dit-il, « *il y en a beaucoup ; mais le principal est qu'elle est réussie si elle est inachevée, si elle donne au sujet les moyens et le désir de la poursuivre, d'en faire une auto-éducation.* »<sup>580</sup>

Posée de cette manière, la question devient essentiellement celle du sens de ce que vit l'enfant ici et maintenant. Emerge alors la question du sens de l'éducation aux valeurs et, à travers elle, à cette autre question : quel lien y a-t-il entre les principes d'apprentissage ou d'élaboration des valeurs et les difficultés d'en vivre au quotidien ? Ainsi nous sommes-nous lancé dans la recherche du sens des principes fondateurs des diverses « idéologies »<sup>581</sup> qui ont marqué les Systèmes éducatifs de la RDC.

Nous avons cherché à dégager le sens que les Institutions et certaines structures ont donné, par l'école, aux valeurs. Ces Institutions veulent toutes éduquer l'enfant. Plusieurs efforts sont soutenus à ce sujet, pour définir les finalités de cette éducation, surtout depuis 1991, avec l'avènement de la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre. Mais on peut se demander si elles ont privilégié ce qui a de la valeur et bien posé les raisons de leur choix et les principes de leur application. La réponse à cette question est bien affirmative ; la difficulté réside dans l'application des principes. Nous avons cherché à comprendre si l'éducation, pour ces Institutions, avait finalement de la valeur, et si elle était en soi une valeur. Nous avons aussi cherché à savoir si les valeurs de l'éducation qu'elles proposaient à l'enfant avaient elles-mêmes de la valeur. Finalement, quelles finalités assignent-elles à l'enfant ? Malgré les réformes et les ajustements intervenus dans le secteur éducatif, il reste cependant cette question fondamentale : *Pourquoi cela n'a-t-il pas fonctionné ?* Et pourtant ! Les textes des Institutions présentés dans « *Souhait de tous* » montrent que ce qui était proposé était valable et que les principes exprimaient bien des valeurs importantes, mais c'est au niveau du vécu que cela a échoué. Alors...Pourquoi?

A travers l'analyse documentaire, nous avons tenté de dégager la mentalité actuelle au sujet de l'éducation, sur les valeurs, les idéologies, telles qu'elles ont été émises par leurs usagers et comprises par les populations. Notre objectif était d'y déceler les convergences, les divergences et les points de tangence qui permettent l'éducation de l'enfant. Jusqu'à maintenant, le souci d'éduquer aux valeurs a eu des limites. Et, la diversité des mentalités sur le sens de l'éducation justifie les bouleversements des valeurs de l'éducation et de la société. Certes, la compréhension des notions (valeur, valeurs, mentalités, valeurs de l'éducation) est effectuée à cette fin. A-t-on oublié de procéder à une analyse logique des valeurs proposées à l'éducation de l'enfant et à la société dans laquelle il devrait vivre ? A-t-on bien pensé le sens de l'école et ses possibilités d'existence comme lieu d'éclosion de sa personnalité et de l'éclosion des valeurs ?

Les textes institutionnels du Congo sur l'éducation ayant servi à notre recherche

<sup>580</sup> REBOUL, O., *La Philosophie de l'éducation*, Paris : PUF, 1989, p. 120-121(Que sais-je ?).

<sup>581</sup> J'appelle ici « idéologies » l'ensemble d'opinions des divers acteurs de l'acteurs et les témoignages d'individus ou de groupes significatifs, témoins de ce qu'est réellement vécu dans le Système éducatif de la R.D.C.

disent que les parents doivent faire étudier les enfants dans l'école de leur choix. Leur ont-ils donné à cet effet les critères de choix d'une école ? Leur ont-ils appris les finalités d'une éducation et la valeur d'une école ? Toutes ces questions nous font réfléchir. A voir de plus près, un des aspects longtemps négligés par les acteurs de l'éducation semble l'analyse logique et concertée des situations de l'enseignement. D'où la profusion des textes qui ne rejoignent pas chaque fois les besoins réels de la société, ou encore profusion des textes restés sans suivi ni contrôle dans leur réalisation.

Alors, pourquoi cela n'a-t-il pas abouti? Ces Institutions ont-elles tenu compte de l'universalité de l'éducation, quant aux valeurs ? L'analyse des textes nous enjoint à une réponse affirmative. Mais, finalement, pourquoi ?

### **III. - Quelques réponses.**

---

Une remarque : Les réponses à cette question nous amèneront à reprendre certains thèmes déjà développés dans notre thèse.

#### **1. Raisons historiques, anthropologiques, politiques de l'échec du Système éducatif de la RDC**

- Causes structurelles, que décrit Le Mémoire des évêques du Zaïre, réunis à Kinshasa du 7 mars 1990 au 9<sup>582</sup>. Les structures de l'Etat congolais vivent un système politique hybride, s'inspirant du libéralisme (jouir de la propriété privée – ce qui ne profite que très peu à la majorité des Congolais-), du totalitarisme (conquête et maintien du pouvoir par un homme ou un groupe– ce qui donne naissance à un pouvoir absolu, autocratique) et du recours à l'authenticité (ce qui donne naissance à un pouvoir monarchique et ignore la solidarité du chef de l'Etat avec tout son peuple et la participation de tous à la gestion de la chose publique).

- L'éducation est mise au service de l'idéologie politique du chef d'Etat, le mobutisme, sous la II<sup>ème</sup> République.
- Le travail est fait en ordre dispersé. Les réformes sont successives dans l'enseignement, mais il a manqué la volonté politique de faire de l'éducation une vraie question politique.

*Quelques raisons justifient et renforcent cette façon de faire :*

- a) Le désengagement de l'Etat congolais de ses obligations essentielles, se traduit par une mauvaise gestion caractérisée dans tous les domaines, dont celui de l'enseignement. Augustin Kamara Rwakaikara écrit à ce sujet : « *La République démocratique du Congo est un pays à reconstruire totalement. Après plus de trois décennies de désengagement de l'Etat de ses obligations essentielles se traduisant par une mauvaise gestion caractérisée dans tous les domaines, le pays se trouve aujourd'hui dans une crise aiguë. Le secteur de l'éducation n'a pas échappé à cette*

<sup>582</sup> Cfr. NGOMO-OKITEMBO, L., Op. cit., p. 306-310.

*dure réalité.* »<sup>583</sup>

- b) Des décisions de l'Etat en matière d'enseignement sont unilatérales et souvent sans lien avec les attentes des parents, des élèves et de la société.
- c) L'exclusion des acteurs de l'éducation et des membres de la société pour aborder la question de l'enseignement s'est traduite clairement dans le manque de volonté politique et dans les réticences répétées à changer, même si des prises de conscience de la crise sont effectuées au niveau social et gouvernemental, et que des propositions ou des mesures sont données pour en sortir. Tout est resté lettre morte. Le changement envisagé en 1986 par le Congrès ordinaire du MPR et encouragé par le Chef de l'Etat, Monsieur Joseph-Désiré Mobutu, n'y est pas arrivé.

L'Historien congolais Isidore Ndaywel au sujet de la crise des structures politiques, écrit :  
« *Les structures politiques subirent une fois de plus des transformations dans l'espoir d'éviter des dérapages et d'assurer un contrôle strict de l'ensemble de la vie nationale. Le changement ne survint pas pour autant. Il fallait plus qu'une simple réforme et qu'une déclaration de bonnes intentions pour faire sortir le régime du carcan dont il s'était fait lui-même prisonnier.* »<sup>584</sup>

- Mobutu, qui déscolarise la société, entreprend par là même une révolution de l'école : pour lui en effet, la société n'est plus conçue comme ce lieu de la promotion de l'individu.
- Vers 1985, à la morale révolutionnaire est donnée une réponse révolutionnaire dans tous les domaines. La société relativise gravement les principes de cette morale parce que, pour elle, l'Etat est fictif. Elle prend en effet conscience de l'inefficacité de l'Etat, mais, cherchant seul sa propre survie, et « *sans le savoir, chacun devenait ainsi l'artisan de son propre malheur.* »<sup>585</sup> La société n'est plus impliquée, donc n'est plus au centre de tout ce qui concerne l'intérêt collectif. Ce qui motive et éclaire sa décision, c'est de constater que, comme le souligne Isidore Ndaywel, « *au niveau des pouvoirs publics, certaines structures politiques et économiques n'étaient créées que pour faire plaisir à des individus, ou encore pour des règlements de comptes : d'autres permettaient à certains privilégiés de résoudre leurs problèmes personnels. Aucune norme n'était acquise de manière absolue.* »<sup>586</sup>

Toutes ses actions (société) seront de plus en plus éclairées par cette « philosophie », que nous avons souvent dénommée idéologie mobutiste.

Avec l'Authenticité, Mobutu a sûrement dépopularisé l'école, et donc désintellectualisé la société. La zairianisation en 1970 et la révolution contre l'école ont permis d'écoles missionnaires, pour peupler les écoles et pour de chrétiens, garants des valeurs en mission long. Le manifeste par l'étatisation des écoles, avec les conséquences graves des années 1971-1972 et 1973-1975 (Rivalité Etat-Eglise).

<sup>583</sup> MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO. *Plan quinquennal pour la reconstruction du système éducatif de la République démocratique du Congo de : Préscriptions de Plan cadre d'inspiration* Cabinet en Mission 1994, p. 749.

<sup>584</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 750.

<sup>585</sup> Concrètement, « cette morale populaire » vise la fin du règne d'un Etat fictif. Cependant, Ibid., p. 749.

<sup>586</sup> Idem.

les moyens pour y arriver – et c'est là que la population elle-même se compromet – sont déloyaux et provoquent le désengagement total de l'homme dans la construction du pays. Du coup, la société congolaise se trouve démobilisée sur le plan moral et vit des anti-valeurs : l'oisiveté et l'irresponsabilité, le manque de conscience professionnelle, la complicité et la solidarité dans le mal, la paresse, l'individualisme, l'égoïsme. La nation congolaise contribue elle-même à conduire le pays au fond de l'abîme. De fait : « ...*Le fonctionnaire ne devait jamais trop s'adonner au travail car « le travail de l'Etat ne se terminait jamais »* (Mosala ya leta esilaka te). *Au don Quichotte qui aurait contredit ce propos, on rappelait que le relèvement du Zaïre était bien éloigné dans le temps ! « Celui qui doit redresser cette société n'est pas encore né »* (Moto akobongisa mboka oyo, naino abotami te !) »<sup>587</sup> Ces phrases étaient chantées d'une manière ou d'une autre dans des écoles, par les parents, les jeunes, et elles maintenaient la société dans un minimalisme consenti depuis bien avant 1978, où l'on dénonce le « Mal zaïrois ».

- Les déficiences et les perturbations du Système éducatif, comme nous l'avons décrit dans le chapitre « Que fait l'Etat ? Que fait l'Eglise par rapport à tout cela ? ».
- L'enseignement est apolitique et les droits de l'enfant pour son éducation ne sont pas respectés ;
- L'identité de l'école et de ses objectifs n'est pas connue.

## 2. Réticences pour signifier...Pourquoi cela n'a-t-il pas marché ?

Des bouleversements qu'entraîne la crise multiforme plongent quelquefois le Congolais dans un sentiment de fatalité. D'où le relativisme des valeurs, et l'utopie ou le pessimisme face à l'éducation aux valeurs. Comment compenser le fait que, plongée dans la crise du système éducatif, la jeunesse se sente perdue au milieu de la société, comment empêcher qu'elle se voie comme négligée, oubliée par ceux-là mêmes qui ont le devoir et la mission de l'éduquer ?

A ce point, l'éthique intervient, comme nous venons de l'analyser, pour interroger de l'intérieur, de manière précise et permanente, tous les acteurs de l'éducation. Les faits prouvent pourtant une tension intragénérationnelle et intergénérationnelle, et une vaste confusion culturelle liée en partie à la perte des repères traditionnels. Est-il besoin aujourd'hui d'en ressusciter quelques-uns ? Sous le règne des anti-valeurs, des personnes ont quand même accédé à l'éducation. Des valeurs y sont aussi proposées, avec plus ou moins de réticences. Aujourd'hui encore, les voix s'élèvent pour décrier les conséquences tragiques de la débâcle sociale et scolaire en RDC, là aussi les avis ne convergent pas toujours. Le changement des mentalités, comme les réformes répétées dans le secteur de l'enseignement présentent les mêmes risques et les mêmes atouts que l'éducation aux valeurs.

Celle-ci rencontre des mentalités fort variées, même opposées, parfois hostiles au changement. Ces tensions n'ont pas que des désavantages. On sait, par l'histoire, la difficulté d'unir une nouvelle culture avec les acquis traditionnels porteurs eux aussi de

---

<sup>587</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 749.

valeurs. Est-ce une simple transposition historique d'un besoin de conflits ? Notre réponse négative nous incite à voir ailleurs. Tous les partenaires éducatifs, nationaux et tous les observateurs semblent s'accorder aujourd'hui sur un point, et c'est une certitude : la crise des mentalités, donc des consciences est à la crise du système éducatif de la RDC ce que l'Ancien et le Nouveau Testaments sont à la Bible. Il faut en sortir, et poser un fondement éthique. C'est-à-dire « *qu'il est important d'initier la conscience personnelle aux enjeux éthiques* »<sup>588</sup>, dans le respect de sa liberté qui l'amène à un engagement moral, mais « *toujours en relation avec autrui* » en vue de l'aider à comprendre « *ce qu'est un jugement de valeur, d'apprendre à discerner qu'il y a en toute action humaine un aspect moral, un enjeu de valeurs* ». Il ne s'agit donc pas d'oublier les valeurs communes, mais de reconnaître que la difficulté à comprendre le sens de la notion de « valeur » exige qu'on ait une « culture éthique », c'est-à-dire que « *chaque personne se doit d'éclairer sa liberté par un engagement personnel sur le plan éthique.* »<sup>589</sup> Cependant, rappelons-le, il n'est pas question de dire « *à chacun ses valeurs, à chacun sa morale...* » mais de dire, que « *le choix éthique n'est pas solitaire, il se fait toujours par rapport à autrui.* »<sup>590</sup>

Aux personnes « obsédées » par ce qu'elles idéalisent, et à celles qui auraient le sentiment de ne jamais taire leurs réticences, point n'est besoin de leur dire la nécessité de faire disparaître la peur du « temps zéro ». Le « temps zéro », c'est celui où, face à l'importance du changement, des personnes réticentes auraient l'impression de tout recommencer et de vivre un manque. Pourtant, si l'on veut progresser, il convient aujourd'hui de faire pareille expérience sans, certes, vider la mémoire et la richesse du passé ou désavouer l'imminence des temps nouveaux et futurs. « *L'essentiel est dans la capacité de notre conscience libre d'accueillir une certaine lumière* », non dans la priorité à accorder à « *la création des valeurs.* »<sup>591</sup> Dans quel champ est semée, alors, l'éducation aux valeurs ?

### **3. Raisons méthodologiques pour dire... Pourquoi cela n'a-t-il pas marché ?**

Selon quelle (s) méthode (s) les réformes de l'éducation et le désir de changer les mentalités ont-ils été d'ores et déjà pensés ? Ces méthodes, partaient-elles de la propre histoire du système éducatif comme base solide de l'éducation en RDC ou s'en écartaient-elles complètement, pour poser des points de réformes désincarnées des attentes réelles de la Nation ? Partaient-elles de rien ? Envisageaient-elles la continuité par leur action ? Y avait-il de la cohérence entre les unes et les autres ? En nous servant de l'histoire de la philosophie pour faire l'histoire de l'éducation en RDC, nous avons voulu savoir d'où part le système éducatif de la RDC et avoir quelques paramètres avant de reprendre la discussion et la confrontation avec d'autres paramètres et les utiliser pour

---

<sup>588</sup> G. COQ et I. RICHEBE, *Petits pas vers la barbarie...*, Paris : Presses de la Renaissance, 2002, p. 71.

<sup>589</sup> Ibid., p. 137.

<sup>590</sup> Ibid., p. 138.

<sup>591</sup> G. COQ et I. RICHEBE, Op. cit., p. 138-139.

notre recherche. Nous adoptons ici le point de vue d'Olivier Reboul pour qui on ne peut faire de la Philosophie sans sa propre histoire : « *on ne peut « faire de la philosophie » qu'en entrant dans son histoire, en découvrant que nos problèmes ont été déjà posés, qu'ils ont trouvé des solutions, plus ou moins valables, certes, mais qui du moins donnent une structure à nos débats.* »<sup>592</sup> L'Histoire. Le passé. Le présent. L'avenir. Aucun de ces mots ne peut se comprendre dans ce contexte, sans complémentarité.

Avoir des valeurs reconnues unanimement objectives voudrait bien dire qu'on ait une seule morale acceptée pour tous. Or, on est continuellement en face d'une « subjectivation » des valeurs, qui ouvre à plusieurs morales. Il faut le constater. Mais, bien le faire serait justement une valeur. C'est avoir, comme le propose la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre, les principes éthiques dans et par lesquels s'enracine et se justifie la moralité des valeurs. Ceci, pour éviter de retomber dans le dogmatisme des valeurs, dans ce qui détruirait la valeur des valeurs. Force nous est de constater que chez des concepteurs congolais des politiques éducatives, on traitait les valeurs de façon relative, et qu'il y a eu, selon « *la relativité des valeurs* ». Nous retrouvons, dans la Philosophie du Recours à l'Authenticité, la tentation au relativisme. Les principes de son application et le mode de son déploiement confirment la « subjectivation » des « sources propres ». On en arrive en effet, par cette philosophie, à la relativité des valeurs du fait que les lieux et les époques qui portent les cultures et les mentalités, auxquels il faut recourir, donnent l'impression de ne pas avoir de principes fondateurs de l'éducation, qu'elle soit traditionnelle ou scolaire, donc moderne. L'Authenticité a rejoint, sur terrain, l'éducation scolaire qui depuis que l'évangélisation missionnaire l'a inaugurée, est restée un chantier inachevé. Nous ne nous empêcherons pas de constater l'insuffisance de l'instruction scolaire sur le plan technique et professionnel dans la pratique de l'enseignement des missionnaires. Cette situation a eu des conséquences tragiques sur l'éducation du Congolais en général, et le pays est loin de s'en sortir. Quels « *principes justes* » (Paul Ricœur) sont proposés aux congolais pour en arriver à une « *éthique* » qui pose le « *principe des institutions justes* », et qui amène au discernement par la sagesse pratique ? Face à tout cela, la société congolaise, et les populations scolaires en particulier sont retombées dans « *le relativisme, c'est-à-dire la doctrine qui considère la relativité comme indépassable, affirmant qu'il n'a rien d'universel sinon les énoncés de la science.* »<sup>593</sup>

#### 4. Illustration de cela par des cas particuliers

La baisse des effectifs scolaires va à l'encontre de la politique de l'éducation du XIX<sup>e</sup> siècle, en RDC, alors Etat Indépendant du Congo. Cette dernière stipulait, qu'« *il fallait davantage populariser la scolarisation.* »<sup>594</sup> Cette popularisation de la scolarisation a pourtant été amorcée par le régime précédent, non seulement pour marquer sa

<sup>592</sup> REBOUL, O., *La Philosophie de l'éducation*, Paris : PUF, 1989, p. 6 (Que sais-je ?).

<sup>593</sup> REBOUL, O., *La Philosophie de l'éducation*, Paris : PUF, 1989, p. 99 (Que sais-je ?).

<sup>594</sup> NDAYWEL E NZIEM, I., Op. cit., p. 357.

collaboration avec les Missionnaires catholiques et protestants qui assuraient seuls l'instruction scolaire jusqu'au 4 mars 1892 (date de la première intervention de l'Etat dans le réseau scolaire missionnaire), mais surtout pour encourager l'initiative scolaire missionnaire à la formation agricole et professionnelle. Il y a eu là, pour l'Etat, une réponse aux besoins croissants de son administration. Or, celle-ci, constate Joseph-Désiré Mobutu, vers 1972, est pleine des cadres catholiques, donc d'intellectuels et de chrétiens, qui semblent garants des valeurs. D'où les préludes de la baisse des effectifs scolaires au Zaïre. La révolution qu'il fait en 1981 dans le secteur de l'enseignement réalise ce vœu en prônant la déscolarisation de la société et *réduire à rien l'école* comme lieu de promotion de l'individu dans et pour la société.

Déjà, au niveau professionnel, quand les acteurs de l'éducation parlent des Réformes – et Dieu sait combien il y en a eu depuis 1960 – Mobutu parle de la Révolution de l'enseignement. A la même période (1960-1965), l'enseignement conçu comme le monopole de l'Etat (enseignement centralisé) devenu enseignement nationalisé, mais restant décentralisé, est passé par l'étatisation des écoles en 1974, avec le faux-semblant de responsabilité économique, pour subventionner les écoles et payer les personnels et les cadres de l'éducation. Les partenaires éducatifs, en outre, ont été doublement écartelés :

D'une part, écart entre les attentes et les visées de l'Etat au sujet de l'école (son identité, son rôle), de l'éducation (ses objectifs, ses finalités), et les attentes et les visées de la société. Pour le Chef de l'Etat, l'école doit être utilisée comme lieu de l'éducation aux valeurs de l'idéologie mobutiste du Recours à l'Authenticité, qu'il présente comme la doctrine et la référence de l'enseignement. L'appartenance à la JMPR, pour la jeunesse, vient à point nommé, et on comprend pourquoi il fait procéder à « la récupération de la jeunesse pour en faire un instrument authentiquement efficace au service de la communauté ».

D'autre part, l'écart existe entre la pensée du Gouvernement sur l'acte d'éduquer et les moyens qu'il met en œuvre pour aider à réaliser l'éducation, alors qu'à partir de 1977 (Signature de la Convention de gestion d'écoles entre l'Etat et les Eglises), un accord des principes semble trouvé, pour faire de l'éducation l'affaire de tous.

Peut-être devrions-nous apporter une nuance importante : le silence du Président Mobutu sur la loi-cadre de 1986 ne confirme-t-il pas son réel souci de ne pas promouvoir les réformes qui se font dans l'enseignement, et ne pas contribuer à relever le niveau de l'éducation et la qualité de l'enseignement ? Une autre raison, politique cette fois, justifie son attitude : c'est une réaction contre la colonisation. Il faut, selon lui, décoloniser le Congolais, en *instaurant le Mobutisme* pour affirmer toute sa doctrine. Il faut surtout désaliéner la mentalité du Congolais par l'Authenticité et la laïcité, qui a été aliénée par l'évangélisation missionnaire faite par l'école. La déscolarisation de la société devait se faire par l'éducation populaire de la masse. Dans les rues et pour toute la nation, les chansons et les slogans populaires véhiculent l'idéologie mobutiste, et à l'école en particulier, le cours d'éducation civique et politique. D'où le rejet du cours de religion-morale, voire son exclusion des programmes officiels de l'enseignement.

Les adultes ont l'obligation d'adhérer au mobutisme et d'être membres effectifs du MPR, Parti unique et Parti de l'Etat, les jeunes doivent par contre appartenir à la JMPR et

marquer également leur adhésion à l'idéologie mobutiste. Comme on peut le constater, l'institutionnalisation du MPR et de la JMPR n'a supprimé en rien la centralisation et le monopole étatique de l'enseignement. Donc, dans les faits, la libéralisation effective des écoles semble réelle depuis l'étatisation, mais la libéralisation effective des réflexions sur l'école et l'éducation de l'enfant, ses objectifs semblent bien centralisées, voire prises en otage. En somme, la décolonisation de la pensée selon Mobutu a abouti au fond à la « mobutisation » (c'est nous qui forgeons ce terme) de la mentalité des Congolais. Alors qu'il prend douloureusement conscience de la crise des mentalités en 1986 et veut en sortir les Congolais, Mobutu l'accentue par son idéologie. *C'est là qu'est réellement l'essentiel de la crise multiforme de la RDC, dont on devrait pouvoir sortir les Congolais avant toutes les autres tentatives.*

On peut comprendre le désintérêt de l'Etat et du Gouvernement congolais à budgétiser l'enseignement. Le désengagement progressif de l'Etat en matière de l'éducation de 1990 à 1997, en même temps qu'il est le résultat voilé de son attitude politique depuis 1970, rejoint, pour le conforter, le désengagement de la population entre 1983 et 1989, et on en arrive, en 1999, à constater à l'unanimité que « au Congo, l'école n'est pas encore l'affaire de la communauté », pour citer Augustin Kamara Rwakaikara, alors Ministre de l'Education Nationale. Pour relever le niveau de l'éducation et la qualité de l'enseignement, des réformes sont faites, et même à profusion, en vue de changer, ellesne rencontrent pas les mêmes objectifs que ceux de l'Etat. Et pour cause !

Mobutu pensait le changement en sa faveur, tandis que les acteurs immédiats de l'enseignement le pensaient profondément pour le bien de tous. L'écart, à ce niveau, est abyssal. Faire de l'éducation un fait politique, c'est unir d'abord le langage des uns et des autres sur l'école, ses objectifs avant de passer à ce qui doit pouvoir faire fonctionner l'école (les finances et les infrastructures matérielles) et à ce que doit être le contenu de ses enseignements. Puisque l'école semble pensée plus à des fins politiques que pour des objectifs humanitaires, il est apparu que les finalités ne sont pas les mêmes. Pour le Chef de l'Etat, l'intérêt individuel a fait de l'école un lieu de la propagation de l'idéologie mobutiste et de l'éducation aux valeurs de l'Authenticité, on en est arrivé aux anti-valeurs, que la population a subies et encouragées par sa morale révolutionnaire. Tandis que la société, même si elle s'est compromise dans la collaboration au règne des anti-valeurs et dans le désengagement total à bâtir le pays, veut une école où les finalités de l'éducation soient éthiques. Cet écart longtemps entretenu a donné la possibilité et la liberté de créer des écoles sans objectifs, sans identité, sans référence. Certaines « écoles des parents » naissent pour répondre à ce besoin social de réduire l'écart. Il se fait qu'en certains endroits, les raisons de leur ouverture confirment le maintien des visées politiques ou économiques.

Il y a eu, dans le secteur de l'enseignement des réformes successives et importantes. Mais cette remise en question basée sur la pédagogie et l'administration, n'a pas été totale, car les idéologies qui l'ont occasionnée sont restées théoriques et spéculatives, elles ne sont pas vitales. L'écart semble grand entre les besoins réels de la vie et les théories conçues.

En effet, dans le cadre du renouveau social intervenu en RDC en 1981, la récupération négative par la population du slogan « *Moto na moto abongisa* » (Que

*chacun améliore*) amène celle-ci à la paresse et au désengagement. Le sens initial donné de ce slogan, qui au départ est conçu pour inciter la population à trouver voies et moyens pour rétablir ainsi les traditions et les bonnes mœurs à l'école, et à inviter l'Etat à s'éduquer soi-même, est détourné. Chacun va vers la corruption, le manque de contrôle, le droit d'avoir tout pour soi sauf pour la nation. Il n'y a plus de limites entre le permis et le défendu. Appliquées par la majorité des Congolais, ces réalités font que les Congolais en arrivent à tout minimiser, au point de clamer, par cette expression célèbre que nous analysons exprès de diverses manières « *moto akobongisa mboka oyo naino abotami te* » (Celui qui améliorera ce pays n'est pas encore né). Autrement dit, la Nation congolaise n'a pas d'abord perçu, à ce moment-là, la part de responsabilité de tous et chacun dans la reconstruction nationale, alors qu'elle s'est trouvée tragiquement entraînée dans la compromission.

Et, même ensuite, lorsque le peuple congolais a pris conscience du mal qui le ronge, et qu'il dénonce le 29 mars 1990 par la voix d'un petit groupe de citoyens, à l'occasion de la consultation populaire faite par le Gouvernement en vue de redresser le pays, il ne se fait pas entendre ; la voix de ce petit groupe provoqua l'irritation de Mobutu, qui demande des explications auprès de l'Archevêque de Kinshasa, le Cardinal Frédéric Etsou, de pieuse mémoire. Cet extrait de la lettre adressée au Président Mobutu à cet effet et qui est écrite après le mémorandum des évêques de la RDC au Président Mobutu le 9 mars 1990 pour contribuer à la recherche des voies et des moyens susceptibles de sortir le pays de la crise généralisée, nous en donne l'illustration claire : « *Nous voulons (...) reconnaître notre part de responsabilité face à la situation qui prévaut actuellement dans notre pays. Oui, Citoyen Président, nous vous demandons pardon pour les mauvais services que nous, chrétiens, vous avons rendus pendant vos vingt-cinq ans durant. Très souvent, nous avons eu peur et nous ne vous avons pas dit la vérité dans le seul souci égoïste de sauvegarder nos privilèges. Nos (...) silences-complices, nos passivités, nos lâchetés, nos divisions internes ont contribué au mal zaïrois que nous déplorons aujourd'hui. Nous n'avons pas été la voix des pauvres et des sans-voix. (...) Quelques fois, cependant, nous avons levé timidement la voix, mais vous ne nous avez pas écoutés, vous avez fait taire cette voix d'expression. Et malheureusement, nous n'avons pas eu le courage de la persévérance, nous nous sommes tus. Ainsi, l'oppression et l'exploitation du faible par le fort ont continué à tous les niveaux de notre société.*

*Néanmoins, Citoyen Président, acceptez que, dans le même souci de vérité, nous puissions établir les responsabilités qui sont les vôtres. Nous ne partageons pas votre opinion selon laquelle il n'y aurait pas de problème politique au Zaïre, mais seulement des problèmes socio-économiques. En effet, nous affirmons que la racine du mal zaïrois réside dans le pouvoir politique centralisé et finalement personnalisé que vous détenez depuis maintenant vingt-cinq ans. Tout le reste, c'est-à-dire l'idéologie mobutiste, les structures économiques et sociales, l'armée et les services de sécurité, n'existe que pour légitimer et maintenir votre pouvoir absolu. Quant à la misère sociale dont nous sommes témoins, elle est la conséquence de cette centralisation abusive et anachronique du pouvoir et de l'avoir entre vos mains.*

*Face à cette situation critique dont nous sommes tous responsables, chacun en ce qui le concerne, nous vous proposons, Citoyen Président, l'alternative suivante : ou bien*

*vous vous engagez à opérer un changement radical du système que vous incarnez et nous croyons que vous en êtes capable – ou bien alors vous démissionnez. Dans le premier cas, il ne s'agit pas de simples réformes mais bien d'une transformation radicale des mentalités, des structures et des hommes. Ceci ne pourra se faire que dans une démocratie multipartite à instaurer dans les plus brefs délais. Dans le second cas, vous aurez fait preuve d'un sens patriotique dont la nation toute entière vous saura gré.... Nous avons foi en l'avenir prometteur de cette nation et nous voulons collaborer avec tous ceux qui s'engagent à promouvoir une société zaïroise de justice, de vérité, de liberté et de paix véritable. Dans cet ordre d'idées, nous sollicitons une entrevue avec vous pour un dialogue en profondeur.*

*Fraternellement vôtres. »*<sup>595</sup>

Malgré cela une voie d'espoir vers un changement commence à se faire jour. Ce changement n'est pas encore radical, mais dans le secteur de l'enseignement, nous pouvons dire qu'il y a là une matrice d'un nouveau système éducatif qui se constitue. Les convergences et les divergences constatées n'empêchent pas, depuis l'an 2000 avons-nous dit, la gestation d'une nouvelle société ; l'éducation reprend son souffle. L'harmonisation tardive (2002) du calendrier scolaire perturbé<sup>596</sup> depuis plus de cinq ans, et la reprise du paiement des salaires des cadres et personnels éducatifs, même en retard, sont les signes d'une « résurrection ». En cela on voit un effort vital pour redynamiser un système longtemps mort et un regain d'espérance pour un avenir heureux.

## **Chapitre 8 : Définir la nature des liens institutionnels de l'éducation : le partenariat.**

Il sera question maintenant d'une forme nouvelle de collaboration dans le secteur de l'enseignement pour l'éducation de l'enfant. En 1992, la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre (CNS), puis les Travaux des Etats Généraux de l'Education en 1995 (EGE), et enfin, aujourd'hui, l'Etat congolais et le Ministère de l'Education Nationale envisagent de situer cette collaboration au niveau national et international, de l'inscrire dans l'esprit du partenariat en vue d'impliquer tous les acteurs de l'éducation dans la reconstruction du système éducatif. Ce cadre, ils le veulent institutionnel, afin que l'éducation de l'enfant soit réellement « une affaire de tous » et bâtie sur un fondement éthique.

### ***I. - Le partenariat éducatif en RDC.***

---

<sup>595</sup> Extrait de la Lettre du groupe Amos au Président Mobutu le 29 mars 1990, in NGOMO-OKITEMBO, L., *L'engagement politique de l'Eglise catholique au Zaïre 1960-1990*, Paris : L'Harmattan 1990, p. 311-313.

<sup>596</sup> Le système éducatif a connu souvent des perturbations, dans le fonctionnement de l'enseignement, d'une durée plus ou moins longue, et aussi des années blanches 1991-1992 ; 1994-1995 dues à la grève des personnels.

En matière d'éducation et dans le cadre de son nouveau système éducatif, la Conférence Nationale Souveraine définit le partenariat comme un régime de gestion par lequel l'Etat et les autres intervenants acceptent ensemble et en même temps de mettre en commun les ressources intellectuelles, morales, matérielles et financières, pour réaliser de manière participative des objectifs éducatifs communs, tels que les décrit le Nouveau système éducatif. Ces objectifs <sup>597</sup> et les conditions de leur réalisation doivent être clairement définis et librement acceptés par tous les acteurs dans le partenariat.

Cela exige aussi bien l'implication des différents acteurs ou agents de l'éducation pour concevoir, gérer et partager les responsabilités en éducation, que le respect des principes conventionnels et des personnes. La Conférence Nationale Souveraine applique le partenariat à tous les aspects du processus éducatif. Il s'agit de la conception de la politique éducative, la gestion pédagogique, la gestion administrative, la gestion financière. Comme ces aspects s'appliquent à tous les niveaux de l'éducation (école maternelle, primaire, secondaire, supérieure et universitaire, et toutes les formes d'éducation, à savoir l'éducation permanente, l'éducation spéciale et l'alphabétisation), le partenariat doit lui aussi s'y appliquer.

## **1. Formes de partenariat**

Sont ainsi appelés partenaires pour promouvoir l'éducation :

*Au niveau national* : L'Etat, les Parents, l'Ecole, la Société Civile et les organismes nationaux. On compte aussi les entités administratives décentralisées, les confessions religieuses reconnues, les communautés de base, les organisations non gouvernementales, les entreprises nationales et privées, les associations socioprofessionnelles à vocation normative et éducative, scientifique et culturelle, les syndicats, les promoteurs des écoles publiques privées et agréées.

*Au niveau international* , il faut la coopération internationale et les Organismes internationaux tels que la Banque Mondiale et d'autres organismes qui peuvent subventionner.

## **2. Conditions pour définir la politique de coopération internationale**

Avec la Commission nationale zairoise pour l'Unesco <sup>598</sup> , nous devons la réussite de cette coopération à quelques conditions. D'abord, cette Commission précise qu'il faut une politique de coopération qui repose essentiellement sur le Congolais comme acteur principal de « la redéfinition et la reconstruction d'un système rénové et réajusté ». Le neuvième chapitre abordant le cadre théorique de l'éducation aux valeurs montre clairement que le Congolais doit être au centre de la recherche des voies et moyens dans cet effort global de la reconstruction du secteur de l'enseignement en RDC. Son

<sup>597</sup> Ce sont des objectifs humanitaires, socio-politiques, économiques et professionnels, qui concernent tous les niveaux de l'éducation en RDC.

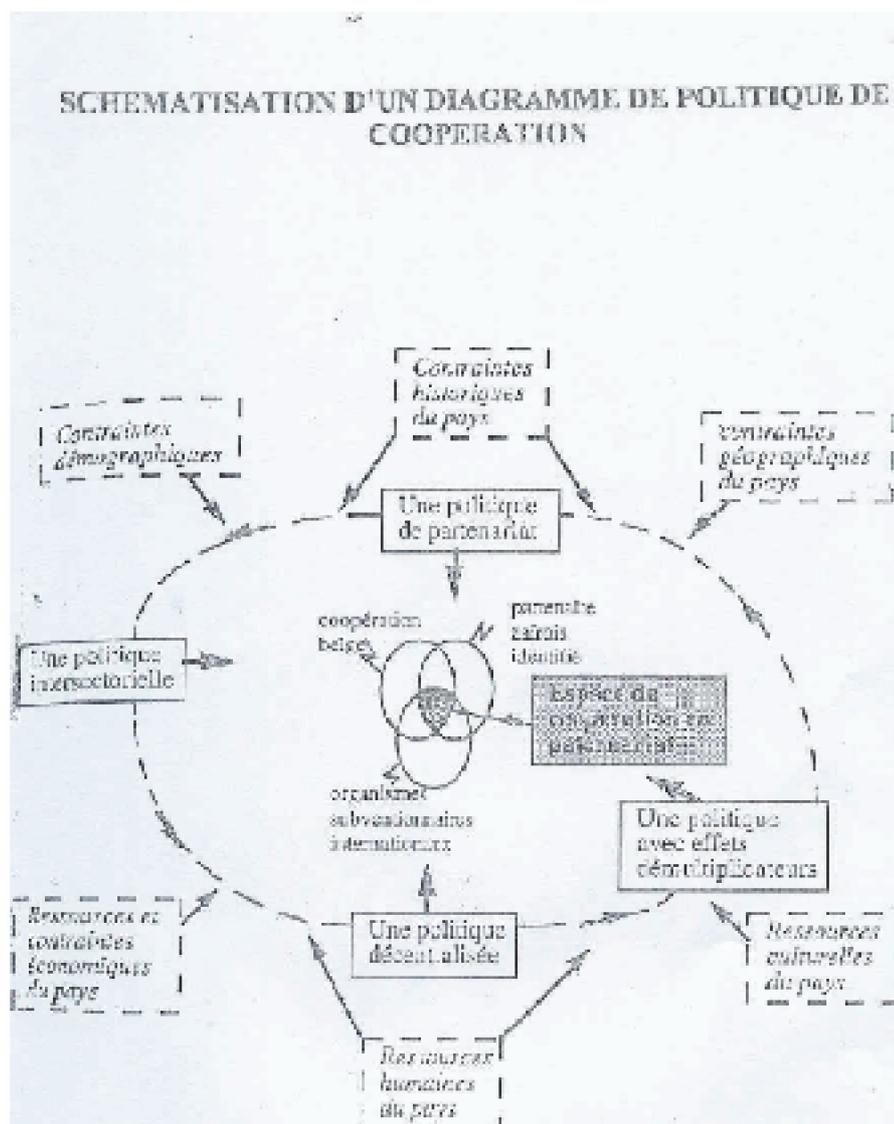
<sup>598</sup> République du ZAÏRE. LA COMMISSION NATIONALE ZAÏROISE POUR L'UNESCO, *Développement de l'éducation. Rapport national du Zaïre*, Kinshasa : Secrétariat Permanent, 1995, p. 19-23.

implication est plus que prioritaire, et c'est une œuvre interne d'abord avant toute autre initiative : comme l'engagement avec les partenaires internationaux. Cette œuvre interne doit manifester plusieurs effets : d'une part, l'engagement réel, concret et formel par l'Etat congolais à reconstruire le système éducatif, précisément à payer les enseignants et à impliquer les communautés locales dans la restauration des infrastructures scolaires ; d'autre part, l'acceptation par différents partenaires d'une politique de décentralisation.

A ces conditions préalables et essentielles la Commission nationale zairoise pour l'Unesco ajoute – et seulement après avoir posé les premières – qu'il est indispensable qu'une action de coopération dans le secteur de l'enseignement soit en synergie avec des actions de coopération dans d'autres secteurs à l'intérieur du Congo, à savoir les soins de santé, l'agriculture et le transport. Dans chaque zone où les partenaires éducatifs entreprennent une activité de développement en éducation, il faut que l'efficacité de l'action et la réussite de ces entités décentralisées garantissent la coopération internationale pour la réalisation et la réussite des projets amorcés. Cette politique de coopération intersectorielle assurée à l'intérieur du Congo, la coopération internationale, poursuit le Rapport de ladite Commission doit se faire sur une politique qui tienne compte d'un certain nombre de caractéristiques. Ce doit être une politique qui a une double fonction : relancer l'ensemble du système éducatif par des actions locales et décentralisées ; avoir un effet démultiplicateur sur l'ensemble du système, c'est-à-dire se poser toujours la double question : *l'effet de relance*<sup>599</sup> que doit avoir un projet local et décentralisé sur l'ensemble du système éducatif, l'effet démultiplicateur<sup>600</sup> de ce projet local sur l'ensemble du système éducatif. Ensuite, cette politique de coopération doit se faire non pas seulement avec un partenaire identifié au Congo, dans une politique intersectorielle et décentralisée, mais aussi avec les autres organes financiers internationaux. Le diagramme ci-dessous nous fait comprendre l'effort de synergie entre les secteurs nationaux et internationaux, nécessaires pour la réussite d'une politique de coopération en matière d'éducation.

<sup>599</sup> C'est-à-dire que « Si, à court terme, c'est une communauté locale qui tirera profit du projet, à long terme ce projet doit avoir une fonction de relance sur l'ensemble du système », in République du ZAÏRE. LA COMMISSION NATIONALE ZAÏROISE POUR L'UNESCO, *Développement de l'éducation. Rapport national du Zaïre*, Kinshasa : Secrétariat Permanent, 1995, p. 20.

<sup>600</sup> C'est-à-dire que « Les projets locaux et décentralisés doivent définir des relais au départ desquels ceux-ci pourront être généralisés à l'ensemble du système éducatif. », in *Développement de l'éducation*, ...p. 20.



### 3. Rôles et devoirs des partenaires <sup>601</sup>

A travers les rôles et les devoirs de tous ces partenaires éducatifs, nous comprenons mieux les objectifs de ces derniers : participation active et démocratique aux structures instituées dans le cadre du partenariat ; contribuer au ressourcement moral, humain, civique, matériel et financier de l'éducation ; créer des organismes ou des associations pour le développement de différents secteurs d'enseignement national, mais surtout pour la promotion de l'Enseignement de l'excellence, la qualité de la vie, les conditions de travail des enseignants, des élèves et des étudiants. <sup>602</sup> On ne le dira jamais assez : l'éducation fondamentale est à la charge exclusive de l'Etat. Mais, la reconstruction du système éducatif qui repose, pour sa réussite, sur le partenariat, oblige tous les partenaires à participer effectivement et efficacement à la gestion des établissements d'enseignement et à contribuer financièrement aux charges éducatives. <sup>603</sup>

<sup>601</sup> EGE, Kinshasa, juillet 1995, p. 5-11.

## 4. Au niveau national

### 1.1. L'ETAT

Dans le régime du partenariat l'Etat demeure le principal responsable. Il assure la responsabilité de la planification, de l'organisation, du contrôle et de l'évaluation de l'action éducative.<sup>604</sup> En tant que pouvoir organisateur de l'éducation, l'Etat doit créer les établissements publics, agréer les établissements privés d'enseignement national et définir des programmes d'études ainsi que des normes générales pour évaluer et sanctionner les études. Il doit déterminer les principes généraux qui régissent les écoles publiques nationales, et aussi fixer et contrôler les normes relatives à la qualification et à la gestion du personnel de l'enseignement national. Les Travaux des Etats Généraux de l'Education attribuent également à l'Etat le rôle et le devoir de déterminer les principes généraux en matière d'inspection administrative, pédagogique, financière et médicale des établissements de l'enseignement national. Il lui revient d'approuver le budget des établissements d'enseignement national en vue d'assurer la réalisation et la réussite des objectifs poursuivis. Avec le concours de tous les partenaires en éducation, « *l'Etat doit veiller à la bonne marche de l'éducation nationale et mettre à la disposition de celle-ci des infrastructures adéquates et un financement conséquent.* »<sup>605</sup>

### 1.2. L'ECOLE :

Elle doit former les citoyens, et cette formation doit se baser sur les valeurs. Ce sont les valeurs de la connaissance (le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir), les valeurs éthiques, les valeurs de la modernité et les valeurs républicaines et démocratiques. C'est à l'école qu'incombe la responsabilité d'aider à réaliser le profil adulte en vue d'un équilibre entre la théorie et la pratique ainsi que d'une meilleure adaptation aux perpétuelles mutations du monde. De cette manière, elle doit pouvoir permettre aux jeunes, par la pratique de l'orientation professionnelle, l'accès progressif et participatif aux responsabilités adultes, mais surtout l'acquisition de la maturité pour comprendre les adultes et le monde dans lequel ils vivent. C'est à elle qu'incombe la responsabilité de favoriser le dialogue entre les jeunes et les adultes autour de tout ce qui concerne le développement.

<sup>602</sup> Cfr. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo. Loi Cadre portant organisation du système éducatif en République Démocratique du Congo (Avant-Projet)*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 4 et EGE, Kinshasa, juillet 1995, p. 12.

<sup>603</sup> EGE, Kinshasa, juillet 1995, p. 12.

<sup>604</sup> EGE, Kinshasa juillet 1999, p. 5.

<sup>605</sup> EGE, Kinshasa, juillet 1995, p. 11.

### **1.3. LES PARENTS**

Outre leur première responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement harmonieux, les parents ont le droit et le devoir de promouvoir le bien-être social, spirituel et moral de leur enfant, ainsi que sa santé physique et mentale par des conseils précis et des orientations claires. C'est à eux de choisir le type d'éducation à donner à leurs enfants et le type d'école et cela sur l'étendue du pays. La participation à la gestion de l'école et la contribution financière aux charges éducatives sont respectivement aussi un droit et une obligation.

### **1.4. LES ENTITÉS DÉCENTRALISÉES**

Celles-ci doivent chacune élaborer et exécuter son plan local de développement de l'enseignement dans le respect d'une double disposition, celle qui concerne la loi de la décentralisation et la disposition sur le développement de l'enseignement au plan général. Ainsi, chaque entité décentralisée assure sa compétence en matière d'éducation. Outre le rôle qu'elles sont appelées à remplir (décrit par la suite) les entités décentralisées doivent favoriser les activités para-scolaires, para-académiques, extra-scolaires et extra-académiques.

### **1.5. LES CONFESSIONS RELIGIEUSES**

Dans le respect des principes de la convention de gestion des écoles nationales et les normes relatives au fonctionnement du partenariat, les confessions religieuses reconnues administrent et gèrent les écoles publiques qui leur sont confiées par l'Etat. Elles poursuivent les mêmes objectifs de l'éducation et réalisent les finalités de cette dernière, en assurant l'encadrement intellectuel, spirituel et moral des milieux éducatifs. Afin de contribuer à la formation de la maturité humaine, les confessions religieuses doivent exécuter les principes, les lois et les règles que donne l'Etat pour le fonctionnement pédagogique et administratif des écoles nationales du pays.

### **1.6. LES O.N.G. ET LES ASSOCIATIONS**

Selon leur objet social et dans le respect de leur champ d'action, les O.N.G. et les associations contribuent à la promotion de l'éducation. Leur apport sur le secteur de l'enseignement doit tenir compte des normes de gestion que décrivent les conventions dans le cadre du partenariat.

### **1.7. LES ENTREPRISES**

Selon les Travaux des Etats Généraux de l'éducation et les orientations que donne la loi-cadre pour le fonctionnement du partenariat en éducation, « *les Entreprises ont un rôle stratégique à jouer dans la réussite du processus d'intégration en soutenant le programme pratique de guidance professionnelle organisé par les établissements d'enseignement.* »<sup>606</sup>

<sup>606</sup> EGE, Kinshasa juillet 1995, p. 11.

### **1.8. ETHIQUE DU PARTENARIAT**

Pour éviter un certain nombre d'écueils dans la collaboration, les travaux des Etats Généraux de l'Education définissent une forme d'éthique professionnelle que doivent vivre tous ceux qui acceptent les termes et les conventions du partenariat du nouveau système éducatif. Ils écrivent : « *L'obligation est faite à chaque partenaire d'assurer pleinement ses responsabilités et en même temps de respecter scrupuleusement l'esprit et la lettre des engagements pris, en vue de faire du partenariat éducatif une réalité vivante de la société zairoise. Pour ce faire, les partenaires doivent se connaître, établir les normes de travail fondées sur la confiance, la probité morale, le respect des engagements, le goût de l'efficacité et l'attachement aux règles et normes communément établies.* »<sup>607</sup> De là, il faut envisager que les partenaires soient protégés par des mesures incitatives fiscales spécifiques au développement de l'éducation, et que l'action éducative étant une et indivisible ne souffre d'aucune discrimination quel que soit le statut de ses animateurs, pas plus qu'elle ne peut être sujette aux caprices des individus chargés de l'animation du Ministère de l'Education, si l'on veut qu'elle continue à remplir sa fonction sociale.<sup>608</sup> La valorisation et la reconnaissance des actions des partenaires en éducation sont ainsi fonction de l'assainissement de tous les secteurs d'enseignement (public et privé).

## **II. - Le partenariat éducatif pour l'éducation aux valeurs**

---

**L'éducation en RDC est un « sacrifice »**

**« Eduquer quelqu'un, c'est donc lui faire comprendre qu'on n'a rien sans rien, c'est-à-dire sans efforts, sans risque d'échec, et que ce sacrifice, loin de nier la valeur de ce qu'on sacrifie, l'exige. »**<sup>609</sup>

Pour cette raison, si l'éducation impose des sacrifices, elle ne doit pas imposer « des sacrifices vides », « *il faut que chacun d'eux soit comblé par la valeur qu'il permet d'atteindre, comme la perle qui remplace, et bien au-delà, tout ce que l'on abandonne pour elle.* »<sup>610</sup> Le désir du nouveau donne de la valeur au changement qui devient lui-même avant tout une valeur qui fait désirer. Pour y arriver, il faut donc renoncer à des biens réels, en toute connaissance de cause. C'est cela qui fait que le Congolais ose prendre des risques en vue de donner sens à sa vie et au pays tout entier. Voilà qui peut nous aider à comprendre la place du sacrifice des parents qui, en temps de crise, font de leur mieux pour sauver les écoles qui sont les lieux privilégiés de la formation des consciences. Tout cela évidemment avec le souci de changer et d'apporter améliorations

<sup>607</sup> EGE, Kinshasa, juillet 1995, p. 12.

<sup>608</sup> Cfr. Ibid., p. 70-71.

<sup>609</sup> REBOUL, O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris : PUF, 1992, p. 32.

<sup>610</sup> Ibid., p. 33.

liées au temps, aux personnes et aux lieux. De ce fait, ils arrivent à se cotiser pour payer les frais scolaires des enfants, et compenser l'insuffisance budgétaire du Gouvernement. On peut également comprendre les efforts conjugués des parents, des enseignants dépourvus de moyens économiques pour leur vie quotidienne, mais qui investissent temps, argent, énergie, en vue de permettre à l'enfant d'étudier. Il faut finalement comprendre, pourquoi, dans cette forme de vie très dure, les gestionnaires, les personnels et cadres éducatifs se dévouent pour organiser l'école ou les sessions de formation dans les régions occupées par les rebelles. Les écoles y sont surtout organisées dans des conditions impossibles ; les milieux ruraux n'offrent pas toujours les conditions minimales pour le fonctionnement d'une école.

Tous ces efforts librement consentis portent à croire que l'école et l'éducation de l'enfant ont une valeur indéniable, et que, par elles, on peut former les consciences déformées, ou naissantes, en vue de bâtir la société congolaise sur des principes éthiques, et de corriger ceux qui ont été détournés par ce qui a été appelé authenticité et par une structure politique centralisée. C'est dire qu'il y a, dans l'âme congolaise, foi en la valeur de l'école et en l'importance de l'éducation et de ses objectifs, non seulement pour changer les mentalités, mais surtout pour faire mûrir les valeurs de la vie. De plus, nous pouvons affirmer que l'éducation ne peut en aucune manière être considérée comme une valeur surajoutée, car le vide créé par la « *désintellectualisation* » ou « *la déscolarisation de la société* », réclame d'être comblé. Les interpellations de la société, pour reconstruire, sont nombreuses. Il suffit d'en découvrir la portée éducative, sans juger trop vite les résultats immédiats, car il y a aussi un besoin de survie. La déscolarisation qui a provoqué ce vide a fait naître dans la société des phénomènes de compensation mais bien insuffisants comme les petits métiers que l'on voit dans les rues des villes. Et pour le monde rural, on constate une ruralisation<sup>611</sup> des villes et une désurbanisation des grandes cités. On découvre alors des pratiques de la campagne au cœur des villes. Pour une petite part le vide dont il a été question est comblé par ces phénomènes, mais bien insuffisamment et le désir de l'école n'est pas évacué pour autant. Dans son article « Population et pauvreté à Kinshasa »<sup>612</sup>, Théodore Tréfon, qui emploie le terme « désurbanisation », précise que c'est un phénomène dont les formes peuvent varier de la réinstallation en périphérie de Kinshasa, au retour au lieu d'origine ou encore à l'émigration vers une autre ville. Au phénomène de la « ruralisation » et aux petits métiers, on peut ajouter l'éducation par les sectes. Le phénomène des sectes est lui aussi une interpellation de la société pour combler le vide créé par la « *la désintellectualisation* » et la « *déscolarisation de la société* ». En effet, les sectes, par leur approche évangélique, assurent un début d'éducation pour la masse constituée par les jeunes et les adultes qui sont pour la plupart non scolarisés. Mais cette première approche suivie de dons

<sup>611</sup> Pour continuer soit à se nourrir, soit à payer les études, les congolais développent des stratégies de survie. Théodore Tréfon voit dans la « ruralisation » une de ces nombreuses stratégies. Au sens strict, il parle de *l'agriculture urbaine*, c'est-à-dire que dans les villes sont organisés beaucoup de potagers pour des raisons économiques, ainsi que des activités d'élevage de la volaille, etc. Tréfon désigne, par la « ruralisation », les attitudes et les comportements ruraux qui pénètrent les villes et y sont vécus, à rebours.

<sup>612</sup> TREFON, T., « *Population et pauvreté à Kinshasa* », in *Afrique contemporaine N°194*, Paris : Documents de la documentation française, 2<sup>ème</sup> trimestre 2000, p. 82-89.

d'alimentation est assez rapidement supplantée par ce que la secte exprime comme besoins auprès de ses adhérents, et les fruits de l'éducation promis ne sont pas là. Un apprentissage des savoirs scolaires paraît une voie pour rendre tout cela durable.

### **L'éducation aux valeurs n'est pas une valeur surajoutée ou relative**

Si nous considérons le tissu social de la RDC, on s'aperçoit qu'on ne peut pas considérer l'éducation aux valeurs comme quelque chose de surajouté, donc de moindre importance, ou comme une plus value, pour parler le langage économique. La valeur de l'éducation aux valeurs atteint toute la société, et donc chaque personne. L'éducation aux valeurs doit pour cela s'insérer et s'interpréter comme un ensemble de connaissances humaines et spirituelles qui portent l'homme à sa maturité et l'insère comme homme responsable dans sa communauté. Le contexte actuel de la RDC, les conséquences sur l'éducation de l'enfant et sur la société en général, et les lignes directrices d'Institutions congolaises en matière scolaire font prendre conscience à chaque Congolais la nécessité de s'en sortir, mais c'est « un pas encore déjà là » qui nécessite une implication personnelle. Il y aura ainsi, pour le Congolais, de la joie à être pleinement homme, car il aura découvert le fondement éthique de l'éducation aux valeurs.

### **Si, toutefois, l'éducation aux valeurs paraît une valeur surajoutée ou relative : Que faire ?**

Dans le cas des parents et des élèves hostiles à l'éducation aux valeurs, - à la formation des consciences -, une première manière de s'y prendre serait de les approcher, sans les exclure ni les diminuer encore moins les juger, mais dialoguer avec eux pour pointer leurs difficultés. L'important, ce n'est pas de dialoguer, mais de comprendre leurs difficultés, leurs attentes et les intégrer dans les projets de l'éducation de l'enfant, en les explicitant. Intégrer les parents et leurs problèmes relatifs à l'éducation de l'enfant paraît une issue pour échapper au dogmatisme ou à « la relativité » institutionnelle et de leur côté au « relativisme » de ce qui serait à la portée de l'éducation de leur enfant. Cette marque de confiance et de collaboration vérifie et confirme le sens donné à la personne humaine et à l'éducation mêmes, comme paramètres prioritaires à l'éducation et comme valeurs d'où partiraient toutes les valeurs et à partir desquelles prendraient sens les valeurs de l'éducation. Ce sont des valeurs, des paramètres incontournables pour l'action, en vue du changement des mentalités pour la reconstruction du système éducatif dans le cadre global de la reconstruction du pays. On évitera d'attribuer assez rapidement à leur attitude une interprétation trop simpliste ou moraliste, qui laisserait parfois de côté l'interprétation anthropologique de leur être ici et trop maintenant. La recherche de l'excellence quand les valeurs fondamentales de la vie manquent, peut faire que l'éducation aux valeurs envisagée paraît une valeur surajoutée et relative, à laquelle seules les personnes vouées au sacrifice pourraient avoir accès.

Nous pouvons affirmer en effet qu'en RDC, pour les parents, les gestionnaires, les élèves, l'éducation aux valeurs est conçue comme cette valeur qui a une part de sacrifice. Doit-on toujours s'offrir au sacrifice et continuer à le faire ?

## Chapitre 9 : Vers un cadre théorique adéquat pour l'éducation aux valeurs au Congo-Kinshasa.

L'école peut être un lieu (le seul lieu ?) d'éducation aux valeurs dans le contexte d'instabilité sociopolitique du Congo. A quelles conditions promouvoir l'acte d'éduquer, et proposer « une philosophie » de l'éducation aux valeurs, adaptées aux circonstances des temps et des lieux. Il s'agit aussi de tenter de répondre au besoin d'une approche pédagogique et didactique, comme nous l'avons perçu à travers l'analyse de la question « Pourquoi cela n'a-t-il pas marché ? » La plupart des personnes voudraient savoir si nous avons la légitimité de faire appliquer au Congo-Kinshasa notre recherche. C'est directement nous demander à quelles conditions rendre possible l'éducation aux valeurs.

La réussite d'une telle « aventure » suppose de placer véritablement la jeunesse congolaise au centre de son éducation, et donc d'aider à dégager de notre recherche une modeste contribution scientifique. L'implication de l'élève dans la promotion de son éducation totale (intellectuelle, humaine, spirituelle et morale) paraît primordiale, et devrait corrélérer avec l'amélioration des conditions de vie et du Système éducatif de la République démocratique du Congo. Or, cette jeunesse, on ne la connaît pas assez, mais elle a fort besoin, me semble-t-il, de trouver dans sa propre tradition un savoir-faire et un savoir-être d'où elle pourrait partir pour éclairer ou comprendre le « savoir » de son apprentissage. Car, par ses nombreux efforts à se donner ses moyens d'apprentissage et ses moyens de survie, sans pour autant séparer l'éducation de sa « débrouillardise », la jeunesse congolaise croit elle-même en la valeur de ses moyens, puisqu'elle en arrive, sans plein succès certes, à des résultats forts surprenants.

Afin de « formaliser » son imaginaire naturel et exigé par l'école l'apprenant doit lui-même s'impliquer, dès l'école primaire, pour comprendre et apprendre les valeurs. Nous l'analysons à travers le terme « Intersubjectivité » tel qu'il est défini par B.-M. Barth comme cadre théorique pouvant aider à engager l'apprenant – le Congolais – à participer à la construction des valeurs et à l'élaboration de leurs sens.

### ***I. - L' « intersubjectivité » : Cadre théorique adéquat (pour l'éducation aux valeurs en RDC –) Notions.***

---

Nicole Fabre écrit : « *La nécessité de reconnaître des valeurs, c'est-à-dire des choses qui aient sens pour tous et qui donnent un sens intelligible à tous, est finalement peu discutée.* »<sup>613</sup>

Si le but principal de l'éducation aux valeurs est de permettre aux apprenants de former leur personnalité et d'apprendre les valeurs de la vie, par une « implication

---

<sup>613</sup> FABRE, N., « *Quelles valeurs transmettons-nous en famille ?* », in *Revue Approches-Education (III) : Les valeurs dans l'Education*, N°91 (Autonome) 1996, Février 1998, p. 11.

affective et cognitive », il me semble important de centrer notre réflexion sur les conditions de ce pouvoir. Nous voudrions réfléchir sur la formation didactique de l'enseignant et de l'élève à partir des cinq étapes<sup>614</sup> du modèle cognitif de médiation. Ce sont des conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre : engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens.

UN MODELE SOCIO-COGNITIF DE MEDIATION	
Conditions qui affectent le processus enseigner-apprendre :	
<b>Avant la situation d'apprentissage : Rendre le savoir accessible</b>	
Condition 1	Définir le savoir à enseigner en fonction du transfert visé
Condition 2	Exprimer le savoir dans des formes concrètes
<b>Pendant la situation d'apprentissage : négocier le sens pour comprendre</b>	
Condition 3	Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens
Condition 4	Guider le processus de co-construction de sens
Condition 5	Participer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition <sup>615</sup>

Pour comprendre cette grille d'analyse, Britt-Mari Barth élabore elle-même cette explication :

### Modélisation d'une théorie d'apprentissage

Pour faire le lien entre notre conception du savoir et de son élaboration et l'analyse de la pratique pédagogique, nous avons tenté de construire un outil d'analyse plus large, cohérent avec cette conception, pouvant la « modéliser »<sup>615</sup> et l'exprimer sous une forme plus concrète. Cinq étapes du processus enseigner-apprendre ont été retenues pour former un cadre explicatif dans lequel s'insèrent les concepts clés qui le précisent et les outils qui le font fonctionner. Ces cinq étapes peuvent être considérées comme des conditions qui affectent le processus enseigner-apprendre, dans la perspective de médiation cognitive prise ici. Celles-ci ont été obtenues par l'analyse des effets de nos expérimentations des modèles pédagogiques<sup>616</sup> : nous avons retenu les éléments communs qui pouvaient expliquer la réussite des apprentissage des élèves. Ce modèle qui prend la forme d'une grille d'analyse peut être qualifié de modèle socio-cognitif pour indiquer qu'il se situe dans un courant plus large de pensée, philosophique,

<sup>614</sup> BARTH, B.-M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz, 1993, p. 79.

<sup>615</sup> Renvoie ici à l'acte de mettre en œuvre un processus mental, de le concrétiser, de le rendre observable.

<sup>616</sup> *Modèle pédagogique* signifie, selon B.-M. Barth, l'exemple d'une application pédagogique élaborée pour être généralisable ; une proposition pédagogique généralisable (description ou ensemble de règles).

psychologique, sociologique, biologique, lequel présuppose que l'homme est un être situé socialement, historiquement et culturellement. La grille ne peut donc pas être séparée des théories qui la fondent.

Quant à notre recherche, c'est le 3<sup>e</sup> point qui nous intéresse le plus et que nous voulons approfondir. La 3<sup>e</sup> condition concerne l'engagement de l'étudiant, mais les deux premières conditions, qui préparent le niveau d'abstraction (en fonction du transfert, donc un savoir mis en application) concernent également, indirectement, l'engagement des étudiants, car leur implication dépend également de la qualité des supports qu'on leur offre.

Comme le précise Britt-Mari Barth, « *cette grille, avec ses limites, cherche ainsi à prendre en compte l'apprenant dans sa globalité, en situant l'apprentissage dans ses dimensions à la fois cognitive, affective et socioculturelle. Les différents « scénarios* <sup>617</sup> » qu'un tel cadre théorique peut induire ont en commun de chercher à outiller l'apprenant pour le rendre, à long terme, conscient de ses propres capacités intellectuelles, plus confiant et donc plus autonome dans ses apprentissages futurs. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant-médiateur – chargé de créer une culture d'apprentissage qui rend cela possible – reprend sa place essentielle » <sup>618</sup>

Telle qu'elle se présente actuellement, cette grille peut être utilisée pour trois fonctions : l'élaboration des séquences d'apprentissage, la réflexion et la prise de conscience des conditions qui affectent le processus enseigner-apprendre, et l'évaluation de situations d'apprentissage ou de dispositifs de formation.

Pour aider à mieux intérioriser le « modèle » pédagogique d'apprentissage, il faut déterminer l'objet de l'apprentissage. Deux entrées sont possibles. Tout d'abord, pour cette recherche, ce sont des valeurs, que nous voulons transmettre. Sans en donner la liste exhaustive, nous pouvons nous référer, par exemple, aux valeurs traditionnelles africaines qui sont unanimement acceptées de tous les africains et sont, à cet effet, devenues partout en Afrique des valeurs-mères ou centrales. Par exemple la solidarité et le partage, etc.

Mais, on pourrait également prendre pour objet d'apprentissage n'importe quelle matière scolaire. On va donc aider les élèves à les apprendre et la façon d'apprendre ces matières va sans doute induire des valeurs, quel que soit l'objet de l'apprentissage. Cette deuxième entrée est une autre façon de voir l'éducation aux valeurs.

Fondamentalement, la 3<sup>e</sup> condition de la grille susmentionnée concerne *l'intersubjectivité*. Selon la définition de B.-M. Barth, « *l'intersubjectivité est une entente explicite non seulement sur l'objet de l'apprentissage, le contenu, mais également sur la démarche à suivre* » <sup>619</sup>. Un « *contrat conceptuel* » <sup>620</sup> est établi avec les apprenants pour

<sup>617</sup> Cfr. Annexes III.

<sup>618</sup> BARTH, B.-M., « *La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation* », in Gérard TOUPIOL, *Apprendre et comprendre* (sous la direction de -), p. 65-83.

<sup>619</sup> Cfr. BARTH, B.-M., « *Conceptualiser le passé pour s'outiller dans le présent* », in Mathieu BOUBON et Jean-Louis JADOULE, *Entretien avec Britt-Mari BARTH*, Belgique 2000, p. 2 (propos recueillis).

créer une adhésion à un projet commun, par la négociation de leurs questions, et les inciter à la construction du savoir et du sens. Le « contrat conceptuel », précise Barth, est un outil pédagogique dont le but est « *de faire prendre conscience de l'importance de clarifier les rôles et les enjeux dans le processus enseigner/apprendre* »<sup>621</sup>, mais aussi d'outiller les apprenants pour qu'ils arrivent à l'élaboration du sens, ce contrat va préciser les conditions affectives et sociales. C'est-à-dire, rassurer pour dire qu'on est considéré et accompagné dans son apprentissage, qu'on peut réussir, qu'on a une liberté intellectuelle et psychologique, qu'on peut avoir confiance en soi et dans les autres. C'est aussi clarifier les enjeux personnels : on a droit à la parole ; on peut échanger, négocier, on a droit à l'erreur, au doute, aux questions, à l'écoute. On précise aussi, que dans ce contrat, les apprenants et les enseignants sont les partenaires d'un projet commun. Tout est fait pour que chacun puisse apprendre. Chacun a son cheminement : négociation du sens, création « d'un espace de liberté » où chacun participe « avec ce qu'il est et ce qu'il sait » ; le souci d'amener l'apprenant à comprendre ce qu'il apprend et ce qu'il sait, et non seulement à le mémoriser est premier. Les critères d'évaluation sont explicites : chacun a une bonne chance de réussir, on peut s'auto-évaluer, se corriger ; personne n'est jugé ; chacun peut être juge de son propre travail.

Nous voudrions aussi réfléchir sur l'éthique de cette formation dont quelques réflexions peuvent se comprendre mieux à la lecture de « Pour une éthique de l'enseignement des sciences » de Gérard Fourez pour qui « *Il n'y a pas moyen d'enseigner les sciences sans proposer des valeurs ou des idéologies...* » afin de permettre la socialisation de l'élève à travers « *les contenus, les relations interpersonnelles, les discours sur les objectifs sociétaux, l'institution* »<sup>622</sup>.

## **1. Le rôle de l'enseignant.**

### **1.1. L'ENSEIGNANT EST MÉDIATEUR.**

Notre expérience professionnelle dans l'enseignement de plusieurs matières aux trois degrés d'études secondaires dans quelques écoles catholiques du diocèse d'Idiofa en République Démocratique du Congo a rejoint celle de la gestion et l'administration scolaire comme Inspecteur de l'Enseignement secondaire. Nous avons eu à théoriser la pratique des personnels éducatifs, et aussi à appliquer la théorie.

Depuis, nous avons pris de la distance à l'égard de tout cela, afin de nous outiller. Nous pouvons aujourd'hui interroger à la fois la pratique et les cadres théoriques. Car, la formation est le point de départ pour être initié au rôle de « médiateur » de l'enseignant et au rôle actif de l'élève. *Qu'est-ce qu'alors la médiation ? Le médiateur ?*

*Pour B.-M. Barth, la « médiation, c'est l'acte qui consiste à « outiller » les jeunes qui*

<sup>620</sup> Appelé actuellement contrat d'intersubjectivité par B.-M. Barth, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz 1993, p. 150.

<sup>621</sup> BARTH, B.-M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz 1993, p. 150.

<sup>622</sup> Cfr. FOUREZ, G., *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*, Bruxelles : Vie Ouvrière 1985, p. 7 ; 118.

arrivent dans une nouvelle « culture » disciplinaire (Clifford Geert) pour qu'ils puissent y participer et, à long terme, la faire évoluer. Un accompagnement qui cherche à rendre accessibles aux apprenants la réflexion, les connaissances disciplinaires, les outils « culturels » (Vygotski, Bruner), une attitude de recherche et de collaboration, l'autonomie, l'estime de soi et de l'autre. Cela exige une préparation rigoureuse pour définir les objectifs de connaissance choisis, qu'il s'agisse de contenus disciplinaires, d'outils intellectuels ou d'attitudes et de valeurs ». Le médiateur, lui, est « quelqu'un qui croit en l'éducabilité cognitive et qui a une attitude de compréhension vis-à-vis de l'apprenant, dans le sens de Rogers ».

Dans cette perspective, l'enseignant médiateur doit pouvoir garantir la « sécurité psychologique » et la « liberté intellectuelle » de l'apprenant. Tout ce que l'apprenant est, ce qu'il a et ce qu'il fait a du prix aux yeux de l'enseignant qui doit se porter garant de l'épanouissement et de la réussite de l'élève, et lui permettre d'avoir confiance dans la relation pédagogique. Se nourrit alors la réciprocité maître-apprenant, laquelle ouvre à une espérance : réussir.

La confiance en soi-même et dans les autres, le respect de tout apprenant constituent bien un ensemble de valeurs qui permet l'épanouissement et favorise la socialisation. Ces valeurs mises « en acte » l'aident à donner sens à sa parole, à ses actes. La valorisation de la parole et des actes de l'apprenant devient une preuve de sa capacité à communiquer, à communier, que ce soit dans un milieu homogène ou ailleurs. Il se socialise lui-même et il est capable de communiquer son savoir et ses propres valeurs. Son envie d'acquérir les valeurs peut susciter et éclairer ceux qui les entourent.

En agissant ainsi, on valorise à la fois l'apprentissage authentique individuel et collectif par les interactions du groupe. L'individu et le groupe s'impliquent simultanément dans l'apprentissage des valeurs avec le souci d'en saisir la portée existentielle et de les vivre réellement. Plus profondément, les enseignants doivent être capables de repérer les procédures de l'apprentissage des valeurs de leurs élèves, sans les y enfermer pour autant. Ils doivent les aider à valoriser ces apprentissages sans avoir de réactions trop négatives à leur égard, mais cette « *politesses positive de l'altérité* » dont parle Jean-Pierre Astolfi<sup>623</sup>. S'incarne aussi véritablement chez l'enseignant son rôle de « *médiateur entre l'élève et le domaine des savoirs qu'il doit étudier pour qu'il puisse y avoir accès, et, à son tour, les faire évoluer* »<sup>624</sup>. Une double nécessité de former les enseignants ainsi que les apprenants à une logique de l'apprentissage va croissant. Cette formation devient indispensable pour « changer la relation pédagogique » de l'enseignant et de l'apprenant par rapport aux valeurs. En effet, enseignants et apprenants doivent se mettre en « situation d'apprentissage » des valeurs à vivre dans la société. L'enseignant, lui, va pouvoir former les apprenants à repérer des valeurs par la compréhension de leur sens. Il va les initier à identifier ce qui fait la valeur d'une valeur. Concrètement, nous nous situons essentiellement par rapport aux valeurs de base sur lesquelles reposent le contrat qui lie

---

<sup>623</sup> ASTOLFI, J.-P., « A propos des styles d'apprentissage », in *Cahiers Pédagogiques* N°336-Septembre 1995 : Centre Documentaire, p. 56.

<sup>624</sup> BARTH, B.-M., « Comment avons-nous appris ce que nous savons ? », in *Transversalités* N°71-Juillet-Septembre 1999, p. 59.

les apprenants et les enseignants, c'est-à-dire le travail et les acquisitions formatrices de l'esprit et de la personnalité qui est le projet fondamental de toute institution scolaire.

*Cette approche nous semble un moyen pour réduire les conflits , et augmenter en même temps les chances de réussir l'éducation à la citoyenneté.*

Par le processus enseigner-apprendre, on doit aider l'élève à comprendre ce qu'il apprend à l'école. Dans cette perspective, une pédagogie de la compréhension, qui s'appuie sur une nécessaire médiation, doit être mise en œuvre.

Dans le cadre de notre recherche, il s'agit bien d'une médiation pédagogique. En pédagogie, médiation veut dire, pour Britt-Mari Barth<sup>625</sup>, un *accompagnement* qui rend accessibles aux apprenants la réflexion, les connaissances disciplinaires, les outils intellectuels, et également une attitude de recherche et de collaboration. Pour Britt-Mari Barth, cet accompagnement, qui est assuré par l'enseignant, le rend médiateur en ceci qu'il intervient entre les élèves et le savoir (ce qu'ils apprennent) pour les aider à y accéder, à dépasser leurs fausses conceptions, à y trouver du sens. Ce qui importe à un tel enseignant ce n'est pas uniquement le résultat de la démarche, mais également le processus de construction de savoir, c'est-à-dire la démarche d'apprentissage elle-même.

Ce rôle spécifique de médiation, permet à l'enseignant d'aider l'élève à se « réconcilier » avec le savoir et de faire évoluer ses fausses conceptions. Cette fonction d'enseignant-médiateur exige cependant de celui-ci une sérieuse préparation consistant à définir avec précision les objets de connaissance choisis, afin de mieux outiller les élèves qui arrivent dans une nouvelle « culture » disciplinaire pour qu'ils puissent y participer. Il peut les former à utiliser des « outils intellectuels », comme des concepts disciplinaires à connaître pour comprendre un domaine de savoir, des types de questions que l'on se pose à leur sujet, les modes d'analyse qu'on utilise pour y réfléchir, les supports divers (schémas, grilles d'analyse, des instruments de mesure et d'autres moyens symboliques, le plus important étant le langage).

Pour réussir donc leur apprentissage, l'enseignant-médiateur doit aider les élèves à toujours « donner une forme mentale » aux connaissances. Il ne transmet pas un savoir, mais il met son savoir à la disposition de ses élèves et crée des environnements riches qui doivent les solliciter à participer pour construire leur propre savoir. Voici les enjeux qu'il doit mettre en place pour faire participer les élèves : être soi-même un homme de confiance et mettre l'élève en confiance, notamment le rassurer qu'il a une place pour participer, qu'il a des outils pour pouvoir le faire et qu'il doit donc se sentir en confiance pour le désirer. Tout cela se fait, selon Britt-Mari Barth, pour cette double finalité : faire accéder les élèves à la réflexion et au savoir, et les aider à construire des personnes capables d'agir, de prendre des initiatives, de participer à part entière à la société et non seulement réduites à la subir ou, pire, désireuses de s'en exclure.

## **1.2. L'ENSEIGNANT DOIT « ENGAGER L'APPRENANT DANS UN PROCESSUS**

---

<sup>625</sup> Lire BARTH, B.-M., « L'enseignant-médiateur. Un rapport renouvelé à la pédagogie ? » in « Médiations et Sociétés », N°6-décembre 2003, 16-17.

### **ÉLABORATION DE SENS ».**

Pour réussir son éducation aux valeurs par les écoles de la RDC, l'apprenant doit être impliqué dans le processus d'élaboration de sens de ce qu'on appelle « valeurs ». C'est par son engagement à s'impliquer dans la recherche et la compréhension des valeurs, qu'il arrivera à les identifier et en comprendre le sens.

De quoi s'agit-il ? « *Engager les apprenants dans un processus d'élaboration de sens consiste à prévoir une activité structurée de telle façon qu'elle donne réellement la possibilité de participer à tous les élèves, tout en veillant à ce qu'ils sachent ce qu'il faut faire pour participer et qu'ils soient outillés pour le faire. Il s'agit de mettre en place un contrat conceptuel...C'est par cette activité même que l'attention et l'intérêt vont être soutenus, que la motivation va se construire.* »<sup>626</sup>

L'enseignant est devant de grandes exigences, à savoir : bien expliquer les objectifs, formuler des consignes claires, donner le droit à l'erreur, valoriser ce qui peut l'être chez les élèves dans leur travail et en eux-mêmes, faire participer les élèves à l'élaboration des processus d'apprentissage, mettre en place une problématisation pour les acquisitions du savoir, autant de moyens qui sont destinés à impliquer les élèves dans leur propre éducation. Pour l'enseignant, comme pour l'élève, c'est indispensable cependant de donner sens à l'acte d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel nous vivons.

## **2. Le rôle de l'élève**

Si les valeurs de l'éducation doivent être apprises aux élèves par l'école, on doit, avec Jean Houssaye, affirmer que « *le but de l'école n'est pas d'imposer des valeurs, mais plutôt de faire découvrir le sens de ce qui a de la valeur.* »<sup>627</sup>

Par tous les moyens de la réussite mentionnés ci-dessus, l'élève doit pouvoir intégrer les valeurs mises en œuvre dans l'acte pédagogique même. « *Le rôle de l'élève change donc également, il n'est plus le récepteur passif qui prend des notes en silence pour les mémoriser par la suite, il devient un membre actif d'un groupe d'apprenants où il assume certaines responsabilités : il adhère au projet, il participe, il exprime ses interprétations, il « apporte sa pierre » à la recherche commune, il écoute les autres, il accepte qu'on questionne ses arguments et qu'on les vérifie à la source* »<sup>628</sup>. Autrement dit, il (l'apprenant) n'est plus le récepteur oisif des « pédagogies traditionnelles » qui donnent du relief au savoir du maître, reléguant à l'arrière-plan l'élève et ses moyens d'apprendre.

<sup>629</sup> Bien au contraire son goût d'apprendre est plus fort par la création, l'appropriation et

<sup>626</sup> BARTH, B.-M., « *Conceptualiser le passé pour s'outiller dans le présent* » : propos recueillis par Mathieu BOUHON et Jean-Louis JADOULE, Belgique 12 Novembre 2000, p. 7.

<sup>627</sup> Cfr. HOUSSAYE, J., *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*, Paris : PUF, 1992, cité par Bernard JOLY, « *Crise des valeurs en éducation ?* » in Revue EDUCATIONS, Décembre 94-Janvier 95, p.7.

<sup>628</sup> BARTH, B.-M., « *Le Café de l'Ecole. Quelle culture pour demain ? Le rôle de l'école* », Paris : Hachette Education, 22 au 26 novembre 2000, p. 4.

<sup>629</sup> Cfr. ALTET, M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF, 1997, 128 p.

les stimulations propres à soutenir sa motivation. Barth détermine deux conditions liées à la participation des élèves : celle de l'enseignant et celle de l'apprenant. Dans son article *Participer pour apprendre : Une pédagogie de médiation socio-cognitive*, Barth précise que, pour inviter l'apprenant à participer, l'enseignant doit lui offrir une structure d'interaction qui lui permette réellement de participer. Cette structure consiste à inviter l'apprenant « *d'entrer dans le jeu, d'avoir un rôle de participant, d'avoir sa place dans l'espace relationnel. La même structure, continue-t-elle, est un moyen pour créer et conduire une attention conjointe vers un but précis...* »<sup>630</sup>

L'implication des élèves, selon notre auteur, doit à la fois être affective et cognitive : tous doivent investir leurs facultés psychiques et intellectuelles dans le processus de l'apprentissage pour créer la communication où l'on voit dans « *l'implication affective et cognitive le facteur le plus important pour que quelqu'un comprenne et se développe* »<sup>631</sup>, Britt-Mari Barth le définit comme « *cette espèce d'engagement qui donne l'énergie psychique nécessaire pour mobiliser son attention (l'attention de l'élève), se mettre en quête, pour anticiper un résultat* »<sup>632</sup>.

Par leur implication à la construction progressive des valeurs de la vie, les apprenants ne sont plus consommateurs extérieurs d'une « science ». Une meilleure identification des valeurs permet à chaque élève de mieux comprendre leur sens. Peut-être arriverait-il à mieux se situer face à la pluralité d'attitudes ou d'idéologies dans un contexte de crise et d'instabilité sociopolitique de la RDC. Ils apprennent aussi à ne pas se refermer sur des valeurs anciennes. Ils en acquièrent progressivement des nouvelles, susceptibles de modifier ou d'enrichir les premières.

Toutes ces valeurs éthiques font que l'école doit toujours offrir à l'élève des situations qui le mettent en projet d'apprendre et le rapprochent des autres. Il y a alors une émulation du fait que les certitudes individuelles sont remises en question, et chaque apprenant est poussé à développer ses compétences dans les différents domaines du savoir.

## **II. - Regard sur une méthode pour l'apprentissage des contenus scolaires**

Prendre de la distance par rapport à ses propres procédures méthodologiques de transmission doit aider l'enseignant à « *repenser la question du rapport au savoir, du rapport au pouvoir et du rapport à l'école* »<sup>633</sup>.

Si les valeurs doivent être transmises par l'école, elles sont en passe d'acquiescer le

<sup>630</sup> BARTH, B.-M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz, 1993, p. 146.

<sup>631</sup> BARTH, B.-M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz, 1993, p. 146.

<sup>632</sup> Idem.

<sup>633</sup> MEIRIEU, P., « *L'aide bien sûr, mais l'aide « si »...* », In *Cahiers Pédagogiques* N°336-Septembre 1995 : Centre Documentaire ISP-Paris, p. 17.

statut d'une science à connaître et à transmettre. Considérées de ce point de vue, les valeurs ont plusieurs contenus variés. Elles présentent, en effet, non seulement des difficultés d'identification, mais surtout d'appropriation de leurs contenus et du sens de ceux-ci. Nous en relevons quelques-unes :

On trouve des enseignants qui veulent :

- a) Modeler leurs enseignements sur un programme qu'il faut terminer;
- b) Rester fidèles à l'Institution : être bien évalué par l'Inspection, par exemple, et obtenir de bonnes notes pour leur promotion quant aux échelons de leur carrière ;
- c) Rester fidèles aux programmes déjà connus ou à sa propre réputation allant même jusqu'à refuser tout changement.

Des lacunes surprenantes sont à constater chez beaucoup d'enseignants. Certains peuvent seulement diagnostiquer les difficultés des apprenants, mais ils ne peuvent pas leur offrir les moyens qui les aideraient à en trouver la solution. Leur formation didactique et (leur formation) aux modèles pédagogiques est assez limitée. Ainsi retombent-ils dans l'*idérialisation* de leurs pratiques pédagogiques antérieures, et surtout dans une négligence fort inquiétante des finalités honnêtes de l'enseignement. Il s'agit bien de la réussite de l'élève et son implication dans la co-construction des valeurs, et des conditions de leur « vécu » chez les enseignants comme chez les apprenants. Il nous a suffi d'organiser des visites pédagogiques dans quelques écoles pour entendre douloureusement dire par certains enseignants pour justifier l'échec de leurs élèves : « *A l'élève de se débrouiller seul, moi, j'ai fait mon devoir par ma régularité aux enseignements et par ma fidélité aux programmes de l'Education Nationale.* » Pour certains, des expressions telles que « la réussite des élèves », « bien enseigner », « tenir compte des difficultés des élèves dans l'enseignement et l'évaluation », « veiller à la qualité et au contenu du savoir à transmettre », « identifier les valeurs et leur sens, en rechercher les conditions de réalisation », sont des notions extérieures au souci réel d'enseigner et de questionner leurs pratiques. L'enseignant oublie son rôle de médiateur. Pour d'autres, c'est la recherche d'un équilibre difficile entre le souci de bien faire et la grosse part de sacrifice à s'imposer pour vivre. Et, la plupart des temps, la priorité est accordée à l'école, non pas qu'ils ont tout ce qu'il faut pour enseigner, pas plus que pour vivre, mais ils consentent au « sacrifice » parce qu'ils sont convaincus de la valeur de l'éducation.

Pourtant, pour les enseignants qui se désengagent, le passage des notions générales à celles particulièrement adaptées aux stratégies conceptuelles et méthodologiques des élèves ne peut certes guère exclure le fait que les relations maître-élève pourraient ne pas convenir au maître, en plus de la difficulté de percevoir le sens et l'utilité des valeurs. Ce serait une limite qui bloquerait à coup sûr la signification des représentations des élèves à propos de l'une ou l'autre valeur. L'enseignant semble alors avoir une connaissance limitée, due probablement au champ réduit de sa formation de base. Cette formation réduite l'enferme dans une vision réductionniste des valeurs, et l'empêche de porter les lunettes de l'humilité pour laisser questionner ses connaissances par l'éventail des valeurs de la société et laisser éclairer son savoir par les différentes connaissances utiles. Il s'éloigne des valeurs et des nouvelles connaissances de la vie.

Une prise de distance par rapport à ses propres procédures méthodologiques de transmission l'aiderait davantage à « repenser la question du rapport au pouvoir et du rapport à l'école »<sup>634</sup>. L'enseignant n'est plus au centre de l'apprentissage de l'élève ; en revanche, il l'aide par la recherche à apprendre. Cette dynamique lui permet de renouveler aussi bien ses dispositifs méthodologiques, ce qu'il transmet et sa relation avec les apprenants. Philippe Meirieu affirme qu'en pareille circonstance, il faut mettre en place « *le moment pédagogique comme instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage ; un décrochage qui n'est en rien un renoncement* ». <sup>635</sup> C'est une manière favorable pour l'enseignant d'aider ses élèves à cultiver la relation éthique, c'est-à-dire la relation de l'apprenant avec les valeurs.

Profondément, l'enseignant sera et fera la fierté de ses apprenants du fait que les valeurs qu'il transmet sont source de plaisir pour lui, mais surtout pour eux, puisqu'ils vivent tous la satisfaction de réussir chacun sa tâche. De ce fait, on court moins le risque de bavarder. Dans ces conditions, il y a du plaisir à apprendre parce que les méthodes de l'enseignant permettent l'acquisition et l'interprétation des valeurs de l'éducation. C'est pour lui un devoir d'assurer « la gestion coopérative de la classe, de l'école ». Ainsi permettra-t-il à ses apprenants de se réinventer davantage dans une ouverture totalement confiante les uns par rapport aux autres.

C'est les inviter à évoluer, à écouter, à s'auto-organiser et à bien répondre dans la confrontation des questions, des hypothèses, des idées.

Dans les relations professeurs-élèves, les élèves sont libres de poser leurs questions. Il ne faut pas cependant que les professeurs considèrent cela de la part des élèves comme une contestation. L'ouverture de l'enseignant à ce type de relation est pour eux comme pour les élèves agent de socialisation, et contribue à construire ensemble un climat favorable à l'exercice commun des valeurs du « vivre ensemble ». De cette manière, on peut faciliter la confrontation des idées entre les apprenants, car de toutes ces confrontations peuvent jaillir des idées différentes porteuses d'enrichissements ou d'éclairages nouveaux. Il y aura moins de risque pour l'enseignant de retomber dans le dogmatisme, dans les inhibitions intellectuelles ou l'immobilisme.

Si « apprendre, c'est apprendre à apprendre », dit Philippe Meirieu, l'acte d'apprendre est une démarche dynamique. Il faudrait que la patience positive trouve place parmi les valeurs éthiques de l'acte d'apprendre (les valeurs). Cela pourrait sans doute aider l'apprenant à construire le sens des valeurs.

### **III. - Entre hier et demain... !**

---

<sup>634</sup> MEIRIEU, P., « L'aide bien sûr, mais l'aide « si »... », In *Cahiers Pédagogiques* N°336-Septembre 1995 : Centre Documentaire, p. 17.

<sup>635</sup> Ibid., p. 13.

Il sied de proposer des objectifs avec une reprise du passé (principes de base) et grandes exigences morales de la RD Congo aujourd'hui. L'analyse des causes des échecs et la volonté de sortir la jeunesse congolaise de la crise généralisée, nous fait raisonnablement proposer ces ébauches de solution :

### **1. Points de départs :**

La Conférence Nationale Souveraine du Zaïre tenue en 1992 dans ses principes éthiques en particulier dans le quatrième déclare que la RDC doit concevoir *une société pluraliste : conflictuelle et contractuelle, autonome et démocratique. En conséquence, prise en compte d'une société intégrée et ouverte dans un Etat de droit.* Soulignons cependant que pareille proposition pourrait paraître une utopie, quant à son application, dans un Etat qui marquerait son pouvoir de la volonté de dominer et d'exclure toute possibilité de collaboration nationale. Il y a là un problème et une inquiétude réelle. L'Eglise devrait pouvoir dans sa mission éducatrice accorder une attention particulière à tous les établissements scolaires et à leurs populations. « *La création et l'extension des écoles d'assistants sociaux pour assurer un meilleur encadrement moral* »<sup>636</sup> viennent à point nommé, et constituent un des moyens efficaces de réaliser le redressement des citoyens, de renforcer le rôle de l'école dans la formation de ces derniers, et sa place dans l'effort collectif de changement de mentalité. Doivent être également considérées « *la réinstauration dans tous les établissements scolaires des cours de religion, de morale ainsi que la revalorisation du cours de civisme et développement dans les Universités et Instituts Supérieurs.* »<sup>637</sup> Son rôle peut également s'éclairer et se consolider à partir du principe d'éthique que nous venons de citer plus haut. « *La relance des mouvements des jeunes qui ont fait leurs preuves dans le domaine de l'encadrement des jeunes* »<sup>638</sup> retiendra l'attention des acteurs de l'éducation. Des jeunes adultes animent les jeunes dans plusieurs Mouvements.<sup>639</sup> Dans ce contexte, nous proposons l'intégration de pareils Mouvements dans les écoles publiques, sans privilégier ni amoindrir le caractère religieux de leur charisme.

Se situer sur les valeurs de la vie et de tout l'homme. Evoquons ces points d'apprentissage initiés dans le Mouvement des Bilenge ya Mwindi (Jeunes de la Lumière), des Kizito Anuarite (des noms de saint Kizito et de la Bienheureuse Marie-Clémentine Anuarite Nengapeta du Nord-Est de la RDC) : *Promptitude, Obéissance, Persévérance, Vérité, Amour, Propreté.* Ils incitent à la promotion des vertus et à la prévention des vices. Pour ce faire, humaniser le charisme spirituel de chaque

<sup>636</sup> CONFERENCE NATIONALE SOUVERAINE DU ZAÏRE, *Déclaration Nationale des Principes d'Ethique*, Kinshasa, 1992, p. 48.

<sup>637</sup> Ibid., p. 49.

<sup>638</sup> Ibid., p. 48.

<sup>639</sup> Ce sont des Mouvements apostoliques d'initiation des jeunes à l'éducation chrétienne, en référence à Jésus et à la Parole de Dieu ou en référence à un idéal de vie d'un saint ou d'un martyr africain (Kizito, Anuarite,...). On dira par exemple : les jeunes de la Lumière (« Bilenge Ya Mwindi »), Génération Nouvelle (« GEN »), Kizito Anuarite (« K.A. »).

mouvement sans proposer forcément aux adhérents d'y adopter toutes leurs valeurs et leurs richesses religieuses paraît une voie assez crédible pour réduire les conflits « confessionnels » chez les personnels. Le cadre théorique de l'intersubjectivité que nous venons d'étudier pourrait aider à la réalisation de ces perspectives. La première partie de nos recherches<sup>640</sup> sur cette question nous donne une ébauche de réponse dans le chapitre : « *Application de « l'intersubjectivité » dans l'éducation aux valeurs par les Mouvements Apostoliques des Jeunes* »<sup>641</sup>. Comme la mission et le rôle de l'Eglise assument tout homme et tout l'homme, de même l'Eglise crée des nouveaux lieux d'expression des valeurs et de réalisation de l'enfant. Il ne s'agit plus seulement « *de faire de l'école un véritable instrument d'évangélisation et de formation humaine, intellectuelle et culturelle. Il y a un effort supplémentaire à fournir pour que l'école remplisse sa mission qui est de former l'homme intégral* »<sup>642</sup>. Concrètement, la Coordination Nationale des Ecoles Conventionnées catholiques propose comme thème pour l'année 1997-1998 : « *Changer l'école, pour changer notre pays.* »<sup>643</sup>

La proclamation déjà, par l'Abbé Laurent May Muke, de l'année 1996-1997, « *Année de solidarité* », répondait à ce souci commun de la recherche des voies en vue d'une application réelle, efficace de ce thème. Le socle de ce deuxième thème devrait être avant tout la solidarité nationale et communautaire locale en vue de la coopération et la solidarité internationales, que prônent les pays pauvres de l'Afrique.

## 2. Propositions :

- Mettre le Congolais au centre de tout projet éthique, et lui en faire connaître tous les secteurs : l'économique, l'intellectuel, le moral, le spirituel, le politique;
- Promouvoir l'éducation aux valeurs sur tout le territoire national;
- Eduquer au changement. Les autorités politiques peuvent, à ce titre, « apprendre la volonté politique » et avant de comprendre et de vouloir faire de l'éducation un fait politique elles doivent s'occuper d'urgence de son financement ;
- Organiser le financement de l'éducation nationale ; la gestion saine de ses ressources propres en toute conscience et transparence. La formation technique et professionnelle doit être organisée à cet effet, et la professionnalisation également.
- Promouvoir l'idée de l'importance de l'éducation à l'école et des valeurs à faire pratiquer, montrer le rôle de l'école et son importance et il est urgent de faire comprendre les « problèmes de la crise des valeurs, des conflits et du système

<sup>640</sup> Cfr. MALUNG'MPER AKPANABI, P., « *L'Intersubjectivité* » comme cadre théorique adéquat pour l'éducation aux valeurs par les Ecoles Primaires et Secondaires de la République Démocratique du Congo, inédit, Paris 2001, p. 12 (Travaux pratiques).

<sup>641</sup> Cfr. Annexes IV.

<sup>642</sup> MAY MUKE, L., « *Instructions relatives à la rentrée scolaire 1996-1997* », Kinshasa : Bureau de Coordination Nationale des Ecoles Conventionnées Catholiques, 5 août 1996, p. 2 (Circulaire).

<sup>643</sup> Idem.

éducatif », en ouvrant une piste pour la cohérence entre partenaires éducatifs sur le sens des termes comme « école », valeurs », conflits, « éducation », système éducatif.

- Concevoir et organiser l'éducation à la valeur d'une meilleure éducation familiale paraît une condition sine qua non, en vue d'une société nouvelle, d'une génération nouvelle ;
- Eduquer les adultes et particulièrement les enseignants à l'éducation aux valeurs de la négociation de sens pourrait être un facteur de résolution ;
- Promouvoir l'éducation à la nécessité d'éduquer aux valeurs : l'éducation aux valeurs serait en soi une valeur et un facteur de changement. En pratique, disons l'Exhortation pastorale des Evêques du Congo (Zaïre), *Le chrétien et le développement de la nation (1988)*, qu'il est nécessaire « d'éduquer simultanément toutes les couches sociales et tous les âges. »<sup>644</sup>
- D'où l'éducation à la nécessité *d'avoir une nouvelle culture*, qui a son langage propre : ses valeurs et anti-valeurs.

### 3. Conditions et Actions pour l'éducation aux valeurs dans le cadre d'un nouveau projet de société.

#### 3.1. CONDITIONS :

Dans le cadre d'un projet éthique de société et de la responsabilisation de ses membres, le nouveau système éducatif doit devenir un fait politique, c'est-à-dire que les autorités de l'Etat doivent prendre à cœur le secteur de l'enseignement et l'intégrer dans leur programme de budgétisation afin de permettre le fonctionnement de ce secteur dans le respect des principes et des objectifs définis avec tous les autres acteurs de l'éducation en partenariat avec l'Etat. Et, par rapport à l'éducation aux valeurs, l'article 17 de la nouvelle Loi-cadre de 1999 portant organisation du système éducatif en RDC nous propose d'intégrer les valeurs humaines, morales, spirituelles, éthiques, culturelles et civiques préconisées dans le nouveau projet de la société congolaise. Cela doit aussi reprendre le passé dans ce qu'il a de meilleur, surtout les valeurs de l'éducation traditionnelle que transmet « *une pédagogie par transmission orale et gestuelle* » dans l'initiation, et par l'exemple et l'action, dans l'apprentissage de l'art, de la technique et des métiers. Car cette éducation par l'initiation et l'imitation confère à l'enfant son statut d'adulte et lui permet d'acquérir les valeurs essentielles de la vie. Il conviendrait d'assurer aujourd'hui cette initiation dans la famille en tant que lieu d'éducation, et dans la communauté dont « les principaux acteurs appartiennent aux milieux éducatifs suivants : la famille, la rue, l'Eglise et l'Etat. »

<sup>644</sup> Cfr. NTEDIKA Konde, J., « Une mobilisation totale pour l'œuvre éducative et pour l'émergence d'une Eglise-Famille en l'An 2000 en Afrique », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 389-407.

<sup>645</sup> MPIANGU di nzau (Facultés catholiques de Kinshasa), *Les aspects pédagogiques de l'initiation de la jeunesse congolaise dans la société traditionnelle : le rôle de la communauté*, in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 39.

En vue d'une action efficace, la communauté doit pouvoir recourir aux principes éducatifs chers à l'éducation traditionnelle dans l'initiation, à savoir : « *l'exemple, la cohérence dans l'action, l'autorité des parents, des aînés, le contrôle du comportement des jeunes, la participation de l'initié, la participation de tout le monde, le pragmatisme, l'informel, le naturel, le conte, les énigmes, le silence (la culture du silence), la progressivité (respect des étapes développementales), le regard significatif, le cadeau, l'éloge, le conseil, (...).* »<sup>646</sup> La communauté pourra ainsi jouer efficacement son rôle dans l'éducation de l'enfant avant de comprendre qu'elle doit faire de l'école son affaire. Par contre, elle ne devra pas écraser la jeunesse par sa suprématie qui pourrait se manifester dans le souci d'une « *copie-conforme ou de l'éducation selon « l'école de la copie* »<sup>647</sup>. Ce rôle social de la communauté par les bons exemples et par l'action peut aider la jeunesse à devenir adultes. « *Cela n'est possible que par une authentique éducation de la jeunesse à la paix, à la justice, à l'entente, à la réconciliation, à l'honnêteté, à l'effort, au respect, au dialogue contradictoire (la palabre).* »<sup>648</sup>

### **3.2. ACTIONS À ENTREPRENDRE :**

- Pour que cette intégration des valeurs dans le nouveau projet de société soit réellement organisée et efficace sur l'échelle nationale, le Ministère de l'Education Nationale de la RDC propose depuis 1999 qu'on entreprenne les actions ci-dessous, que nous reprenons in extenso pour éviter de les trahir :
- « la réhabilitation de ces valeurs dans les enseignements à chaque niveau de formation ;
- la revalorisation de la fonction enseignante ainsi que le renforcement de la dimension morale dans la formation des formateurs, considérés comme modèles pour les apprenants et la société en général ;

<sup>646</sup> Idem.

<sup>647</sup> Dans son article « Approche psychologique des idiocognosies sociales en matière d'éducation de la jeunesse : L'émergence de l'école de la copie » (Cfr. L'éducation de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique, p. 30), le Professeur NGUB'USIM Mpey-Nka (Université de Kinshasa), « l'école de la copie est celle qui forme l'individu à l'assimilation, à l'imitation et à la routine, et fait de lui un conformiste à l'esprit peu indépendant, peu compétitif, peu motivé à remettre en question son environnement, peu sensible aux problèmes et aux situations nouvelles, résistant au changement ». Pour amenuiser ou supprimer les effets de l'école de la copie, il propose une révolution dans le système éducatif de la RDC. Cette révolution, souligne-t-il, est celle où l'éducation, tout en jouant son rôle de socialisation de l'enfant, forme en lui un changement et le développement de la communauté. C'est celle d'une éducation inspirée de la pédagogie de la créativité et de l'innovation, basée sur les principes du non conformisme, de la non-directivité, de la tolérance, de la réceptivité aux idées et aux courants neufs de pensée. Cette révolution n'est pas simplement possible, elle est un impératif (p. 34).

<sup>648</sup> ETSOU, F., *Lés défis et les enjeux pastoraux de l'éducation de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique*, in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 10.

- l'insertion de l'homme à former dans son milieu culturel en vue de promouvoir la diversité et la richesse des cultures locales tout en cultivant la tolérance et le respect de l'environnement ;
- la réhabilitation de l'enseignement en langues locales et nationales dans le cycle primaire et dans le cadre de l'alphabétisation ;
- la promotion du patrimoine culturel ;
- la promotion des valeurs de démocratie pluraliste, de respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. »<sup>649</sup>

<sup>649</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre National pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo. Loi Cadre portant organisation du système éducatif en République Démocratique du Congo (Avant-projet)*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 5.

# Conclusion générale

## 1. Réponse à la question initiale

Comment éduquer aux valeurs dans un contexte de la rencontre de plusieurs systèmes de valeurs et de conflits de valeurs ? Dans ce contexte comment donner à l'élève les outils nécessaires pour apprendre, former sa personnalité et apprécier les valeurs humaines de la vie ? Quelle pédagogie pour quelle éducation et quelle éducation par quelle pédagogie ? Peut-on parler d'éducation aux valeurs par l'école aujourd'hui au Congo quand l'école est elle-même devenue un lieu d'éclatement de valeurs, de contre-valeurs, alors que l'élève désire « grandir » ? Comment s'enracine-t-il depuis la tradition jusqu'à la mission chrétienne dans une éducation et pour quelles valeurs ?

L'analyse documentaire des textes relatifs aux Ding orientaux de la tradition à la mission chrétienne et la modernité a visé de ressortir les caractéristiques des valeurs traditionnelles chez les Ding orientaux dans le contexte de leur vision du monde selon d'une part, les documents écrits par les Européens pendant la colonisation et l'évangélisation et, d'autre part, à partir des documents des autochtones ding. Elle a aussi cherché à comprendre comment s'est faite la rencontre entre les valeurs traditionnelles et les valeurs occidentales par l'école et l'évangélisation avant de faire parler les Ding orientaux dans une série d'entretiens semi-directifs.

Par l'analyse documentaire et des caractéristiques des valeurs, nous avons donc voulu faire comprendre l'importance de l'éducation et des valeurs. Il a paru important de discerner ces caractéristiques des valeurs utiles à un fondement éthique si l'on veut garantir le sens donné aux finalités de l'éducation et à ses principes de base. L'objectif de cette première partie était de chercher les caractéristiques des valeurs traditionnelles et occidentales présentes aujourd'hui chez les Ding orientaux. Cela pour mieux connaître non seulement le contexte interculturel de ces peuples, mais aussi pour tenter de constituer le cadre d'analyse de l'éducation aux valeurs et de leurs conflits. Nous avons découvert les phénomènes significatifs relatifs aux valeurs et à leurs conflits.

Ces valeurs caractérisées traditionnelles et occidentales vont avoir des effets sur l'éducation de l'enfant qu'il convient avant tout de connaître et de situer dans son milieu. Elles vont certainement influencer le mode d'agir et de penser de l'enfant, altérer son apprentissage ou marquer sa personnalité de la diversité de valeurs, sans doute aussi dans un registre conflictuel.

Nous avons commencé par analyser les racines traditionnelles des Ding orientaux afin de les situer, repérer le fondement de leur conscience individuelle et collective et comprendre l'évolution de leurs croyances et pratiques traditionnelles aux contacts avec la colonisation et l'évangélisation et l'influence sociale, économique et politique de ces dernières sur les populations ding.

Cette analyse des caractéristiques des valeurs des origines à la mission chrétienne a apporté une réponse positive à la valorisation de la personne humaine : la promotion totale de l'homme a été au cœur de la mission chrétienne à travers l'éducation et la santé. La reconnaissance de la personne humaine ding par les Occidentaux est une preuve de la reconnaissance de l'identité des Ding orientaux et de leur spécificité. Certes, tout cela ne s'est pas fait sans heurts.

Mais il y a aussi un avantage, celui de lire les « témoins fidèles » de la tradition des Ding orientaux telle qu'elle est apparue aux missionnaires depuis leur première rencontre avec les autochtones ding au moment où ces derniers n'avaient pas d'instruction scolaire suffisante pour écrire leur histoire.

Les limites de cette analyse des textes écrits par les colonisateurs et les missionnaires résident dans le fait qu'ils offrent la vision occidentale des Ding orientaux.

Il est évident que les systèmes de valeurs forment l'individu, chacun probablement pour un modèle de société, on ne saurait l'affirmer, fondamentalement différent. Autrement dit, chaque système se suffirait à lui-même. Et, exposé aux influences éducatives que suscite chaque système, l'individu devrait avoir une attitude qui lui permette de se positionner. Dans l'éducation, l'incompatibilité de systèmes pourrait ainsi empêcher les « partisans » d'un système d'avoir une certaine volonté d'évoluer vers d'autres valeurs éducatives. Elle pourrait aussi être le fait des ambitions particulières des enfants qui ne voudraient pas s'enfermer dans les valeurs d'un seul et unique système, mais voudraient s'ouvrir sur le monde et en goûter le prestige, le respect, le bonheur. Cela pourrait être le fait de la fierté ou du mérite de ceux qui ont réussi leur formation en étant confrontés aux divers systèmes de valeurs et qui ont un emploi valorisant. Finalement ce serait une incompatibilité qui proviendrait du fait qu'on attendrait des systèmes

colonialistes ou missionnaires des nouvelles valeurs ou connaissances qui viendraient changer quoi que ce soit des valeurs de l'éducation traditionnelle.

Plusieurs facteurs liés aux Occidentaux et aux Ding orientaux ont expliqué les conflits de valeurs et ont empêché une rencontre interculturelle consensuelle. Puisque les facteurs liés aux Ding eux-mêmes (l'histoire, les croyances et coutumes traditionnelles, l'éducation traditionnelle, etc.) viennent d'être étudiés, il semble important d'analyser plus tard ceux qui sont liés aux conséquences de la modernité afin de voir si les Ding orientaux souhaitent le conservatisme ou le pragmatisme dans le cadre du vivre ensemble harmonieux.

En repérant ces traditions des Ding orientaux, nous avons également tenté de comprendre les critères auxquels ils pouvaient se référer pour les considérer comme des « valeurs », parfois, au grand désaveu de celles de la modernité et de l'école. Les résultats obtenus nous ont révélé que les liens entre les croyances et les valeurs de la modernité n'étaient pas faciles à établir et que, si l'on s'arrête uniquement aux caractéristiques des Ding orientaux, on se rend compte que le sens profond de ce qu'ils employaient tous ainsi que les processus d'interprétation, variaient selon les personnes, les objectifs, le contexte et la méthode. La rencontre entre les valeurs de la tradition et les valeurs modernes a donc fait modifier et disparaître certaines valeurs traditionnelles pour en accueillir d'autres. Elle a également fait résister d'autres encore qui ont continué à être utilisées.

L'analyse des manuels scolaires a attesté les caractéristiques conflictuelles de la diversité de systèmes de valeurs constatées chez les Ding orientaux tandis que celle des documents officiels de l'enseignement au Congo remis aux Gestionnaires des Ecoles relatifs aux principes de base de la formation scolaire confirment la diversité de systèmes de valeurs et leurs conflits. Les mêmes éléments ont été également confirmés par l'enquête de terrain auprès des Ding orientaux.

Dans l'enquête de terrain notre intention était d'analyser avant tout les valeurs des Ding orientaux une fois qu'ils ont rencontré la colonisation et l'évangélisation. Cette préoccupation a été écartée pour éviter la redondance de valeurs traditionnelles des autochtones. Mais à partir d'une réflexion théorique, nous avons donné la typologie de leurs valeurs. Ces valeurs et leur typologie constituent donc un outil de recherche et, lorsqu'il s'agit de les appliquer, on peut modifier les valeurs et enrichir la typologie suivant ce que l'univers des Ding orientaux suggère ici et maintenant. A ce sujet, l'observation du chercheur aura le dernier mot.

A plusieurs reprises, les colonisateurs et les missionnaires ont retrouvé des superstitions dans l'identité culturelle et ethnique des Ding orientaux, leur conscience collective et leurs croyances religieuses. L'implication des valeurs occidentales chez les Ding orientaux n'a pas totalement empêché le changement de structures, mais elle n'a pas non plus favorisé leur conservation.

La famille reste le premier lieu où se vivent les effets de la rencontre des différents systèmes de valeurs de la tradition à aujourd'hui. Dès sa famille, un Ding oriental est déjà influencé par les conséquences des valeurs et leurs conflits telles qu'elles ont été introduites par les rencontres interculturelles.

Avant la colonisation et l'évangélisation, les Ding orientaux ont cependant appelé « valeurs » ce qui, pour eux, donnait sens à leur vie quotidienne. Ils y ont éduqué leurs enfants de génération en génération, sans doute avec les acquis de la tradition et de l'oralité, par exemple, les genres littéraires. Ils ont pratiqué l'éducation aux valeurs cherchant à offrir à l'enfant les outils nécessaires pour apprendre ce qu'on lui apprenait (travaux, mœurs, coutumes, univers magico-religieux, croyances et l'ambivalence des valeurs) et développer, chaque jour, sa personnalité. L'expertise des valeurs chez les Ding orientaux montre qu'elles viennent de la tradition, la colonisation, l'évangélisation, de l'école.

La seconde force de ce travail réside dans la valorisation de la personne qui est appelée à recevoir l'éducation et à vivre les valeurs de la vie humaine de façon harmonieuse. Car, le fait de placer la personne au centre de son apprentissage et la considérer comme personne à part entière dans le processus apprendre-enseigner, contribue à résoudre les conflits de sens. Ceux-ci peuvent être interpersonnels, c'est-à-dire entre l'apprenant et celui qui lui apprend ; intrapersonnels, c'est-à-dire entre l'apprenant et les perceptions qu'il a de lui-même ; socio-cognitifs, entre d'une part, l'apprenant et l'objet de son apprentissage ou de ce qu'il apprend et, d'autre part, entre sa perception du savoir et celle de celui qui lui apprend sur le savoir à faire apprendre, ou finalement entre les conceptions du savoir par celui qui fait apprendre et du processus d'apprentissage. Les conflits de sens peuvent également exister entre l'apprenant et les conceptions.

En troisième position, cette recherche a comme un des points innovateurs d'avoir proposé la pédagogie de la médiation socio-cognitive qui outille l'élève pour pouvoir comprendre comment discerner ce qu'il convient d'apprendre et se développer personnellement, en même temps. C'est apprendre à pouvoir porter un jugement de valeur. Cela ajoute à la socio-histoire et à l'anthropologie des valeurs qui ont jusqu'ici nourri cette recherche le constructivisme socio-cognitif des apprentissages. Un des enjeux consiste à tenir compte de l'expérience de celui à qui est proposée l'éducation aux valeurs.

## **2. Regard critique sur la démarche suivie**

Plusieurs matériaux choisis ont été utilisés, mais leur analyse détaillée a parfois dilué le thème de cette recherche. Malgré tout, nous avons cherché à recentrer l'essentiel sur les valeurs et conflits de valeurs afin de comprendre l'éducation et les différentes tensions entre les valeurs ou les domaines de leur apparition. Nous n'avons pas compris pourquoi, dans les conflits de valeurs chez les Ding orientaux, les domaines de conflits ont été plus les valeurs sociales, politiques et religieuses que boursières alors que toute l'histoire coloniale des Ding orientaux nous renseigne que l'occupation de ces populations était économique avant d'être politique ou religieuse.

A travers une série d'entretiens et les manuels scolaires, nous avons relevé les valeurs de la tradition, la colonisation, l'évangélisation depuis 1885, telles qu'elles furent

---

« comprises et vécues » par les Ding orientaux, d'une part et, d'autre part, par les Ding orientaux pendant la rencontre de leurs valeurs avec celles de l'école. Nous n'avons pas opté pour une comparaison de valeurs de chaque système afin de ressortir les liens entre les systèmes en général et l'ensemble des valeurs d'un système en particulier.

Du point de vue méthodologique, nous n'avons pas toujours montré le lien entre le cadre théorique et les valeurs « observées », constatées ou analysées. C'est-à-dire que nous n'avons pas, par exemple, justifié pourquoi telle valeur est structurante et telle autre périphérique.

Parmi les valeurs analysées des Ding orientaux, nous avons relevé les valeurs qui sont en voie de changement mais nous n'avons pas déterminé, pour l'ensemble des valeurs, le processus de leur changement. Celles qui ont été accueillies ont contribué à la promotion de la personne humaine.

Nous avons donc préféré analyser les réactions des Ding orientaux face aux valeurs de la colonisation et de l'évangélisation afin de chercher les aspects de continuité et de discontinuité de leurs valeurs d'une part et, d'autre part, comment les Ding orientaux essaient de comprendre ce phénomène. Enfin, pour tenter de réconcilier ces divers systèmes disparates, nous avons cherché à comprendre les représentations des Ding orientaux et des Occidentaux sur les valeurs et leurs conflits. Mais nous sommes resté avec un coefficient d'incertitude : les valeurs sont différentes et c'est une situation aléatoire car les systèmes de valeurs se confrontent en fonction de situations politiques. Le problème se pose de manière aiguë : nous pouvons affirmer qu'il y a contraction des valeurs. Mais nous ne sommes pas à l'époque où on pourrait dire voici un système de valeurs à transmettre selon telle ou telle méthode.

Notre apport a consisté à comprendre l'impact de valeurs et de leurs conflits dans l'éducation scolaire par rapport aux politiques éducatives et aux « idéologies » susceptibles d'éloigner la formation scolaire de ses objectifs éthiques.

### 3. Propositions pour des travaux possibles à réaliser

Puisque les valeurs sont relatives et que les conflits de valeurs n'ont pas fini d'apparaître à plusieurs niveaux, on peut se demander comment promouvoir les valeurs qui existent déjà dans la société afin de favoriser leur stabilité, leur continuité et leur harmonie avec des nouvelles valeurs. Ce qui suppose d'apprendre à être attentif pour discerner le moment où pourrait se faire la rupture et envisager comment assurer le consensus ou la continuité.

Par rapport à la valorisation de la personne, il paraît nécessaire d'initier une étude sur la vision de l'homme dans la société des Ding orientaux aux temps de la colonisation et de la mission chrétienne. La question de départ pourrait être : « *Comment la représentation de l'homme chez les Ding orientaux peut-elle garantir la rencontre consensuelle permanente des valeurs diverses ?* »

Afin d'approfondir l'étude des manuels scolaires, on pourrait poursuivre l'analyse par

une étude comparative pour voir si les finalités éducatives assignées par les programmes et les manuels scolaires venus de l'Occident coïncident avec les finalités de l'éducation telle qu'elle apparaît dans les documents officiels de l'Education Nationale des enseignements scolaires offerts aux enseignants et aux élèves en République Démocratique du Congo. On pourrait ainsi déterminer si l'objectif des valeurs scolaires se fonde sur les idées des valeurs introduites par l'Occident ou sur les valeurs civiques du Congo, ou uniquement sur les valeurs traditionnelles.

Les recherches à venir pourraient chercher à comprendre aussi la perception de l'économie chez les Ding orientaux par les Occidentaux et les représentations de ces derniers sur l'économie.

# Bibliographie

## I. Sources et bibliographie

« Axiologie (philosophie) », ENCYCLOPEDIE ENCARTA 2001, [CD-ROM], [s.l.], Microsoft Corporation, 1993-2000.

« Axiologie (philosophie) », ENCYCLOPEDIE ENCARTA 2001, [CD-ROM], [s.l.], Microsoft Corporation, 1993-2000.

« *Récit des activités des Missionnaires* », in R.P. J. MASSON, omi, « *Visite au Vicariat d'Ipamu* », in *Pôles et Tropiques* N°4, 1951.

*A nous le Français. Livre unique : 3<sup>ème</sup> année*, Edicef/Afrique Editions, Vanves, Kinshasa, 1996.

*A nous le Français. Livre unique : 4<sup>ème</sup> année*, Edicef/Afrique Editions, Vanves, Kinshasa, 1996.

ALTET, M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF, 1997.

ANNE-MARIE (Sœur), *Un nouvel idéal pour la femme africaine. Le beau métier d'éducatrices*, in *Pôle et Tropiques*, Février N°2, 1954.

ANONYME, *Place aux « Ba Masoeur » Infirmières !...*, in *Messenger*, Mai 1934, p.

104-106.

ANONYME, *Question congolaise. La Compagnie du Kasai à ses actionnaires*, Bruxelles, 1906.

Assemblée des Vicaires Apostoliques du Congo 1965, p. 55-57, cité par Florent MUFER MBALA, *Formation et intégration des jeunes dans le monde rural...Etude d'un cas : Progrès Populaire à Idiofa (Zaïre)*, Mémoire pour le Diplôme, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 1976.

ASTOLFI, J.-P., « *A propos des styles d'apprentissage* », in *Cahiers Pédagogiques* N°336-Septembre 1995 : Centre Documentaire, Institut Pédagogique de Paris.

ATANGANA, B., « *L'Actualité de la palabre* », in *Etudes*, n° 324.

AVANZINI, G., *Caractéristiques structurelles de l'éducation aux valeurs. Postface 1*, in XYPAS, C. (sous la direction de -), *Education aux valeurs. Approches plurielles*, Paris : Anthropos, 1996.

BAERTS cité par JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu, II. Z/III/b/1/21*, Mpangu Saint Claver, 27 Juin 1912.

BAERTS R., PAHK, 1910 (Lettre imprimée).

BAJOIT, G., *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris : Armand Colin/VUEF, 2003.

BARTH, B.-M., « *La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation* », in Gérard TOUPIOL, *Apprendre et comprendre* (sous la direction de -), p. 65-83.

BARTH, B.-M., « *Comment avons-nous appris ce que nous savons ?* », in *Transversalités* N°71-Juillet-Septembre 1999.

BARTH, B.-M., « *Conceptualiser le passé pour s'outiller dans le présent* », in Mathieu BOUBON et Jean-Louis JADOULE, *Entretien avec Britt-Mari BARTH*, Belgique 12 Novembre 2000 (propos recueillis).

BARTH, B.-M., « *L'enseignant-médiateur. Un rapport renouvelé à la pédagogie ?* » in « *Médiations et Sociétés* », N°6-décembre 2003, 16-17.

BARTH, B.-M., « *Le Café de l'Ecole. Quelle culture pour demain ? Le rôle de l'école* », Paris : Hachette Education, 22 au 26 novembre 2000.

BARTH, B.-M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz, 1993.

BEAUD, S. et alii, *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris : la Découverte, 2003.

BECKER, H., *Outsiders. Etudes en Sociologie de la déviance*, Paris : A.-M. Métailié, 1968.

BIRAGO DIOP, *Leurres et lueurs. Poèmes*, Paris : Présence Africaine, 1960.

BITIMA, J.-G., *La Palabre. Une juridiction de la parole*, Paris : Michalon, 1997.

BLAIS, M., *L'échelle des valeurs humaines*, Montréal : Fides, 1980 (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> édit.).

BLAIS, M., *Une morale de la responsabilité*, Montréal : Fides, 1984, p. 89-114.

BOSSART (Mgr), omi, « *La jeune Mission d'Ipamu a grandi* », in *Pôle et Tropiques*, 28<sup>e</sup> année N°6, Novembre-Décembre 1953.

- BOUDON R. et BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF, 1982.
- BUJO, B., « *La conception négro-africaine de la nature et le problème de l'écologie* », in E. FUCHS et M. HUNYADI, *Ethique et natures*, Labor et Fides, Genève, 1992.
- BUREAU DE COORDINATION NATIONALE DES ECOLES CONVENTIONNEES CATHOLIQUES, *Ecoles Conventionnées Catholiques*, Kinshasa : édit. Saint Paul Kinshasa, 1977.
- BUSUGUTSALA, G.G., *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*, Paris : L'Harmattan, 1997.
- C.N.S.Z., « *Déclaration Nationale des Principes d'Ethique* », Kinshasa, 1995.
- Cahiers INPP N°10, 1970.
- Carl ROGERS et G.Marian KINGET, *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive. Vol. II : La Pratique*, Ed. Béatrice-Nauwelaerts, Publications universitaires, Paris/Louvain, 1962.
- CENTRE DE DOCUMENTATION. DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE. DIRECTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET MATIERES DIDACTIQUES, *Recueil des Directives et Instructions officielles (en sigles R.D.I.O.)*, 2<sup>ème</sup> édit., Kinshasa : SCIENTICA-EDIPES, 1986.
- CHEVRIER, J., *L'arbre à palabres. Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris : Hatier, 1986.
- CONFERENCE NATIONALE SOUVERAINE DU ZAIRE, *Déclaration Nationale des Principes d'Ethique*, Kinshasa, 1995.
- CONFERENCE NATIONALE SOUVERAINE DU ZAÏRE, *Déclaration Nationale des Principes d'Ethique*, Kinshasa, 1992.
- COPPIERTERS'T, *Jeunesse marginalisée. Espoir de l'Afrique : Un juge des enfants témoigne*, Paris : L'Harmattan 1992.
- CORNAZ, L., *L'écriture ou le tragique de la transmission*, Paris : L'Harmattan, 1996.
- COULON, A., *L'Ethnométhodologie*, Paris : PUF, 4<sup>è</sup> éd., 1996.
- De DECKER, J.M., *Les clans Ambuun (Bambunda) d'après leur littérature orale*, I.R.C.B., Bruxelles, 1950.
- De HEUSCH, L., *Les rois Kongo et les monstres sacrés*, Paris : Gallimard, 2000.
- De SOUSBERGHE, L., "*Classes ou générations nobles chez les Sakata*", in *Bulletin de l'ARSOM*, 4, 1966.
- De VILLE, F.X., « *La vie indigène* », in *A.R.O.M.I.*, 1938.
- De VILLE, F.-X., « *Trait d'Union* », 1937.
- DELAERE, « *La forêt d'Ipamu* » in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus*, 1928.
- DELAERE, J., s. j., « *À Ipamu* », in *Missions belges de la Compagnie de Jésus*, 1923.
- DELCOMMUNE, A., *Vingt années de vie africaines 1874-1894*, Bruxelles, 1912.
- DIMANDJA, C., « *La mise en œuvre d'un nouveau type d'éducation d'après la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre* », in *SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, L'éducation de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la*

- XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 Novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint-Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
- Documentation Catholique (DC) n° 1607, du 16 avril 1972.
- DOM, s. j., « *Mission du Kwango. Ipamu* », in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus*, 1926.
- DOM, s. j., « *Mission du Kwango. Lettre à ses anciens élèves de St Michel . Ipamu* », in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus*, 1926.
- EGE, Kinshasa juillet 1995.
- EGE, Kinshasa juillet 1999.
- Equipe pastorale d'Idiofa, « *Construire une Eglise zaïroise authentique* », cité par NKAY Malu, F., *Le petit Séminaire de Laba (1947-1997)*, éd. Baobab, 1999.
- ERNY, P., *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, Paris : L'Harmattan, 2001.
- ETSOU, F., *Lés défis et les enjeux pastoraux de l'éducation de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique*, in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
- Extrait de la Lettre du groupe Amos au Président Mobutu le 29 mars 1990, in NGOMO-OKITEMBO, L., *L'engagement politique de l'Eglise catholique au Zaïre 1960-1990*, Paris : L'Harmattan 1990, p. 311-313.
- FABRE, N., « *Quelles valeurs transmettons-nous en famille ?* », in *Revue Approches-Education (III) : Les valeurs dans l'Education*, N°91 (Autonome) 1996, Février 1998.
- FALANGANI MVONDO PASHI, *Paupérisation de familles petites-bourgeoises et transformation des valeurs en période de crise*, in de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « *Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre* », *Cahiers Africains*, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002.
- FORQUIN, J.-C., « *Valeurs* », in CHAMPY, Philippe et ETEVE, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la Formation* (sous la direction de -), Maxéville : 2<sup>e</sup> édit., Nathan Université 2000.
- FOUREZ, G., *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*, Bruxelles : Vie Ouvrière 1985.
- G. COQ et I. RICHEBE, *Petits pas vers la barbarie...*, Paris : Presses de la Renaissance, 2002.
- G.E.J.B. BRAUSCH, M.A., *Polyandrie et « mariage classique » chez les Bashi Lele (Kasaï)*, Cfr. Communication au III<sup>e</sup> Congrès International des Sciences Anthropologiques, Bruxelles, 1948.
- GIRARDOT, E. *Le projet d'avenir des jeunes écolières à IDIOFA ZAÏRE*, Montrouge, Mai 1972, p. 59, cité par Florent MUFER Mbala, *Formation et intégration des jeunes dans le monde rural. Etude d'un cas : Progrès Populaire à Idiofa (Zaïre)*, Mémoire pour le Diplôme, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris 1976.
- GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 : *La Présentation de*

- soi ; Tome 2, *Les Relations en public*, Minuit, 1973.
- GRIAULE, M., *Méthode de l'ethnographie*, Paris : PUF, 1957.
- HEBETTE, J., « *Regards en arrière* », in *Pôle et Tropiques*, Février N°2, 1954.
- HEBGA, M., *Sorcellerie. Chimère dangereuse ?*, INADES, Abidjan, 1980.
- HOUSSAYE, J., *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*, Paris : PUF, 1992.
- IZIA, C., *Le travail manuel dans l'éducation des jeunes congolais en Territoire d'Idiofa*. Thèse du 3<sup>e</sup> cycle, Paris, 1971.
- JANSSENS, A., *Notes sur la Mission de Mpangu, le 27 juin 1912*, Rome, *Archives générales des Missionnaires de Scheut*, Dossier Z/III/b/3/1/21.
- JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu, Z/III/b/1/21*, Mpangu Saint Claver, 15 Mai 1912.
- JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu. II : Histoire. Z/III/b/3/1/21*, Mpangu Saint Pierre Claver, 27 Juin 1912 (Notes manuscrites).
- JANSSENS, *Notes sur la Mission de Mpangu. Z/III/b/3/1/21*, Mpangu Saint Pierre Claver, 15/05/1912 (Notes manuscrites).
- JOLY, B., « *Crise des valeurs en éducation ?* », in *Revue EDUCATIONS*, Décembre 94-Janvier 95.
- JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU ZAÏRE, *Statut du Personnel de Carrière des Services Publics de l'Etat*, Kinshasa : Bureau du Président-Fondateur du Mouvement Populaire de la Révolution, Président de la République, 22<sup>ème</sup> Année, N°15, 1<sup>er</sup> Août 1981.
- KAUFMANN, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan, 1996.
- KINZAM, K., *Exaltation solennelle chez les Ding. Analyse des figures de similitude et de contiguïté dans les chansons louangeuses*, Mémoire de Licence, UNAZA, Lubumbashi, 1979.
- KINZONGO-ANOS, L., *Contribution des Sœurs Salésiennes de la Visitation à la promotion féminine dans le diocèse d'Idiofa*, inédit, Mémoire de Gradué en Développement Rural, ISDR/MBEO, 2000.
- LA GARANDERIE, A. (de), *Critique de la raison pédagogique*, Paris : Nathan, 1997.
- LA GARANDERIE, A. (de), *L'intuition. De la perception au concept*, Paris : Bayard, 1995.
- LA GARANDERIE, A., (de), *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, Paris : Le Centurion, 1989.
- LA GARANDERIE, A., (de), *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris : Le Centurion (8<sup>e</sup> édition), 1984.
- LA GARANDERIE, A., (de), *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris : Le Centurion (9<sup>e</sup> édition); *Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris : Le Centurion, Bayard, 1987, 1993.
- LAPASSADE, G., *Les microsociologies*, Paris : Anthropos, 1996.
- LAVELLE, L., *Traité des valeurs. II : Le système des différentes valeurs*, Paris : PUF, 1955.

- LEGRAND, L., *Les politiques de l'éducation*, 4<sup>ème</sup> édition, Paris : PUF, 1988.
- LEIRIS, M., *Cinq leçons d'ethnologie*, Paris : Gallimard, 1988.
- LEYDER, J., *Primauté de l'humain en Afrique noire. De la psychologie des Noirs du Congo belge*, in *Bulletin de la Société Royale Belge de Géographie* (sous la Présidence d'Honneur de S.M. le Roi) Soixante-Onzième Année 1947, Fascicule I-IV, IXELLES, 1947. p. 91-111.
- LIBBRECHT, E., s.j., « *Une Chasse au Léopard* », in *Missions Belges*, 1924.
- LIVRET, P., *Les normes*, Paris : Armand Colin, 2006.
- Loi-Cadre n°86/005 du 22/9/86 de l'Enseignement national. Titre V : De la création et de l'agrément des Etablissements d'Enseignement.*
- LUDIONGO, E., « *Collaboration nouvelle entre l'Eglise et l'Etat dans le domaine de l'éducation de la jeunesse* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
- LUDIONGO, E., « *Collaboration nouvelle entre l'Eglise et l'Etat dans le domaine de l'éducation de la jeunesse* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 Novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint-Paul-Limete Kinshasa, 2001.
- LUROL, G., « *Eduquer avec les valeurs* », in *Revue APPROCHES –EDUCATION (III) : Les valeurs dans l'éducation*, Paris (France) : Centre Documentaire N°91 (Automne) 1996, Février 1998, (96-106).
- M.G. HOFNUNG, *La médiation*, Paris : PUF, 2000, p.113-114 (« Que sais-je ? »).
- MAKENESI, M., *Cours sur le développement communautaire*, inédit, ISDR/MBEO, [s.l.].
- MALUNG'MPER AKPANABI, P., « *L'Intersubjectivité* » comme cadre théorique adéquat pour l'éducation aux valeurs par les Ecoles Primaires et Secondaires de la République Démocratique du Congo, inédit, Paris 2001 (Travaux pratiques).
- MALUNG'MPER AKPANABI, P., *L'Ethnographie de l'Education : pertinence épistémologique et méthodologique. Un regard sur l'école au Congo-Kinshasa*, Rennes 2, 2003 (Mémoire de D.E.A.).
- MASSON, P., *L'œuvre éducative au Congo Belge*, in *Pôle et Tropiques*, n°7-8, Juillet-Septembre 1959.
- MATANGILA, L., *L'enseignement Universitaire et Supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*, Paris : L'Harmattan, 2003.
- MAUSS, M., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1967 (1989,2002).
- MAY MUKE, L., « *Instructions relatives à la rentrée scolaire 1995-1996* », Kinshasa : Bureau de Coordination Nationale des Ecoles Conventionnées Catholiques 1 août 1995, (Lettre circulaire).
- MAY MUKE, L., « *Instructions relatives à la rentrée scolaire 1996-1997* », Kinshasa : Bureau de Coordination Nationale des Ecoles Conventionnées Catholiques, 5 août

- 1996, (Circulaire).
- MAY MUKE, L., « *Transmission du Rapport de la rencontre du Centre Lasallien de Kintambo du 28 juin au 02 juillet 1999* », Kinshasa, le 22 décembre 1999, p. 4 (Circulaire N.Réf. : MM/ADM/EG-012212).
- MAYELE ILO, J.-P., *Statut mythique et scientifique de la jémellité. Essai sur la dualité*, Paris : Ousia, 2000.
- MAZRUI ALI A. et TESHOME WAGAW, « *Education et diversité culturelle en Afrique noire. Une étude régionaliste* », in Gaston MIALARET et Jean VIAL, *Histoire Mondiale de l'Education. 3 : De 1815 A 1945* (sous la direction de -), PARIS : PUF, 1981.
- MEIRIEU, P., « *L'aide bien sûr, mais l'aide « si »...* », In *Cahiers Pédagogiques* N°336-Septembre 1995 : Centre Documentaire ISP-Paris.
- MEMORANDUM DES EVEQUES ZAIROIS AU CHEF DE L'ETAT, in *La Documentation Catholique* N°2006 du 20 Mai 1990, 511-515.
- MENDRAS, H., *Eléments de sociologie*, Paris, Armand Colin/Masson, 1989, 1996.
- MERTENS, J., *Les Ba Dzing de la Kamtsha – Première Partie : Ethnographie*, Bruxelles : Mémoires, 1935.
- MIALARET, G. et VIALSS, J., *Histoire mondiale de l'Education. Tome 3 : De 1815 à 1945*, Paris : PUF, 1981.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo. Loi Cadre portant organisation du système éducatif en République Démocratique du Congo (Avant-Projet)*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 4 et EGE, Kinshasa, juillet 1995.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre : Déclaration de politique éducative, (Avant-Projet)*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo : Déclaration de Politique éducative, (Avant-projet)*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo. Loi-Cadre portant organisation du Système Educatif de la République Démocratique du Congo*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre National pour la Reconstruction du Système éducatif de la République Démocratique du Congo, 1 : Présentation du Plan-Cadre*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
- MOBUTU SESE SEKO KUKU NGBENDU WA ZA BANGA, *BILAN ET PERSPECTIVES. Discours prononcé au Palais du Peuple par le Président-Fondateur du M.P.R., Président de la République, le Maréchal à l'occasion de la Prestation de son Serment Constitutionnel, Kinshasa, le 5 décembre 1984*, in R.D.I.O., p. 27-29.

- MOUGNIOTTE, A., *Eduquer à la démocratie*, Paris : Cerf, 1994.
- MOUGNIOTTE, A., *La Démocratie : idéal ou chimère... quelle place pour une éducation ?*, Paris, Hongrie, Italie : L'Harmattan, 2002.
- MOUMOUNI, A., *L'éducation en Afrique*, Paris : Présence Africaine, 1998 (2<sup>e</sup> édition).
- Mouvement Géographique*, 1892 (Anonyme).
- MPIANGU di nzau (Facultés catholiques de Kinshasa), *Les aspects pédagogiques de l'initiation de la jeunesse congolaise dans la société traditionnelle : le rôle de la communauté*, in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
- MUCCHIELLI, A. (sous la direction de -), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin/VUEF, 2002.
- MUCCHIELLI, A., *L'Analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*, Paris : PUF, 1983.
- MUFER MBALA, F., *L'Organisation traditionnelle du travail et développement coopératif chez les BaDing Munken du Zaïre*, Paris, Institut Catholique de Paris, 1975.
- MUKOSO, F., *Les origines et les débuts de la mission du Kwango 1879-1914*, Facultés Catholiques de Kinshasa, 1993.
- MUSONG, N., *Esquisse panoramique des genres oraux Ding. Effort d'analyse stylistique*, UNAZA, Campus de Lubumbashi, 1977 (Mémoire de Licence).
- MUSONG, N., *Les genres oraux ding. Effort d'analyse stylistique*, Mémoire de Licence, UNAZA, Lubumbashi, 1977.
- MUTAMBA MAKOMBO KITATSHIMA, J.-M., *Du Congo Belge au Congo Indépendant 1940-1960. Emergence des « Evolués » et Genèse du Nationalisme*, Kinshasa : Institut de Formation et d'Etudes Politiques, 1998.
- MVI OBOEYEN, J., *La Femme et la Littérature Orale chez les Ding*, Mémoire de Graduat en Pédagogie Appliquée, UNAZA, Institut Supérieur Pédagogique, Kinshasa-Gombe, 1983.
- NDAYWEL E NZIEM, « *Histoire de l'institution polyandrique dans la Bas-Kasai (Zaïre)* », *2000 ans d'Histoire africaine : le sol, la parole et l'écrit. Mélanges en hommage à Raymond Manny*, Paris, 1981.
- NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre*, cours dispensé en 1<sup>er</sup> Graduat, Lubumbashi, cité par Flavien NKAY MALU, *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001.
- NDAYWEL E NZIEM, I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997.
- NDAYWEL E NZIEM, I., *Le territoire médical à l'épreuve de l'informel. « Survivre » comme infirmière aux Cliniques Universitaires de Kinshasa*, in *Revue de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre », Cahiers Africains, N° 49-50 (séries 2001)*, Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002, p. 141-169.

- NDAYWEL E NZIEM, I., *Organisation sociale et Histoire. Les NGWI et DING du Zaïre*, Thèse, Paris-Sorbonne, 1972.
- NGOMO-OKITEMBO, L., *L'engagement politique de l'Eglise catholique au Zaïre 1960-1990*, Paris : L'Harmattan 1998.
- NGONDO A PITHANDENGE, S., *La polyandrie chez les Bashilele du Kasai Occidental (Zaïre). Fonctionnement et rôles*, in *Les Dossiers du CEPED N°42*, Paris Juillet 1996.
- NGWEY, C., *Parenté, mariage et polyandrie chez les Bashilele*, in *Les Dossiers du CEPED N°42*, Paris Juillet 1996, p. 82-104.
- NICOLAÏ, H., *Le Kwilu. Etude géographique d'une région congolaise*, CEMUBAC, Bruxelles, 1963.
- NIZET, F., omi, *La légende du chef Ding*, in *Messenger*, Mai, 1935.
- NIZET, F., omi, *Les Sorciers de la Kamtsa*, in *Messenger*, Janvier 1940.
- NKAY MALU, F., *Histoire de Ding Mbensia d'après les traditions du clan Ntshum (Des origines à 1899)*, Lubumbashi, UNAZA, Mémoire de Licence, 1979.
- NKAY MALU, F., *La Croix et la chèvre : les missionnaires de Scheut et les Jésuites chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo (1885-1933)*, Lyon, 2006 (Thèse)
- NKAY MALU, F., *Les Missionnaires catholiques chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo. 1885-1964*, Mémoire de D.E.A. Histoire Religieuse, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2001.
- NKUMINSONGO, V.F., *Bases socio-économiques des Ding pour le développement agricole et rural*, Mémoire de Licence, L'Shi, 1976.
- NOBELS, P., *Les valeurs coloniales depuis 1950 à nos jours*, Mémoire des Sciences Commerciales et Financières, Université Catholique de Louvain, 1962.
- NTEDIKA Konde, J., « *Une mobilisation totale pour l'œuvre éducative et pour l'émergence d'une Eglise-Famille en l'An 2000 en Afrique* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
- PAGES, M., *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris : Dunod, 1965.
- PASCAL, B., *Pensées et Opuscules*, Editions Léon Brunschvics n° 553 in *Le Mystère de Jésus*.
- PERETZ, H., *Le vendeur, la vendeuse et leur cliente. Ethnographie du prêt-à-porter de luxe*, in *Revue Française de Sociologie XXXIII*, 1992, p. 49-72.
- Petit Larousse illustré 1987.
- PLAISANCE, E. et VERGNAUD, G., *Les sciences de l'éducation*, Paris : La Découverte 1999.
- POUPARD, P. (Sous la dir. De -), *Dictionnaire des religions*, Paris : PUF, 1984.
- POUTS, J., omi, *Un missionnaire regarde l'Afrique Noire*, in *Pôle et Tropiques*, N°12, 1950.

- QUENUM, J.-C., *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique*, Paris : L'Harmattan, 1998.
- REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris : PUF, 1989, p. 17 (Que sais-je ?).
- REBOUL, O., *La Philosophie de l'éducation*, Paris : PUF, 1989, p. 17 (Nous précisons que c'est un autre livre).
- REBOUL, O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris : PUF, 1992.
- RENSON, E., « *Mission du Congo Belge* » in *Mission OMI*, 1932.
- REPUBLIQUE DU ZAÏRE, *Etats Généraux de l'Education. Rapports des Commissions spécialisées*, Kinshasa : Comité Préparatoire Juillet 1995.
- République du ZAÏRE. LA COMMISSION NATIONALE ZAÏROISE POUR L'UNESCO, *Développement de l'éducation. Rapport national du Zaïre*, Kinshasa : Secrétariat Permanent, 1995.
- REZSOHAZY, R., *Combat idéologique et confrontation des valeurs*, Paris : PUF, 2003.
- REZSOHAZY, R., *Sociologie des valeurs*, Paris : Armand Colin, 2006.
- RIBAU COURT, J.-M., *Evêque d'une transition René Toussaint 1920-1993. Missionnaire au Congo-Zaïre*, Kinshasa, Editions Baobab, 1997.
- RICOEUR, P., *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990.
- ROSNY, E. (de), *Ndimisi. Ceux qui soignent dans la nuit*, Clé, Yaoundé 1974.
- RUYTINX, J., *La Morale bantoue et Problème de l'Education morale au Congo*, Bruxelles : Université Libre de Bruxelles/Institut de Sociologie Solvay, 1960.
- SAGNE, A., *Cameroun. L'Evangile à la rencontre des chefferies 1917-1964*, Suisse, Saint-Maurice : Œuvre Saint-Augustin, 1997.
- SANTEDI, L., « *Pour une jeunesse croyante, dynamique et dévouée au service du pays. La contribution du cardinal J.A. Malula au problème de l'éducation de la jeunesse* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI<sup>e</sup> Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 359-371.
- STRUYF Y., « *Mœurs et coutumes* » in *Missions Belges de la Compagnie de Jésus*, 1923.
- STRUYF, Y., « *Migration des Bapende et des Bambunda* » in *Congo*, I, 5, 1931.
- STRUYF, Y., *Historique de la Mission d'Ipamu, Notes manuscrites*, 1938.
- STRUYF, Y., *Le « Kindoki »*, in *Mission du Kwango*, 1932.
- STRUYF, Y., *Mission du Kwango : Le Meurtre d'un Chef*, in *Missions Belges*, 1923. p. 81-84.
- STRUYF, Y., s.j., *Ma première visite aux Ding* (Lettre à ses confrères de Louvain), in *Missions Belges* 1922.
- STRUYF, Y., s.j., *Mœurs et coutumes. II*, in *Missions Belges*, 1923.
- STRUYF, J., *Le Lukoshi*, in *Revue Missionnaire des Jésuites Belges*, 1933.
- SYMPOSIUM DES CONFERENCES EPISCOPALES D'AFRIQUE ET DE MADAGASCAR (SCEAM), *L'Eglise-Famille de Dieu : lieu et sacrement de pardon, de*

- réconciliation et de paix en Afrique. « Christ est notre paix » (Ep 2, 14), in La Documentation catholique 20 janvier 2002, n°2262, p. 64-86 (Lettre pastorale).*
- TEW, M., « *A form of Polyandry among the Lele of the Kasai* », in *Africa*, 1951, XXI, n°1, p. 1-12.
- Texte du Comité Permanent des Evêques de la République démocratique du Congo : « *Lève-toi et marche* », Kinshasa 28 juin 1997, cité par MAY MUKE, Laurent, « *Instructions sur la rentrée scolaire 1997-1998* », Kinshasa : Bureau de Coordination Nationale des Ecoles Conventionnées Catholiques le 28 août 1997, p. 6 (Lettre Circulaire).
- Thérèse KUCH-MOUKOURY, in *Afrique Contemporaine*, N°78 mars-avril 1975, p. 7, cité par Florent MUFER MBALA, *Formation et intégration des jeunes dans le monde rural. Etude d'un cas : Progrès Populaire à Idiofa (Zaïre)*, Mémoire pour le Diplôme, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris-Sorbonne, 1976.
- Tom DE HERDT et Stefaan MARYSSE, *La réinvention du marché par le bas. Circuits monétaires et personnes de confiance dans les rues de Kinshasa*, in *Revue de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre », Cahiers Africains, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002.*
- TOUSSAINT, R.(Mgr), omi, *Problèmes scolaires au Congo*, in *Pôle et Tropiques* n°8-9, 1954 (Août-Septembre).
- TREFON, T., « *Population et pauvreté à Kinshasa* », in *Afrique contemporaine* N°194, Paris : Documents de la documentation française, 2<sup>ème</sup> trimestre 2000.
- TSHIALA LAY, *Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris : L'Harmattan, 1995.
- TSHIAMALA Mujanji, *Quelques visages de l'informel. Le cas de la ville de Mbuji-Mayi*, in de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « *Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre », Cahiers Africains, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002.*
- TSHIAMALA Mujanji, *Quelques visages de l'informel. Le cas de la ville de Mbuji-Mayi*, in de Gauthier de VILLERS et alii (sous la direction de-), « *Manières de vivre. Economie de « débrouille » dans les villes du Congo/Zaïre », Cahiers Africains, N° 49-50 (séries 2001), Paris, Tervuren, L'Harmattan, Institut Africain CEDAF 2002.*
- VALADIER, P., *Morale en désordre : un plaidoyer pour l'homme*, Paris : Seuil, 2002.
- Van BLUCK G., « *Les Ba.Badzing dans nos sources de littérature ethnographique* », in *Congo*, II, 1934.
- VAN HEE, « *Ecoles rurales et catéchistes dans la Mission du Kwango* », in *Revue des Missions Belges*, Supplément, Avril 1922.
- VANSINA, J., « *Probing the Past of the Lower Kwilu Peoples (Zaïre)* », *Paideuma*, 12-20 (1974).
- VARELA, F et alii, *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Editions du Seuil, 1993.
- VERHAEGEN, B., *Rébellions au Congo*, CRISP, I, Bruxelles, 1966.
- von WISSMANN, « *Exploration du Kasai* », in *Bulletin de la Société Royale de*

*Géographie*, IX, 1885, p. 647-657.

WEBER, M., *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Ed. Plon, 1965.

WIKIPEDIA, L'Encyclopédie libre.

XYPAS, C., *Education aux valeurs. Approches plurielles*, Paris : Anthropos, 1996.

## II. Ouvrages consultés

ADAM, J.-M., *Linguistique textuelle*, Paris : Nathan, 1999.

BABIN, Pierre, *Valeurs en discussion*, Paris : Châlet, 1972.

BALANDIER, G., *Sociologie des mutations* (Ouvrage collectif), Paris : Ed. Anthropos, 1970.

BERGER, P., LUCKMANN, T., *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens-Klincksieck, 1996.

BISSONNIER, H., *Valeurs en éducation et en rééducation*, Paris : Editions Fleurus, 1983.

BLANCHET A. et GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris : Nathan, 1992.

BLANCHET, A., (Sous la direction de -), *L'entretien dans les Sciences Sociales*, Paris : Dunod, 1985.

BOUDON, R., *Déclin de la morale ?*, Paris : PUF, 2002.

BOUDON, R., *Le sens des valeurs*, Quadrige/Paris : PUF, 1999.

BOUMARD, P., *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris : Armand Colin, 1989.

CAMILLERI C. et VINSONNEAU G., *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris : Armand Colin/Masson, 1996.

CAMILLERI, C., *Anthropologie culturelle et Education*, Paris : UNESCO, 1985.

CHOI (W), *Etude sur la Méthodologie Non-Dualiste en Sociologie Phénoménologique et Compréhensive, l'Analyse Multi-Référentielle Descriptive Appliquée à la Société Sud-Coréenne*, Thèse de doctorat en Sciences Humaines, Sorbonne, 1996.

COIRIER, P., *Psycholinguistique textuelle*, Paris : A. Colin, 1996.

COMPTE SPONVILLE, A., *Une éducation philosophique : et autres articles*, Paris : PUF, 1989.

DURKHEIM, Emile, *L'éducation morale*, Paris : PUF, 1992.

Entretiens du XXI<sup>è</sup> siècle. II, *Où vont les valeurs ?* Paris : UNESCO : A. Michel, 2004.

FOUELLEFAK KANA, C. C., *Le Christianisme occidental à l'épreuve des valeurs religieuses africaines : le cas du catholicisme en pays bamileke au Cameroun (1906-1995)*, Thèse, Histoire, Université Lumière-Lyon2, Lyon, 2005.

FROIDURE, E., *L'éducation aux valeurs*, Bruxelles : Ed. des Stations de plein Air, 1961.

- GEORGIN, Jean, *Les jeunes et la crise des valeurs*, Paris : Le Centurion, 1975.
- GRISEZ, J., *Les méthodes en psychologie sociale, Le Psychologue*, Paris : PUF, 1975.
- GUPELLUY, Robert, *Valeurs de la jeunesse d'aujourd'hui*, Montréal : Ed. de l'Iris, 1965.
- GUILLOT, G., *Quelles valeurs pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle ?*, Paris, Montréal Budapest : L'Harmattan, 2000.
- JOURDAIN, Christine, *L'enseignement des valeurs à l'école : l'impasse contemporaine*, Paris Budapest Torino : L'Harmattan, 2004.
- JOUBE, V., *Poétique des valeurs*, Paris : PUF, 2001.
- KEZ, J.-P., *Valeurs culturelles et échec de l'aide au développement : application à l'Afrique subsaharienne*, Paris Budapest Torino : L'Harmattan, 2005.
- KUTY, O., *La négociation des valeurs. Introduction à la sociologie*, Paris : Bruxelles, De Boeck Université, 1998.
- LEBLANC MARIA, *Personnalité de la femme katangaise*, Edité par Nauwelaerts6pamen 1960.
- MALUNG'MPER AKPANABI, P., *En quoi aujourd'hui l'éducation aux valeurs par l'école en République Démocratique du Congo est-elle le facteur nécessaire et déterminant du changement des mentalités ?*, ISP/ICP-Paris, 2002 (s.l.) (Mémoire de Maîtrise).
- MALUNG'MPER AKPANABI, P., *La recherche en éducation au Congo-Kinshasa. Etat des lieux : mémoires universitaires soutenus entre 1980 et 2003*, Paris : L'Harmattan, 2006.
- MEIRIEU, P., *Repères pour un monde sans repères*, Paris : Desclée de Brouwer, 2002.
- MENDEL, G. et PINEAU, G., *Construire le sens de sa vie : une anthropologie des valeurs*, Paris : La Découverte, 2004.
- MESURE, S., *La rationalité des valeurs*, Paris : PUF, 1998.
- METRAUX, A., *Max Scheller ou La Phénoménologie des valeurs*, Paris : Seghers, 1973.
- MUCCHIELLEI, Alex (sous la direction de-), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris : Armand Colin, 2<sup>e</sup> éd., 2004.
- NETDIKA KONDE, J., *Les communautés ecclésiales de base et les valeurs africaines traditionnelles : le propos d'une inculturation d'après les actes du synode diocésain de Kinshasa (1986-1988)*, Kinshasa : Facultés Catholiques de Kinshasa, 1995.
- NOTHOMB, Dominique, *Un humanisme africain : valeurs et pierres d'attente*, Bruxelles : Lumen Vitae, 1965, 283.
- OMBREDANNE, A., *L'Exploration de la mentalité des Noirs. Le Congo T.A.T.*, Paris : PUF, 1969.
- PETITCLERC, J.-M., *Eduquer aux valeurs*, Paris : Don Bosco, 1998.
- RESWEBER, J.-P., *La philosophie des valeurs*, Paris : PUF, 1992.
- SCHÜTZ, A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens-Klincksieck, 1987.
- SOLERE-QUEVAL, S., *Les valeurs au risque de l'école*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1999.
- TAPERNOUX, P., *Les enseignants du « privé »*. *Tribu catholique*, Paris : Economica,

2001.

TAPERNOUX, P., *Les enseignants face au racisme*, Paris : Anthropos, 1997.

VATTE, P., *Ethique et sociologie des valeurs : conflit ou complémentarité / Séminaire du colloque organisé par l'Institut des Sciences Politiques et Sociales de l'Université Catholique de Louvain d'octobre 1979 à mars 1980 ; textes rassemblés par Pierre Vatté*, Louvain : Peeters, 1980 (Collection Perspectives sur l'homme ; 2).

---

## Sigle

- AFDL : Alliances des Forces Démocratiques pour la Libération
- ANAPECO : Association Nationale des Parents d'Elèves Congolais
- CNS-Z : Conférence Nationale Souveraine du Zaïre
- DEPS : Département de l'Enseignement Primaire et Secondaire
- ECC : Ecoles Conventionnées Catholiques
- EGE : Etats Généraux de l'Education
- EPSP : Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
- GECAMINES : Générale de Carrières et des Mines
- HZ : Histoire du Zaïre. De l'âge ancien à l'âge contemporain...
- IFCEPS : Institut de Formation des Cadres d'Enseignement Primaire et Secondaire
- JMPR : Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution
- MINEDN : Ministère de l'Education Nationale
- MPR : Mouvement Populaire de la Révolution
- PIB : Produit Intérieur Brut
- PNB : Produit National Brut
- RDC : République Démocratique du Congo
- RDIO : Recueil des Directives et Instructions Officielles

- SERNAFOR : Service National de Formation
- UNAZA : Université Nationale du Zaïre.
- UNICEF : United Nations International Children's Emergency Funds
- UNIKIN : Université de Kinshasa.

# Annexes

## Annexes I : Enquête

### *I. Le questionnaire par interview*

---

- Quels sont les comportements fondamentaux des Ding auxquels ils accordent le plus 1.  
d'importance ou le plus de valeur ?
- Que signifie, pour vous, le culte des ancêtres ? Pourquoi ? 2.
- Admettez-vous la mort ? Pourquoi ? 3.
- Selon vous, la sorcellerie est-elle une tradition qu'il faut garder ou abandonner ? 4.  
Pourquoi ?
- Considérez-vous que le rituel d'enterrement traditionnel des morts joue un rôle 5.  
important dans l'harmonie des Ding ? Quelle est son importance ?
- Pensez-vous que l'on doit continuer à enterrer un Ding traditionnellement ou non ? 6.  
Pourquoi ?
- Pensez-vous qu'on doit enterrer un Ding religieusement ou non ? Pourquoi ? 7.

- Supposons que vous avez un diplôme de médecine à la fin de vos études. Si vous aviez le choix : est-ce que vous préféreriez devenir un grand médecin dans un hôpital parisien ou devenir un médecin de campagne au Congo ? Mêmes questions pour un architecte, un avocat, une Infirmière, une couturière. 8.
- Si vous étiez diplômé (e) un jour, souhaiteriez-vous devenir un champion sportif, un chef d'entreprise fortuné et puissant, un cultivateur, un curé de campagne, une religieuse, une épouse en ville ou une épouse à la campagne ? 9.
- D'après votre expérience, pensez-vous que la vie menée par les Ding au Congo leur apporte les satisfactions attendues ? 10.
- Pour vous est-il dommage que, dans nos sociétés, on condamne la polygamie ou bien croyez-vous que la polygamie, c'est bien? 11.
- Approuvez-vous la polygamie ? Pourquoi ? La monogamie ? Pourquoi ? La polyandrie ? Pourquoi ? 12.
- Quel est, selon vous, l'âge qui convient le mieux au mariage : - Pour le jeune homme ? - Pour la jeune fille ? 13.
- Estimez-vous qu'il est préférable ou non que les époux aient le même niveau d'instruction ? Pourquoi ? 14.
- D'après vous, le choix conjugal doit-il être décidé par les parents ou par les intéressés ? Pourquoi ? 15.
- De votre point de vue, la scolarisation de la jeune fille est-elle une condition au mariage ? 16.
- Chez les Ding, qui, à votre avis, devrait prendre les décisions ? 17.
- Par qui, selon vous devrait être gérée l'éducation des enfants ? 18.
- A votre avis, un Ding préfère-t-il aller à l'école ou non ? Pourquoi ? 19.
- Comment les Ding ont-ils accueilli les comportements (valeurs, attitudes) de l'évangélisation et de la colonisation (par exemple sur le plan social, économique, politique, etc.) ? 20.
- Quelle est l'influence des valeurs de l'évangélisation et de la colonisation chez les Ding orientaux (de la collectivité Kapia uniquement) sur les structures sociales, politiques et économiques ? 21.
- De quoi aimeriez-vous que l'on parle pour une recherche sur les comportements ou les attitudes auxquels les Ding accordent le plus d'importance ? 22.

### **Le questionnaire écrit pour recueil de réponses**

- Quels sont les comportements ou attitudes fondamentaux des Ding auxquels ils accordent le plus d'importance ou le plus de valeur ? 1.
- Que font les Ding ? 2.
- Comment les Ding représentent-ils leurs comportements fondamentaux ou comment les expliquent-ils (il s'agit de dire en d'autres termes comment ils construisent 3.

quotidiennement leurs comportements ou ce qu'ils aiment le plus).

Que font les Ding de ce qu'ils disent ? 4.

### **Sigles d'items**

C1 = Coupable (La mort)	1.
C2 = Coupable	2.
EM = Enterrement d'une femme	3.
C3 = Coupable	4.
BT1 = BibleTombe	5.
BT2 = BibleTombe	6.
BT3 = BibleTombe	7.
MV = Mariage d'une veuve	8.
MJG = Mariage des jeunes garçons par eux-mêmes	9.
MJG1 = Mariage des jeunes garçons par la famille	10.
EE = Education des enfants	11.
D = Danse	12.
TCTV = Travailler à la campagne et travailler en ville	13.
CM = Campagne	14.
PP = Polygamie et Polyandrie	15.
PG = Polygamie	16.
PA = Polyandrie	17.
PG = Polygamie	18.
EC = Evangélisation et Colonisation	19.
VOT = Valeurs Occidentales et Traditionnelles	20.
AC = Attitudes et comportements complémentaires	21.
CE = Contexte de l'enquête	22.

## ***II. Contenu d'entretiens semi-directifs***

### **Quels sont les comportements ou attitudes auxquels les Ding accordent le plus d'importance ?**

L'intervieweur a interrogé en équipe ces trois personnes: Firmin, de Mambem, âgé de 70 ans, Obé Musirb, d'Otaangn, âgé de 50 ans et My Sim, de Mamben, âgé de 73 ans.

La première difficulté de cette question, c'est qu'elle demande à être répondue par les anciens, mais il n'y en a beaucoup actuellement. Je connais Mpan qui vient de temps

en temps ici, il pourrait nous aider à faire ce travail.

- *C'est vrai, mais les anciens de notre temps, c'est vous. En attendant, vous pouvez nous dire ce que vous savez. Quand les autres viendront, nous allons aussi leur demander de nous dire quelque chose. Que disent les Ding chez nous quand quelqu'un meurt ? Quelle est la première idée que nous avons en tête ?*

La première idée, c'est d'aller aux obsèques, et là, nous palabrerons.

- *Pourquoi ?*

**C 1** Nous devons chercher la cause de cette mort. *Osa makang*. Prendre ensuite des gens pour aller chez le devin, fixer une date, et *ko ewa lantete, by makutana* (le 9<sup>ème</sup> jour de deuil, on se retrouve pour dire à tout le monde la cause de la mort que le devin a détectée, la sorcellerie consiste en ceci ou cela, ou le sorcier se trouve dans la famille de son papa ou de sa maman).

- *Par exemple, nous sommes venus, aujourd'hui, au deuil de cette femme. Comment est-elle décédée ? Pour nous les Ding, comment comprendre une pareille mort ?*

Quand quelqu'un est malade, chez les Ding, on dit qu'il est envoûté par jalousie de ses proches, par exemple, ceux qui vendaient avec lui. Je suis passé où elle vendait son maïs, j'ai vu placée une palme signifiant le deuil. Mais en même temps et au même endroit, une autre femme vendait son maïs. Je suis étonné, lui disant qu'en principe quand, dans votre groupe de vendeuses, une vient à mourir, toutes les autres informées sont en deuil. Personne ne vend ni n'occupe la place de la défunte. Comment est-ce possible que tu occupes sa place, bien plus tu y vends ton maïs ?

- *Que faire, selon nos coutumes traditionnelles ?*

Il nous faut chercher la famille et les parents de la défunte pour donner le *mpiam kpa*.

- *C'est quoi, ce mpiam kpa ?*

Par exemple, pour annoncer la mort de cette femme décédée chez son époux, le *mpiam kpa* n'est pas uniquement un message officiel que l'on communique à la belle-famille de la défunte. C'est aussi une invitation instante au deuil. Quand on était au village, après avoir donné ce *mpiam kpa*, et donc après la description des circonstances de la mort, on s'engageait, par les *makang* avec un des grands-parents du défunt, ses parents et son oncle, à aller chercher le coupable auprès du devin. Après la rencontre avec le devin, on relate les faits ou *bisung*, décrits par le devin, et on nomme le coupable détecté. Ce dernier doit payer le *ompoongn* (une sorte de grave culpabilité).

- *Quels signes, quelle (s) matière(s) sont utilisés pour signifier le mpiam kpa ?*

**C 2** Au village, jadis, on donnait un ou deux francs congolais, mais actuellement il varie entre 100 et 500 francs. On donne essentiellement de l'argent pour communiquer officiellement le décès d'une personne aux membres de sa famille.

- *Si une personne informée officiellement par ce rite traditionnel de mpiam kpa ne vient ni au deuil ni à l'enterrement, que préconisent les Ding pour l'amender ?*

S'il ne vient pas, on lui attribue la culpabilité – *ompoongn* - de la mort du défunt pour lequel il est informé. On l'implore en vue de le convaincre – *obwene*. Pour y arriver, on

envoi des sages ou des chefs de villages afin qu'il vienne de préférence avant l'enterrement. S'il vient à céder et à prendre part, même tard, aux obsèques, on lui demande pourquoi, après avoir reçu le *mpiam kpa*, il n'avait pas participé aux obsèques. Dans certains cas, il peut en profiter pour dénoncer un problème qui a longtemps existé entre deux familles, la sienne et celle où vivait le défunt. C'est lui qui est donc le *nkom nsong*, c'est-à-dire la profonde cause des problèmes et le coupable du décès. Dans ce cas, les sages vont l'interroger pour en savoir davantage. Il va dire, par exemple, qu'il avait des problèmes avec son gendre, *mubeel*. Les sages vont les entendre et tenter de résoudre leur différend. A l'issue de cette palabre, ils vont lui donner le *mpiam kpa* afin de traiter de la question du décès. S'il l'accepte, et que les sages se rendent compte qu'il n'avait pas de vraie raison de refuser le premier *mpiam kpa*, ils vont lui exiger une amende. Il va ensuite s'enquérir cette fois de la mort de son parent. Il arrive des cas où la famille du défunt attribue le *ompoongn* à un membre de famille qui ne s'était pas du tout intéressé à la maladie ni aux soins de la personne qui vient de mourir. Prenons, par exemple, le cas d'une femme qui meurt, à laquelle un des beaux-parents n'avait pas rendu visite pendant son hospitalisation. Si ce dernier apprend le décès de sa belle-fille et s'y présente après beaucoup de retard, on dit que c'est lui le *nkom nsong*. Il doit payer un tribut, une chèvre, par exemple, avant d'enterrer sa belle-fille. Le coupable (celui à qui l'on attribue la maladie et la mort) qui écope tous les torts.

- *Comment le mari de la défunte doit-il enterrer sa femme ?*

**E M** En principe, chez les Ding, un homme marié doit tout mettre à contribution pour enterrer son épouse. Le veuf doit personnellement acheter une pièce d'étoffe pour l'habiller. Même s'il n'a pas d'argent, sa belle-famille peut faire habiller l'épouse défunte, sans nécessairement lui imposer, plus tard, un remboursement. Néanmoins, il arrive qu'à certaines occasions, la belle-famille saisisse une occasion pour rappeler à leur gendre le prêt qu'on lui avait fait. Par commodité, le gendre en appellera à sa conscience pour envisager un éventuel remboursement, voire de moitié. Bien plus, jadis, dans nos coutumes, le veuf devait donner une chèvre pour l'enterrement de son épouse. La chèvre est symboliquement l'animal de réconciliation, de palabre. Elle est aussi l'animal de fête. Actuellement, on ne le fait plus, c'est-à-dire qu'à tous les coups, on ne prête plus de l'argent à l'homme pour les dépenses des funérailles de son épouse. Le veuf s'occupe de dépenses totales pour l'enterrement, qu'il va présenter à ses beaux-parents à l'issue de toutes les obsèques. Les beaux-parents peuvent, s'ils en ont la possibilité et s'ils sont de bon coeur, participer aux frais des obsèques.

- *Êtes-vous déterminés à chercher la cause d'une mort pour toutes sortes de décès ou seulement pour une catégorie ?*

**C 3** C'est surtout pour une mort brusque, par exemple, si maintenant où nous parlons toi ou moi, un de nous arrivait à mourir, donc sans aucune maladie, car nous pensons que ce n'est pas normal, son heure n'est pas encore venue. Mais si c'est une personne âgée qui a longtemps vécu, nous n'allons pas chez un devin pour chercher la cause de sa mort. Sa mort est considérée normale et acceptée, c'est son heure qui est arrivée.

- *Est-ce que la personne qui est morte est encore utile pour nous là où elle est partie ? Est-ce que tout est fini pour elle ? Va-t-elle faire quelque chose pour nous ? Va-t-elle vivre là ? Qu'est-ce qui se passe ?*

Pour nous, cette personne n'est plus importante ; elle est morte et partie, c'est tout.

- *Mais pourquoi allez-vous déposer ses biens au cimetière des défunts, par exemple, au décès de mon papa, on m'a parlé de sa lampe à pétrole, sa machette, sa chaise, Pourquoi ?*

Après sa mort, selon les anciens, le défunt est susceptible de revenir pour attaquer ceux qui sont restés au village. Les anciens affirment que le défunt connaît ce qui se passe au village, On doit mettre ses habits au cimetière. Il reviendra attaquer ceux qui restent au village, même sa femme, si elle ne protège pas son corps, ni ne le respecte pas bien, en tous cas il revient la prendre. Cependant, avec l'avènement du christianisme, il n'est plus d'usage de mettre des ustensiles ou des habits de la défunte dans son cercueil. Cette pratique est tombée en désuétude, mais adaptée, avec la modernité. Sur le cercueil, on met aujourd'hui, de gerbes de fleurs. Les deux pratiques, traditionnelles et modernes, exaltent la vie au-delà de la mort. Dans *Souffles*, Birago Diop écrit, en effet : « *Les morts ne sont pas morts...* »

- *Et si, aujourd'hui, je meurs et qu'absolument je désire avoir, sur ma tombe, mes outils de travail, mes appareils, que ferez-vous puisque vous suivez le christianisme ?*

**BT 1**-Quand Monsieur Benoît Nger était mort par accident, on voyait circuler, chaque jour à 20h00, un vélo entre ces deux villages *Iben* et *Lukumu*. On le croyait conducteur de ce vélo. Pourtant, on ne voyait personne réellement à vélo dans l'ensemble de ces villages. Donc, c'est son « esprit », *mulimu*, qui se promenait. Dans la tradition Ding, pour le faire disparaître définitivement, on allait chez les sorciers guérisseurs qui déclaraient que c'est effectivement « l'esprit » de X mort qui était en divagation. Avec la mission chrétienne, cependant, les prêtres bénissaient le village ; un tel « esprit » ne circulait plus. Nous devons au Père Robert Penty d'avoir fait disparaître cet « esprit », à l'occidental. Un autre exemple, c'est la mort de Tasur, du village *Iben*, complètement perturbé. On apercevait de jour ce Tasur, comme un revenant. Il a fallu le passage d'un certain missionnaire, probablement le Père Paul Macream, pour en finir.

**BT 2** Donc, si l'on compare les coutumes actuelles avec celles de la tradition, on peut conclure que nous avons complètement fait disparaître nos coutumes. C'est vrai, ce que tu viens de dire au sujet de maladies contractées, allant quelquefois jusqu'à la mort, parce qu'on négligeait de mettre sur la tombe du défunt ses outils de travail (par exemple, une hache, un arc et des flèches, pour un homme, ses cigarettes et une pipe, et une machette, une houe, une hotte, un panier ou des nasses, pour une femme), ses ustensiles (un pilon, un mortier, une casserole, des plats et des couteaux, pour une femme ) ou ses habits. Ces maladies étaient appelées *Dzwam*, et on les attribuait au fait que le (la) défunt (e) dépourvu (e) de ses biens dans sa nouvelle demeure des Morts, est donc revenu les réclamer. Les *Dzwam* furent comme des signes manifestes aussi bien de leur mécontentement que de la réclamation de leurs biens. C'est vrai ! Il existait des maladies suite à cette omission. Pour en guérir, on allait tuer une chèvre au cimetière du défunt en signe d'harmonisation de liens brisés, de reconnaissance de son existence et de la demande de ses biens. Actuellement, les gens n'y croient plus ; cette pratique est assimilée à l'idolâtrie. Comment expliquez-vous qu'avec la mission chrétienne qui nous a amenés à supprimer la tradition de dépôt de biens sur le cimetière, il y ait encore de gens

qui souffrent de maladies dues au *Dzwam* ? Bien plus, nous avons vu qu'à la mort du Pape Jean-Paul II, on a posé la Sainte Bible sur son cercueil. Si vous dites qu'avec la mission chrétienne on ne doit plus respecter les pratiques de la tradition Ding de dépôt de biens sur le cimetière, comment justifiez-vous la présence d'une Bible sur le cercueil du pape ?

- *Dans d'autres ethnies, par exemple dans le Bas-Congo, un cimetière ressemble à une maison d'habitation par sa taille et son investissement matériel. C'est le même problème au sujet de notre dialecte Ding. Des enfants Ding nés dans des centres urbains parlent facilement le Ding, alors que ceux qui sont nés dans des villages n'en connaissent aucun mot. Pourquoi ?*

**BT 3** Notre coutume disparaît progressivement, par orgueil. La mentalité de la tradition au sujet de la peur d'être attaqué par les morts devient une conviction, cela n'arrange pas les choses. Je me rappelle qu'actuellement, au village, on voit des enfants qui voyagent seul d'un village à l'autre, même de nuit, sans avoir peur de cimetières. D'autres s'y installent sur des nattes pour dormir. Et pourtant, longtemps, on entendait dire que dans tel ou tel cimetière on était attaqué de nuit, quand on y passait seul. Le moindre doute avait pour récompense une épreuve personnelle à celui qui mettait en cause cette mentalité ancestrale. « *De fait, un Aîné, vivant, qui racontait à un jeune de ne pas voyager seul de nuit où il y avait des cimetières dangereux, allait quelquefois s'y cacher lui-même pour faire peur au jeune incrédule et à la nuque raide. Malgré cela, des jeunes sont nombreux à croire le contraire.* » - *Et la femme du défunt, qu'en fait-on après la mort de son époux ?*

**M V** Elle doit respecter la coutume des anciens : ne peut ni sortir ni faire la cuisine, ni se promener. On lui donne à manger. Après cette période de réclusion, nous achetons du vin, on fait le rite de levée de deuil, ses amies lui donnent de nouveaux habits, lui font porter sa hotte, on étend une natte sur le sol, on cherche là où il y a beaucoup de personnes, *ba mutye eyo*, pour l'autoriser à dormir sur le lit.

- *Peut-elle se marier après ou non ?*

Si la famille de son mari avait d'autres hommes, elle peut se remarier, en donnant un tribut, une chèvre, mais ce n'est plus une dot.

- *Et si c'est une autre personne qui l'épouse ?*

Elle doit payer la totalité d'argent pour la dot.

- *A qui doit-on donner l'argent de la dot ?*

Ce n'est plus de l'argent qu'on doit donner, comme au premier mariage à l'oncle de la femme, à son papa (*bangamur e bankende*) et à ses grands-parents maternels. Moi, le mari de droit, je fixe le prix de ma femme qu'on me prend, je fixe le prix pour ma femme. Puis, l'homme qui l'épouse, me donne mon argent. S'il aime sa femme, s'il a des enfants avec elle, il va donner du vin à son papa, aux *bangamur* de sa femme, c'est lui-même qui devra reconnaître les *bangamur*. Moi, de mon côté, l'essentiel, est que je lui ai fixé le prix pour elle, ce qu'il a payé, c'est ma part, j'ai pris mon argent, je ne connais pas les *bangamur*. Et si un jeune garçon comme celui-ci veut se marier, son heure est venue... (Viens, jeune homme. On nous provoque, ce n'est pas nous qui allons avoir de l'argent,

avoir du bonheur (être heureux), on nous piège inutilement).

- *Que dit la tradition Ding au sujet du mariage ? Que faut-il faire si un garçon veut se marier ?*

**MJ G** Un garçon n'agit pas comme il veut. Quand il en a envie, et a atteint l'âge, il le déclare aux anciens qui lui posent, par exemple, cette question : as-tu en vue une femme pour le mariage ? Si le garçon répond affirmativement, on doit se renseigner sur la réputation de la famille de la femme. Car il arrive que, parfois, sa maman accepte ou non. Pareille réaction pour son oncle si avec cette famille ils ont de problèmes. Dans le cas où les conclusions s'avèrent négatives, on renonce à ce projet de mariage. Autrement, on va mandater à l'unanimité un ou deux adultes pour demander la main de la femme. On leur propose d'apporter une dame-jeanne de vin (*maan ma ngierb ou maan ma mpitu*) pour demander en mariage la femme présumée. Les oncles du garçon ou ses demi-frères pourraient efficacement remplir cette mission et causer avec ladite femme. C'est l'officialisation les fiançailles. Viendra ensuite le mariage coutumier avec le *kanga lupangu* (*maan ma mpimwen o mye ma bor*) avant que le mariage qui va enfin se faire à l'aide de la dot. Au stade de *kanga lupangu*, c'est la reconnaissance sociale officielle de l'union conjugale de deux conjoints ; ils peuvent vivre ensemble et commencer l'acte conjugal, voire faire des enfants. Donc, en général, un jeune qui veut se marier le dit à, nous ses parents. Nous accueillons bien sa demande. On lui demande s'il s'est entendu avec la fille. S'il dit oui, nous allons prendre du vin, et nous allons demander la main de la fille.

- *Est-ce que c'est le jeune garçon lui-même qui cherche sa femme ou c'est vous qui lui chercher une femme ? S'agit-il d'une fille ou d'un garçon ? Un garçon qui veut se marier, est-ce que c'est nous qui lui cherchons une femme ou bien c'est lui-même qui, en se promenant, vous dit qu'il a trouvé une femme qu'il voudrait épouser et vous charge d'aller demander sa main ? Pourquoi ?*

Ca dépend ; il peut, en se promenant rencontrer sa fiancée et nous dire qu'il veut épouser telle fille. Si nous sommes d'accord, et que leur entente est bonne, nous prenons unealebasse de vin, nous allons demander sa main.

- *Comment connaissiez-vous la porte de la maison de la fille, puisqu'il s'agit d'une fille rencontrée en route, quelque part ?*

Nous allons nous renseigner. Avant d'aller demander sa main, nous allons demander les noms de sa mère, son père ; si toi le jeune garçon qui l'a vue, tu n'es pas son frère ou son parent. Nous allons encore nous renseigner auprès des gens qui la connaissent si c'est une fille qui sait ou non faire la cuisine, travailler, etc. Si c'est ce que nous voulons, (si tout est complet), nous prenons unealebasse de vin, nous partons demander sa main.

- *Et si vous prenez unealebasse de vin et qu'après coup elle ne sait pas préparer ; elle n'avait pas de bonnes habitudes (pas de qualités), que faites-vous ?*

Réponse spontanée : Nous allons d'abord lui apprendre.

- *Vous allez lui apprendre ! N'allez-vous pas reprendre votre vin ?*

Non, nous n'allons pas d'abord reprendre notre vin. Nous allons d'abord lui apprendre ; Nous allons nous entendre avec sa maman, son père, leur disant que votre

filles ne savent pas faire, conseillez-la et apprenez-lui comme il faut. Si en fin de compte, il s'avère que la fille est têtue, n'entend pas les conseils de sa mère et son père, nous allons laisser, nous allons « démissionner ».

- *Ca, c'est si le garçon lui-même est allé épouser la fille, mais si c'est vous, que faites-vous ?*

**MJ G1** Comme actuellement, mais avant on disait : Tu es notre petite-enfant ou *mutil*, nous te donnons un mari, de notre gré, si leur mariage ne va pas bien, le garçon vient nous dire que la femme que vous m'avez donnée, je ne la veux plus. Prenez votre femme. Vu cette difficulté, nous avons changé : c'est chacun qui doit choisir sa femme pour que, si ce mariage est dissout, ça soit la responsabilité de deux conjoints. Nous ne serons plus impliqués dans cette affaire.

- *Et alors, à qui donneriez-vous le vin utilisé pour demander la main de la fille (maan ma nyaab) ?*

Ca dépend d'abord du lieu où la fille préposée au mariage habite. C'est le premier endroit où elle habite qui compte. Si elle habite chez ses oncles, on leur donne du vin, ils vont l'acheminer chez le papa de la fille et ses *bangamur* ; il nous donne une date. Si c'est chez son papa, ce dernier reçoit le vin et l'achemine chez son oncle et ses *bangamur*. Ce sera la même procédure si la fille habite chez ses *bangamur*.

- *Et si je (le papa de la fille chez qui habite la fille) suis de mauvaise foi, je ne m'entends pas avec mon beau-père (le papa du garçon), alors que l'on vient s'entendre avec moi. Mais je ne veux pas surtout m'entendre avec ceux qui viennent pour la réconciliation puisque tous les avantages sont accordés au papa du garçon, comment arrangerez-vous cette situation ? Dois-je ou non (moi, le papa de la fille) boire ce vin ?*

Réponse : Ca c'est vraiment un mauvais cœur.

- *Comment allez-vous arranger cette situation ?*

Si toi chez qui habite la fille, - à supposer que tu es l'oncle de la fille -, tu ne veux pas nous accueillir, si moi, le garçon, j'aime ma femme, je vais aller chez son père. Donc, en réalité, même si l'on va chez les oncles ou les *bangamur*, au sujet de *maan ma nyaab*, *mvutu nsuka o'wa tende mukor*, soit la dernière réponse revient au papa de la fille.

- *Pourquoi, chez les Ding, on incrimine (met toute la responsabilité sur) la femme quand il arrive qu'une fille de la famille a une grossesse hors mariage ou quand un garçon rend mère une fille ?*

**E E** Si c'est une fille qui est enceinte, on incrimine (la responsabilité revient à) sa maman puisque sa fille est une femme, elle-même, c'est aussi une femme ; ce sont deux femmes. C'est à sa maman que revient l'éducation d'une fille. Ne vas ni ici ni là-bas, ne t'amuses pas avec des garçons, pas à telle heure ! Des tels conseils sont du ressort de sa maman. Si sa fille est enceinte, nous allons demander où elle est quand sort sa fille ou quand elle se comporte de cette manière. C'est toi qui l'autorises, puisqu'il arrive que la maman dise à sa fille : « Tu n'attends qu'ici, je te donne toujours, vais-je tout le temps te donner... ? » (Comme pour dire je suis fatiguée de te donner des biens, de l'argent, trouve toi-même aussi). Une fille qui entend de telles paroles panique, va s'entendre avec des garçons pour avoir de l'argent. Yin ma kya.

- Et un garçon ?

*Matian bo, matian bo. Yin ma kosa mwa mukor egyiem, mye ma mogyar.*

- Il y en a qui viennent ici disant qu'ils ont fui leur mère.

Non, pour un garçon, c'est à moi qu'incombe la faute. Je l'ai chassé, lui disant : « Je t'ai tiré, tiré, tu n'entends pas, vas-y. Tu as rendu mère une fille, vas payer ton argent ! »

- *Donc, ceux qui chassent les garçons ont tort, voire ceux qui chassent des garçons et leurs mères ?*

Si tu chasses un garçon et sa mère, tu as mal fait, puisqu'un garçon cause non avec sa mère, mais avec son père.

- *Dans nos coutumes Ding, l'éducation et la vie d'un garçon dépendent de son père, celle de la fille de sa mère. Mais certains papas ne sont pas satisfaits de ce que font leurs fils, ils les envoient chez leurs oncles.*

Oui, moi, le papa, il m'arrive de dire ceci : « Mon Paul ici, c'est un garçon. J'ai éduqué, éduqué, en vain ; il est parti rendre mère une fille et a provoqué une palabre. Je me fâches, je le prends en le traînant de force jusque chez son oncle, pour lui dire : « C'est toi l'oncle de cet enfant, OK. Ton neveu est chez moi, j'ai parlé...il ne m'entend pas, prends *muor ya* (ton type) ». Quand il viendra après moi, tu seras seul, je suis parti.

- *Avez-vous l'impression que, aujourd'hui, au Congo, les filles étudient beaucoup ou c'est vraiment l'inverse ?*

Sur 600 étudiants, dans notre Auditoire, il y a 300 étudiantes. A partir de cet exemple, je peux dire que les filles sont à l'école, elles sont quand même minoritaires, mais elles étudient. Pour les filles Ding, je commence, par exemple, quand nous étions aux Humanités, j'avais remarqué qu'il y avait d'autres filles qui se battaient très bien par rapport aux garçons et qui occupaient souvent les 3 premières places dans notre classe de 6<sup>e</sup>. Ici, à l'université même, sur 40 filles qui sont passées en 1<sup>ère</sup> session, il y a eu 17 filles parmi ces 40 là. Dans le groupe il y a des filles Ding qui méritent la parité. Pour nous, les hommes, c'est bien d'épouser, plus tard, les filles qui ont étudié. Par exemple, moi-même, je suis né des parents qui ont étudié : papa a fait l'université, maman a fait aussi l'université. Et, je vois le niveau de l'éducation que nous avons par rapport à d'autres enfants dont les parents n'avaient pas eu la chance de faire l'université, vous sentez en tous cas que nous avons un niveau élevé d'éducation. *On dit que c'est le papa qui s'occupe souvent de l'éducation de ses fils. Ton papa ne te manquait-il pas ?* Dès le bas âge, on était plus avec maman qu'avec papa. Tel que moi, j'ai vécu avec papa à partir de 1996, presque 10 ans après, quand maman travaillait à Mwilambongo, papa travaillait à Idiofa, on était avec papa pendant les vacances seulement. On était souvent avec maman. C'est vrai que chez les Ding on dit que l'éducation d'un jeune garçon à cet âge est plus assuré par son papa que par sa maman. Mais voyez : j'ai fait l'inverse ; ça ne me faisait pas un problème d'être éduqué par ma maman, comme elle-même était d'abord éducatrice, si vous voyez, partant de l'expérience qu'elle avait déjà, c'était facile, c'était facile pour elle, je m'étais facilement adapté à cette éducation. *Parce que l'on dit que chez les Ding, même dans beaucoup d'ethnies, un garçon est initié à beaucoup de travaux et même aux secrets de la vie par son père. Tu as l'impression d'avoir appris tout cela avant*

*ou papa t'en a parlé plus tard ?* Bon ! Tel que j'ai commencé par vous dire : je vous ai, euh ! je venais d'ailleurs de vous dire, moi, j'ai commencé à vivre avec papa à partir de 1996, j'étais en 5<sup>e</sup> primaire. A partir de 1996, on a été ensemble, ensuite il a été muté, moi j'étais presque seul avec la petite sœur et nos cousines, mais au moins vraiment... à côté de papa j'ai vraiment beaucoup appris. Quand maman s'occupait de mes sœurs, j'étais jaloux. Jaloux, peut-être oui, puisque jusqu'à aujourd'hui, parmi les quatre enfants, celui qui souvent ...même plus attaché à maman, c'est vraiment moi, euh...J'avais quelque chose, une petite jalousie lorsqu'elle s'attachait encore plus à mes sœurs qu'à moi, euh ! Obligatoirement, il y avait quelques cas de jalousie dans ce sens-là. Mais mes sœurs comprenaient puisque papa était souvent absent pour son travail, il venait seulement pendant les vacances, elles comprenaient quand même; elles ne disaient pas que je prends toute leur place, elles n'étaient pas jalouses de moi. D'ailleurs, dans l'ensemble, on n'en voulait pas à notre papa, nous, on comprenait, et c'est justement à partir de ce travail que nous, on vivait. Bon ! On se contentait au moins de quelques jours de vacances qu'il était à nos côtés, on arrivait quand même à comprendre. *Pour toi, qui devra éduquer les enfants dans ta famille plus tard ?* Si demain, j'ai une famille, je préférerais que l'éducation de mes enfants soit assurée par nous deux à la fois, puisqu'on dit la femme et l'homme doivent toujours se compléter parce qu'il peut y avoir d'autres cas où la femme n'est pas sévère, je peux intervenir ou quand je ne suis pas sévère, ma femme peut intervenir, elle peut prendre la relève de l'éducation de nos enfants. Il y a d'autres cas qui exigent que le mari, en tant que le chef de famille, puisse prendre des décisions. Mais il y a aussi d'autres cas où l'on doit absolument faire appel à l'intervention de la femme, à son conseil ou surtout à sa sagesse, car, chez nous, vous le savez, la femme est le symbole d'une sagesse importante. *Est-ce vrai ?* Ah ! Oui, tel que pour les enfants, vous savez que la femme est souvent plus près des enfants que l'homme. Si nous pouvons faire un pas en arrière, nous pouvons dire que, partant de notre côté traditionnel, vous verrez que, la femme, euh, la femme, lorsque la femme ne s'occupait que de la cuisine, des travaux ménagers, de l'éducation des enfants, elle était plus proche des enfants, elle connaissait mieux les desiderata des enfants, leurs besoins, elle comprenait au moins leurs caprices par rapport à l'homme, dans ce sens-là. Mais, si on doit voir l'éducation des enfants dans la maison, on doit reconnaître que, en ce temps-là, l'éducation n'était pas bien assurée. Vous voyez : la femme avait pour rôle, dans cette société-là, de s'occuper des travaux ménagers. Vous pouvez vous-même imaginer quelle espèce d'éducation il y avait dans cette époque-là. L'homme, malheureusement, ne pouvait s'occuper de l'éducation de leurs enfants que parfois le soir puisque, en ce temps-là, souvent, les hommes revenaient du champ seulement, ils passent leur temps avec leurs enfants seulement la soirée, par exemple, de 17h à 19h et, à 20h, ils étaient déjà au lit pour ressortir le lendemain matin pour vaquer à leurs occupations de champs. On peut dire plus profondément ceci par rapport à l'école : je ne connais pas grand'chose de la culture Ding, mais le fait est vrai que je connais au moins les enfants des Ding qui ont étudié, ont eu de grands emplois, comme vous, par exemple.

*- Et si tu n'as pas encore officiellement présenté la fille ou le garçon chez son oncle, mais qu'il t'attire une palabre ? Que faire ?*

Tu iras chez son oncle. Même si tu vas présenter les enfants chez ses oncles...Nous sommes toujours dans la Tradition. Je voudrais revenir là où nous avons dit que si une

filles ont une grossesse hors mariage, il faut chasser sa mère. Normalement, son père est très pris, du matin au soir, il va en forêt pour travailler. Il n'a pas vraiment beaucoup de temps pour rester avec ses filles par rapport à son épouse parce que, quand une maman prépare ou quand elle va puiser de l'eau à la source, elle est avec sa fille, ou encore quand elle va au champ. C'est elle qui lui apprend le travail (préparer les feuilles de manioc, cultiver un champ, etc.), l'éduque depuis son jeune âge jusqu'à l'âge adulte. Une fille grandit plus aux côtés de sa maman que de son père. En revanche, pour un garçon, toutes les activités que fait son papa, il le lui apprend. Quand ils vont en forêt, il lui apprend comment faire un champ, monter sur un palmier pour tirer du vin, tendre un piège. Il lui apprend également les noms des arbres, les petits sentiers, les limites de la forêt (comme propriétés foncières), bref beaucoup d'activités et de travaux qu'un garçon connaît, mais qu'une fille ne peut connaître. Un garçon ne connaît pas les activités d'une fille. C'est pourquoi, très souvent, quand une fille est enceinte hors mariage, sa maman le sait. Parfois, dans certaines familles, la maman connaît le garçon qui sort avec sa fille, mais le papa ne le connaît pas. Il arrive des fois où la maman sait que sa fille est enceinte, mais elle a peur de le dire à son mari, ne sachant pas exactement en quelles termes annoncer le *nsong* (pourrait signifier une affaire difficile), donc la grossesse de sa fille.

- *Vous avez dit que si un garçon grandit, son papa va le présenter chez son oncle. Comment le faites-vous ?*

Exemple. Je suis ici à Kin. Je vis avec ma femme, nous avons des enfants qui ne sont jamais arrivés au village. Je vais voir *ngamur*, et je lui dis : je suis sorti avec ma femme, ton *mpangi* (frère), nous avons des enfants, tes *bor* (tes hommes). Voici cettealebasse de vin, je viens te les présenter.

- *Pourquoi devez-vous les présenter ?*

Je dois les présenter. Quoiqu'il arrive la nuit comme le jour, lui et moi, nous sommes en accord, nous allons faire ce qu'il faut.

- *Mais pourquoi vous devez présenter ces enfants, puisque cet oncle sait que toi, tu as épousé ma sœur, vous avez des enfants et que vous vivez à tel endroit ?*

Je dois les présenter puisque l'oncle et sa famille ne vivent pas avec moi. Quand je vais les leur présenter, ils deviennent, comme moi et avec moi, responsables de ces enfants. Quoi qu'il leur arrive, jour et nuit, ils sont responsables, ils portent le fardeau. Si un jour, un enfant se marie ou a une palabre, je n'irai seul, mais avec ceux de sa famille auxquels il est présenté. C'est-à-dire si tu présentes un enfant, il a grandi. Oui, il a grandi, j'attendrai quand les tout-petits vont grandir pour les présenter à leur tour. C'est surtout pour que nous prenions ensemble leur responsabilité.

- *Qu'est-ce que les Ding aiment encore ?*

**D** Les Ding aiment la danse. Oui, la danse est une des activités que les Ding aiment beaucoup. C'est parmi les attitudes que les Ding aiment le plus. La danse s'exécute au rythme de chants, de tam-tam et d'autres instruments. Elle a deux buts. Un but récréatif, surtout stimulateur, et un but didactique. Par exemple, pour le but récréatif, pendant les défrichages de champs, les Ding entonnent les *nziém* (ce sont des chansons Ding). En

d'autres circonstances, la mort d'un adulte, sage du village, d'un chef, l'investiture d'un chef, les fêtes de fin d'année civile, le deuil, les *nziém* sont exécutées pour plusieurs raisons. Pour des motifs de loisir, les Ding s'éclatent, par la danse, afin de manifester leur état d'âme (joie, inquiétude, satisfaction, joie). Ils chantent pour chasser la fatigue et avoir un important réconfort collectif, surtout pendant les durs travaux de champs, de fabrication de cercueil traditionnel en bois (*ngom*). C'est aussi un moyen pour se défouler, éliminer les soucis de tous genres. Dans le but didactique, les Ding traduisent essentiellement, par les mêmes chansons, leur message à l'occasion du décès d'un homme ou d'une femme, d'un adulte, d'un sage du village. Ils s'y expriment, en traduisant ce qu'ils ressentent, ce qu'ils vivent. La danse est toujours accompagnée de cris, de la mimique. Il y a d'un côté un (des) batteur (s) de tam-tam, et de l'autre une foule qui chante, danse et répond. Toute cette rythmique et le contenu du message sont en général fonction de la chanson entonnée. A travers elle, il y a un message qui se transmet. Celui-ci est exprimé par la danse : la façon de danser, l'expression du visage, de certaines parties du corps communiquent explicitement tel message ou tel autre. Les chants sont composés de proverbes, d'énigmes. Ils constituent parfois une poésie.

Les Ding connaissent plusieurs sortes de danses. Ce sont des danses macabres comme le *mumpambul*, exécutée essentiellement par les femmes pour exprimer la vie conjugale du défunt ou de la défunte, ses joies, ses peines. Il y a aussi des danses ordinaires (*Ekway, Kuk, etc.*), exécutées par deux groupes : les batteurs de tam-tam, les hommes, en général, et les danseurs, hommes et femmes. Ici, le groupe mixte danse, scande des slogans ou des chants entonnés par les batteurs. C'est à travers ces slogans et chants que l'on trouve le double objet récréatif et didactique de la danse Ding. On sait également trouver des slogans ou des chansons où certains comportements sont réprimandés et décriés, mais d'autres contiennent des encouragements ou l'exaltation de certaines valeurs comme l'endurance, la persévérance, le courage, la patience, l'attention aux gestes, aux signes et aux paroles, la solidarité et l'entraide, l'unité, la joie, la pureté du corps et de l'esprit.

Nos Ancêtres n'ont pas tenu compte de notre style Ding ; ils n'ont pas gardé notre culture. Notre danse actuelle n'est pas nôtre, mais celle des Lele. Il paraît que nous dansions comme les Sakata, les Teke. Mais notre façon actuelle de danser, c'est le propre des Lele. Cette question de *Muka Nkum*, c'est l'affaire des Lele. *Onuan minkar*, la danse *Ekway*, tout cela vient des Lele. Nous avons oublié notre propre culture.

De Mpay Nwan Cyrille, Professeur à Kinshasa-Kingasani, âgé de 50 ans : Les valeurs culturelles : coutumes, mariage clanique ou endogamique, consultation des voyants pour détecter les causes de la mort ou de la maladie. Le respect de l'être humain : le fait que les Ding ont peur ou horreur de voir le sang coulé par exécution sommaire. Les valeurs spirituelles. Très chrétiens (vrais chrétiens), ils commettent rarement de meurtres, de crimes odieux, de vols qualifiés, par exemple. L'honnêteté : ils sont très sincères et ont peur de détournement des biens ou des fonds publics. La discrétion : les Ding gardent secrets les problèmes ou les actions. L'occultisme : ce phénomène freine le développement, mais les Ding ne veulent pas l'abandonner.

De Mpiangana Mwimbenge, Professeur à Kinshasa-Kingasani, âgé de 41 ans : Le respect de la personne humaine et le sens du bien commun ; l'honnêteté, le travail, le

courage ; la politesse, la sagesse, l'intelligence, la simplicité, la personnalité, la discrétion.

De Lakulu Mwafre Amédée, Professeur à Kinshasa/Masina II, âgé de 40 ans :

L'honnêteté, la simplicité, la pudeur, le travail, la propreté, le partage.

De Ngun, Comptable à Kinshasa-Lemba, âgé de 50 ans : Les Ding sont foncièrement loyalistes et respectueux du pouvoir et des personnes chargées de l'exécuter. Ils sont égoïstes, avarés et conservateurs de leurs coutumes.

Que font les Ding ?

De Mpay Nwan Cyrille : En analysant l'intelligence des actions, il est vrai de croire que les Ding sont intelligents mais ne l'exploitent pas à bon escient. Ils ne sont pas entreprenants et manquent d'initiatives, pour la plupart.

De Lakulu Mwafre Amédée : Les Ding font toujours un effort pour vivre en harmonie avec la société et être pris comme modèles.

De Mpianganga Mwimbenge : Pour valoriser ces attitudes comportementales, les Ding n'aiment pas l'impolitesse, l'avarice, le mensonge, le vol, la criminalité, la sottise, l'imbécillité, l'oisiveté, l'insolence, etc.

De Ngun : Chez les Ding, le pouvoir n'est pas un élément terrestre, il vient de Dieu qui l'a confié aux ancêtres pour les vivants. Ainsi, personne n'a le droit de manquer de respect ni au pouvoir ni aux personnes qui l'incarnent et sont avant tout des modérateurs entre les vivants et les morts. De façon générale, le chef de clan, chez les Ding, protège tous les membres et conservent les attributs de celui-ci. Les actes ou la méconduite d'un membre de clan engagent tout le clan qui en subit les contrecoups. Le Ding est égoïste. Pour bien lire cette attitude, il convient de voir comment il se console quand il partage le butin de sa chasse. Il y a des parties du gibier abattu qui ne sont exclusivement réservées qu'aux hommes, jamais aux femmes. L'homme se réserve, par exemple, les intestins des animaux et d'autres parties non moins succulentes.

Comment les Ding représentent-ils leurs comportements fondamentaux ou comment les expliquent-ils (il s'agit de dire en d'autres termes comment ils construisent quotidiennement leurs comportements ou ce qu'ils aiment le plus).

De Mpay Nwan Cyrille : Ils présentent leurs actions par des idées muettes individuelles et limitées dans leur for intérieur (interne). C'est pour cela que les Ding n'ont pas d'Associations et sont, en revanche, très égoïstes.

De Mpianganga Mwimbenge : Par leurs actes quotidiens, les Ding s'efforcent d'être toujours mieux appréciés, c'est-à-dire il faut qu'un jugement positif soit dit en leur faveur. En d'autres termes, ils cherchent la modestie, mais ils vivent l'individualisme.

De Lakulu Mwafre Amédée : Ceux qui se comportent mal sont considérés comme en marge de la société et réprimés par des critiques.

De Ngun : Le Ding est conservateur de sa coutume. La tortue, par exemple, est un animal totem pour certains clans. Elle en est aussi un animal mythique, considéré comme ancêtre ou parent lointain. Manger sa viande, pour un membre du clan, c'est manger et profaner son ancêtre avec (comme) conséquence l'éruption des vésicules sur la peau.

Chez les Ding, le *ndoki* (sorcellerie) est perçu comme une sanction contre l'immoralité, le vol et comme moyen de protection pour soi-même ou la communauté. On devient *ndoki* (sorcier) par un sacrifice humain ou une redevance à payer pour acquérir cette puissance surnaturelle qui le permet d'agir ou d'opérer.

Dans la tradition Ding, le *ndoki* (sorcellerie) assure la protection du groupe (famille, village, clan). C'est aussi une façon de sanctionner les personnes victimes de conduite immorale et les récalcitrants de la société. Comme tel, le *ndoki* assure la discipline dans la société. Ce double objet du *ndoki* est respecté de tous les Ding. Ainsi, par exemple, certains villages avaient leur *ndoki* contre les maladies et les attaques extérieures. Le village Bampum Lukumu ou Bampum Laken Okpa est, par exemple, un village protégé contre la foudre qui n'y tombait jamais. Dans ce village, en effet, on trouve un gros arbre sous lequel les ancêtres ont enterré les fétiches protecteurs du village contre la foudre. Ces fétiches, faits de crapauds, agissent chaque fois qu'une foudre menace de tomber, pour dévier sa trajectoire. Le chef de clan ou de famille a également des fétiches pour protéger son clan ou sa famille des attaques de sorciers d'autres clans ou d'autres villages. Personne ne peut envoûter un membre de son clan, sans le consentement du chef de clan ou sans aucune vraie raison. Les chefs de villages et de clans forment une confrérie ; ils se concertent toujours pour tous les problèmes dans le village. Un enfant impoli, un homme ou une femme qui a commis l'adultère, un voleur peut être ensorcelé et, pour en être guéri, il doit publiquement demander pardon lors d'une cérémonie de réconciliation au village ou dans le clan. On lui frotera le kaolin (*otungn mpiam*) et un féticheur sera désigné pour le soigner (*osa maso*). Le cas le plus grave, c'est le recours à la pratique de la lance (*ekong*) quand on a épuisé toutes les voies pour punir ou quand le cas est très grave. Elle entraîne souvent la peine de mort. Les autres sont souvent punis par une sorte de grave malédiction que les Ding appellent *Evu*.

En général, dans la conception Ding, ce n'est pas n'importe quelle personne dans le village qui pouvait détenir les *ndoki*. C'était une affaire jalousement réservée aux chefs de clan, du village ou à une catégorie de la communauté. Ainsi, pour les Ding, le *kindoki* (la sorcellerie) se transfère du père au fils, de l'oncle au neveu. Il ne fallait pas le prendre ailleurs, car chaque communauté a ses secrets, sa tradition au sujet de *ndoki* et sa place dans la confrérie.

Que font les Ding de ce qu'ils disent ?

De Mpay Nwan Cyrille : Les Ding les pensent ou parfois les disent mais sans les concrétiser ; Souvent leurs actions restent lettre morte.

De Mpianganga Mwimbenge : De ce qu'ils disent, les Ding réfutent tout caractère qui va à l'encontre de ces valeurs culturelles. Par exemple, un voleur, un criminel, un sot ou autre est toujours mal considéré ou mal vu dans la communauté ou mieux n'a pas sa place dans la société.

De Lakulu Mwafre Amédée : De ce qu'ils disent ils répriment ce qui est mauvais en critiquant.

De Mvi Vincent : Les Ding vivent ce qu'ils disent.

Supposons que vous avez votre diplôme de médecine, par exemple, à la fin de vos

études. Si vous aviez le choix : est-ce que vous préféreriez devenir un grand médecin dans un hôpital parisien ou devenir un médecin de campagne au Congo ? Mêmes question pour un Architecte, une Infirmière, un Avocat et une Couturière.

**TC TV De Ngun** : Je choiserais de devenir médecin dans un hôpital parisien pour ces raisons. D'abord, à la campagne, les soins médicaux modernes sont un recours de second choix. Les malades pensent d'abord aux plantes, c'est-à-dire aux soins médicaux offerts par les Tradipraticiens. Quand bien même ils peuvent recourir aux prescriptions de médecins, ils sont butés au problème d'argent. Cette situation ne favorise pas l'épanouissement de tout corps médical qui veut travailler à la campagne. Donc, à la campagne, il y a un problème de mentalité. Par contre, en France, c'est la civilisation. Tout concourt à l'émergence médicale. Le médecin à Paris est bien rémunéré et il est payé régulièrement et à temps.

**Mlle** : A Paris, j'aurai beaucoup d'ouvertures. Je trouverais trop d'avantages en ce qui concerne les matériels des soins appropriés et les matériels des soins modernes.

Une autre : Je suis d'abord née au village, j'ai fait mes études au village, j'ai grandi au village, je vais préférer travailler à Paris puisque, là, j'aurai des ouvertures, des matériels pour travailler et un bon salaire par rapport au Congo.

**De Mvi Vincent** : Mon choix serait d'être médecin de campagne, au Congo, parce que je connais bien le milieu, la langue, les habitudes et je peux, par conséquent, être utile, faire de cet hôpital un hôpital de référence qui peut faire savoir certaines maladies du coin.

**Monsieur** : J'aurais souhaité travailler au village puisque notre pays est parmi les pays qui continuent à poser beaucoup de problèmes dans le domaine de la santé. Par exemple, en 1990, il y avait un médecin pour 11.000 Habitants. Pour cette raison, je préférerais travailler ici, au Congo, pour élever le niveau de notre pays dans le domaine de la santé. Bien qu'ici, au Congo, les médecins ne sont pas bien payés par rapport à la France, en particulier à Paris, les médecins congolais sont, cependant, bien considérés.

*- Que pensez-vous du salaire. Vous acceptez d'avoir un salaire inférieur à celui de votre collègue qui ira à Paris ?*

Ca ne pose pas beaucoup de problème. A Paris, malgré votre bon salaire, vous serez toujours un étranger. Ici, je suis chez moi, j'ai d'autres avantages par rapport à celui qui va aller à Paris.

*- En effet, en dehors de votre travail, vous pouvez aussi vous occuper de l'agriculture, organiser une ferme ou faire d'autres occupations parallèles.*

Oui, c'est comme vous le dites : ici, par exemple, je peux faire autre chose que je ne pourrais faire à Paris.

**Un autre** : Aller à Paris, ce serait pour approfondir des connaissances et faire une spécialisation quelconque en médecine, puis revenir dans mon pays, parce que je suis d'abord nationaliste et pour d'autres raisons propres à moi.

A Paris, je serai à l'étranger, c'est mieux de rester dans mon pays et travailler dans mon pays.

---

- *Vous ne voyez pas que vous aurez une difficulté, apprendre où il y a des très bons matériels, tout y est au point ; vous revenez pour travailler dans un endroit dépourvu de matériels, ne serez-vous pas dépaysés, n'allez-vous pas faire un travail qui ne sera pas bien apprécié ?*

Je pense bien que, au niveau du Congo, il y a quelques matériels, mais ce ne sont pas de matériels complets, mais le peu que j'aurai appris pendant mes études et ma spécialisation, je pense bien que j'aurai la facilité de bien travailler, sans doute aussi avec le peu de matériels que j'aurai. Je préfère plutôt rester au Congo que d'aller en Europe.

- *Ne pensez-vous qu'en ne travaillant qu'au Congo, vous courrez le risque de vous abrutir et de perdre votre science, même redevenir au niveau d'un infirmier ?*

Vous dites justement le contraire. En travaillant dans de moins bonnes conditions, je me forcerai à mettre du sérieux dans mon travail, à m'adapter avec le peu de matériels que j'ai. Ainsi, je pourrai faire de très bonnes choses. D'ailleurs, les conditions actuelles de travail d'un médecin congolais lui permettent de mieux s'adapter au rythme du Congo. Ce qui serait difficile à un médecin parisien : il lui sera difficile de venir travailler dans les mêmes conditions de travail que moi au Congo. Quand vous travaillez où vous n'avez pas toutes les facilités pour produire peut-être le meilleur de vous-mêmes, on peut s'abrutir. Mais, je pense qu'actuellement à la campagne, il y a des médecins qui lisent. Nos médecins lisent. Ils s'auto forment. Il y a des séminaires de formation même dans les coins les plus reculés de Zones ou Centres de Santé Rurale. On y organise de séminaires de formation, d'encadrement pour réduire les chances de leur éventuel abrutissement. Moi, je pensais que beaucoup de gens aiment partir en Europe parce que c'est l'Europe. Ils préfèrent vivre dans un endroit où il y a des buildings, de maisons en étage ; ils préfèrent se promener en voiture ou la facilité de la vie. Qu'est-ce que vous pensez ? Ce n'est pas normal. Puisque si, au Congo, on veut avoir des voitures ou des maisons comme à Paris, nous pouvons le faire. C'est très facile pour nous de le faire. Ce n'est pas dit que si nous en manquons ici il faut recourir toujours à Paris.

- *Mais les conditions dans lesquelles les médecins travaillent ici n'attirent pas les autres médecins à travailler ici. Ils pensent qu'ils sont en train de souffrir. Imaginez que vous terminez en médecine, par exemple, on va vous affecter dans un hôpital où il n'y a pas de matériels ni un bon salaire, ou encore de moyens de déplacement. Bien plus, tous ceux qui n'ont pas étudié commencent même à se moquer de vous. Qu'en pensez-vous ?*

C'est vrai que c'est une difficulté réelle que connaît notre pays ; il n'y a pas que de médecins qui souffrent dans ces conditions-là. C'est pratiquement tous les cadres de ce pays qui souffrent. Moi, je pense que le problème doit trouver solution au niveau du Gouvernement. Ce ne sont pas les moyens qui manquent à ce grand et beau pays. Si notre Gouvernement a l'amour de ses citoyens, il peut améliorer les conditions de vie. Si les conditions de vie sont améliorées, je pense que très peu de jeunes cadres chercheront à sortir pour aller à l'étranger. S'ils sortent, c'est parce que, chez nous, c'est la misère due à l'égoïsme des dirigeants.

- *Beaucoup de médecins d'ici, du Congo, préfèrent aller en Europe. Pourquoi y vont-ils ? Ceux qui ont terminé à l'Université de Kinshasa, par exemple, quand vous leur donnez une occasion pour aller en Europe, ils n'hésitent pas ?*

Nombreux y vont d'abord pour la spécialisation, ensuite pour le salaire, parce qu'un fonctionnaire au Congo est mal payé ; il a un salaire vraiment minime qui ne lui permet pas de nouer les deux bouts du mois. C'est pourquoi ils préfèrent sortir que de continuer à rester ici.

Il y a des médecins congolais qui préfèrent plutôt sortir du Congo qu'y rester. La plupart sont allés dans un pays européen ou étranger pour une spécialisation. Ils sont cependant revenus au pays. Car, après tout, l'étranger reste l'étranger. Quand on y est, on reste toujours un étranger ; à un certain moment on est dépaysé : on n'est pas chez soi.

*- A quoi sert cette spécialisation, si à votre retour au pays, il n'y a pas de matériels, ni un bon salaire, ni un bon logement ? Bref vous rencontrerez beaucoup d'entraves.*

C'est vrai pendant que l'on est à l'étranger pour les études, la spécialisation ou le travail, on peut investir chez soi. On peut même s'équiper d'un minimum de matériels nécessaires qui vous aidera quand vous allez revenir travailler au pays. Vous n'allez pas vous éterniser à l'étranger ni mourir là-bas. Même si vous y allez pour travailler, vous devez savoir que plus tard vous allez regagner votre pays. Pour ce faire, vous devez prendre vos dispositions pour chercher à améliorer la vie chez vous, une fois au pays.

*- Et vous, vous pensez que si vous allez travailler dans un hôpital parisien, par exemple, vous allez encore revenir ici pour aider vos frères ?*

Moi, je m'appelle Judith Jabur, 1<sup>er</sup> Graduat de Sciences Infirmières, Faculté des Sciences à l'Université Pédagogique Nationale, j'ai 18 ans. Oui, j'aurai encore l'intention de revenir dans mon pays. Je pourrai aussi envoyer quelque chose pour aider au développement de mon pays et de quoi que ce soit. Car, quand je vais à Paris, ce n'est pas dit que je suis devenue Parisienne et le resterai. En théorie, à Paris, je serai Parisienne et le resterai, mais en fait, je resterai Congolaise parce que j'ai laissé mon pays et que je vais trouver quelque chose pour le développement de mon pays.

*- Voulez-vous dire qu'au moment de votre séjour professionnel à Paris, vous pourriez, par exemple, construire une polyclinique équipée au Congo ?*

Oui, par exemple. Mais, je voudrais préciser des choses. On m'appelle Judith Jabur, cadette d'une famille de 4 enfants (2 filles, 2 garçons). J'ai commencé mes études primaires à la paroisse de Mwilambongo, mais seulement la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et je les ai terminées à l'Ecole Primaire Centrale des Filles à Idiofa. Aux Etudes secondaires, j'ai fait l'option Nutritionnelle au Lycée Nganambel à la mission Ngoso. Actuellement, je suis à l'Université Pédagogique Nationale/Kinshasa, je fais les Sciences Infirmières. *Où voudrais-tu travailler après, pourquoi ?* A la fin de ces études, si Dieu le veut, je deviendrai Infirmière pour soigner les gens, si pas ici, mais dans un pays étranger. J'ai 18 ans. J'ai choisi les Sciences Infirmières puisque, dans notre pays, on a fort besoin de ceux qui ont fait les Sciences Infirmières. Nous voyons que, même en Europe ou dans d'autres pays étrangers, on recherche les Infirmières des Sciences Infirmières. C'est un métier qui est réclamé partout. C'est pourquoi j'ai voulu les faire. Ainsi, quand j'aurai fini, que je ne chôme pas. Je pourrai avoir la chance de travailler, si ce n'est pas ici au Congo, dans un des pays étrangers, par exemple Paris, Canada, etc. Je ne voudrais pas travailler au Congo puisque ici, il y a beaucoup de diplômés en Sciences Infirmières, sans emploi. Il y

---

a pourtant beaucoup à faire au Congo, mais on ne donne pas de priorité aux autres. Si Dieu le veut, je vais sortir du pays, aller même à Paris où je serai une bonne Infirmière dans un bon hôpital. Mais, au Congo, il y a beaucoup d'Infirmières qui chôment puisque la plupart de centres de Santé et d'Hôpitaux ne veulent pas les embaucher à cause de problèmes financiers. On ne peut pas simplement dire qu'au Congo, on n'embauche vraiment pas d'Infirmières. Non ! On les embauche, mais c'est un petit nombre puisque, pour le Congo, le problème financier est un grand problème. Par contre, dans des pays étrangers comme le Canada, la France, le Gouvernement pourrait embaucher dans une Compagnie, par exemple, 15 Infirmiers, on va bien les payer. Au Congo, ce n'est pas possible, pour un centre de Santé, par exemple, d'engager ce nombre d'Infirmiers, puisqu'on n'aura pas d'argent pour les payer. Les Infirmiers seront découragés, ils vont quitter leur poste, ils resteront à la maison en train de s'occuper personnellement. *Penses-tu à autre chose ?* Pour moi, travailler à l'étranger est essentiel. L'argent ou le salaire est un avantage essentiel. Voyez : je ne peux pas accepter de chômer après mes études comme une illettrée alors que j'ai étudié. *Es-tu sûre que ton niveau d'études en Sciences Infirmières au Congo te permettrait, en arrivant à Paris, d'avoir directement du travail ? T'en es-tu renseignée ?* Oui, ma formation va m'aider à très bien travailler. Les gens m'ont dit qu'il y a possibilité d'être embauché, mais il semble qu'on doit vous demander de faire un stage d'un mois, par exemple, ou une formation complémentaire pour vérifier si vous aviez fait de bonnes études ou des études fantaisistes. A la fin de ce stage, si tout va bien, on vous embauche immédiatement. Au Congo aussi, on nous fait faire un stage de 6 mois. On va vérifier si l'étudiant est vraiment apte et mérite ou non d'être embauché. *Et le Congo, plus tard... ?* Mais si le pays sort de sa crise et qu'il y a possibilité d'être embauchée, je peux rester au Congo, avoir du travail et leur faire du bon travail. Je pourrais construire aussi ma Clinique privée qui pourrait beaucoup presque ressembler à une Clinique européenne, puisque je sais je pourrai engager des Infirmiers compétents, certes, après un stage. L'avantage, pour moi, de créer ma Polyclinique à la capitale Kinshasa et dans mon propre pays plutôt que de le faire dans un autre pays d'Afrique, c'est qu'au Congo, il y a beaucoup d'Infirmiers Diplômés au chômage. Je peux leur proposer un stage et une pratique que je vais moi-même suivre et évaluer, puis après bonne évaluation, les embaucher et commencer ma Polyclinique. Ma grande ambition, ce n'est pas de rester pour toujours dans les pays étrangers. C'est plutôt de revenir au Congo, de faire une Polyclinique et d'y engager beaucoup d'Infirmiers qui chôment ici, ils ont beaucoup de connaissances en tête. Je voudrais travailler avec eux. *Pourquoi absolument ce souci ?* (Donner du travail aux gens ou produire de l'argent). Il y a deux raisons : souci de donner du travail aux Infirmiers qui chôment, qu'ils aient aussi du travail pour se nourrir, et avoir la force et l'envie de venir au travail et de bien travailler. Puisque, s'ils n'ont pas de travail, ils ne vont pas bien manger ; ils auront seulement 500 francs juste pour s'acheter de *mpiodi*, qu'ils vont frire et manger. Mais s'ils ont du travail, ils achèteront du *mpiodi*, de légumes, de la farine de blé, et ils vont bien les préparer ; ça sera suffisant pour nourrir les enfants. Et ils seront en bonne santé au lieu d'être des *Maniolo* (ceux qui sont dans la plus grande détresse et le plus grand manque). S'ils ne travaillent pas et qu'ils vont faire d'autres *coop*, ils n'auront pas ce qu'ils ont quand ils sont employés : un salaire mensuel suffisant pour nourrir leurs enfants. *Le travail que tu leur donneras ne sera-t-il pas une occasion, pour eux, de régler leurs maniolo facilement et*

*rapidement* ? Je crois que non, ils vont avoir le souci de produire de l'argent. Par exemple, on peut embaucher quelqu'un dans une Polyclinique pendant 2 ans. Après, il va se rendre compte qu'il a acquis de l'expérience à partir des questions qu'il te pose pour savoir ce que tu as fait pour commencer ta Polyclinique. Tout cela va l'aider, à son tour, à savoir comment faire. Il sera reconnaissant, va s'acheter ses affaires petit à petit, pour ouvrir plus tard son Centre de santé. Là, il va aussi embaucher d'autres Infirmiers qui sont au chômage, ceux que l'on ne pouvait pas engager dans la première Polyclinique. A son tour, il va payer les nouveaux employés, ils auront de quoi vivre et nourrir leurs enfants. *Et quoi encore ?* Voyez nos mamans au village. Au village, nos mamans font des champs. Dans leur champ, elles plantent tout : légumes, manioc, oseille, arachides, maïs, puis nous mangeons. Ici, à Kinshasa, par contre, voici ce que j'ai constaté. A Idiofa, nous faisons un champ, mais ici à Kinshasa, les parcelles sont pavées, il n'y a pas moyen d'avoir un champ. C'est une erreur ! On ne sait pas qu'une personne doit se nourrir de ce qu'elle produit, cultive. Nous achetons, par exemple, des *mpiodi*, que l'on garde dans des chambres froides. Ces *mpiodi* sont conservés des années et des années, ils sont très congelés. Vous les prenez, les faites frire et vous êtes obligés de les manger. Mais, au village, si vous achetez ces *mpiodi*, vous allez cueillir de l'oseille, prendre des arachides, y ajouter pour faire une bonne cuisine, vous mangez et vous êtes en bonne santé. *Comment unir ces deux catégories de personnes (celles de la ville et du village) et ces deux façons différentes de faire (préparation monotone et préparation variée avec légumes, etc.) ?* En ville, je crois que ce serait mieux de laisser un espace de terre pour cultiver. Cela peut permettre d'avoir des légumes pour une bonne cuisine. Les enfants seront très contents de bien manger et d'être en bonne santé. Ou encore, dans des Centres de Santé. On rencontre, dans certains Centres, des enfants mal nourris, kwashiorkorés ; des enfants ne mangent pas bien, pourtant ils sont à Kinshasa, ils sont en ville, mais ils ne mangent pas bien, simplement parce que toute leur parcelle est pavée. Ils ne peuvent donc pas cultiver. Ils utilisent le peu d'argent pour acheter même ce que l'on peut produire dans le jardin de la parcelle. Je leur donne ce conseil : qu'ils soient comme des mamans au village, avec un petit champ de culture dans un petit coin de la parcelle. Cela pourrait leur permettre d'économiser le peu d'argent, c'est-à-dire d'acheter moins les légumes, mais d'en avoir dans leur propre jardin. Ils seront ainsi en bonne santé, ils vont surtout varier l'alimentation au lieu de recourir chaque fois au marché, s'acheter les mêmes repas qui ne construisent pas toujours le corps. *Qu'est-ce qui t'a donné le goût de devenir Infirmière ?* J'ai été attirée quand j'étais en 4<sup>ème</sup> primaire. En ce moment-là, maman était Préfet chef d'Etablissement du Lycée Sa-Ngol/Lakas. Dans son école, il y avait l'option Nutritionnelle. Quand les élèves de cette Option faisaient leurs leçons pratiques, leurs recettes et les présentaient à ma mère, je me disais que, à la fin de mes études primaires, je dois faire cette Option pour préparer et manger, puisque ce que je vais préparer, je sais qu'il a des protéines, de la vitamine, et je les mets ensemble, je mange, je suis en bonne santé, je vais aider ma famille et elle sera en bonne santé. Voilà pourquoi, j'ai tenu à faire seulement l'Option Nutritionnelle. Dans les enseignements reçus, on dirait qu'on avait des recettes complètes pour ouvrir soi-même son Centre de Santé et nourrir des mal nourris. Il y avait beaucoup de choses qui poussaient à devenir Infirmière Nutritionniste. J'ai donc choisi, en venant à l'Université, de faire l'Option Sciences Infirmières au lieu de l'Option Nutritionnelle où j'avais déjà quelques bases aux

---

Etudes Secondaires. En mettant les deux ensemble plus tard, je serai une Infirmière bien formée, je vais ouvrir ma Polyclinique ou mon Centre de Santé pour aider les mamans ou les enfants malades de la malnutrition ou des ulcères. Je me disais qu'en apprenant complémentaires les deux, je vais devenir Infirmière nutritionniste. Arrivée en Sciences Infirmières, je constate avec grande satisfaction que, dans les enseignements reçus, il y a beaucoup de ressemblance avec la Nutrition. Je pense que je serai complète, que j'aurai beaucoup de bonnes connaissances pour aider, un jour, les malades dans mon hôpital. *Gardes-tu toujours les mêmes ambitions ?* Mon idée générale de Sciences Infirmières entre quelque peu dans la Nutrition, mais j'aime toujours que je ne perde pas mes connaissances en Nutrition pour aider quand je serai Infirmière. Par exemple : Si, dans un centre de santé, on cherche une Nutritionniste, et que, avec mon diplôme d'Infirmière, je n'ai pas de travail, je peux vite aller travailler comme Nutritionniste, et inversement. Voyez que, dans ce cas, j'ai deux chances. Ou encore, si on cherche une Infirmière Nutritionniste, j'aurai donc les deux compétences et je m'y présenterai. Je pensais autre chose : si je termine les Sciences Infirmières et qu'il y a des moyens, je peux m'inscrire encore à l'Université en Nutrition. Je pourrai comparer ce que l'on ajoute de nouveau sur les connaissances reçues dans le même domaine aux Etudes Secondaires. *Cela te prendrait combien de temps ?* Pour faire, à l'Université, la Nutrition, il faut 5 ans, comme en Sciences Infirmières où je suis, pour le moment, en train de finir la première année Graduat, je vais passer en 2<sup>ème</sup>. *Est-ce qu'en Sciences Infirmières vous étudiez la médecine traditionnelle ?* Actuellement, nous n'étudions pas la médecine traditionnelle, nous étudions la médecine moderne, en temps moderne : comment un blanc a fabriqué tel ou tel médicament, c'est loin d'apprendre comment nos Ancêtres utilisaient leurs médicaments au village. Nous ne donnons pas d'explications de compositions de solutions médicinales traditionnelles, exemple, quand un enfant avait mal au ventre, nos mamans pilaient les écorces d'un manguier, les trempaient dans de l'eau et nous faisaient asseoir dedans et nous en étions guéris. Non ! Il ne s'agit pas de cela. *Pourquoi ? Qu'en disent vos Professeurs ?* Ils nous ont quelquefois répondu. A l'époque de nos Ancêtres, souvent, leurs petits médicaments étaient faits par des magiciens. Ils vont fabriquer leurs médicaments, et dans leur réponse, ils vont peut-être vous mentir. Vous ne savez même pas, vous buvez aveuglément. Mais, le médicament moderne, peut vous aider à constater ou non un changement réel dans votre corps. Dans le passé, un magicien qui vous recevait culpabilisait très vite les ancêtres du patient et les considérait comme de jeteurs de mauvais sort, même sans savoir exactement de quoi il est question. A l'époque moderne, on se rend compte que la médecine traditionnelle avait une large part de fantaisie ; elle n'était pas sans doute aussi totalement sans importance. On se base plus sur la médecine moderne, aujourd'hui, et, si un malade prend un médicament contre les maux de tête, il peut ou non sentir le changement de son état après une ou deux heures. *Souvent, Judith, on entend certains Infirmiers ou médecins vous proposer de prendre les médicaments traditionnels. Par exemple : mes ongles sont en train de tomber, les gens d'Idiofa me disent qu'il existe, à Idiofa, dans la parcelle des Religieuses de Sainte Famille, une fleur qui s'appelle la fleur de Jérusalem, sa sève soigne efficacement cette maladie-là. Ne l'as-tu pas là-bas à Paris ? Pourquoi ne me disent-ils pas de voir les médecins expérimentés ou spécialistes de Paris pour guérir mes ongles ?* C'est vrai ! La médecine traditionnelle, dans certains cas, est efficace. Ce que je viens de

te dire, c'est le cas des magiciens qui ne connaissent pas ce que tu ressens dans ton ventre, mais qui te donnent immédiatement une réponse. Par contre, ce que l'on te propose là, tu prendras la sève de cette fleur, tu la mettras sur tes ongles, et tu constateras après combien de temps il y aura un changement. C'est pour te dire, par exemple, que si tu mets ce médicament à 6h, tu pourrais constater qu'à 9h, par exemple, tu n'as plus mal. Or, pour quelqu'un qui a mal au ventre, un magicien ne sait vraiment pas de quoi est atteint le ventre, il attribue, sans preuve, ce mal aux oncles du patient, ils les appelle des sorciers. Il y a là quelque confusion. Donc, au niveau de la médecine traditionnelle, ce point que tu soulèves au sujet de soins des ongles, peut entrer dans la médecine moderne, mais d'autres points sont complètement à rejeter. C'est le cas de magiciens, c'est vraiment faux. *Est-ce que la médecine moderne est sans erreur, sans mensonge...* ? Bon ! Un médecin aujourd'hui ou une infirmière va préférer la médecine moderne, puisque nous sommes à l'époque de la modernité. *Tu te rappelles qu'à Idiofa, quand un footballeur se cassait une jambe, c'était difficile d'aller plutôt chez un médecin moderne que chez un guérisseur traditionnel ? Comment expliques-tu ce genre de soins ?* En ville, comme actuellement à Kinshasa, on peut bien soigner ce genre de cas à l'hôpital en appliquant la médecine moderne. Mais, au niveau du village, pour moi, je dirai qu'entre la médecine traditionnelle et la médecine moderne, sur quelques points, on se contente de la médecine traditionnelle. Le problème de l'exemple que tu viens de donner réside au niveau de la distance qui sépare la ville de l'hôpital. Quelqu'un qui se casse une jambe, par exemple, à Nsiengwôn arrivera en retard d'un jour à Kimputu, si l'on doit le transporter. Les gens vont préférer aller rapidement et plus facilement chez un guérisseur traditionnel, plus près d'eux et compter sur les soins indigènes, qui sont aussi, dans ce cas, efficaces. Pour moi, je pense que c'est raisonnable, pour ces gens-là, de commencer par faire soigner le malade à la médecine traditionnelle, ils peuvent alors suivre l'évolution de soins. C'est aussi le fait que, au niveau des villages, il n'y a pas beaucoup d'hôpitaux. Puisque, si l'on transporte, à pieds, le malade pendant des jours avant d'atteindre un hôpital, la plaie risquerait une infection. Ca va compliquer les choses. Mais ici, à Kinshasa, un tel cas est aujourd'hui bien soigné, il n'y a plus beaucoup de guérisseurs traditionnels. En ville, il y a des hôpitaux et des centres de santé, mais l'argent fait défaut.

Conclusion :

Après tout ceci, je peux suggérer quelques conseils pour l'avenir. Quand quelqu'un est malade, il pense vite à l'ensorcellement par son père. C'est du pur mensonge et c'est cela un des grands défauts de la médecine traditionnelle. Au niveau du village, pour la médecine moderne, c'est aussi difficile. Les hôpitaux sont très loin par rapport aux villages. Prenons l'exemple de quelqu'un qui se casse une jambe ou qui a une température élevée. On ne peut même pas le conduire à l'hôpital. Vous pouvez prendre le risque, mais une fois en route, le malade meurt. Mais, si vous le gardez au village, on va vous dire qu'on va lui donner telle potion médicinale traditionnelle en vue de trouver solution à sa santé. Il arrive effectivement que, dans certains cas, on peut réussir à faire baisser la température. C'est là aussi le défaut de la médecine moderne au niveau du village. Par contre, au niveau de la capitale, donc en ville, quand une personne est grippée et fait de la température, vous pouvez immédiatement aller dans une pharmacie ou un centre de santé autour de vous. Vous pourrez facilement rencontrer soit un pharmacien, soit une infirmière pour vous renseigner sur votre malade ou acheter un

médicament pour lui, ou encore l'amener carrément au centre de santé. Donc, en très peu de temps, le cas de votre malade pourrait trouver solution, ne fût-ce qu'avant tout au niveau des renseignements élémentaires. Conseil important : suivre les deux médecines, mais chaque médecine a ses défauts, en tenir compte. Ces défauts peuvent quelquefois se marier. En d'autres circonstances, c'est vraiment impossible. Pour nous les infirmiers, nous pouvons arriver à ce niveau-là aussi. Il n'y a pas d'emblée une solution. Ce que je pourrais suggérer comme solution possible, c'est de tenir compte de la nature des études faites. Si nous avons étudié en fonction de la médecine traditionnelle, nous tiendrons compte également, sur le terrain et pour le cas échéant, en partie de la médecine traditionnelle, sans oublier également de tenir compte des enseignements modernes. Si nous avons étudié en fonction de la modernité, nous allons répondre devant le cas en tenant compte de la médecine moderne, sans jamais oublier le peu de connaissances reçues de la médecine traditionnelle. Je voudrais, en somme, souligner la complémentarité de ces deux médecines dans certains cas, bien sûr, en considérant la spécificité ou la priorité de chaque médecine là où c'est nécessaire. Puisque chaque médecine a ses points négatifs et positifs. Je sais que ce que je dis là, pour moi qui voudrais travailler en Europe, ce n'est pas facile. Je dois être sage pour utiliser les deux médecines, et appliquer, en l'adaptant, chaque médecine selon les lieux adaptés. Si tu travailles où on applique uniquement la médecine moderne ou la médecine traditionnelle, sans appliquer les deux à la fois, je tiendrai compte de cela. Mais, si je travaille où on applique les deux médecines à la fois, je vais donc être obligée de voir comment me servir de deux médecines en même temps, sans causer des incidents. Je prends mon exemple, si je connais les deux médecines et si je dois travailler au village, je vais appliquer la médecine traditionnelle, parce qu'au village, c'est plus la médecine traditionnelle que moderne, que je connais, en plus, très bien. Mais si je vais travailler dans un des pays développés où on utilise la médecine moderne, voyez que j'aurai la facilité de travailler puisque de deux médecines je connais aussi un peu de médecine moderne. Donc, il faudrait adapter ses soins et la médecine qui convient à chaque maladie et au milieu de chaque patient. Je demande à ceux qui viendront après nous et aux professeurs qui nous enseignent de nous apprendre les deux médecines pour que nous puissions bien les connaître et appliquer, en adaptant, chaque médecine au cas de chaque patient peu importe sa nature.

Si vous étiez diplômé (e) un jour, souhaiteriez-vous devenir un champion sportif, un chef d'entreprise fortuné et puissant, un cultivateur, un curé de campagne, une religieuse, une épouse en ville ou une épouse à la campagne ?

**- C M** *Il y a encore une question qui nous tracasse. Que souhaiteriez-vous devenir ?*

Moi, je m'appelle Jabur Live, je suis Gradué en Arts et Métiers, j'ai 23 ans. Je m'appelle Serge Makierba, Etudiant en Ire Année de Graduat, Faculté de Droit de l'Université Protestante au Congo. J'ai 20 ans. On m'appelle Jabur Patoux, Etudiant en Préparatoire / Institut de Bâtiments et de Travaux Publics, j'ai 21 ans.

A tour de rôle, chacun va tenter de répondre à cette question

De Ngun, j'aimerais devenir un chef d'entreprise fortuné.

*- Et vous, Serge ?*

Moi, je souhaiterais devenir un chef d'entreprise fortuné et puissant.

- *Pourquoi ?*

Je suis étudiant à la Faculté de Droit. Après mon cycle de Licence (la Maîtrise, en France), par exemple, je ne pourrai plus accepter de mettre mon diplôme en cause ; je ne voudrais pas vivre à la campagne pour faire de l'agriculture ni y être un curé ou un champion sportif. Je voudrais bien mettre en pratique ce que j'ai étudié et en faire une carrière: être juriste. Être curé ou un champion sportif ne me le permettrait absolument pas.

- *Et vous, que dites-vous ?*

J'aurais moi-même souhaité être une cultivatrice, par exemple, parce que j'ai fini mes études en Nutrition. Je vais devoir nourrir ma famille, mes enfants et connaître leur état de santé, savoir comment ils évoluent par rapport à leur nourriture appropriée ou moderne. C'est pourquoi j'aimerais travailler aux champs, produire de quoi les nourrir et être en bonne santé, travailler.

- *Faut-il faire des études universitaires ou des études spécialisées en Nutrition pour devenir agricultrice ? Ou pour mettre en pratique ce que tu as étudié en Nutrition, dois-tu nécessairement aller vivre à la campagne et non en ville ?*

La ville, c'est bien, mais je préfère plutôt la campagne et le village où il y a la terre à cultiver facilement et sur des grandes étendues que la ville où la plupart d'espaces verts sont protégés, et le sol est recouvert de ciment. Cette situation urbaine n'est pas commode pour faire de l'agriculture.

Je peux avoir mes parents ou mes enfants en ville, je vais leur envoyer ce que je vais produire au village, afin qu'ils soient en bonne santé.

- *Et, vous, que pensez-vous ?*

Un champion sportif peut bien survivre.

- *Est-ce nécessaire d'avoir un diplôme, pour y arriver ?*

Etre un champion sportif ne veut pas non plus dire qu'il faut être illettré. Car, un champion sportif doit être un homme complet dans tous les domaines, y compris dans ses connaissances.

- *Il y a beaucoup de champions sportifs ici au Congo, sans diplôme. Est-ce que le sport qu'ils font les paie bien ? Comment pourrez-vous nourrir votre famille et faire étudier vos enfants ?*

Je pense bien qu'être champion sportif au Congo pourrait toujours susciter des problèmes, l'Afrique restant encore en majorité sous-développée, notamment du point de vue sanitaire. Mais, pour ceux qui sont à l'étranger, en Europe en particulier, c'est mieux parce qu'ils sont mieux payés et peuvent bien vivre étant champions sportifs. Au niveau du Congo, il y a beaucoup de difficultés.

- *Connaissez-vous de personnes qui ont réussi leur vie en étant champion sportif ?*

Oui, par exemple, Chabany Mamba, Mutombo Dikembe, etc., sont quelques Congolais que nous connaissons comme des champions sportifs. D'autres existent, mais

nous oublions leurs noms. C'est difficile de dire qu'un champion sportif doit nécessairement étudier ou ne doit pas le faire. Etudier, pour moi, c'est l'approfondissement des connaissances.

- *Et vous, Mademoiselle, que souhaiteriez-vous devenir ?*

Moi, je voudrais être une épouse en ville.

- *Pourquoi ?*

D'abord, j'ai fait la Coupe et Couture. Je préfère travailler en ville où il y a de l'électricité, des matériels électriques (des machines, des ciseaux, etc.). Si mon mari accepte de payer tous ces matériels et me demande de travailler au village, je peux accepter. Dans le cas contraire, je ne rentrerai pas au village.

- *Mais..., par rapport à votre métier, pensez-vous que ça paie bien ici ou au village ?*

Ca paie bien ici, mais je préfère travailler au village. Je pourrais travailler en ville, mais... Il me semble que c'est une difficulté pour une femme mariée. Dans la mesure où vous êtes mariée ici à Kinshasa, la capitale, vous y travaillez. Si au cours de votre vie, votre mari est muté dans un milieu rural, vous serez obligée, comme épouse, de l'y rejoindre. Si vous agissez ainsi, tout cela constitue une énorme difficulté pour votre travail. Dans ce cas, le mieux à faire, c'est que vous embarquiez aussi les matériels nécessaires à votre travail parce que vous avez déjà signé un contrat avec votre mari, celui du mariage. Or, lui, il n'a rien. S'il ne veut pas que tu partes avec lui, ça va, tu es libérée. Autrement, tu dois le suivre. C'est vrai que dans les milieux ruraux on trouve des couturiers et couturières, mais leur travail ne paie pas bien par rapport à la ville. Quand je vais acheter les matériels en ville, je constaterai une énorme perte d'argent, je veux dire de mon capital, par rapport aux recettes dues au travail que je vais régulièrement réaliser avec de tels matériels. Exemple, au niveau d'Idiofa qui est un des grands centres commerciaux, la couture d'un corsage ne va même pas coûter 10 dollars comme ça devrait l'être à Kinshasa. A Idiofa, les gens trouveront cher ce prix, mes travaux ne seraient pas rentables. Je vais gaspiller.

SERGE

Je suis Etudiant, je viens de terminer la 1<sup>ère</sup> année Préparatoire, je passe en 2<sup>ème</sup> année à l'Université Protestante du Congo. Mes ambitions sont les suivantes : A la fin de la 2<sup>e</sup>, quand je vais passer en 3<sup>e</sup>, je vais choisir l'option, je préfère faire le Droit Judiciaire. Après le 2<sup>ème</sup> Cycle, je souhaiterais entrer dans le barreau et devenir Avocat. *As-tu pensé à cela avant ?* Ce qui m'a incité à faire le Droit et à devenir Avocat. J'étais encore, je crois j'étais encore en 1<sup>ère</sup> année C.O., nous avons un oncle paternel qui est Avocat, maître Kabitswa. Il y a une fois il était venu à Idiofa, on était encore enfant. Quand on le voyait en toge, c'est surtout à partir de là, à partir de son parler, à partir de ça, c'est ce qui m'a donné envie de faire le Droit et de devenir Avocat. *Où vas-tu exercer quand tu seras Avocat ?* Bon, en tous cas, actuellement ici, lorsqu'on entre dans le barreau, c'est un problème de choix. Lorsque vous entrez au barreau au niveau de Kinshasa, ici, puisque, ici, il y a deux barreaux : le barreau de Matete et celui de la Gombe. Si vous entrez au barreau au niveau de Kinshasa, vous êtes obligé de travailler ici, si vous entrez dans le barreau de Bandundu, vous êtes obligé de travailler dans le barreau de Bandundu. *Tu*

*aurais souhaité personnellement travailler où ?* Je souhaite travailler à la capitale. *A la capitale ?* Oui, ici, à Kinshasa, disons. *Et...Pourquoi ?* Puisque, ici, il y a beaucoup d'avantages, puisque le métier d'avocat, la profession d'avocat, c'est...c'est une profession un peu noble quoi ; une profession qui exige de temps en temps beaucoup de recherches, il faut être à la page, il faut avoir de temps en temps des informations et des innovations qu'il y a dans le domaine de Droit, il faut toujours consulter, entrer dans les bibliothèques, naviguer sur internet...de telles histoires. *Mais...à la campagne ou à Bandundu, tu pourrais avoir aussi ces conditions si tu ... les installes ?* Oui ! Vous voyez : au niveau de la campagne, le problème, c'est...au niveau de la campagne, ici, ici (au Congo), vous savez au moins que les avocats sont des privés, ils ne sont pas pris en charge par l'Etat. Ils sont payés à partir des services qu'ils rendent. Au niveau de la capitale, ici, les Avocats ont beaucoup de marchés par rapport à ceux qui sont à l'intérieur du pays. *Tu dis : beaucoup de marchés, est-ce que c'est le marché de vente de produits alimentaires, par exemple ? Explique un peu.* Oui, le marché dans le sens de dossiers, c'est-à-dire qu'ici, à la capitale, il y a beaucoup de dossiers qu'un avocat peut traiter par rapport à celui à l'intérieur, par exemple. Beaucoup de dossiers, disons. *Beaucoup de dossiers, beaucoup de clients ?* Oui, beaucoup de clients ; ils ont beaucoup de clients au niveau de la capitale que dans des provinces. *Mais est-ce que tous ces clients vont vous donner de l'argent, ou bien c'est du bénévolat ?* Les bénévoles, bon, je ne pense pas que, aujourd'hui, il puisse y avoir un quelqu'un qui accepte de vous rendre de tels services sans que vous puissiez lui donner quelque chose, à moins qu'il soit de votre famille. Si..., avant de...lorsqu'on est dans un cabinet on reçoit de temps en temps des clients qui viennent solliciter des conseils de votre part aussi, ils te paient. *C'est ça le problème. Ah ! S'il ne vous paie pas ?* Pardon ? Bon ! S'il ne vous paie pas, là bon, lààà, là, là on peut voir si, eh ! Si vous voyez vraiment, la personne est vraiment en danger, il faut au moins une aide de votre part, là ça dépend de vous. Si vous voulez, vous pouvez lui accorder cette aide, gratuitement alors. *Vous pouvez lui accorder cela gratuitement ?* Oui, si vous le voulez, oui. Mais si vous ne voulez pas, il faut absolument qu'il paie ! *Est-ce qu'il paiera à l'heure, avant, ou plus tard ?* Bon ! Là (il monte le ton), là, ça dépend. Vous voyez, si, par exemple, c'est un dossier qui traite sur de grosses sommes, de gros montants à payer. Si, eh ! Au moment, eh, au moment où ils veulent compliquer, s'il n'a pas d'argent, vous pouvez accepter de lui rendre le service. Après ce service, quand vous aurez, vous aurez gagné, par exemple, le procès, il sera en possession de cet argent-là, il peut facilement vous payer. C'est seulement question de s'entendre de la manière dont il va vous payer, avant ou après le service. *N'y a-t-il pas de cas de fuite ? Et si le client fuit ?* Un autre problème, c'est ça aussi. C'est ce qui fait que la plupart d'avocats exigent leur argent avant le service ; la plupart des cas, c'est, entre autres, à cause des fuites puisque si c'est quelqu'un que vous ne connaissez pas bien, il peut fuir donc. Alors vous aurez à perdre tout votre temps sans rien gagner quoi. *Cela veut bien dire qu'avant de commencer vous devez signer un accord avec un client par rapport au mode de paie ?* Là, je n'ai pas..., je n'ai pas vraiment beaucoup de précisions, mais je sais au moins que, lorsqu'on a un problème, si vous allez dans un cabinet, vous demandez conseils, c'est normalement avant le conseil, non après le conseil que vous devez normalement payer. Mais, si vous souhaitez que l'avocat puisse défendre votre cas, vous-même, vous allez voir ou lui-même va dire ce dossier il le faut ou pas. Vous avez parlé de la possibilité de

---

travailler dans la capitale Kinshasa. *Est-ce que dans le même sens le Congo organise que vous puissiez travailler dans un autre pays, africain ou non ?* Là, ça dépend. Vous voyez quelqu'un qui a fait, prenons..., le Droit Pénal congolais, par exemple, celui-là est au moins obligé de travailler ici au Congo, puisque le Droit qu'il a appris, c'est le Droit congolais. Vous voyez il y a d'autres qui font, par exemple, le Droit International, le Droit International, là, vous avez au moins l'avantage d'aller travailler dans n'importe quel pays, puisque là vous avez au moins les connaissances sur les droits de tous les pays au moins. *Donc ça dépend des Options de droit ?* Voilà, ça dépend des options de Droit, puisqu'il y a, par exemple, le Droit International, le Droit Public international, ainsi de suite. Donc ce n'est pas le problème d'argent qui va vous faire travailler ou voyager pour un pays étranger, par exemple, un pays africain ou n'importe lequel. C'est le problème d'options ? Bon, prenons un exemple, quelqu'un qui a fait, par exemple, ...quelqu'un qui est, par exemple, avocat, hein ! Si son client a un problème, prenons dans un autre pays, s'il souhaite que son cas soit plaidé ici au Congo, ça va dépendre maintenant du client, s'il a des moyens, il peut vous faire déplacer d'ici à l'endroit où se fait le procès pour défendre son cas. Ah ! Donc, il y a aussi des clients qui sont en dehors du Congo, disons en dehors de notre barreau, qui peuvent nous offrir d'aller plaider leurs cas là où ils sont ou bien dans le pays ou le lieu de leur choix. Par exemple, prenons le cas de quelqu'un qui habite Idiofa, par exemple, on peut prendre le cas du Diocèse d'Idiofa, maître Alphonse travaille là comme son Avocat-Conseil, lorsqu'ils ont un problème au niveau d'Idiofa là-bas, ils quittent Kinshasa pour aller plaider la cause au niveau d'Idiofa, puis à Bandundu, à Bulungu et à Kikwit, là où se tient le procès, après, il retourne dans son barreau d'origine. Mais, au moins, il a le privilège, il peut aller partout, il y a des cours de la République Démocratique du Congo, pour plaider le cas de son client. *Vous pensez que c'est un bon système de faire déplacer l'avocat dans un autre lieu pour plaider ou bien on devait absolument le faire dans le lieu ou dans le barreau de l'avocat. Est-ce que le client ne devrait pas absolument rejoindre son avocat dans son barreau ?* Pas nécessairement, pas nécessairement. Prenons, par exemple, les gens qui sont au niveau d'Idiofa, lorsque, par exemple, le diocèse a un dossier, un dossier qui, lorsqu'il a un dossier avec un Monsieur qui est au niveau d'Idiofa là-bas, on ne peut pas quand même venir accuser au niveau de Kinshasa ; leur procès doit normalement se passer au niveau de leur barreau là-bas et c'est de là qu'on fait partir les rapports aux avocats de leur choix. *Sont-ils satisfaits ?* En général, la vie menée par les avocats au Congo leur apporte des satisfactions attendues. S'il n'y avait pas de satisfaction, je ne pense pas qu'il y aurait beaucoup de gens qui puissent avoir envie de se faire enregistrer dans leur barreau après leur cycle de licence, par exemple. *Vous étiez attiré par Maître Kabitshwa, par exemple, par quoi ?* Le 1<sup>er</sup> exemple, c'est d'abord la 1<sup>ère</sup> chose qui m'avait attiré en lui, c'était quoi, voyez euh... d'abord sa façon de parler. Sa façon de parler, j'avais une fois assisté, je l'avais accompagné dans un procès... quand j'avais vu comment il avait plaidé pour son client, (il fait une interjection de très grande satisfaction et d'un immense plaisir) – c'est à partir de, surtout ça d'ailleurs, d'abord qui m'avait donné ce goût-là, surtout... surtout aussi la considération qu'il a depuis qu'il est avocat. Ses clients le considèrent énormément, eh ! Lorsqu'il va chez un des ses clients, vous sentez vraiment qu'il est vraiment respecté, il est bien accueilli, vraiment ...il est vraiment à l'aise. C'est aussi parce qu'il leur rend de très bons services. Bref, le souci de rendre de bons services m'a

vraiment attiré. C'est ce qui me pousse d'ailleurs aussi à bien réfléchir et faire comme il le fait. Pour arriver à réaliser ceci, en tant qu'étudiant déjà, la première chose que je fais, je suis attentivement les exposés des Professeurs dans les auditoriums, je les suis avec beaucoup d'intérêts, je suis les débats télévisés des Avocats surtout des Juristes m'intéressent beaucoup, la lecture, euh, la lecture m'enrichit beaucoup dans ce sens-là. *Avez-vous ou non des professeurs vacataires qui viennent de l'étranger ?* La plupart de nos professeurs, tous nos professeurs sont Congolais. Mais il y a en tous cas au moins presque 40 % des professeurs qui sont aussi professeurs à l'étranger, ils font aussi cours dans d'autres universités. Mais moi, je ne peux pas dire que je préfère les professeurs qui enseignent à l'étranger dans la mesure où je ne sais pas comment ils enseignent là-bas. Là, ils sont visiteurs. Mais en tous cas, au moins les professeurs que nous avons ici, ils nous forment moyennant quelque chose. C'est vrai que du point de vue enseignement, c'est le même enseignement entre les professeurs congolais visiteurs à l'étranger et leurs collègues qui enseignent seulement sur place, mais du point de vue matériel, c'est vrai qu'il y a un peu de différence. Ceux qui font l'Europe, par exemple, pour donner leurs cours sont quand même stables par rapport à ceux qui se limitent seulement au pays. En tous cas, il n'y a que ça qui peut y avoir comme différence. C'est vrai, cette différence-là pose quelques problèmes. Bon ! Voyez... Vous connaissez vous-même comment sont les Congolais, il y a souvent de ceux qui sont un peu complexés du fait que ceux-là font de temps en temps l'Europe, ils font leurs cours là-bas, ils sont... Imaginez un peu ce complexe d'infériorité que nos professeurs sur place ont par rapport à ceux-là. *Et vous les étudiants, qu'en pensez-vous ?* Nous, en tant qu'étudiants, on se dit : nous nous battons toujours pour que, un jour, nous puissions atteindre aussi leur niveau, c'est ça notre but ici. Pour le moment, ces petites tensions, ce complexe entre les professeurs, c'est seulement du point de vue matériel, des biens matériels, par exemple, de belles voitures, de très beaux costumes-là, dans ce sens-là. *Mais, au Congo, on peut aussi avoir de beaux costumes, non ?* Il rit, « on peut avoir ! ». Vous dites bien « on peut avoir ». *Oui ! « On peut avoir ».* Mais,... Il est vrai que ceux qui viennent de l'étranger viennent avec beaucoup de biens, ils viennent avec leur voiture, leurs ordinateurs, en tous cas... tout ce que vous pouvez imaginer. Ces professeurs gagnent un peu plus que s'ils étaient seulement professeurs au Congo et en train d'acheter ces biens-là avec leur salaire du Congo, puisque vous savez au moins comment est-ce que les fonctionnaires sont payés ici chez nous, ça au moins vous le savez. *Non ! Je ne le sais pas ; je ne sais pas comment les choses ont maintenant évolué au Congo, je n'ai aucune idée de salaire d'un professeur d'université au Congo.* Bon ! Un professeur d'université maintenant ici, un professeur d'université touche maintenant, par exemple, 500 dollars, on peut dire, 500 dollars par mois. Imaginez : tous touchent 500 dollars ici et celui qui va encore à l'étranger a parfois plus que ça, vous voyez au moins ce que ça peut représenter. *L'usage de la bibliothèque, de la voiture, des ordinateurs, est un développement qui vient de l'Occident, et cela a de l'avantage ou pas. Est-ce que c'est bien comme cela ? Pourquoi ?* Si vous prenez votre voiture pour vos déplacements, de beaux costumes pour mieux paraître, pour mieux se vêtir, c'est normal aussi. Avoir, par exemple, aussi, avoir une bibliothèque pour enrichir ses connaissances, c'est normal aussi. *Alors, où est le problème si tout cela est normal ? Pourquoi il y a un complexe ?* Maintenant, vous voyez, le problème, c'est quoi : lorsque, par exemple, il y a quelqu'un qui roule à voiture par rapport à celui qui est à

---

ped, vous voyez de temps en temps vous voyez celui qui a, par exemple, 5 voitures, qui vient. Il fait comme de petits tapages là : (avec une voix chantante et dansante) « *Pour moi, je ne me promène pas à pied, je suis véhiculé, je m'habille comme il faut, j'ai une bonne documentation par rapport à vos professeurs qui sont restés seulement ici au Congo* ». Le vrai et le grand problème qui se pose dans tout ça, c'est que les professeurs qui reviennent de l'Europe se vantent. Mais, ils se vantent surtout pour la voiture, les ordinateurs, mais si c'était seulement au niveau de la bibliothèque, il n'y aurait pas de problème ! La bibliothèque rend service à tout le monde, mais la voiture, c'est pour se vanter simplement, même si elle les aide à se déplacer. Le vrai problème, c'est vraiment que ceux qui font l'Europe parlent ; ils parlent trop. En tous cas, entre nous les étudiants, le complexe des professeurs ne nous pose pas problème, c'est entre eux que le problème se pose beaucoup. Ils se disent : moi, je fais l'Europe, j'ai beaucoup de biens, l'autre ne fait pas l'Europe, il est seulement ici. Mais au niveau de l'enseignement, même si celui qui fait l'Europe parle de ses biens, il n'y a pas de différence au niveau de l'enseignement, c'est la même matière. D'ailleurs, précisément dans notre université ici, au niveau de la bibliothèque, même si ceux qui viennent de l'Europe ne partagent pas facilement leurs livres, l'Université elle-même a, en tous cas, presque tous les ouvrages qui sont nécessaires pour les études, précisément à la Faculté de Droit, nous avons une bibliothèque qui contient tous ces ouvrages. Donc les étudiants et les Professeurs de notre Université peuvent facilement se rendre dans cette bibliothèque pour travailler. Mais s'il y a d'autres ouvrages qui, par exemple, manquent là et si, par hasard, un des professeurs qui viennent de l'Europe a l'ouvrage qui manque, il le leur donne facilement, sans problème. Il y a, pour les livres, vraiment une complémentarité, vraiment une complémentarité, et un partage. Pour revenir à moi-même, je m'appelle Serge Jabur, j'ai 20 ans, j'ai totalisé 20 ans le 6 août. J'ai un frère et deux sœurs. Je suis 3è, l'Aînée est une fille, le deuxième est un garçon et la quatrième est une fille aussi. Moi, je suis troisième. Pour mon frère et mes sœurs, être Avocat, c'est bien pour eux. Ils sont vraiment fiers, contents quand ils me voient suivre attentivement des émissions à caractère judiciaire, par exemple, à intervenir dans des débats lorsqu'il y a des débats télévisés qui se passent à la télévision, lorsqu'on intervient, ils sont au moins vraiment contents.

Enfin, pour parler de moi-même, je dirai ceci : Aux Ecoles secondaires, j'ai fait le Latin-Philosophie à l'Institut Lankwan à Idiofa. Pour moi, c'était vraiment un bon choix, puisque dans la Faculté de Droit je me retrouve facilement, il y a d'autres points où l'on doit faire appel à des connaissances de latin ou de philosophie, en tous cas je suis vraiment satisfait, je me suis rendu compte que j'avais fait un bon choix. Si on m'avait demandé de faire une autre option ou si, aujourd'hui, on me demande de faire autre chose, en tous cas, j'aurai..., j'aurai des difficultés, bien que le cerveau humain s'adapte toujours à n'importe quelle science, mais j'aurai, disons, une difficulté, puisque, imaginez, par exemple, quelqu'un qui a fait le Latin-Philosophie où presque les mathématiques et la physique étaient presque négligées, si je dois me retrouver dans la Faculté de Médecine, par exemple, qui exigent des notions de mathématiques, de chimie, de physique, je ne vais vraiment pas m'en sortir. Si j'avais fait les Mathématiques-Physique, j'allais au moins m'adapter aux cours des Sciences. *Et quoi encore ... ?* Je suis très content de notre entretien, j'ai beaucoup retenu de cet entretien. A travers vos questions, vos sages

questions, je commence à voir beaucoup de choses. Par exemple, la question de savoir ce que nous pourrons faire plus tard, nous qui sommes étudiants, si nous sommes appelés à être professeurs et travailler avec les professeurs qui fréquentent l'étranger, nous devons prendre quelques stratégies à partir de ce que nous sommes en train de vivre maintenant pour préparer le lendemain. Mais je voudrais savoir aussi comment vous avez apprécié ma réflexion ? Ca va : tu réfléchis bien. Nous y reviendrons, allons dormir, car il se fait très tard.

PATOUX

Où travailler en tant qu'Architecte ? Pourquoi ? Accepterais-tu ou non de changer de profession d'architecte et la convertir en une autre selon les circonstances inattendues ? Pourquoi ?

*Bonsoir. Comment vous vous portez ?* Je me porte bien. *A qui ai-je honneur ?* Je suis un garçon, 2<sup>ème</sup> d'une fille de 4 enfants (2 filles et 2 garçons). Je commence la 1<sup>ère</sup> année d'Architecture à l'I.B.T.P. (Institut des Bâtiments et de Travaux Publics), après une année de Préparatoire. *Pourquoi seulement l'I.B.T.P. ?* C'est à partir des connaissances acquises à travers ma formation aux Humanités Secondaires. Je me retrouve vraiment facilement à l'I.B.T.P. J'ai fait les Mathématiques-Physiques à l'Institut Lankwan/Idiofa et j'ai terminé à Ngoso. J'ai commencé mes études universitaires d'abord en Médecine à l'Université de Kinshasa, mais ça n'a pas été. Après ça, j'ai fait l'Informatique qui m'a aussi donné le goût de faire l'I.B.T.P. Il y a aussi des connaissances que j'ai pu rattraper auprès des grands-là par rapport à cette formation-là que je voudrais suivre en ce temps-là. J'appelle grands, les Aînés qui ont étudié à l'I.B.T.P. et qui ont déjà terminé ou qui continuent encore leurs études, je les ai contactés en ce temps-là pour avoir le goût de les suivre. *Pourquoi ?* Leurs travaux aux chantiers ici autour de la ville de Kinshasa, quand je vois les plans qu'ils ont faits, je vois par exemple, le stade à Kinshasa ; ce sont ces plans qui m'ont attiré et qui me poussent à réaliser comme eux. *Qu'as-tu fait avant de commencer tes Humanités ?* Avant de commencer l'université, j'ai fait l'école primaire il y a déjà 10 ans, puis les C.O. immédiatement et, enfin, les Humanités scientifiques Mathématiques-Physiques. En gros, l'école primaire dure 6 ans, 2 ans de C.O. et 4 ans d'études secondaires. Voyez que mes goûts ont changé, la médecine, l'informatique, puis maintenant l'I.B.T.P. Pour mon choix maintenant à l'I.B.T.P., j'ai préféré suivre l'Architecture. Mais il y a 4 options, dont l'Architecture où c'est bien encore, on fait le Graduat et si l'on finit le Graduat directement on est consulté par un ordre des Architectes, par rapport aux Ingénieurs des autres options qui vont jusqu'en 3<sup>ème</sup> Graduat qui termine le premier cycle et poursuivant le second cycle. Moi, pour mon choix, j'ai préféré tout combiner et terminer facilement et rapidement. *Y a-t-il une différence entre un Ingénieur et un Architecte ?* Il y a une différence entre la personnalité d'un Architecte et d'un Ingénieur. Un Ingénieur, c'est un chef des travaux dans le chantier. Mais un architecte est celui qui revoit le chantier, reçoit le projet et va le travailler pour le donner aux Ingénieurs. C'est justement le choix qui m'intéresse par rapport aux deux métiers. Dans ma vision, je trouve l'Architecture très facile. Un Ingénieur, c'est quelqu'un qui travaille vraiment sur terrain avec les maçons, tandis que un architecte, c'est quelqu'un qui donne le plan après avoir constitué le plan. C'est lui qui dirige le travail, le coordonnateur du travail. On était en Préparatoire, dès la fin de la Préparatoire, j'ai choisi l'Architecture selon les matières

---

qu'on prend en Architecture. Dès la Préparatoire, on apprend les matières bien déterminées : l'architecture, l'urbanisme, les calculs, les dessins (les croquis, les perspectives, les dessins techniques), etc. A la fin de la Préparatoire, j'ai été apte aux cours qui permettent de suivre la formation en Architecture, par exemple, les dessins, les arts. Je n'étais pas bien positionné par rapport aux calculs aux autres options : travaux pratiques, géomètre topographe et urbanisme. C'est la raison pour laquelle j'aspire à faire l'Architecture par rapport à toutes les connaissances que j'ai apprises même auprès de Vieux Guy qui est toujours en contact avec moi, on a causé avec lui, il m'a donné aussi quelques idées pour réussir la suite. *Pour combien de temps encore ?* Mes études vont durer 6 ans : une année de Préparatoire et 5 ans d'Architecture, c'est-à-dire 3 ans de graduat et 2 ans de Licence. Mais si on a des imprévus que Dieu lui-même sait, ça devient long. Autrement, à la fin de la licence, on peut nous coller directement, si Dieu le veut, Architecte, je serai enregistré dans le corps d'Architectes. *Où souhaites-tu travailler après ?* Si je termine mes études, je compte travailler à l'étranger, puisque ici, au Congo, ça dépend, ça dépend au moins du développement du pays. Mais pour le moment, avec la conjoncture actuelle, vraiment c'est très difficile, c'est très difficile parce qu'il n'y a pas de moyens, le développement est vraiment bas par rapport à d'autres pays d'Afrique ou de l'Europe. Autre difficulté : au Congo, c'est difficile pour un architecte d'avoir un marché, les gens savent que les travaux d'un architecte coûtent cher. Si on travaille sur le compte du Gouvernement, on peut avoir un marché, un bon salaire. D'ailleurs, beaucoup de nos Aînés, anciens étudiants de l'I.B.T.P. qui sont partis dans d'autres pays d'Afrique (Angola, Afrique du Sud, etc.) et en Europe, ils nous disent que là les Architectes sont très recherchés, surtout dans le domaine de la construction, et ça se paie très bien par rapport au Congo. Tout le problème, c'est parce que le travail d'un architecte est un travail libéral. Les gens doivent venir te consulter, tu leur fais un plan, et ils te paient en fonction de ce plan, ou bien, ils te donnent un plan et leurs matériels, et tu leur fais un devis pour construire pour eux, par exemple, une villa. Eux-mêmes vont, dans ce cas, te donner de l'argent pour la construction de leur villa. Or, au Congo, c'est là la difficulté, les gens n'ont pas d'argent, ils ne peuvent pas payer le devis, donc ils ne peuvent pas te donner tous les matériaux de construction au grand complet, surtout financièrement, c'est très difficile, et c'est la raison pour laquelle, pour le moment, un architecte n'est pas très pris dans ce genre de courses comme c'était avant au sujet de marché à conclure, les gens pouvaient facilement consulter un architecte. Mais, aujourd'hui, ce n'est pas le cas au Congo. Ce qui se passe actuellement, c'est dès que les gens ont un marché, ils prennent de préférence un maçon ou un ingénieur pour les guider directement dans leurs idées. C'est cela qui rend difficile le travail d'un Architecte au Congo. Mais par rapport au Gouvernement, il existe des travaux de construction ou des projets de route, de pont, c'est là qu'un Architecte peut être bien payé au pays. Mais, par rapport à ceux qui sont l'étranger, n'importe quel marché paie bien, par exemple, une petite boutique, une maison à réfectionner, une villa, etc. paie bien et on a un revenu de gardien. Donc, l'étranger paraît bien par rapport au Congo. Puisque, au Congo, le problème, c'est quoi, pour être bien payé en Architecture, il faut être quelqu'un du Gouvernement, ou avoir un marché, ou encore avoir quelqu'un haut placé qui vient te prendre pour des travaux. Ce n'est pas le cas à l'étranger, selon ceux qui sont là-bas, par rapport à des connaissances universitaires acquises et une compétence d'Architecte, on est bien payé. Au Congo, tu

peux avoir tous ces diplômes et une très grande compétence, ce n'est pas facile d'avoir quelqu'un qui te consulte. Bref : au Congo, c'est un problème du développement du pays et un problème de finance. C'est mieux d'être embauché par le Gouvernement pour avoir de l'argent en tant qu'architecte, même s'il y a quelques personnes qui ont des moyens financiers qui peuvent te prendre et te demander de faire un plan et de continuer une construction. Normalement, un architecte n'est pas un maçon. Il peut passer quelquefois quand les maçons travaillent pour voir le travail et, en accord avec les Ingénieurs, corriger des erreurs, s'il y en a.

C'est mieux finalement d'être à l'étranger parce que par rapport à nos professeurs qui sont des Architectes et des Ingénieurs, qui donnent cours à l'étranger comme ici au pays, ils nous donnent vraiment ce conseil-là. Ils nous disent que ceux qui ont terminé à l'I.B.T.P. coûtent beaucoup plus cher à l'étranger qu'ici au pays par rapport à leurs travaux. Un Architecte n'est pas bien payé dans notre pays. Il faut vraiment travailler à l'étranger puis revenir au Congo. Nous tous, nous encaissons la même idée parce que du côté de la prime qu'ils touchent ici au pays vraiment, c'est difficile. Mais ça dépend des moyens. On peut commencer au pays, puis aller à l'étranger, surtout qu'ici, c'est notre pays, on ne peut pas laisser le pays comme ça et aller. Si on va là-bas, on va investir là-bas, il faut quand même faire une œuvre au pays. C'est quand même bien de faire l'œuvre au pays que de faire seulement dans d'autres pays. Je pourrais dire qu'on peut travailler à l'étranger, ça pourrait aider à acquérir d'autres connaissances. Mais faire ne fût-ce qu'une œuvre au pays, c'est mieux, on pourrait vous prendre comme une grande personnalité au moins. Exemple d'une œuvre à faire au pays : faire la villa d'un Ambassadeur du Congo en Belgique, en France, ou construire un stade de football, un pont, selon un plan-là, etc. Nous avons beaucoup de projets que nous envisageons, que nous comptons vraiment réaliser dans notre pays ou l'étranger. Dans ce cas, un architecte peut donner son plan. Ce sont là quelques œuvres où on peut se faire reconnaître. Quand vous donnez le plan, à partir de ce plan-là, même tous ces Ingénieurs qui vont travailler, vont déjà reconnaître votre œuvre. *Comment y arriver ?* Pour avoir une œuvre de référence, c'est petit à petit, en faisant de petits plans. La reconnaissance vient progressivement, ce n'est pas dès que l'on finit en Architecture. C'est, comme on dit, « petit à petit, l'oiseau fait son nid ». Entre temps, pour ne pas perdre ma compétence, il faut faire le jeu de relations et de complémentarité entre les collègues. Un collègue peut avoir des renseignements ou un chantier, il vous en parle. Un collègue peut lui-même avoir un chantier, il vous sollicite pour travailler. Tout cela aide à avoir la maîtrise du travail. On peut soi-même aussi avoir un chantier, créer un chantier, suivre les travaux des maçons, puis se faire reconnaître.

Il y a autre possibilité : un architecte peut travailler au Congo. Mais, en général, pour qu'il soit souvent consulté, les gens souhaitent d'abord voir une des ses œuvres réalisées. Un architecte doit avoir son matériel pour réaliser un plan. Pour lui, son matériel c'est comme son arme. Le problème de matériel pour un architecte, c'est un faux problème, il doit en avoir. Le vrai problème, c'est le financement de son plan, puisque le travail d'un Architecte coûte plus cher que celui d'un Ingénieur, d'un maçon. Les gens qui ont de petits moyens n'y arrivent pas. C'est pour cela que nous préférons travailler dans des pays africains (le Cameroun, le Gabon, l'Afrique du Sud, par exemple) qui ont commencé à se développer, à s'organiser, et dans des pays déjà développés. Même là aussi, en tant

---

que visiteur, on le paie bien, par rapport à *Mwana'mboka* (le fils du village, pour dire un autochtone). *Tes diplômés sont-ils équivalents à ceux de l'étranger ?* Au niveau des équivalences des diplômes d'Architecture à l'étranger, nos Aînés qui sont partis travailler tout spécialement en Belgique, en France, nous disent qu'on leur demande juste de compléter leur formation en faisant de l'informatique. Cela aide à appliquer leur programme. Il faut aussi reconnaître que l'I.B.T.P. existe seulement en Afrique Centrale. Nous avons des étudiants de beaucoup de pays africains : le Maroc, le Gabon, le Rwanda, le Cameroun, etc. Donc, la formation est bien donnée et reconnue ailleurs. Les facilités de ceux qui sont partis travailler dans d'autres pays africains, quand ils ont du travail, c'est de combiner et l'architecture et les travaux qu'un ingénieur devrait faire. Il est donc lui-même Ingénieur et Architecte. Pour revenir à notre pays, nous comprenons aussi que les Congolais viendront consulter un Architecte, si un jour le pays a une bonne infrastructure économique. Voyez : un Blanc, quand il veut construire au Congo, il a ses architectes belges ou français. Sur place au Congo, l'Ambassade de la Belgique ou de la France va choisir aussi quelques architectes, même des Ingénieurs à leur proposer, pour compléter, c'est quand même la technique. On se complète les idées. L'enjeu d'un blanc, c'est d'éviter le complexe en arrivant sur le terrain. De toutes les façons, il y a complémentarité. N'oublie pas le complexe d'un blanc quand il arrive dans nos pays. Quand un blanc arrive ici, c'est toujours pour commander, discuter avec les Autorités ou les Ingénieurs sur l'architecture, mais pas pour travailler sur terrain ! Ils (blancs) viennent toujours pour commander, donner des explications, quelques remarques, mais pas pour être vraiment sur terrain, non ! Bon ! *Que font vos collègues à l'étranger ?* Quand nous causons avec les Anciens Architectes congolais qui sont à l'étranger, ils nous disent qu'à l'étranger, ils commandent aussi, parce que nous regardons l'évolution par rapport à ceux qui sont en Europe. C'est vrai que, en Afrique, l'Architecture n'existe qu'en Afrique Centrale, mais il faut reconnaître que l'architecture de l'Europe est différente de la nôtre. D'où l'importance de la complémentarité dans les idées. Quand un Architecte européen donne ses idées, nous donnons aussi les nôtres, puis, ensemble, nous cherchons un compromis. En Europe, quand je dis qu'un Architecte noir commande, il ne reste pas seulement un Architecte sous-commandement d'Architectes européens. Dès qu'il complète sa formation avec l'informatique pour programmer l'architecture sur ordinateur, il devient autonome. Sans cette formation-là, il a fort besoin de se faire aider par un Architecte européen, ce n'est pas que l'Architecte Blanc commande au sens de dominer. Je dois préciser : quand je dis qu'un blanc commande, c'est juste des remarques par rapport aux Ingénieurs, aux maçons, et vous discutez pour trouver un compromis. Même jusque-là, en Europe, si je vais là et qu'on me trouve un marché, je fais mon plan, je cherche mes Ingénieurs, je viens au chantier, c'est là que je vais les guider, les aider à comprendre et réaliser mon plan. Réfléchissons aussi. On doit se compléter et trouver un compromis, par rapport à l'atmosphère et au climat du pays, l'Europe n'a pas un même climat que le Congo. Par rapport aux matériels employés, par exemple, pour un mélange de bétons, caillasse, sable, eau, ciment, pour faire du béton armé. En Europe, ils ont probablement leur quantité pour faire un bon béton armé, à cause de leur climat. Leur climat est froid, alors que le climat au Congo est tempéré et chaud. La position du sol compte aussi. Quand nous nous mettons ensemble, un Architecte congolais va expliquer à un Architecte étranger les subtilités de notre architecture et les expériences concrètes et

prouvées. C'est rare de ne pas trouver un compromis. C'est très important de trouver un compromis puisqu'il y en a qui arrivent sur terrain, seulement avec des diplômés, ils sont intelligents, mais sans aucune expérience. En plus, ils arrivent dans un milieu ou un pays dont ils ne connaissent pas les habitudes. Il y a besoin, pour eux, de travailler avec ceux qui sont sur le terrain, qui ont de l'expérience, par exemple, les anciens architectes, ingénieurs, même les maçons, puisque l'on sait trouver des Ingénieurs ou des maçons, -les Doyens-, qui connaissent bien le travail. Il existe aussi des cas où on est en face d'un maçon qui n'a pas étudié, qui n'a pas de diplôme, mais qui a de l'expérience. Il peut expliquer et expliquer à un Architecte ce qu'il faudrait faire, puis le convaincre, seulement à partir de son expérience. C'est pareil pour un Architecte qui vient de l'Europe. Quand il me fait ses propositions sur le travail, si ce sont de bonnes idées qui peuvent rapidement nous aider à avoir un compromis et s'il arrive à me convaincre, là, j'accepte. Autrement, si je constate que, dans ses remarques, il y a défaillance ou risque de ne pas trouver un compromis, et si je tiens compte de ce que j'ai appris soit à l'école, soit à partir de mon expérience professionnelle ou de celle de ceux qui sont du chantier, je peux refuser ses idées. En définitive, il est nécessaire de trouver un compromis sur des idées qui concernent ce que l'on sait mais où il y a doute ou différence dans la manière de faire. On peut négocier ses points de vue. Mais si les idées données par un collègue architecte sont vraiment nouvelles, donc sur quelque chose que l'on ne connaît pas, et si elles sont en plus bonnes, je dois les prendre pour enrichir mes connaissances. Ce collègue architecte pourrait être la première personne qui vous parle de ce genre de choses. Ça pourrait être aussi des idées que l'on n'a jamais réalisées dans ses premiers travaux. On les prend pour les prochains travaux et améliorer les anciens. Si vraiment, vraiment à la fin il n'y a pas possibilité de trouver un compromis, c'est à chaque architecte de porter la responsabilité de son plan, puisque, si une maison s'écroule, c'est à l'architecte réalisateur du plan que l'on doit se référer.

Malgré ces difficultés et, par rapport aux quelques avantages, je n'ai pas encore beaucoup envisagé de faire un autre travail, parce que, par rapport aux connaissances acquises en Architecture, je me rends compte que nous faisons aussi des travaux de construction. Je peux les faire de temps en temps. Mais, je ne peux pas dire que je vais apprendre la mécanique ou l'électricité, ça peut arriver que, par manque de travail de son domaine, on le fasse. Dans ce cas, je n'hésiterai pas. Mais pour le moment, je n'ai jamais pris contact dans ce sens-là. Si l'on doit réfléchir, on doit reconnaître que les difficultés d'un Architecte congolais aujourd'hui sont passagères, et c'est parce que le Congo est en crise, puisque, avant, quand le Congo était bien, en particulier sous le règne de Mobutu et de Kabila, père, alors Présidents du Congo, les Architectes étaient des hommes à craindre, on les consultait beaucoup, le pays avait des moyens. Il faut aussi dire qu'actuellement, le nombre d'Architectes a augmenté, cela pose problème au niveau de l'offre. L'offre ne correspond pas à la demande. Il y a une concurrence entre les Architectes au pays, mais il n'y a pas beaucoup de personnes pour bien utiliser ces Architectes et les financer comme il faut. A cela s'ajoute le problème de moyens financiers. L'architecture reste toujours très importante.

Conclusion :

Ce que j'étudie, c'est la rencontre de systèmes traditionnel et occidental afin

d'analyser les conséquences de cette rencontre. En général, c'est une rencontre conflictuelle : les systèmes de valeurs sont en conflit. Quelle que soit la nature de cette conséquence, les systèmes sont en général obligés de se rencontrer, et dans la plupart des cas, portés à une rencontre harmonieuse, ce qui entraîne le souci réel d'un compromis entre les systèmes au regard des contextes individuels et/ou collectifs de l'enracinement de chaque système et des personnes qui les emploient.

Dans le cas d'une impossibilité d'un compromis, la sagesse pratique reste la voie conseillée vers une solution viable et, ce, dans le respect des éléments essentiels constitutionnels de chaque système et de leurs porteurs. Ils ne vont pas cheminer parallèlement et de manière opposée, mais de façon fort complémentaire réciproquement.

#### LIVE

Je viens de terminer à l'Institut Supérieur des Arts et Métiers (I.S.A.M.). J'ai fait l'école primaire, à Mwilambongo, en 1988-1989. J'ai fait les C.O. (Cycles d'Orientation) au Lycée Laku-Lanza, à Idiofa, et j'y ai terminé mes études secondaires en Coupe et Couture en 2002. Je suis venue à Kinshasa pour les études universitaires à l'I.S.A.M. Je viens de terminer à l'I.S.A.M., je travaille dans un petit atelier à la Gombe/Ngaliema. J'ai préféré l'I.S.A.M. à cause de la méthodologie que je n'ai pas eue aux Humanités Techniques à Laku-Lanza. En plus de la méthodologie, j'ai eu beaucoup de cours que je n'ai pas eus au Secondaire, par exemple, le Droit, la Psychologie Générale, etc. A mon niveau actuel, je peux très bien enseigner le cours de couture aux élèves du niveau secondaire. Je suis encore Mlle, donc célibataire. *Qu'est-ce que tu apprécies le plus dans ton travail actuel ?* Je continue la couture. Aux Humanités, nous faisons la couture à base d'un patron, mais dans l'atelier, nous travaillons à main levée, sans aucun patron. Je ne suis pas encore professionnelle, je vais le devenir plus tard. Les clientes apprécient beaucoup notre travail. *Par exemple ?* La qualité de notre travail. Quand ils comparent le travail de couture de ceux qui sont à la cité, le nôtre est différent. Nous respectons tous les critères de couture et nous les appliquons dans notre atelier à la cité. Mais, la plupart de tailleurs de la ville ne respectent pas les critères, on sait même trouver de tailleurs qui n'ont pas étudié. Ils ont appris la simple couture. La dame responsable et propriétaire de notre atelier a également terminé à Laku-Lanza et à l'I.S.A.M. Autre chose : nous respectons les rendez-vous pris avec les clients. Par exemple : Si nous prenons rendez-vous pour le mercredi, nous devons tout faire pour te donner ton habit le mercredi. Mais, si la cliente propose son modèle, nous devons le respecter, nous n'avons pas en principe le droit de changer, seulement si vraiment c'est un très bon modèle. On peut le faire uniquement pour compléter et si et seulement si l'on est convaincu que ce sera beau. Si ce n'est pas beau, ce n'est pas la peine de proposer un modèle complémentaire au client. *Où prenez-vous les modèles ?* Il y en a qui sortent de notre propre création et imagination ; d'autres viennent de revues nationales du Congo, par exemple, *Amina*, ou de l'Europe, comme le Birdan. Les clientes choisissent dans une de ces revues et nous proposent le modèle qui leur plaît. Une cliente peut aussi nous proposer un modèle qu'elle a vu quelque part, en dehors de nos revues. *Tu viens de dire que, après tes études universitaires, tu travailles bien, comme une demoiselle, dans un atelier. Que penses-tu si, plus tard, tu as un mari ou la proposition d'enseigner aux Etudes Secondaires quelque part ?* Elle sourit désespérément. Si, maintenant, on me demande d'enseigner, je n'ai pas

de temps, je travaille du matin au soir, je n'aurai vraiment pas de temps pour préparer une leçon. Je n'aurai même pas de temps pour enseigner. Si je veux partager le temps entre l'atelier et l'enseignement, je dois quitter l'atelier. Dans l'atelier, on nous paie par ouvrage, c'est-à-dire par tissu cousu chaque jour, donc ça dépend de tes habits cousus. On gagne un pourcentage par tissu cousu. Si l'on veut gagner beaucoup d'argent, il faut coudre beaucoup d'habits. On calcule un pourcentage par tissu cousu. Si tu partages le temps entre l'atelier et l'enseignement dans une école, la responsable de l'atelier ne va pas l'accepter, elle ne te paie pas assez. C'est comme si je vais faire attendre les clientes, je vais les pénaliser. Donc, pour moi, l'avantage, c'est de rester dans l'atelier. *Comment vas-tu t'entendre avec ton mari, si un jour tu te maries ?* Pour cette question, nous allons nous entendre plus tard (elle rit). *Mais tes collègues mariées, comment combinent-elles tout cela ?* Non, je n'ai pas de collègues mariées. *D'où te vient le goût de faire la couture ?* Mon goût vient surtout de la vie à l'internat à Laku-Lanza. A Idiofa, en ce moment-là, aucune école avait un internat, seulement Laku-Lanza. J'ai préféré la couture pour rester à Idiofa, à l'internat. En plus, à part la couture, je ne voyais aucune autre option à suivre. *Pour quel objectif ?* D'abord, je croyais que si on fait des études de couture, on sera uniquement une couturière. Mais, à la fin de mes études à l'I.S.A.M., j'ai découvert que, en plus de la couture, on peut devenir aussi enseignante. *Et quoi encore ?* A l'I.S.A.M., il y a aussi possibilité de faire l'Option : le Modélisme. Beaucoup de personnes sont inscrites à cette option, elles sont spécialistes pour créer des dessins dans les tissus ou pagnes de femmes, dessiner les mannequins et les habiller, créer des modèles, par exemple, *Amina*. Ils vont créer des motifs variés : petit, grand. C'est leur travail. Je n'ai pas préféré le Modélisme puisque, à Kinshasa, nous n'avons qu'une seule industrie de tissus, Utexafrica, où l'on peut créer ces motifs. Si nous sommes nombreuses dans cette option, nous n'aurons pas de travail plus tard, puisqu'il y a beaucoup de chômeurs dans le Modélisme. J'ai préféré continuer en couture où j'aurai mon matériel et je ne vais pas chômer. Autre inconvénient du Modélisme : on n'apprend pas de méthodologie, donc on ne pourra pas enseigner. Mais en Couture, je peux très bien enseigner, j'ai appris la méthodologie et je peux avoir mon atelier, être autonome, si j'ai mon matériel. Si l'on est seulement Modéliste et que l'on n'a pas de Sponsor, que devient-on ? En réalité, un Modéliste aura en gros les difficultés d'emploi et de production. Il est comme celui qui a appris quelque chose, mais qui ne peut pas le partager, ni le mettre à profit et de lui-même et des autres, s'il n'a pas d'emploi. L'unique moyen pour partager ses connaissances, c'est les dessins qu'il peut créer. Mais s'il n'a pas, en plus, une industrie où créer ces dessins, il reste bloqué. S'il n'a pas aussi de matériels pour créer des dessins ni faire des mannequins, il ne peut pas exploiter sa science ni l'étendre. Bref, ce sera une matière apprise, mais non vendue ni développée s'il n'y a ni matériel ni marché d'emploi. Je reviens en arrière, pour me présenter. Je suis l'Aînée d'une famille de 4 enfants (J'ai deux petits frères et une petite sœur). J'ai 24 ans. *Et tes parents, dans ton goût... ?* Non, c'est surtout quand, au C.O., je voyais les Sœurs Micheline, Elodie, etc. coudre les habits, j'appréciais beaucoup. Nos Aînées, quand elles cousaient et portaient leur uniforme, je me disais que je dois devenir comme elles. *Est-ce que vous vous voyez de temps en temps ?* Oui. *As-tu de préférence pour le lieu de ton travail plus tard ?* Par exemple : Pour la couture, en tous cas, c'est mieux de travailler à Kinshasa à cause du matériel et des possibilités financières des clientes pour acheter mes tissus cousus.

Même si ça coûte cher, les clientes paient, et surtout j'ai mon matériel sur place. A la campagne, c'est difficile : les clientes paient difficilement, elles vont trouver que c'est cher et souhaiter que la couture coûte moins cher; je n'aurai pas aussi de matériel électrique, ce me sera difficile de coudre à la main comme le faisaient nos parents au village, c'est très fatigant. Les Clientes peuvent parfois avoir de l'argent, mais pour payer ce n'est pas facile. *Comment expliques-tu cette différence entre les clientes du village et celles de la ville ?* D'abord, qui vous a dit qu'à Kinshasa les gens n'ont pas d'argent ? Moi, je découvre que, à Kinshasa, les gens ont du goût, ils aiment s'habiller au rythme des modes, ils paient la couture. Au village aussi, les gens aiment s'habiller en suivant les modes, mais à moins cher. Exemple, si tu demandes 10 dollars à une cliente pour un haut des femmes ou le corsaire, elle ne les trouvera pas, mais entre temps, elle veut bien s'habiller, mais à moins cher. *Comment faire dans ce cas ?* Il faut que vous et nous, nous puissions nous asseoir et voir ensemble pour voir comment aider les gens du village à se développer. *Est-ce leur souci ?* Ce n'est peut-être pas leur souci, car il existe des gens qui vont en forêt toute la semaine, leurs habits sont toujours gardés dans une valise, ils les portent occasionnellement le dimanche pour la messe. Mais, en ville, les gens s'habillent chaque jour pour sortir, pour aller au travail. Ils doivent changer de tenue. Or, pour changer de tenue, il faut acheter et faire coudre. Si les gens achètent et réalisent de nouvelles coutures, cela nous permet d'avoir des clientes et de vivre. Les gens qui sont en ville veulent chaque jour la mode, être à la mode, à la page. Ce n'est pas le cas pour les gens du village. *Est-ce que les modes ne connaîtront pas, plus tard, en ville, une telle concurrence qu'il y aura embarras de choix ?* Non ! Pourquoi ? (Elle rit). Quand une mode varie, il faut tout varier. *Et quoi encore ... ?* Je dois insister que, au niveau du village, la couture coûte moins cher. A l'I.S.A.M., nous payions très cher, voire plus que certains Instituts Supérieurs. Quand on va travailler au village, c'est vraiment une très grande perte d'argent par rapport à tout l'argent qu'on aura payé à l'I.S.A.M. Par contre, si on travaille à Kinshasa, on peut quand même gagner plus qu'au village. En réalité, les prix de nos habits suivent en quelque sorte les prix de frais scolaires ou académiques. D'ailleurs, quand nous cousons, nous ne fixons pas les prix au rythme des frais de nos études, mais c'est chaque client qui se fait s'acheter sa couture très cher ou pas, selon sa façon de s'habiller et de faire coudre ses habits. Alors, il va payer cher, puisque nous allons compter tout, surtout notre matériel. Nous ne suivons plus le rythme de nos frais d'études, ce serait trop coûteux pour les clientes ; nous n'aurons plus de clientes, elles vont fuir. *Quelle est finalement ta spécialité en couture, hommes ou femmes, ou les deux ? Pourquoi ?* Je suis Spécialiste en couture Femmes, puisque depuis les Etudes Secondaires, nous nous occupons plus de la couture Femmes que de la couture Hommes. *Si on te demandait de changer, de faire maintenant la couture Hommes... ?* Ca dépend de moi. Par exemple, dans notre atelier, il existe des papas qui s'occupent de couture Hommes. Si je veux apprendre la couture de pantalons et les maîtriser comme je l'ai fait pour les femmes, c'est ma volonté en cette minute. Aux Humanités, on a appris la couture Femmes, puisque les femmes s'habillent plus que les hommes. La tenue des hommes, c'est seulement le pantalon et ça restera toujours le pantalon, mais pas pour les femmes.

**P P** Est-ce que ça vous paraît dommage que, dans nos sociétés, on condamne la polygamie ou bien vous croyez que c'est bien la polygamie ?

L'intervieweur a interrogé ces trois personnes en équipe : Firmin, de Mambem, âgé de 70 ans, Obé Musirb, d'Otaangn, âgé de 50 ans et My Sim, de Mambem, âgé de 73 ans.

*Dans nos villages, nous voyons des personnes qui ont deux, trois, quatre femmes. D'autres en ont cinq, six. Quelle en est l'importance ? Quelle est la raison de ces mariages ?*

**P G** C'est la volonté de chaque personne. Il est dit qu'on peut avoir une seule femme. Mais si quelqu'un en a plusieurs, c'est vraiment sa volonté. J'ai déjà demandé à ceux qui ont épousé plusieurs femmes. Certains me disent qu'ils ont épousé les veuves de leurs frères - *les bisye*-. Je connais un papa dont le travail est de soigner et d'épouser les femmes qu'ont laissées ses frères. Il y a un avantage à les épouser, précise-t-il : éduquer les enfants de ses frères ; ce sont ses enfants et ses frères. C'est un problème de volonté. Mais il y a d'autres raisons de la polygamie chez nous les Ding : les travaux manuels. Il y a des hommes qui ont déjà eu une femme avec qui ils ont des enfants, et la femme, pour des travaux manuels, est fatiguée. Monsieur X va souhaiter épouser une jeune femme pour des travaux des champs, par exemple. Mais il existe des hommes sincères qui demandent l'autorisation à leur première épouse. Si c'est une femme souple, elle peut accepter. Dans un premier temps, cependant, elle va avoir mal au cœur, mais en fin de compte, l'homme aura sa deuxième femme.

*- Pardon, comment la femme arrive-t-elle à accepter ? Est-ce facilement ? Quelles sont les conditions pour qu'une femme accepte ? Qu'est-ce qu'il faut faire ?*

Avant de demander cela à sa femme, il faut bien discerner les causes, les motifs de cette démarche. Si, avec la première femme, on n'a pas d'enfants, mais qu'il désire en avoir, l'homme peut présenter sa peine à sa femme et négocier avec elle le désir d'en avoir.

*- Comment vas-tu demander cette autorisation-là à ta première femme ?*

Tu diras, par exemple : Voilà, maman, tu es ma femme, je t'aime, mais nous n'avons pas d'enfants, je voudrais en avoir. Mais je ne peux pas te laisser. Je vais épouser une autre femme pour avoir des enfants, je te donne cet *ebwan*, une chèvre, pour ton honneur, par exemple.

*- Mais dans nos coutumes, que donne-t-on exactement ?*

Dans nos coutumes, on donne à la femme une pièce d'étoffe, un foulard, une paire de chaussures. Tu les lui donnes en présence de sa famille. Deuxième raison pour la polygamie : une femme que tu aimes qui tombe malade, avec ou sans enfants. Cette femme reste ton épouse, mais, puisque, pour vivre, il faut travailler dur en forêt, je lui demanderai l'autorisation d'épouser une autre femme qui puisse nous aider tous à vivre. Il existe d'autres raisons dans nos coutumes Ding : le cas des chefs de Groupements, des Minken (pluriel de Munken). Ils ont une maison où ils accueillent des gens jour et nuit, c'est comme un centre d'accueil, un lieu de palabres ou d'autres situations, ces gens-là, dans leur sagesse, n'ont pas une seule femme. Ils doivent en avoir deux ou trois, puisqu'il y a beaucoup de travaux. Nous voyons ce genre de situation chez les chefs de Groupement, de secteur, village, *bilwôm* (chefs). Longtemps, nos ancêtres avaient leurs grands champs et pouvaient épouser plusieurs femmes. Actuellement, la vie est difficile,

l'habillement est très difficile. Ce n'est plus possible d'avoir toute cette charge. C'est ainsi qu'une personne a une femme et vit avec elle. La vie a énormément changé.

- *Est-ce que la vie a changé à cause de la crise. Pensez-vous que tout le monde fuit la crise ?*

Raison fondamentale, c'est la charge. Plusieurs personnes se sont rendues compte qu'avoir plusieurs femmes, c'est difficile et c'est une grande charge. L'homme aura plusieurs enfants ; il ne lui sera pas souhaitable d'avoir une seule femme. Avoir des suffisants n'est pas la seule raison, car il y en a qui pourrait en avoir plusieurs.

- *Aujourd'hui, on voit aussi des femmes « table ronde » ou Muka Nkum. (C'est la polyandrie, en Français, c'est moi qui précise).*

**P A Muka Nkum**, ce n'était pas notre système Ding, mais des Lele. D'après l'Histoire, les Ding ne viennent pas de Kinshasa. Ils seraient venus de vers Congo-Brazzaville, Gabon, Cameroun. C'est l'affaire des Lele où il fallait choisir une femme pour beaucoup d'hommes. Mais, actuellement dans le code de la famille, cela n'existe plus. Origine : La polyandrie est importée des Lele et des Wongo, qui sont deux ethnies voisines des Ding orientaux, à l'Est. Elle consiste à choisir une jolie fille qui devient la femme de tous les hommes du village exceptés ceux de son propre clan et tous ceux qui sont lui sont parents. Ici, on respecte l'exogamie clanique.

En pratique, le mariage polyandrique met une femme à la disposition de tout le village qui paie la dot pour cette femme. Les hommes y vont à tour de rôle. Elle est nourrie par tout le village de produits de chasse, de la cueillette et de l'agriculture. On lui réserve toujours une part et le village défriche un champ pour elle. Quand cette femme est enceinte, elle se colle à un homme qui finit par lui arracher le vrai amour au détriment de toute cette multitude d'hommes qu'elle a connue. L'enfant qui naîtra est le fils de la communauté, que les Ding nomme *mwa babul*. Mais le père biologique pourra payer une redevance dans la suite pour le reconnaître. Actuellement, cette pratique a disparu à cause de l'émancipation de la femme, l'introduction du christianisme et ses valeurs, la crainte des MST (Maladies Sexuellement Transmissibles). Toutefois, la polyandrie transmettait ces valeurs : la solidarité Ding même dans l'amour. Mais il faut bien reconnaître qu'une telle solidarité était source de jalousie, car celui qui réussit à s'accaparer de la femme est convoité par d'autres.

- *Comment choisissait-on cette femme, puisqu'il y a beaucoup de femmes ? Sur quels critères ?*

En 1958-1959, à Otaang, il y avait une femme « Ngayia » que l'on avait choisie comme *Muka Nkum*. On l'avait prise. Elle était d'origine esclave, elle était vendue. Leurs enfants étaient esclaves. Dans le village, personne ne pouvait s'opposer à ... Il y a eu comme une imposition de ce ... Il existe un ensemble d'éléments que l'on considérait comme premiers éléments de choix : beauté, *egyang*, c'est-à-dire, gentillesse; son aptitude à travailler, à accueillir les gens. Une femme qui remplissait ces critères était choisie. Cependant, on pouvait choisir également, dans une famille, une femme pour être *Muka Nkum*. Mais si dans la famille de la femme choisie il y avait une opposition contre le choix de leur sœur de la part de ses oncles ou de son papa, ils avaient le droit de refuser le choix.

- *Si Muka Nkum est enceinte et met au monde un enfant, à qui appartient-il ?*

C'est l'enfant de toute la population, de tout le monde, puisque sa maman ne pourra pas dire avec exactitude le nom de son père.

- *Vous dites que c'est l'enfant de tout le monde, non. C'est vous qui dites que la femme ne sera pas en mesure de nommer le père de son enfant, mais, en réalité, elle-même en connaît le père.*

Oui, c'est vrai, si la femme connaît son cycle menstruel. Or, par le passé, nos mamans ne connaissaient pas tout cela. Une pareille femme pourrait avoir eu des relations avec deux ou trois hommes par jour.

- *Mais, à sa naissance, l'enfant aura des traits de caractère qui lui feront ressembler à telle ou telle autre personne. S'il ne ressemble pas nécessairement à son père, il ressemblera probablement à son neveu.*

Tu as raison, mais c'est toujours l'enfant de tout le monde. Aujourd'hui, nous voyons que beaucoup de personnes n'aiment pas rester avec de telles femmes ; ils n'aiment plus non plus épouser deux ou trois femmes.

- **P G** *Revenons à la polygamie, qu'en pensez-vous ?*

De Mpay Nwan Cyrille : Non, au contraire, il est souhaitable qu'on la supprime. Si elle répondait aux besoins économiques hier, aujourd'hui, elle ruine et est budgétivore.

De Mpianganga Mwimbenge : Dans la société traditionnelle, la polygamie était réservée à une certaine classe ou à une certaine catégorie d'hommes. Et cela témoignait une certaine force (puissance) physique, c'est-à-dire économique et humaine, pouvoir politique. Mais actuellement, la polygamie est condamnée car le christianisme et la modernisation ont transformé certaines mentalités Ding. C'est ce qui fait que la polygamie paraît être un phénomène révolu.

De Lakulu Mwafre Amédée : Mis à part les impératifs religieux, il y a lieu d'accorder plus de place à la liberté humaine.

De Ngun : Je ne suis pas pour la polygamie parce qu'elle ne favorise pas l'entente conjugale. Il y a généralement la présence de la jalousie et des disputes entre femmes. –Difficultés dans le contrôle de naissance ; chaque femme voudra bien avoir des enfants et il faut savoir les nourrir.

De Mvi Vincent : La polygamie n'est pas mauvaise en soi. Elle date de longtemps. Certains serviteurs de Dieu dans l'Histoire Biblique ont été polygames (Jacob, par exemple). Cela n'a pas empêché Dieu de le choisir parmi tant d'autres. Mais, la polygamie pour les appétits sexuels ou comme un esclavagisme est à condamner surtout dans le contexte actuel des maladies sexuellement transmissibles.

De Mandjum Paulin : Il y a à boire et à manger. Tant que dans l'esprit de l'homme ancien le garant de la société familiale ne posait pas problème, la polygamie était aussi une bonne chose puisque la femme se sentait protégée par son mari au point que notre société ne connaissait pas de femmes libres ou de prostituées. Mais en ces jours où l'esprit européen s'est installé par la religion chrétienne, la polygamie est considérée particulièrement par la femme comme bienvenue car elle bénéficie de toute l'affection, de

tout l'amour, de tout l'encadrement attendu. En outre, les exigences sociales actuelles ne permettent plus en la plupart d'hommes de bien prendre en charge plus d'une femme.

Comment les Ding ont-ils accueilli les comportements (valeurs, attitudes) de l'évangélisation et de la colonisation (par exemple sur le plan social, économique, politique, etc.) ?

L'intervieweur a interrogé ces trois personnes en équipe : Firmin, de Mambem, âgé de 70 ans, Obé Musirb, d'Otaangn, âgé de 50 ans et My Sim, de Mambem, âgé de 73 ans.

*- EC Rencontre entre Blancs et Ding, quels points conflictuels. Les Ding n'avaient pas étudié quand arrivaient les Blancs, difficulté de langue (langage gestuel), complexe d'infériorité et problème de culture. Ce n'était pas facile. Quels sont les points conflictuels ?*

Les Ding avaient peur du Blanc. Les Blancs n'acceptaient pas la façon, pour les Ding, de prier : la religion traditionnelle ne coïncidait pas avec le christianisme. Ils n'étaient pas d'accord avec la question de monogamie quand l'évangélisation avait commencé. Plus tard, c'est la question de la sorcellerie. Les fétiches qu'avaient les Ding étaient non pour nuire ou tuer, mais pour protéger le clan ou les activités agricoles. Tout ce qui consistait à nuire ou à tuer était emprunté ailleurs. *Niang* était aussi une sorte de fétiche emprunté pour avoir de la richesse ou une grande Laniang soit pour dominer soit pour avoir une femme qu'on n'arrive pas facilement à avoir. La sorcellerie la plus difficile, chez les Ding, c'était *l'ekong*, qui consistait à punir celui qui nuisait à la vie et à la paix des Ding. On redoutait Monsieur Musala qui réalisait ce genre de fétiche *Ekong* (tuer symboliquement une personne avec une lance). A cause de ce genre de fétiche, il n'existe plus de vol. Pour protéger tous tes biens contre le vol, on mettait ce fétiche afin qu'il attaque tout voleur. Grâce à ce genre de fétiche, il n'y a ni vol ni assassinat chez les Ding. Le coupable d'un vol ou d'un assassinat non avoué fut toujours repéré chez le redoutable Musala avec son *Ekong* préparé avec la mixture faite de cheveux et des ongles du défunt qu'il dépose dans une casserole nécessaire pour détecter celui qui a jeté le coupable. On finissait toujours par un résultat très favorable et, une fois informé du sort du coupable, chaque membre du village prenait la décision de ne commettre aucun crime (vol ou assassinat).

*- Est-ce que les Ding accueillent-ils ou non les étrangers ?*

Quand arrivaient les Blancs les Ding étaient considérés très accueillants, plus que les autres ethnies voisines, car ils ne tuaient aucun passager, d'autant que c'était resté comme une habitude dans nombre de villages d'avoir des maisons de passage pour accueillir tout étranger et le nourrir. Tout passager pouvait même cueillir à son gré autant de fruits et s'en nourrir sans craindre aucune remontrance de la part des Ding. On reconnaît que chez les populations Ding on retrouve beaucoup d'ethnies étrangères accueillies ; elles sont très heureuses d'y rester, car elles ne craignent pas la mort.

De Mpay Nwan Cyrille : Il est vrai que les Ding ont accueilli l'évangélisation et la colonisation sans heurt. Toutefois, les concepts nous ont fait oublier notre religion (l'animisme), nos cultures, nos sources.

De Mpianganga Mwimbenge : En rapport avec l'Évangélisation ou la colonisation, les Ding se sont vus enracinés dans leur propre culture. L'évangélisation paraît être une

brisure avec la vie ancestrale, c'est-à-dire les mœurs. Et la colonisation est perçue comme une punition sévère à leur endroit. Trop individuels et trop renfermés, l'évangélisation et la colonisation ont permis aux Ding de s'ouvrir aux coins du monde en développant l'hospitalité, la charité.

De Lakulu Mwafre Amédée : La collaboration de la chrétienté au projet de la colonisation a favorisé l'acculturation des Ding.

De Ngun : Les Ding n'ont pas facilement accueilli l'évangélisation et la colonisation. Avant l'arrivée du colonialiste et de l'évangélisation, le Ding connaissait Dieu et avait des valeurs ancestrales jalousement conservées. Le colonialiste était considéré comme assaillant. Du point de vue économique, la colonisation et l'évangélisation internationalisent la monnaie chez les Ding. Le troc fut donc remplacé par le Makuta comme monnaie avec pouvoir de change.

De Mvi Vincent : L'évangélisation, mieux son comportement n'a pas été totalement contraire aux mœurs et coutumes chez les Ding. Bien sûr que Jésus Christ n'était pas connu chez les Ding ; Dieu pourtant était bien connu des Ding à la colonisation. Les méthodes utilisées lors de la colonisation n'ont pas été bonnes sur le plan social, politique dans la mesure où cela était plus avantageux aux colons qu'au peuple congolais en général et au peuple Ding en particulier. C'était de la servitude.

De Mandjum Paulin : L'évangélisation est en contradiction, par exemple, avec le comportement Ding en la survie des morts avec qui les Ding croient continuer à garder un lien, le dialogue car ils croient aussi en bénéficier la protection même. La colonisation a apporté le métissage des races, des cultures dans des villages, des cités surtout. On pourrait, à ce sujet, dire que certaines cultures émergent sur d'autres au point qu'on assiste à la mort d'autres cultures. La colonisation a apporté l'industrialisation agricole, par exemple, au point que les forêts fortement dévastées par les plantations et les grands champs des particuliers à la quête des revenus colossalement espérés, ont entamé l'environnement abiotique et biotique. Ceci a entraîné un déséquilibre vital de l'homme Ding et sa faune, et sa forêt, et ses ruisseaux ou rivières.

**VOT** Quelle est l'influence des valeurs de l'évangélisation et de la colonisation chez les Ding orientaux (de la collectivité Kapia uniquement) sur les structures sociales, politiques et économiques ?

L'intervieweur a interrogé ces trois personnes en équipe : Firmin, de Mambem, âgé de 70 ans, Obé Musirb, d'Otaangn, âgé de 50 ans et My Sim, de Mambem, âgé de 73 ans.

*- A travers la vie des Ding, ce qu'ils font, qu'est-ce que leur ont apporté l'Etat, les Blancs, la colonisation ?*

L'Etat était géré par les Missionnaires qui nous avaient apporté les écoles, les hôpitaux, mais de là jusqu'à l'indépendance, l'Etat proprement dit ne nous a rien laissé, à part peut-être les immeubles qu'abritent les bureaux administratifs. Sur le plan matériel, nous sommes très marqués par cela. Du point de vue, nous n'avons pas beaucoup évolué, car nous n'avons pas beaucoup étudié. Et les chefs de villages sont des autorités politiques chez nous.

*- Sur l'organisation politique, quel apport de la colonisation : Chef de Groupement,*

*des Minken (Munken Mbel), chef des villages et leurs Adjoints, des Notables, des Kapitas. Il existe de nos droits Ding qui viennent des coutumes de nos ancêtres Ding. Du point de vue économique, est-ce que les Ding peuvent échanger avec les autres ?*

La route qui permet d'évacuer les cultures agricoles, mais nous n'avons aucune entreprise pour nous aider à faire d'autres activités.

*- Les Ding aiment la paix, la justice, la vérité, n'avez-vous pas de conflits entre vous, entre villages ou entre deux Groupements ?*

Oui, il existe quelques conflits entre villages, mais ce sont de petits conflits

De Mpay Nwan Cyrille : D'après moi, l'évangélisation et la colonisation ont eu une influence à la fois positive et négative. Positive, elle a contribué à l'essor de l'intellectualisme de la région, par-là le progrès. Négative, elles nous ont fait perdre nos racines, mieux nous ont écartés de nos coutumes.

De Mpianganga Mwimbenge : La culture intellectuelle (les écoles, les églises, la communication).

De Lakulu Mwafre Amédée : L'Évangélisation et la colonisation ont contribué à l'épanouissement des Ding dans le domaine social (école, hôpitaux) en même temps qu'elles ont dépouillé les Ding de leurs valeurs traditionnelles.

De Ngun : La connaissance de la Bible a fait disparaître en bonne partie les pratiques ancestrales. La crainte de Dieu et la présence du pouvoir colonial ont diminué la criminalité dans les différentes localités du secteur Kapia. La présence, quant à elle, de la monnaie, a facilité les échanges entre les villages.

De Mvi Vincent : L'évangélisation a une influence sur le comportement Ding. Elle est venue renforcer les habitudes Ding, leurs mœurs surtout en ce qui concerne l'éthique. Les écoles se sont construites, les hôpitaux également. Mais l'objet était non sûrement de voir ce peuple saint, mais d'avoir des gens en bonne santé pour mieux servir la cause de la colonisation.

De Mandjum Paulin : Du point de vue social, la polygamie tombe, la femme trouve qu'elle est à même de s'opposer à la décision de son mari. Ce comportement de la femme ne s'arrête pas seulement à la décision de l'homme de prendre plusieurs femmes, même à d'autres circonstances où elle a droit à la parole.

Du point de vue socio-politique, la société Ding de Kapia n'a plus la même considération qu'elle avait de son chef coutumier. La scolarisation des enfants a commencé la prise en charge d'un chacun dans son comportement. Du point de vue économique, la production agricole n'est plus celle de subsistance ; elle va au-delà pour la production de vente.

**AC** De quoi aimeriez-vous que l'on parle pour une recherche sur les comportements ou les attitudes auxquels les Ding accordent le plus d'importance ?

De Mpay Nwan Cyrille : J'aimerais qu'on développe ou que l'on fasse des recherches (études) sur l'occultisme. Ce phénomène mystique auquel les autres n'ont pas accès.

De Mpianganga Mwimbenge : Pour une recherche sur les comportements et les attitudes auxquels les Ding accordent le plus d'importance, j'aimerais qu'on exploite le plus

le comportement de la personnalité, c'est-à-dire du caractère personnel et propre aux Ding.

De Lakulu Mwafre Amédée : J'aurais aimé qu'on parlât de l'honnêteté, de la moralité et du partage.

De Mvi Vincent : Je souhaiterais qu'une recherche soit menée sur le comportement passif du peuple Ding qui, à mon sens, lui est très suicidaire.

De Mandjum Paulin : On pourrait parler du développement de son village (construction en matériaux durables, sensibilisation de la population en matière d'éducation sanitaire, d'électricité et de l'eau, etc.) au lieu de quitter, à tout prix, le village pour la ville ; on est trop pressé de vivre l'exode rural.

#### **CE** Contexte du déroulement des entretiens à Kinshasa

##### Identités d'intervenants :

M Arthur Jabur est né en 1955, mon épouse en 1954. Je voulais ajouter quelque chose dans les goûts à conduire la recherche. A l'Enseignement Supérieur, j'ai fait la Pédagogie Appliquée à l'enseignement de l'Anglais, à la sociologie et la culture africaine. Ce genre de recherche que je viens de faire a énormément des relations aussi avec mon passé. Cela m'a donné beaucoup d'intérêts à comprendre la façon de vivre, de penser, la façon de nos Ancêtres, surtout les Ding orientaux.

*Tu as conduit les entretiens de deux façons : les entretiens collectifs et individuels, tu as aussi préféré choisir d'autres personnes auxquelles tu as simplement remis un questionnaire. Est-ce ton choix initial ou aurais-tu souhaité le contraire ?*

Deux critères m'ont orienté. J'ai remis un questionnaire aux gens dont je suis sûr de deux choses : ils sont des Ding orientaux et ils sont sûrs d'interpréter une question, la lire et d'écrire en bon français leurs réponses. Puisque je n'aurais pas de temps pour interviewer toutes les personnes vu mon programme de travail. Quant aux interviews collectifs, j'ai choisi les Ding orientaux, mais ceux qui n'étaient pas en mesure de bien répondre par écrit et qui ne pouvaient me donner des réponses riches de renseignements. D'autres aussi ne pouvaient pas parler le français, ce qui m'a poussé à emprunter quelquefois même la langue du pays, le lingala, le kikongo ou carrément le Ding. Cette seconde raison leur aurait permis d'exprimer ce qu'ils connaissent et savent de notre culture. Ce sont surtout ces critères qui m'ont emmené à procéder de ces différentes façons. *Et si vous aviez, par exemple, proposé à ceux qui ont répondu par écrit d'être interviewés, auraient-ils accepté ?* Oui, mais on serait toujours buté à la difficulté de temps. C'est d'ailleurs pourquoi j'avais privilégié les interviews en groupe, car il ne me serait pas facile d'avoir des Intellectuels en groupe : ils se dérobent facilement, ils n'ont pas souvent de temps. Effectivement, M Guy Givano aurait souhaité être interviewé, mais je n'y ai plus fait cas : il m'avait déjà remis ses réponses au questionnaire. *Pour quel avantage ?* Discuter, aller plus en profondeur, compléter des points qui ne sont pas dans son texte, ce serait plus riche que ce dernier. Si vous pensez que je peux encore aller l'interviewer, je le ferai. Vous aurez remarqué que, dans certains groupes d'interviews collectifs, il y a quelques personnes qui ont aussi étudié, puisque, pour la plupart de temps, j'ai réalisé ces interviews à l'occasion de deuils, de mariage, etc. On se retrouvait

---

quand même. *A part le facteur « temps » et M Givano, d'autres personnes n'avaient-elles pas, par exemple, peur de l'enregistrement ?* Non. Leur vrai problème était le manque de temps. Généralement, ceux qui ont répondu aux questionnaires par écrit l'ont fait la nuit, où ils ont un temps libre. Mais vous savez que nous sommes dans un pays où chacun doit mener une vie difficile, ce serait difficile de l'immobiliser pour une interview. Moi-même, j'ai également eu beaucoup de difficultés pour le transport. Passer d'une maison à une autre m'aurait coûté cher. Cela a été pour moi une très grande difficulté, par exemple, nous avons déjà raté beaucoup de rendez-vous. La première partie du travail a été réalisée au prix de mille peines. Dès qu'on arrivait où on avait rendez-vous, on nous disait : « Oh ! Il était ici, il vient de partir à l'instant, on vient de l'appeler, il a une petite 'coop' là, il n'y a pas moyen de la rater, ou encore oh ! Ceci cela ! Donc, c'est cela la difficulté. En réalité, il y a eu beaucoup de rendez-vous manqués parce que les gens étaient pris par leurs activités personnelles, sinon vous auriez eu beaucoup de disponibilités pour ce travail. » *Face à ces nombreuses difficultés, la situation politique du pays vous a-t-elle gêné de faire l'enquête, ou encore les enquêtés à vous revoir ou à participer à vos interviews ?* Oui, mais pour la seconde série d'interviews, seulement. J'habite assez loin, à l'écart, de gens que je devais interviewer. Il faut aller vers eux, de jour, puisque, la nuit, je ne pourrais rien faire. Pourtant, beaucoup de gens sont disponibles le soir. Alors, la situation politique ou l'insécurité du pays ne me permettaient pas d'être en dehors de chez moi, le soir, très loin, pour interviewer ou enregistrer. C'est ainsi que nous avons préféré aller rejoindre nos interlocuteurs la journée. Avec la seule grande difficulté que beaucoup de gens ne sont pas disponibles, parce que, eux aussi, la journée, ils sont occupés par leurs propres problèmes. Le moment idéal aurait été la journée, pas le soir. *N'est-ce pas que, par le passé, quand on allait vers des gens pour une enquête ou, qui pis est, pour des enregistrements, ils étaient méfiants ; ils avaient peur que les enquêtes soient, par exemple, transférées à d'autres réseaux ou soient utilisées pour d'autres raisons. Avez-vous vécu un sentiment de méfiance vis-à-vis de vos interviewés par rapport à l'appareil ou de ce qu'on va en faire ?* Bon ! Non ! Aucun, aucun ! Parce que, généralement, ce sont des gens qui me connaissent très bien ; ils savent que je n'ai pas de problème avec la sécurité, je ne vais pas faire ce que les autres font, je vais faire mon enquête, un point, un trait. En revanche, il y en a qui m'ont demandé de l'argent, le *malafu* -un pourboire-, vous voyez ! Quant à dire qu'ils ne veulent pas être interviewés parce que vous pourriez peut-être réutiliser cela dans d'autres réseaux, ensuite cela leur aurait coûté cher, dans leur vie, on pourrait venir faire ceci ou cela, non, mais c'est par rapport à l'argent, puisque, pour eux, ils pensent qu'en interviewant, en faisant ce travail-là, on gagne de l'argent. Ils croient que les interviews réalisées pour ceux qui sont en Europe, ou quand ils demandent des interviews, c'est pour avoir de l'argent là-bas en Europe ; soit qu'ils vont « revendre » leurs interviews, soit que le travail qu'ils produiront là-bas en Europe leur donne de l'argent, alors, pour nous, nous préférons, par exemple, que l'on achète notre contribution. Non ! Ils n'avaient pas peur d'autres choses, quoi. Ils étaient toujours disponibles, ils savaient que c'était moi qui leur demandais ce service, ils acceptaient quand même, et souvent moyennant quelque chose pour les encourager, je leur achetais quelques bières pour les mettre un peu à l'aise, c'est tout, et on travaille. *Y a-t-il eu des curieux auprès de vous pendant votre travail, soit d'autres personnes qui n'étaient pas prévues dans votre répertoire, soit des*

*personnes qui, carrément, étaient curieuses, mais d'une curiosité intéressée, c'est-à-dire répondre aussi aisément que possible à vos questions pour donner leur contribution à la recherche ? Un autre genre de curiosité : une curiosité malsaine, peut-être que ce serait de passage qui serait de la mouvance je ne sais laquelle, qui serait curieux et se serait infiltré dans votre recherche alors qu'en réalité cela ne l'intéressait, mais tout simplement pour savoir ce qui se passe. Auriez-vous eu ou non ces deux genres de curiosité ?*

En général, il faut savoir que, en partant de chez moi, les gens que j'interviewais, je ne les ciblais pas avant. Mais quand j'allais, par exemple, à un deuil ou une fête. Quand j'arrivais sur place, je voyais ah celui-là est un Aîné Ding de notre côté ; cet Aîné, on m'a parlé de lui, ah ! Celui-là et celui-là. Je les appelle : « Papa, venez, j'ai une petite causerie, je voudrais causer avec vous. En ce moment-là, tous ceux qui sont intéressés par cette causerie, ils viennent. Des curieux ! Il y a eu des curieux qui venaient, bon, – dans le bon sens d'ailleurs : pour contribuer ; ils donnaient leur contribution. C'est, peut-être, quand ils nous ont entendu discuter de ceci ou de cela, eux aussi, ils s'approchent pour donner leurs points de vue, mais dans le sens négatif du terme : des gens qui viennent, par exemple, nous épiloguer pour aller dire qu'il y a là-bas des gens qui sont en train de faire ceci ou cela, non, ça, je n'en ai pas connu. Ca, non, je n'en ai pas connu. Il y a seulement eu une seule personne que j'ai ciblé bien avant. C'est le papa Mbiapa. Je suis parti de chez moi jusqu'à Masina uniquement pour causer avec lui, parce que c'est parmi des gens que je connais ici qui sont plus âgées que les autres. J'avais aussi ciblé le feu papa Ngun, mais chaque fois que je suis arrivé chez lui, il n'était pas. Lui, je l'avais programmé à cause de sa spécificité. *Quand tu arrivais chez des personnes ciblées ou non, comment leur présentais-tu l'objet de l'enquête et comment l'ont-ils accueilli ?* D'abord, je dois dire que ce sont des gens que je connaissais ; le papa Mbiapa est mon beau-parent. Je lui ai dit qu'il y a des renseignements qu'il devrait me donner, puisque un de mes camarades doit l'utiliser pour son travail. Dès que j'ai terminé, il s'est rappelé de l'Abbé Flavien Nkay, puisque cet Abbé l'avait interviewé. Vous voyez ! Bon ! Il a compris que c'est un travail de recherche pour les études des Ding. J'ai compris qu'il avait peut-être faim, soif et qu'à la fin il fallait penser lui donner, par exemple, un peu de primus, du vin, pour le faire taire. C'était cela. Il n'y a jamais eu de problème de présenter celui qui m'a demandé la recherche. C'est à lui seul que j'ai dit que c'est Placide qui m'a demandé cette recherche, non aux autres enquêtés pendant les deuils. A ceux-ci tout a paru comme mon travail. Je leur disais que nous qui sommes restés, nous devrions faire un effort pour laisser notre culture soit dans un dossier écrit, soit autrement. C'est pourquoi, je voudrais que, aujourd'hui, je cause avec vous, pour savoir ceci ou cela, puis plus tard, nous allons le mettre par écrit. En ce moment-là, je ne leur présentais plus la recherche comme une demande de l'Abbé Malung'Mper. La relation s'est créée donc avec beaucoup de facilité grâce à ma connaissance avec eux, et par ma bonne procédure de leur présenter la situation de la recherche pour un travail important. Il y a eu aussi des gens curieux, dans ce sens-ci : c'est la première fois qu'ils me voyaient, ils entendent souvent parler seulement de l'Inspecteur Jabur, de l'Inspecteur Jabur. C'est qui alors cet homme ? Je suis effectivement nouveau à Kinshasa ! Beaucoup de gens de Kinshasa me connaissaient par mon nom. Ils se disaient entre eux : Ah ! Celui-là, c'est bien l'Inspecteur Jabur. Mais de quoi cause-t-il avec ces papas-là ? Est-ce que ce serait autour des écoles ? Ils nous approchaient, et chemin faisant, s'ils entendent quelque chose, parfois

---

ils intervenaient pour donner aussi leur contribution. *Donc, ils ne vous connaissaient pas, ils ont vu que c'est l'Inspecteur Jabur. Est-ce que vous pouvez parler un peu de vous ? Pouvez-vous parler de vous-même, Inspecteur Jabur ? Que faites-vous dans la vie, Inspecteur Jabur ? Votre situation... ? Qui êtes-vous, Inspecteur Jabur ?*

Leur première curiosité, c'est ceci : je peux vous dire sincèrement, leur première curiosité, c'est de savoir que je suis Ding de Kapia, que je suis l'Inspecteur qui faisait faire des examens d'Etat au Centre National de Dibaya-Lubwe où bien des enfants réussissaient. Leurs enfants étaient inscrits dans ce centre-là. Vous voyez ! Déjà, cela leur donnait une orientation. Ils se sont rappelés beaucoup de choses, entre autres : je les ai beaucoup aidés par la réussite de leurs enfants, j'ai contribué à résoudre pas mal de leurs problèmes dans le domaine de l'enseignement pour leurs écoles ou l'éducation de leurs enfants. Bon ! Beaucoup n'ayant entendu que parler de moi se souvenaient de mes nombreuses interventions en faveur de leurs problèmes. Cela m'a fait « tailler » une certaine réputation dans ce monde-là : des gens avouaient que si tel problème qu'ils avaient eu a été résolu, c'est grâce à telle personne rencontrée dans telles circonstances et qui les aurait beaucoup aidés à faire ceci ou cela, et ainsi de suite. Ainsi, ceux qui ne me connaissaient pas étaient très curieux. *Et toi-même, qu'as-tu fait, dans ta vie, pour pouvoir réaliser tout cela ?* Je n'ai rien fait (il élève la voix d'un air à la fois gai et étonné); beaucoup de problèmes qui me sont posés, sont liés à mon travail. Par exemple : les études de leurs enfants, ouvrir une école, les problèmes d'une école, ce sont des problèmes liés à mon travail ! Hein ! Je suis, en principe, Spécialiste dans ces matières. Alors, quand ils viennent me consulter, je leur dis les instructions de l'Etat dans l'une ou l'autre matière. Quand ils vont les appliquer, ils en sont satisfaits, ils voient, par là, que je leur ai donné des orientations sur beaucoup de choses. Mon grand mérite vient de là. *En quoi consiste alors votre travail ? Quelle est votre profession et comment vous y êtes-vous arrivé ? Le cursus ? La spécificité de votre spécialisation ?* Mon Travail : je suis Inspecteur d'Enseignement. Au Congo, un Inspecteur d'Enseignement, c'est un Spécialiste dans les questions scolaires. Pour accéder à ce titre-là, il faut d'abord être un enseignant expérimenté : avoir enseigné ou dirigé des écoles. Ensuite, par un concours réussi, comme cela se faisait en notre temps, on vous envoie dans une école de formation d'Inspecteurs, en ce moment-là c'était à Kisangani. Après une année de formation à l'IFCEPSP (Institut de Formation de Cadres de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel). Après cette année-là, vous êtes admis dans le corps d'Inspecteurs par un brevet : on vous donne un brevet d'accès aux fonctions d'inspecteur et, directement, vous êtes nommé Inspecteur par Arrêté Ministériel. Vous pouvez, à cet effet, commencer, sur le terrain, le travail d'inspecteur comme un spécialiste en questions scolaires. J'ai exercé cette fonction de 1988 à nos jours, dans plusieurs endroits. J'ai essentiellement travaillé à Idiofa-centre, mais aussi pendant une année à Mokala. Actuellement, je suis à Kinshasa. Je suis Père d'une famille de 4 enfants, et j'ai, en plus, 2 enfants sous tutelle, je suis marié religieusement. Je suis né en 1955, ma femme s'appelle Monique Etoy. *Si l'on revient sur votre relation avec les enquêtés sur le terrain ; ils étaient très contents de savoir que c'était vous qui leur aviez rendu beaucoup de services, ce qui a fait bien évolué les entretiens. Est-ce que, au cours de ces derniers, une dégradation de la qualité des entretiens ou des relations était constatée ou non ?* Au contraire ! Souvent, les gens étaient mécontents de voir qu'on en arrivait à la fin. Quand je leur disais que c'était la

dernière question, ils me disaient : « Quoi ! Que nous puissions encore causer ! Pourquoi êtes-vous pressé ? » Et moi de leur dire : « Je n'ai plus de « munitions » : je n'ai plus de cassettes ; mes piles sont déchargées, etc. je ne peux plus continuer. D'où, quelques textes manuscrits pour compléter les interviews non enregistrés. Bref, mes interlocuteurs étaient très contents, mais souvent insatisfaits quand il nous arrivait d'épuiser nos questions prévues. Venaient alors la divagation, des causeries sur la vie du village. Moi, personnellement, je ne suis pas très satisfait, c'est-à-dire que je n'étais pas très bien outillé. Si j'avais des outils performants, j'aurais réalisé un travail superbe. Mais, qu'est-ce que vous voulez, bon je me suis contenté de ce que j'avais pour faire ce que j'ai pu faire. J'aurais souhaité mieux faire que ce qui est réalisé. Je reviens à mon passé. J'avais fait des études primaires à l'Ecole Primaire Sainte-Thérèse de Dibaya-Lubwe et des études secondaires à Ipamu (CO) de 1968 à 1970 ; au Collège Sainte-Thérèse de Brabanta (actuellement Mapangu) de 1971 à 1974. Quand Monsieur Mumbala Robert était accidentellement mort, il avait mon diplôme en mains ; je le lui avais confié pour m'inscrire au campus de Kinshasa, en Economie. J'aurais souhaité avoir un diplôme d'enseignement supérieur, mais comme ailleurs je ne pouvais pas être inscrit, c'est pourquoi j'étais forcé à faire l'enseignement. Mais aujourd'hui, je me plais à ce que je fais. Je me plais où je suis, puisque je ne peux pas trouver mieux ailleurs. Il ne faut pas non plus être toujours un éternel mécontent, un éternel chercheur. Ca va : puisque j'ai reçu une formation, j'essaie de la valoriser. C'est cette formation qui partait de ce que j'avais déjà eu avant, je ne pense pas que cela ait été le goût de mes parents. Non ! Mes parents ne m'ont pas donné de goût. C'est plutôt le Préfet Zonfil qui m'a donné le goût de l'enseignement. Oui ! Je l'ai vu pour la première fois quand il terminait ses études ici à l'IPN, quand il venait comme professeur Gradué en ce moment-là au collège d'Ipamu, un homme bien éduqué, très poli, eh...enfin, un homme très respectable. C'est lui qui nous a donné le goût. Mais sinon, de mes parents, il n'y a pratiquement rien. Vous aurez constaté, entre autres, que j'ai réalisé quelques entretiens à l'occasion de la mort d'un Ding, ce n'est pas tant pour me souvenir douloureusement de la personne qui, à sa mort, avait mon dossier en main. J'ai aussi choisi des « manifestations », en général, car c'était difficile de faire le porte-à-porte. J'appelle « manifestations », les occasions de deuil, de mariage, de fête, etc. Comme, les gens viennent souvent nombreux à ces « manifestations », je les ai choisies pour y rencontrer des Ding qui viennent également nombreux pour manger, boire, danser, discuter. Là, je pourrais les « attraper » aussi facilement. Bon ! La mort, en général, chez nous, vous voyez que quand il y a un mort et que vous n'allez pas aider, on dirait que vous avez un problème vis-à-vis d'une personne endeuillée, c'est-à-dire que vous ne l'avez pas consolée pendant ses situations difficiles comme un deuil. Pendant ces « manifestations » générales, des gens viennent nombreux, y compris des gens que l'on n'a jamais connus ou vu à Kinshasa ou qui sont devenus invisibles à Kinshasa, par exemple. En tous cas, ces jours-là, ils peuvent apparaître. Beaucoup de gens viennent nombreux se retrouver et se réjouir avec d'autres. J'ai pensé que c'est à de telles occasions que je pourrais rencontrer des personnes difficiles à trouver. Notez que j'ai réalisé des entretiens aussi en dehors des occasions de la mort de quelqu'un, par exemple, ceux conduits chez le papa Mbiapa que je suis allé voir pour cette raison uniquement, à cause de son âge et considéré comme un grand gardien de la tradition Ding, et chez moi, quand des gens sont venues me rendre visite. Pour ce dernier

---

cas, j'ai trouvé qu'ils étaient nombreux, c'étaient des gens de Kapia auprès desquels je pouvais avoir de bons renseignements, je leur ai directement tendu la perche. Il y a le contexte de la mort de quelqu'un, de la visite à domicile, de la fête. Quand j'arrivais à tous ces endroits-là, tout se passait dehors. Malheureusement, il n'y avait pas de feu ; du moins on était dehors, et bien, en train d'échanger jusqu'aux petits matins. J'ai choisi seulement des hommes (il rit aux éclats), oui, ce n'est pas parce que les femmes dormaient. Non. Vous voyez que c'est un nouveau milieu pour moi, je ne me connais pas avec beaucoup de femmes pour faire des entretiens. C'est très compliqué pour moi de demander aux mamans de venir bavarder avec moi, elles seraient beaucoup plus curieuses que les hommes pour vite savoir l'objet de notre causerie. La plupart d'hommes que j'ai interrogés, ce sont les Aînés que j'ai connus au village et que j'ai retrouvés à la capitale. Quand je les appelle, ils viennent plus facilement que les mamans. Ce qui est vrai, quand j'ai causé avec le papa Mbiapa, il y avait des mamans de Kapia – précisément une famille de Kibwadu- dans cette parcelle ; deux d'entre elles aidaient le papa à répondre à certaines questions, ajouter certains éléments ( il suspend sa voix). Et, pour les entretiens réalisés dans ma maison, vous avez aussi entendu Monique, mon épouse, réagir comme une maman.

Le cadre utilisé, dedans, dehors, pendant une visite à domicile ou une fête, à l'occasion des funérailles d'une personne et de la veillée mortuaire, j'ai constaté que le cadre utilisé a permis la dynamique des entretiens. Tout le monde était à l'aise et avait les conditions nécessaires pour participer au dialogue. Par exemple, chez moi, nous étions dehors, il n'y avait qu'une seule petite distraction : causer, et tout le monde avait une attention soutenue, répondait aux questions et parlait librement. Chez papa Mbiapa également, où nous étions expressément allés pour des entretiens, tout le monde nous a accueillis et nous étions disposés à participer au dialogue. Dans le cadre de deuil, il y avait néanmoins la musique qui résonnait à côté, près de nous, et là, des mamans chantaient et dansaient, sans pourtant trop de nous perturber. En général, les enquêtés étaient à l'aise, bien que, quelquefois, leur attention était portée vers ces chansons. Je dois dire que, pendant la situation des entretiens, où qu'ils se soient déroulés, des gens ont toujours tissé des relations. La majorité de contacts sont noués avant déjà ; on ne vient pas, pour le moins, par hasard. Un lien les marque, ils se reconnaissent entre eux : des relations par le village, le quartier, le secteur ou une amitié. Ceux qui sont venus me voir chez moi sont, par exemple, des gens qui ont des relations avec moi, sinon je vois mal comment ils seraient venus me voir. Ce sont des amis, des parents, etc. Il y a toujours quelque chose qui unit les gens. Une relation entre deux peut créer une troisième entre la première et la troisième personne si la deuxième est en relation avec la troisième. Ce pourrait être une relation d'amitié ou de reconnaissance, simplement.

Je voudrais ajouter, pour préciser, pourquoi j'ai choisi de conduire les entretiens avec mon épouse Monique. C'est parce que je sais qu'elle peut ajouter quelque chose sur ce que je ne sais pas. Bien qu'elle ne soit pas originaire de Kapia ni une Ding orientale, elle a vécu chez les Ding orientaux. Née à Mangai, y a travaillé très longtemps comme aussi à Dibaya-Lubwe, Monique, mon épouse, vit avec moi, a des relations avec tous les gens qui ont des relations avec moi, et elle connaît aussi beaucoup de choses sur notre tribu. Alors, c'est ainsi qu'elle pouvait être utile pour intervenir, répondre, poser des questions, éclaircir, ainsi de suite. Et ensuite, sa tribu d'origine, c'est une tribu voisine à la nôtre.

Vous connaissez les problèmes de voisins. Même si elle n'est pas de l'ethnie Ding, on connaît ce qui se passe là-bas, en tant que voisin, ainsi de suite. C'est la raison pour laquelle je ne l'ai pas jugée étrangère. C'est la mémoire de mon cerveau, en d'autres termes, (il rit) pour m'aider à travailler, éclaircir les questions, voire compléter ou donner son apport en tant que mère et dans le travail qui concerne aussi les personnes qui ne sont pas seulement les Ding orientaux, mais aussi les ethnies voisines, tant elle a contribué à donner quelque chose sur l'ethnie voisine de son expérience antérieure comme mère et épouse. Il rit, rit, et elle appelle son épouse. Monique, viens répondre à la question de Malung'Mper. *Je vois que votre époux vous aime beaucoup, il vous a choisie pour conduire cette recherche. Est-ce que la recherche vous dit quelque chose ? La vôtre ou en général ? Oui, n'importe laquelle.* (Elle rit aux éclats). Justement, comment ça peut ne pas m'intéresser. Vous savez qu'à travers ce que l'on a fait, on a découvert beaucoup de choses qui nous ont intéressés. Vous pensez que je resterai uniquement à ce niveau-ci, ne croyez-vous pas que je doive aussi aller plus loin ? Elle rit. Je n'étais pas complexée ni frustrée d'être l'unique femme en train d'interroger les hommes. Je n'étais même pas frustrée.

Je n'ai pas le complexe d'autres femmes devant les hommes, je n'en ai pas. Même pas au niveau du travail où il faut faire ce que l'on peut faire, nous travaillons, encore moins faire la division sexuelle du travail ou se demander pourquoi je suis l'unique femme. Non ! Le problème n'est pas à ce niveau-là. Par ailleurs, quand, au milieu des hommes, il s'agit de les guider ou les éclairer, je le fais. C'est question de savoir ce que l'on fait. Mon mari vient de dire que j'ai éclairci beaucoup et que j'ai beaucoup apporté à cette recherche. Tu me demandes de parler un peu de cela. Ah ...! Toi, tu as parfois des questions qui te sont propres. De toutes les façons, vous devez savoir que c'est un travail de recherche comme vous le savez. Il y a des sous questions qui peuvent venir suivant l'intervention de telle ou telle personne. Ce n'est pas pour dire qu'il était à court de questions, non. Mais, comme on était ensemble, quand je pensais que j'avais une question pour intervenir pour éclairer, aider l'intervenant, je le faisais sans nécessairement attendre cela de lui. Je pense que c'est aussi la tâche de celui qui guide le travail. Vous devez penser orienter ceux avec qui vous travaillez. C'est surtout pour vous faciliter la tâche, pour vous donner le plus d'éléments possible. *Ah ! Pour orienter et avoir le plus d'éléments possible. Est-ce que cela suppose une compétence ? Ah ! Oui, ce n'est pas donné à n'importe qui. Cela demande une compétence. Vous-même, que faites-vous ? Parlez-nous de vous-même. Parlez-nous de votre compétence, de votre trajectoire scolaire, de votre profession.* Ah, merci beaucoup ! Je suis mère épouse et mère de 4 enfants, mais je suis aussi Fonctionnaire de l'Etat. J'ai fait mes études primaires à la paroisse Sacré-Cœur, à Mangai, mon Cycle d'Orientation (C.O.) à Ipamu, puis mes études de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires, Option Pédagogie Générale, à Ngi, dans le diocèse de Kenge. J'ai enfin fait les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> secondaires à la mission catholique Beno. De là, j'ai poursuivi mes Etudes Supérieures de Français Linguistique à l'Institut Supérieur Pédagogique-Gombe (I.S.P./Gombe) de Kinshasa. A la fin de celles-ci, j'ai été engagée Professeur à Mokala, pendant une année, au Collège Nto-Bi pendant un an. Après ces deux affectations, j'ai été promue Préfet Chef d'Etablissement au Lycée Ndonga de Dibaya-Lubwe où je suis restée 5 ans. C'est là que j'ai rencontré Arthur, mon mari. De Dibaya-Lubwe, je suis allée à Mwilambongo comme Préfet Chef d'Etablissement du

---

Lycée Lubundanu, où j'ai travaillé pendant 12 ans. Je suis mutée de Mwilambongo à Lakas, pour diriger, comme Préfet Chef d'Établissement Secondaire du Lycée Sangol où je suis restée de 1996 à l'an 2000. De 2000 à 2002, j'ai été Conseillère d'Enseignement Secondaire dans le diocèse d'Idiofa. De 2002 à nos jours, je suis à Kinshasa, en train d'exercer la même fonction (profession) que mon mari : Inspectrice Principale Provinciale Adjointe (IPPA). Alors que mon mari exerce à la capitale, moi, je le fais en Province. Papa (mon mari) est à l'Inspection Générale, mais moi, je suis en Province où je suis Inspectrice Exploitante au Bureau de l'Inspecteur Principal Provincial. J'ai donc une complicité professionnelle, et aussi une complicité matrimoniale, d'où nos intérêts communs. Cela m'a fait un saut du milieu rural à un milieu urbain. Cela marque aussi un intérêt très important par rapport au travail que vous venez de réaliser, et par rapport à votre propre travail. De cette recherche, je peux dire que nous avons manifesté un intérêt particulier : je dois dire que c'est un travail qui nous a beaucoup intéressés, parce que quand on fait un travail comme celui-ci, on découvre les difficultés et comment les gens perçoivent les problèmes. Ces difficultés, je les ai quelquefois partagées avec mon mari qui est en même temps mon collègue, guide-recherche, surtout pendant le travail comme l'a déjà mon mari. Vous savez que on ne manifeste pas les mêmes intérêts. Pendant que nous allons vers les gens que nous devrions écouter, il n'est pas dit qu'ils aient les mêmes intérêts que nous, non. Vous pouvez vous fixer un rendez-vous, vous vous déplacez et vous engagez des dépenses, alors que, à votre arrivée, ils ne sont pas là. C'est une difficulté matérielle liée au travail en tant que tel. De plus, on n'était pas très bien outillé. Si on avait tous les nécessaires ; on devrait faire plus que ce que vous avez. On n'était limité, on n'avait pas tout. On se contentait de ce que l'on pourrait avoir pour que l'on ne vous bloque pas. *C'est-à-dire quoi : « Avoir tous les nécessaires, avoir tout » ?* Par exemple : l'électricité n'est pas installée dans tous les quartiers de la capitale. Quand on se déplace pour faire des entretiens, on prévoit quand même des piles et son enregistreur ; on pense aller dans un quartier électrifié avec grande ambition d'y réaliser de très bons entretiens et de les enregistrer, on est parfois surpris de constater qu'il n'y a plus d'électricité dans ce quartier-là. On est obligé d'utiliser les piles qui, à notre avis, ne donnent pas la même qualité d'enregistrement que l'on aurait eue si on avait utilisé le courant électrique. Cette difficulté entraîne une autre : le facteur « temps », c'est-à-dire que les piles ne durent pas plus longtemps que l'électricité ; elles s'usent et, qui pis est, réduisent la durée des enregistrements. Il faut tous les temps avoir un peu de moyens. Une autre difficulté : mon mari vous a dit que nous habitons un peu à l'écart par rapport aux habitations de nos enquêtés. Les uns et les autres sont situés pratiquement à chaque extrémité de la capitale. Pour rejoindre la plupart de nos enquêtés, il ne nous fallait pas moins de 2 heures de voiture, en temps normal. Mais dès qu'il y avait des bouchons, ah !...ça pourrait nous prendre plus de 2h à l'aller, et plus de 2h au retour. Nous avons notre voiture, heureusement, ce qui nous facilitait quasiment le transport. Mais si, il nous était arrivé de prendre les moyens de transport commun, ah ! Ça, ça...nous devrions tout au plus prévoir plus de 4h à 5h, parce que le transport commun n'est pas comme le transport individuel. *Vos enfants ont-ils souffert de notre absence de la maison ?* Ah ! Heureusement, pour nous, nous n'avons plus de petits enfants à la maison. Notre cadet est maintenant à l'Université. Ce sont de grands enfants, ils comprenaient que nous sortions pour un travail et, donc, ils pouvaient tolérer notre absence de la maison pendant

un moment. Tous ces enfants font, eux aussi, leurs recherches ou travaux pratiques, ils se déplacent aussi eux-mêmes pour réaliser leurs travaux pratiques. Comment ne pouvaient-ils pas ne pas comprendre notre sortie pour une recherche afin de rendre service ? En outre, il y a des statistiques que l'on doit vous fournir, mais on ne peut pas vous donner tout ce que l'on pourrait, parce que cela ne dépend pas seulement de notre bonne volonté. On ne nous facilite vraiment pas partout la tâche pour avoir des statistiques. Tout cela, ce sont des difficultés que nous avons rencontrées tout au long de ce travail. Mais, nous pouvons ajouter ceci : Bon, c'est vrai, pendant la réalisation de la recherche, quant à savoir si nous avons un journal de recherche ou d'observation, nous n'avons pas noté tous les détails. Mais avant de quitter la maison, nous avons noté les grandes lignes qui nous servaient de guide de la recherche. Nous avons d'abord multiplié notre questionnaire, on avait un questionnaire, ensuite, quand il fallait orienter nos interlocuteurs par de petites questions spontanées, on le faisait de temps en temps. Mais chaque fois, en partant de chez nous, on savait de quoi on allait parler. Au retour également à la maison, à la fin des entretiens, on relevait des petits manquements qu'on a remarqués par-ci par-là dans les réactions des gens que nous avons interrogés, afin d'améliorer la prochaine enquête. Nous faisons un effort pour donner le meilleur de nous-mêmes dans ce travail surtout pour ne pas faire attendre notre correspondant apprenti-chercheur ni lui fournir ce qui pourrait gêner ou empêcher la rapidité dans son travail. Il fallait lui produire un travail bien fait. *Vous rappelez-vous, de mémoire, un exemple d'une situation de vos enquêtés ?* En général, nos enquêtés étaient satisfaits. Ce sont des gens qui nous ont facilité la tâche, parce que je connais des endroits, des amis qui sont partis faire des enquêtes, mais qui ne pouvaient pas avoir tous les éléments parce que leurs interlocuteurs étaient très exigeants, ça c'est un aspect. Il y a des gens qui vous disent ouvertement : « Payez-nous d'abord avant de fournir tels ou tels renseignements. » Pour notre part, nous n'avons pas d'ennuis de ce côté-là. Oui, nos interlocuteurs nous ont énormément facilité la tâche. Notre avantage aussi était le fait que un certain nombre de nos interlocuteurs étaient des maîtres, il y a l'hospitalité qui nous caractérise ; généralement, entre nous on est..., on est assez familier, on parle, on s'arrange. Souvent, on ne parlait pas la gorge sèche, puisque dans la coutume Ding ou ngwi, on s'arrangeait toujours pour prévoir une ou deux bouteilles de bière... Vous savez ce que le vin représente chez nous : il faut travailler autour d'un verre, hein !

### **Renseignements sur les personnes interviewées**

Tout d'abord, précisons que les personnes interrogées sont des Ding orientaux de Kapia, âgés de 19 à 74 ans. D'autres sont leurs alliés par le mariage. Tous ces enquêtés sont de la province de Bandundu. Beaucoup de femmes n'étaient pas disponibles à nous recevoir. En revanche, celles contactées ne nous ont pas renvoyé les formulaires d'enquête qui leur étaient donnés.

N° d'ordre	Noms, post-noms et prénom	Date et lieu de naissance	Niveau d'études	Activités professionnelles	Niveau social des parents	Année de mariage	Nombre d'enfants	Observation
1	Mvi Obia	Ipamu 1952	L2	Fonctionnaire	Cultivateur	1987	7	-
2	Lakulu Kokakok	Dibaya-Lubwele 1954	L2	Enseignant	Greffier	1997	4	-
3	Lakulu Amédée	Dibaya-Lubwele 1967	A1	Enseignant	Greffier	Célibataire	0	-
4	Mpianganga Richard	Dibaya-Lubwele 1967	A	Enseignant	Menuisier	Célibataire	0	-
5	Kiyulu Délégué	Dibaya-Lubwele 1968	A	Directeur d'Ecole	-	Célibataire	0	-
6	Mandjum Paulin	Kapia 1950	L2	Préfet des Etudes	Cultivateur	1985	3	-
7	Labiem Roland	Ipamu 1952	L2	Assistant médical	Cultivateur	1991	6	-
8	Eyupar Macaire	Ipamu 1961	L2	Chercheur	Cultivateur	1996	4	F
9	Ntil Thérèse	Ipamu 1954	G3	Enseignante	Enseignante	1985	3	F
10	Ngundu Théophile	Ipamu 1956	L2	Expert Comptable	Cultivateur	1986	4	-
11	Ikulu Vincent	Ipamu 1942	D4	Journaliste	Cultivateur	1963	8	-
12	Ngutulu Elie	Ipamu 1967	L2	Fonctionnaire	Magasinier	1999	3	-
13	Ndatam Nicolas	Dibaya-Lubwele 1965	L2	Fonctionnaire	Enseignant	1999	4	-
14	Ndatam Pokor	Dibaya-Lubwele 1969	A	Enseignant	Enseignant	2001	2	-
15	Etoy Monique	Ipamu 1954	L2	Inspectrice	Cultivateur	1980	4	F
16	Mbiapa Lucien	Kibwadu 1933	P	Commis CAC	Cultivateur	1954	8	Retraité
17	Oboromi Firmin	Kibwadu 1930	P	Commis CAC	Cultivateur	1952	8	Retraité
18	Musiba Aubin	Otanga 1954	PP3	Chauffeur	Cultivateur	1986	8	-
19	Osako	Kibwadu 1934	PP3	Chauffeur	Cultivateur	1950	7	Veuve
20	Nzi Tian	Dibaya-Lubwele 1972	B6	Etudiant	Cultivateur	-	-	-
21	Ibwan Philémon	Ipamu 1952	D6	Directeur d'école	Cultivateur	1982	4	-

**L'éducation aux valeurs : le cas des Ding orientaux en République Démocratique du Congo. De 1885 à nos jours.**

22	Ikunir Jean	Dibaya-Lubwama 1980	D6	Etudiant	Cultivateur	-	-	-
23	Mwel Gratien	Nkutu 1934	P	Mécanicien	Cultivateur	1957	8	Retraité
24	Eyer Adolphe	Lukumu 1935	PP2	Banquier	Cultivateur	1966	8	Retraité
25	Nkolo David	Lukumu 1935	P	Banquier	Cultivateur	1956	8	Retraité
26	Nkolo Pascal	Lukumu 1938	A3	Maçon	Cultivateur	1960	8	Retraité
27	Itantur Rombeaut	Ipamu 1963	A1	Enseignant	Cultivateur	1996	4	-
28	Itantur Bera	Ipamu 1965	D6	Maçon	Cultivateur	1999	4	-
29	Lapar Edo	Ipamu 1964	A1	Electricien	Maçon	1996	5	-
30	Ibwan Macaire	Ipamu 1963	A2	Commis	Cultivateur	2002	2	-
31	Eyalakom Lanzem	Ipamu 1962	PP5	Vendeur	Cultivateur	1993	2	-
32	Lamir Médard	Ipamu 1954	PP5	Commis	Cultivateur	1984	6	-
33	Mutel Basile	Dibaya-Lubwama 1948	A2	Commis	Cultivateur	1976	6	-
34	Ndwar Innocent	Ipamu 1961	D6	Commis	Cultivateur	1990	4	-
35	Ebale Fidèle	Ipamu 1933	D6	Menuisier	Cultivateur	1955	10	Retraité
36	Ibwan Mule	Ipamu 1961	D4	Commis	Cultivateur	1994	4	-
37	Dimi Eugène	Nkutu 1940	A2	Commis	Cultivateur	1970	8	-
38	Shiba Innocent	Ipamu 1953	D6	Commis	Cultivateur	1980	6	-
39	Jabur Van Osser	Ipamu 1982	A1	Couturière	Inspecteur	-		Célibataire
40	Jabur Wipor Patou	Ipamu 1984	G1	Etudiante	Inspecteur	-		Célibataire
41	Jabur Makierba Serge	Ipamu 1986	G2	Etudiant	Inspecteur	-		Célibataire
42	Jabur Apiker Judith	Mwilambongo 1988	G2	Etudiante	Inspecteur	-		Célibataire
43	Mungimur Gina	Ipamu 1984	G2	Etudiante	Cultivateur	-		Célibataire
44	Jabur	Dibaya-Lubwama 1980	G3	Inspecteur	Magasinier	1980	3	F

	Makierba Arthur	1955						
45	Mbiapa Claire	Kibwadu 1962	A2	Secrétaire	Commis	1990	3	F
46	Milolo Zéphirin	Nkutu 1958	D4	Agent à la Banque	Cultivateur	1986	6	F
47	Mbiapa Iwana	Kibwadu 1955	PP6	Gestionnaire d'une Ferme	Pointeur CAC	1989	3	-
48	Ngabnzél David	Kibwadu 1960	LA	Enseignant	Cultivateur	2000	4	F
49	Ibuni Gérardine	Ipamu 1978	D6	Ménagère	Cultivateur	2006	-	F
50	Bisongobie Mus	Dibaya-Lubwe 1974	L2	Chef d'Agence De Transports	Cultivateur	2006	-	-
51	Kwarere Etienne	Kibwadu 1953	D6	Commis	Cultivateur	1986	-	-
52	Mpay Nwan Cyrille	1957	L2	Professeur	Cultivateur	1980	5	-

## Annexes II : Un modèle pédagogique visant l'abstraction<sup>650</sup>

### I. Préparation : rendre le savoir transmissible

1. Formuler l'*objectif* au niveau cognitif souhaité
  2. Cerner les *attributs* du concept :
    - choisir ceux qui sont prioritaires pour un public donné (niveau de complexité) ;
    - éliminer tout attribut « parasite » ;
    - déterminer la structure des relations entre les attributs (et/et, soit/soit, relation) ;
    - ordonner les niveaux d'abstraction.
3. Choisir des *exemples* :
  - a) positifs

<sup>650</sup>

BARTH, B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction. Méthode pour une meilleure réussite de l'école*, Paris : Retz, 1987, p.

166-168.

- veiller à ce que les attributs essentiels soient présents à chaque fois ;
- sélectionner un exemple initial qui soit typique et sans ambiguïté ;
- éviter au maximum les attributs non essentiels au début ;
- augmenter le nombre d'attributs non essentiels par la suite ;
- varier les exemples ;
- les choisir dans un domaine d'intérêt des élèves, quand c'est possible ;
- les présenter ensemble.

b) contre exemples

trouver un premier exemple négatif ne contenant aucun attribut essentiel ;  
introduire des attributs essentiels au fur et à mesure, jamais tous à la fois ;  
choisir des contre-exemples qui confirment chaque attribut essentiel par son contraire ;

rapprocher au maximum les derniers contre-exemples des exemples positifs

4. Varier les modes de représentation des exemples :

action ;

image ;

symbole.

5. Formuler des questions éclaircissantes

qui visent les opérations mentales ;

qui visent les attributs. Aider les élèves à grouper les attributs par rapport à une catégorie supérieure.

## ***II. Mise en œuvre : transmission du savoir***

---

Observation - exploration

Composantes cognitives

- situer le contexte ;
- donner l'objectif ou faire comprendre qu'on cherche à élaborer un concept ;
- donner les « règles du jeu » ou la méthode à suivre ;
- présenter un premier exemple positif (ou deux à la fois) ;
- laisser le temps pour chacun de l'observer en silence (première observation intuitive) ;
- noter les observations au fur et mesure, sans discrimination ;
- être attentif aux représentations des élèves ;
- présenter les premiers contre-exemples, en tant que tels ;

- 
- demander aux élèves de comparer les exemples ;
  - présenter d'autres exemples ;
  - donner la possibilité d'examiner tous les exemples en même temps ;
  - prendre un temps de vérification et rayer au tableau toute observation qui n'est plus valable ;
  - varier les modes de présentation (image, texte, exposé, schéma, étude de cas...) ;
  - laisser le temps aux élèves d'évoquer les exemples ;
  - demander aux élèves de comparer les exemples positifs entre eux par rapport aux contre-exemples ;
  - cela plusieurs fois ;
  - demander aux élèves de vérifier si les attributs proposés sont validés à *chaque* fois ;
  - si l'élève propose l'étiquette du concept enseigné, lui demander ce que celle-ci signifie ;
  - élargir la perception : poser des questions éclaircissantes qui focalisent l'attention sur les attributs manquants ;
  - poser des questions éclaircissantes qui visent une progression dans les opérations mentales de la perception à l'abstraction ;
  - demander aux élèves de reformuler leurs propositions si elles ne sont pas claires ;
  - Composantes affectives
  - rendre l'apprenant intellectuellement disponible ;
  - ne pas émettre des jugements de valeur ;
  - ne pas pénaliser les erreurs ;
  - veiller au ton et aux messages non verbaux ;
  - laisser à chacun la possibilité de s'exprimer et de faire part de ses observations

### **Evaluation formative collective**

- donner des exemples nouveaux, différents, sans les présenter en tant que positifs ou négatifs ;
- demander aux élèves de les distinguer et de justifier leurs réponses ;
- valider ces réponses immédiatement et à plusieurs reprises, en les justifiant ;
- favoriser une argumentation entre élèves, un « conflit cognitif ».

### **Evaluation finale individuelle**

- évaluer aux différents niveaux d'acquisition ; savoir :
  - . nommer le concept ;
  - . distinguer entre exmples et contre-exemples ;

- . justifier ses réponses en nommant les attributs essentiels ;
- . donner ses propres exemples et les justifier ;
  
- évaluer le transfert ; savoir :
  - . reconnaître le concept dans une situation nouvelle (transfert du contenu) ;
  - . réutiliser le processus de la conceptualisation dans une situation nouvelle (transfert du processus).

## Annexes III : scénario pour apprendre <sup>651</sup>

*...à la recherche d'une signification commune...* On se met d'accord sur le fait que, dans ce groupe, apprendre consiste à chercher, à partir d'exemples et de contre-exemples que l'enseignant met à la disposition des apprenants, une signification commune. *...exprimée par des attributs...* Celle-ci sera exprimée par des mots choisis ensemble et qu'on appellera les attributs. Les attributs sont les mots qui sont plus importants que les autres et qui représentent les éléments de sens qui reviennent dans tous les exemples ; les attributs ont pour fonction de définir. Notre tâche consiste à comparer les exemples entre eux pour trouver ce qu'ils ont en commun à chaque fois. Les contre-exemples servent à délimiter le sens. L'enseignant notera toutes les idées au fur et à mesure sur le tableau. *...pertinents...*

Pour savoir ce qui est pertinent, on a une règle de pertinence : il faut retrouver les éléments proposés dans tous les exemples, à chaque fois. Si ce n'est pas le cas, on les barre. En cas de désaccord, les exemples sont la référence et il faut aller vérifier. Il ne suffit pas de répondre oui et non, ou de simplement donner une réponse, il faut toujours savoir justifier sa réponse et être prêt à l'argumenter. Chacun a son tour pour discuter ses interprétations avec les autres. *...dont les critères de choix sont déterminés ensemble...* Chacun peut être juge, les critères se déterminent ensemble, l'enseignant aide à confirmer et à infirmer les exemples en cas de besoin. Quand on est capable de vérifier la cohérence entre le mot, les exemples et les attributs, et se trouve capable d'analyser des exemples nouveaux de la même manière, on peut considérer qu'on a compris. Cette compréhension peut être évaluée par chacun et discutée ensemble, les critères étant connus par tous. *...avec comme outils d'analyse nos erreurs et les exemples et contre-exemples proposés ou construits...* Les erreurs sont admises et servent d'outils d'analyse et on peut s'en servir tant qu'il le faut. On peut proposer ses propres exemples et essayer de voir comment ils peuvent être utilisés dans des situations et des domaines différents.

651

Exemple d'un contrat d'intersubjectivité modélisé par B.-M. BARTH, *Le savoir en construction*, Paris : Retz, 2006, p.

151.

## Annexes IV : application de « l'intersubjectivité » dans l'éducation aux valeurs par les mouvements apostoliques des jeunes <sup>652</sup>

Les conditions mises à l'œuvre dans l'intersubjectivité pour l'éducation de l'apprenant nous aident à replacer au centre de son éducation aux valeurs l'apprenant et à s'engager au processus de sa construction. S'il faut promouvoir l'éducation intégrale de l'apprenant, il semble également opportun de savoir si l'enfant est personnellement disposé à aimer ce genre d'éducation ou il l'accepte simplement parce qu'il se sent obligé d'être en situation d'apprentissage.

Appliquée dans le cadre d'un apprentissage des contenus extra-scolaires, l'intersubjectivité, que B.-M. Barth développe dans son livre *Le savoir en construction*. Former à une pédagogie de la compréhension, paraît être un cadre théorique susceptible de répondre à ces quelques questions non-exhaustives.

Parmi les actions à entreprendre que proposent les textes de la Commission de l'éducation des Etats Généraux de l'Education de la République Démocratique du Congo, on lit l'insistance sur la création des appuis extérieurs pour l'éducation aux valeurs. Ces lieux, estime le Bureau des Etats Généraux de l'éducation, sont un espace efficace de rencontre, dialogue, réflexion et recherche de ce que l'on pourrait ensemble appeler « valeurs ». On y négocie le sens commun de la définition à donner aux « valeurs » et la compréhension de celles-ci ». Parce que c'est dans pareil espace que tout se chercherait, se discuterait, se comprendrait par écoute, confrontation et rectification des points de vue. Au mieux, on pourrait dire que c'est le lieu où se fait le vrai apprentissage, donc la vraie éducation aux valeurs. Comme autrefois dans certains rites initiatiques, et aujourd'hui encore, les groupes apostoliques des jeunes aident à réaliser cette éducation.

Ces mouvements aident la jeunesse à passer à l'âge adulte par des rites d'imitation qui forment leur conscience et leur personnalité. Puisque tout se joue dans cet espace de vie et de formation, on peut dire que les mouvements apostoliques contribuent efficacement à l'éducation de la jeunesse et donc aussi, par eux et cette éducation, à l'édification de la société. Ils aident à engager dans la société même des êtres adultes. Ces derniers y rencontrent d'autres adultes qui, eux aussi, sont passés par les mêmes rites, connaissent les valeurs de la vie et les sens unilatéralement donné à ce que toute

652

Ce sont des Mouvements d'initiation des jeunes à l'éducation chrétienne en référence à Jésus et à la Parole de Dieu ou encore en référence à un idéal de vie d'un saint et d'un martyr africain (Les martyrs de l'Ouganda, par exemple Kizito) ou d'un Bienheureux (par exemple la Bienheureuse Marie-Clémentine Anuarite Nengapeta). On dira par exemple : Les Kizito Anuarite (les K.A.), Les Jeunes de la Lumière (« Bilenge Ya Mwinda »), Génération Nouvelle (« G.N. »).

une communauté de personnes, et donc une société, appelle « valeurs ». La mise en place de ces mouvements et des procédures d'apprentissage peut nous faire espérer les mêmes chances d'identification des valeurs, leur compréhension et les moyens de leur intégration dans l'existence personnelle et communautaire des initiés. Cet espace engagerait tout apprenant à la « réflexion » sur les valeurs à apprendre, à vivre, ainsi qu'à leur sens. Comment comprendre le paradoxe sur le statut de tels mouvements appelés « lieux d'appui extérieurs » et « lieux d'appui intérieurs » ?

Nous serons amené à réduire le paradoxe : ils sont dits « extérieurs » aux espaces et temps ordinaires (classes, heures d'enseignement de cours de religion ou de morale), et donc à caractère moins important dans leur structuration, pourtant ils sont réclamés par les jeunes comme étant un des meilleurs moyens qui, de nos jours, forment la jeunesse en perte de vitesse. Leur intégration dans les écoles surtout celles des églises, n'est pas un fait de la mode ou l'application d'une instruction officielle d'Eglise. C'est une nécessité que créent, par contagion, les résultats vécus de la formation de leurs membres. Il serait indiqué d'élargir les lieux de leur application : toutes les écoles de la République démocratique du Congo et toutes tendances confondues. De tels résultats deviennent le point de départ d'une vie qui appelle une structuration, des moyens de leur maintien et maturation pour atteindre des résultats meilleurs et pour un grand nombre d'apprenants. L'importance croissante que la jeunesse accorde à son éducation et à son avenir, qu'elle façonne dans les différents mouvements apostoliques notamment, la disponibilité de chacun et de tous à s'y retrouver pour rencontrer, discuter, vivre avec, échanger et partager ce qui se vit par chacun ici et là, traduit aussi le souci permanent du maintien de tels lieux. C'est pourquoi il faudrait aussi un approfondissement de ce qui les fait réellement être au-delà de ces petits espaces, dans la société.

Dans cette perspective, il semble qu'ils ne devraient pas être appelés des lieux « d'appui extérieurs » indispensables à l'éclosion des valeurs, mais bien des lieux d'« appuis intérieurs » d'éclosion des valeurs. Ceci devient plus que compréhensible : nous avons constaté que tous les lieux « intérieurs » traditionnellement organisés (l'espace-classe pour l'enseignement de cours de religion et de morale pendant les cinquante minutes réglementaires) deviennent quasi obsolètes, et les résultats de tels enseignements sont inefficaces pour plus de la moitié d'élèves, aussi dans beaucoup d'écoles.

Pourquoi ? Voici deux raisons :

Ces lieux sont obsolètes parce que souvent les valeurs y sont enseignées comme une discipline scientifique, et donc obligeant une assimilation en vue d'une restitution qui évalue l'apprenant et son apprentissage ;

Les manuels d'enseignement de ces « disciplines » sont vieux et inadaptés ; leurs contenus semblent conçus et absolutisés par un groupe : « les enseignants », sans le groupe des « apprenants », qui resteraient extérieurs à leur « élaboration ».

Dans ce contexte, pour réussir au mieux la maturation de la jeunesse par l'éducation aux valeurs par les écoles, on devrait pouvoir intensifier la création des mouvements apostoliques des jeunes comme lieux d'apprentissage efficace et réel des valeurs par « la rencontre, le dialogue, l'échange, la négociation et la co-construction de sens » à donner

---

aux différentes valeurs, comme B.-M. Barth le propose dans ses ouvrages. Elle met dans le « co » de co-construction une interaction sociale qui fait appel aux acquis intellectuels et culturels des apprenants, ainsi qu'à leur créativité. « Dans cette perspective, l'enseignant met son savoir au service des élèves pour qu'ils puissent construire le leur. Plutôt que de dire aux élèves ce qu'ils doivent comprendre, il les outille pour qu'ils puissent comprendre par eux-mêmes. »<sup>653</sup>

Notre expérience professionnelle nous fait ressouvenir douloureusement d'un professeur qui était lui-même obstacle à la réalisation de ces deux attitudes chez ses élèves, du fait principalement qu'il refusait toute erreur dans leur apprentissage. De fait, pour lui, l'erreur serait l'indicateur d'un défaut de programme (et du maître et du programme). L'enseignant se sent démuni ; il est coupable de l'erreur, et n'en accepte pas le constat. Sa propre personnalité, sa compétence est mise en jeu ; il craint d'être qualifié d'incompétent. Il ne voudrait pas essuyer l'échec. Sentiments de vengeance : escamoter la question, au pire des cas, punir l'élève, l'en dissuader,... Le comble de tout : l'enseignant travaillerait le plus souvent l'erreur si celle-ci était l'indicateur d'un défaut de l'élève. Pourtant, l'enseignant devrait pouvoir éviter de développer chez l'apprenant l'inquiétude de ne pas réussir, de ne pas être respecté, voire de ne pas être aimé, pour que se développe chez lui un climat de confiance et de respect dans son apprentissage<sup>654</sup>. A ce sujet, Barth écrit : « Une première préoccupation serait déjà d'éliminer, autant que faire se peut, les sources d'inquiétude et d'offrir la possibilité à chacun de s'épanouir et de se sentir valorisé – à défaut de quoi il s'ennuierait inéluctablement »<sup>655</sup>.

## Annexes V : Les statistiques des écoles du diocèse d'Idiofa

Une vue globale de la scolarisation en période de « paix et stabilité relatives » en R.D. Congo

**Année scolaire : 2002-2003 Tableau récapitulatif d'effectifs des écoles**

<sup>653</sup> BARTH, B.-M., « La médiation dans les démarches d'apprentissage : un nouveau rapport au savoir », in *Les Cahiers de l'ISP*, N°35, p. 17-34.

<sup>654</sup> BARTH, B.-M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz, 1993, p. 146.

<sup>655</sup> Idem.

Réseaux	Primaire	Secondaire	Total
ECC	211	109	320
ECK	24	25	49
CBCO/Sud	03	03	06
CBCO/Nord	23	21	44
CECO	52	37	89
CUEBC	32	24	56
CEDI	33	16	49
ELBCO	11	14	25
CADC	01	00	01
EDICO	10	13	23
ADVENTISTE	17	29	46
CPECO	01	00	01
EPA	09	17	26

Année scolaire : 2003-2004 Tableau récapitulatif d'effectifs des écoles

Réseaux	Primaire	Secondaire	Total
ECC	212	122	334
ECK	27	28	55
CBCO/Sud	04	04	08
CBCO/Nord	24	24	48
CECO	52	37	89
CUEBC	32	24	56
CEDI	33	16	49
ELBECO	12	14	26
CADC	01	00	01
EDICO	10	13	23
ADVENTISTE	17	29	46
CPECO	01	00	01
EPA	09	17	26

## Annexes VI Les chansons des jumeaux

### 1 -Les métaphores dans les chansons <sup>656</sup>

---

#### 1. Dans les berceuses

<sup>656</sup>

Cfr. MVI OBEYIN, *La Femme et la Littérature orale chez les Ding*, Université Nationale du Zaïre, ISP/Kinshasa-Gombe,

1983 (*Mémoire*), p. 67-69.

- Le poisson

Vertébré aquatique, le poisson renvoie, dans notre contexte, à une enfant dont la mère est connue ; il signifie un enfant toujours en train de pleurnicher.

- Le marché de nuit

Symboliquement, ce marché signifie la mort identifiée à la nuit, à l'obscurité, aux ténèbres comme moments propices des morts ding. On ne peut donc pas parler de marché de nuit pour les Ding vivants.

- Un billet d'un Zaïre (d'un franc)

Il renvoie à l'enfant qui, dans les sociétés africaines, est considéré comme une richesse. Mais, identifié à la monnaie congolaise qui semble peu valorisée, un enfant paraît ne pas alors avoir de la valeur par rapport à un adulte.

## **2. Dans les chansons élegiaques**

- Le boursier

Insecte coléoptère se nourrissant d'excréments d'herbivores, le boursier est, dans le contexte de ces chansons, identifiée à une personne malheureuse, sans secours ni aide, mais totalement dépendant de quelqu'un d'autre (des autres) pour sa survie.

Ainsi en est-il de la malheureuse comme du boursier qui ne peut vivre sans les excréments d'une ou de plusieurs personnes.

- L'éléphant

Cet animal renvoie à une personne décédée qui, forte et grosse durant sa vie, faisait faire de durs travaux. A sa mort, on ne peut que l'identifier à un éléphant.

## **3. Dans les chansons des jumeaux**

- L'éléphant

En revanche, dans les chansons des jumeaux, le même animal signifie les jumeaux auxquels on attribue la valeur de l'éléphant. Ils sont donc mystérieux.

- La chauve-souris

Comme l'éléphant, la chauve-souris signifie également les jumeaux, mais pour cette raison : ils sont collés à leur mère le sont les chauve-souris contre une corde.

- Le léopard

Compte tenu de la beauté de sa parure tachetée, le léopard symbolise la mère de jumeaux : elle est belle et attrayante. Les deux ont une même parure. Par assimilation à la force d'un léopard, la mère de jumeaux est une femme puissante, respectée, mais pas nécessairement féroce.

Toutefois, on pourrait « la craindre » si on lui attribue, comme à ses enfants, une puissance mystique et mystérieuse.

- Le gros rat

Dans ce contexte, il désigne les jumeaux, faisant ainsi appel à leur demeure et à leur aspect physique. Comme le gros rat les jumeaux demeurent dans un lieu caché, le premier dans un nid souterrain, les seconds dans une case de réclusion, ce qui ne les empêche pas d'être très propres.

Les jumeaux et les gros rats sont en effet propres, doux et lisses.

- Mankwam

Dans la société ding, *Mankwan* signifie une espèce de champignons comestibles. Ici, ce terme renvoie aux jumeaux dont la croissance dépend énormément de l'argent comme condition pour subvenir aux besoins et aux soins de ces êtres mystérieux.

Nécessité de souligner leur dépendance et l'exigence de leurs soins comme le sont de fait les *Mankwan* ne pouvant pousser que s'il y a de la pluie.

- L'antilope (*Nsa*)

Le choix spécifique de cette espèce d'antilope (alors qu'il y en a d'autres) voudrait par sa douceur ainsi que sa faiblesse caractériser les jumeaux qui, nouveau-nés, sont doux et faibles, mais d'une apparente faiblesse d'autant que la tradition ding les considère forts et puissants, mystérieux, pour de nobles raisons analysées.

- La brume

C'est la case de réclusion, et par surcroît, son atmosphère quasi obscure.

- Kinkan

C'est, dans la société ding, un arbre d'argent. Employé dans le contexte chansons de jumeaux, cet arbre renvoie à la mère de ces derniers devenue elle-même la richesse, par excellence : celle d'avoir accouché les jumeaux, signe de richesse.

## **2 – Les chansons**

---

- 9 -

Selon ce critère, nous distinguerons .

- Les genres non-figés
- Les genres figés .

Les genres non-figés sont des genres libres, dont le contenu seul appartient à la tradition, mais dont la forme est sujette à la variation.

Tandis que les genres figés sont ceux dont non seulement le contenu appartient à la tradition, mais aussi la forme dans laquelle on exprime le contenu . Ce sont les récits transmis mot à mot, de génération en génération ? . Parmi ces genres, nous citerons Les Ndzém ( cl.9 / 10 ), les chansons dans lesquelles nous distinguerons :

- A) Ndzém i Édccl ( les berceuses ).
- B) Ndzém i míphámból ( chansons épiques )
- C) Ndzém i Màyú ( chansons des jurés ).
- D) Ndzém i Áwáá : les berceuses .

Définition : Les berceuses sont des chansons exécutées par celles qui sont chargées de la garde des enfants .

1. 1. Taa taa  
Taa dzayoo  
Bambóká maaákya láá  
Taa dzayoo

E. 1. taa  
Dépêche vite  
Dépêche marche ,  
Autres ils sont partis  
Dépêche marche .

Ch. 1. tra :

Mpéche - toi

Marche vite

Ces osse de ton âge sont déjà partie .

Mache vite .

1. 2. Méléwa sé paéy toi

As bêt

Céyé toi toi yá ékif agó ?

As bêt

Ch. 2. tra

Enfant, dans sommeil

Cellement

Ils sont partie vers sommeil toi dois où ?

Cellement .

Ch. 3. tra :

Enfant, enfants - toi,

Cellement,

Où étais - tu lorsque les autres s'étoient endormis ?

Cellement .

1. 3. Méléwa kas byé

Mi nomolé

Méléwa kas byé

Mi nomolé

Kas byé

Mi nomolé

G. 3, 1a : - 11 -

Enfant, sois calme  
 Moi pleure toi  
 Enfant moi sois calme  
 Moi pleure toi  
 sois calme  
 Moi pleure toi .

G. 3, 1b :

Enfant, calme - toi  
 Que je pleure pour toi  
 Mon petit enfant, calme - toi  
 Que je pleure pour toi .

1. 4 Ngwéékíyí iyé lánpétáá  
 Manganabongó akéer ~~akéer~~  
 Kúkúú íbwaá ntaáwá ( bis ) .

G. 4, 1a :

Te mère elle est partie marché de nuit .  
 Mauraie esprits prenez soi elle .  
 ( Tokúúúú 1 ) je jure enfant moi aimé .

G. 4, 1b :

Te mère est partie au marché .  
 Que les mauraie esprits la détournent .  
 Je jure au nom de ~~de~~ Kúúúúúú, mon fils bien aimé .

( 1 ) : le nom d'une personne .



- 13 -

O Mère !

O père !

Bé bé bé avec courge .

O. é : tra

O'wé est venu ce poisson - LI ?

Il est venu de la rivière ( 2 )

Bé bé bé avec la courge .

O se mère !

O mon père !

Bé bé bé ( 3 ) avec la courge .

1. 7. wé wé e

wé wé e

Néyé yé Néyé iyé

iyé léké néyé néyéyé

néyé léké wé léké

wé wé e

Néyé Néyé yéyé

Néyé léké néyé né kéké

néké léké wé léké

( 2 ) : Mwaé : c'est une rivière .

( 3 ) : désigne le bruit de la courge lorsqu'on la démonte .

Ex. 7. tra 1

«*nhé nhé*» (4)

«*nhé nhé*»

En mère toi elle est partie marché

Marché en question, elle a donné moi seulement arête :

Arête en question, chien a mangé :

«*nhé nhé*»

«*nhé nhé*»

Père toi il est parti chasse

Chasse en question il a donné moi seulement os

Os en question, chien a mangé :

*nhé nhé*

*nhé nhé*

Ex. 7. tra 1

*nhé nhé*

*nhé nhé*

Ex. 7. tra 1

«*nhé nhé*» (4)

«*nhé nhé*»

En mère est partie au marché

De ce marché, elle ne m'a donné qu'une arête :

Cette arête, son chien se l'a arrachée :

«*nhé nhé*»

«*nhé nhé*»

---

(4) : Onomatopée qui signifie : silence .

- 15 -

Ton père est parti à la chasse ,  
De cette chose , il ne m'a donné qu'un os  
Cet os, son chien ne l'a mangé .

1. 8.    awé / bébé / wé  
          Yákyé / yaé / wé  
          mi / naé / naé / ee / wé  
          wé / wé

E. H. ta :

bébé O !  
tu pars toi O !  
Moi je reste avec qui ?  
O'kéné ( 5 )

G. S. tra :

O pauvre bébé  
Tu pars !  
avec qui vois - je rester ?  
O'kéné ( 5 )

1. 9.    bébé ( 3 fois )

é / bébé / yaé / yaé  
          mi / nkil / mi / lyébé  
          Yngé / bébé / ee

Banadé / ouyé / lé / lé / ee

bébé / mángluka

ee / bébé / mángluka .

E. D. ta :

bébé ( 33 fois )

Bébé, pars toi, nonneil

( 5 ) O'kéné est une expression marquant le regret

- 15 -

Mei reste mai regarder  
O i bôôô  
Moiôôô allaient prendre moi  
Pôôô il a souvé moi  
O bôôô, bôôô, il a souvé moi.

C. 9. lga

Bôôô ee (3 fois)  
Sôôôg-toi  
Qua je te surveille  
O i pauvre bôôô  
Les moiôôô allaient s'arrêter  
Bôôô m'a souvé  
O bôôô, bôôô m'a souvé

1. 10. ''ôôôôôô

môôô môôô  
Lakôôô l'ôôôôr ôôôôôô môôôô  
ôôô môôô ee  
môôô môôô  
Lakôôô l'ôôôôr ôôôôôô môôôô

C. 10. ga'

O i affaire  
Mei je veux  
Billet de Zaôôre en nous bas ventre  
O i bôôô  
Mei je veux  
Billet de Zaôôre en nous bas ventre.

C. 10. lga

Quel malheur

4 19 4

C'est moi-même qui le veux  
Un billet d'un maître au bas ventre  
Où bébé,  
C'est moi-même qui le veux  
Un billet d'un maître au bas ventre

a. 11. A 44 boué bébé  
Tébé bébébébé bébé  
Mami à bébé  
Vos mami bébébé bébé ?

b. 11. En  
A l'enfanté de bébé bébé  
Mami, il a été bébé  
Il a bébébé par terre  
Mami, bébébé bébé bébé bébé bébé ?

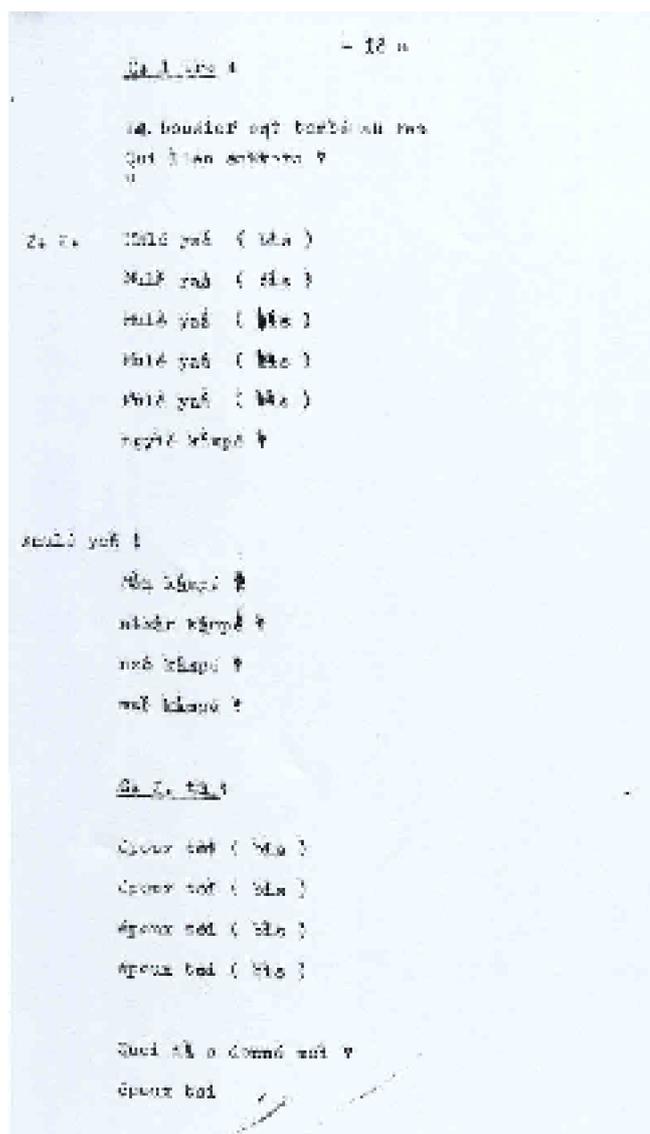
c. 11. En  
Où l'enfanté de bébé bébé  
Bébé à bébé bébé  
Il l'a bébébébé  
Avec quoi bébébé bébébé ?

II) Chansons à bébébébébé : Chansons Bébébébébé

Définition : Les chansons Bébébébébé sont celles adaptées par les  
parents en cas d'un bébé.

a. 1. Bébébébé bébébé à bébébé  
bébé bébébébé ? (à bébé)

b. 1. En  
Bébébébé il est tombé au bébé  
Qui va bébébé lui ?



- 19 -

via, a + b = il donna moi ?  
 viché, a - b = il donna moi ?  
 maison, a - c = il donna moi ?  
 enfant, a - b = il donna moi ?

Ch. 2 tra :

Ton époux  
 ton époux  
 ton époux  
 ton époux

Que m'a + ■ = il donna ?  
 Hein, ton époux ?  
 m'a - t = il donna du vin ?  
 m'a - t = il donna du gibier ?  
 m'a - t = il donna une maison ?  
 m'a - t = il donna un enfant ?

Ch. 3. 3000 éshéy é éggé ?  
 éshéy é éshéy ( é fois )

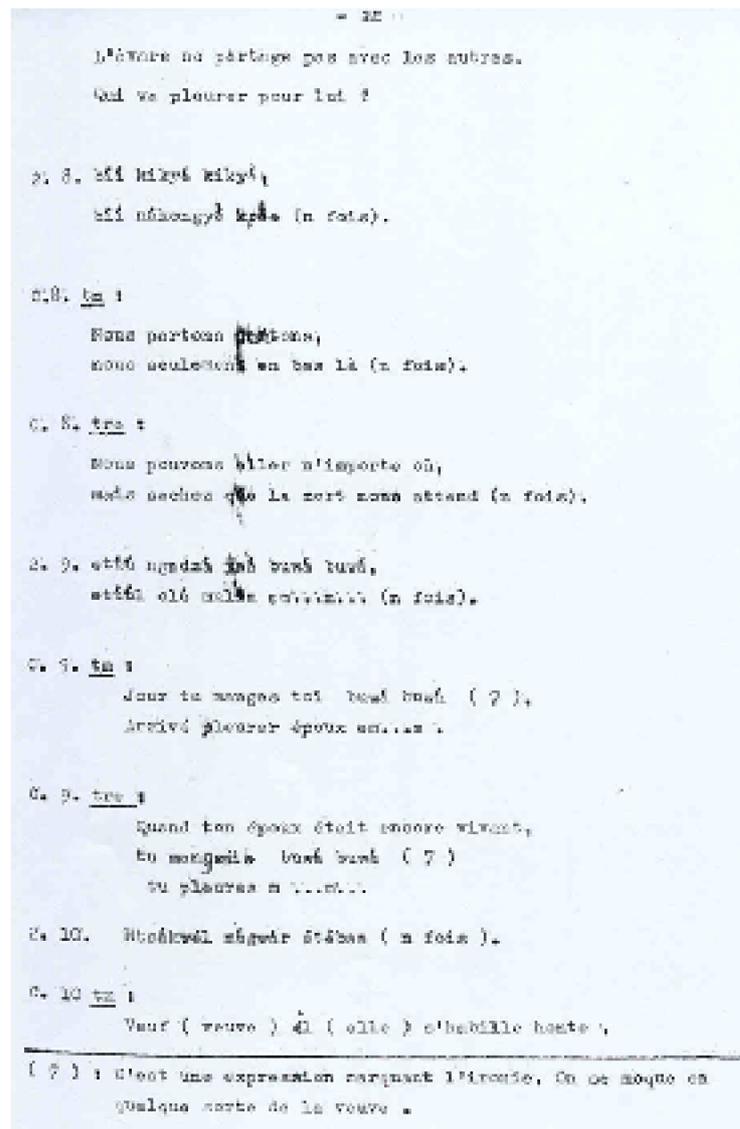
Ch. 3 tra :

Tous elles lavent avec quel ?  
 Elles lavent éshéy éshéy ( 6 ) .

( 6 ) : éshéy une plante sebert pour la toilette intime .







- 25 -

C. 10 tra :

Le veuf ( la veuve ) se gène .

E. 11. M̀p̀p̀l̀l̀l̀ e .... n̄a n̄ayen M̀p̀l̀l̀ .

C. 11 tra :

Se retire celui ( celle ) qui ne veut habit, se retire .

C. 11 tra :Que celui ( celle ) qui ne s'hab pas bien habillé ( e ),  
se retire .

E. 12. M̀h̀d̀ k̀k̀ỳd̀,

n̄ur - n̄ur t̀ỳh̀h̀d̀ .

C. 12 tra :

Mauvais homme il part,

bon homme il reste .

C. 12 tra :

Que le mauvais n'en aille,

Que le bon reste .

E. 13.

M̀p̀h̀h̀l̀ h̀h̀h̀ h̀h̀h̀l̀ ,

n̄i h̀h̀h̀ h̀h̀h̀l̀ ;

M̀p̀h̀h̀l̀ h̀h̀h̀ n̄h̀ỳh̀l̀,

n̄i h̀h̀h̀ n̄h̀ỳh̀l̀ ;

M̀p̀h̀h̀l̀ h̀h̀h̀h̀h̀h̀h̀ h̀h̀h̀ .

C. 13 tra :

Ma rivale elle prépare Cocille ;

Moi je prépare Cocille ;

Ma rivale elle prépare feuilles de manioc,

Moi je prépare feuilles de manioc ;

Ma rivale elle se vante quand ?



- 25 -

2. 16. b babaa aana' ap'at'at',  
 bak'at' aana' ap'at'at',  
 aabana aana' ap'at'at' i

G. 16 ba :  
 hommes ils mangent nuit,  
 femmes elles mangent journée,  
 aabana aana' ( 9 ), tiens i

G. 16 ba' :  
 les hommes mangent la nuit,  
 les femmes mangent la journée,  
 aabana aana' ( 9 ), tiens i

2. 17. aana' aana' ap'at'at',  
 aana' aana' ap'at'at'.

G. 17 ba :  
 quand elle est tombée sombre,  
 quand elle est tombée sombre .

G. 17 ba' :  
 il fait sombre,  
 il fait sombre .

2. 18. ayandaa' aana' ap'at'at',  
 aana' aana' ap'at'at',  
 ayandaa' .

G. 18 ba :  
 Malheureux il était lui malheureux,  
 Malheureux et aujourd'hui il a obtenu fébrer,  
 malheureux .

( 9 ) : expression de lutte entre deux personnes ou deux camps.

C. 18 by :

Le malheureux d'autrefois, qui était seul,  
aujourd'hui, il a eu ses frères,  
le malheureux .

2. 19. Oweol nggô,  
Oweol nggô,  
Wôlé wôléhabé mar,  
Oweol nggô .

Oweol nggô,  
Wôlé wôléhabé mar ,  
Oweol nggô .

C. 19 in :

Petit quel ?  
petit quel ?  
Époux a divisé avec personne ?  
petit quel ?  
petit quel ?  
petit quel ?  
Époux a divisé avec personne  
petit quel ?

C. 19 aga :

Combien petit ?  
combien petit ?  
L'époux est partagé avec une autre personne ?  
Combien petit ?  
Combien petit ?  
Combien petit ?  
L'époux est partagé avec une autre personne !  
Combien petit ?

- 27 -

2. 20. Mĩnĩ yá stéir éé bǎǎ bǎǎ ,  
 Mĩé yá wálin éé m .  
 Cwéé yá wálin éé kǎkǎr kǎkǎr ,  
 Mĩé yá wálin éé m ;  
 Cwéé yá kǎkǎr kǎkǎr - kǎkǎr ,  
 Mĩé yá wálin éé m .

C. 20 tra :

Tu es mangé toi viande bǎǎ bǎǎ ( 10 )  
 Tu es pleuré toi époux éé m ;  
 Tu es bu vin kǎkǎr ( 11 ) ,  
 Tu es pleuré toi époux éé m ;  
 Tu es porté toi habit kwara kwara ( 12 ) ,  
 tu es pleuré toi époux éé m .

C. 20 tra :

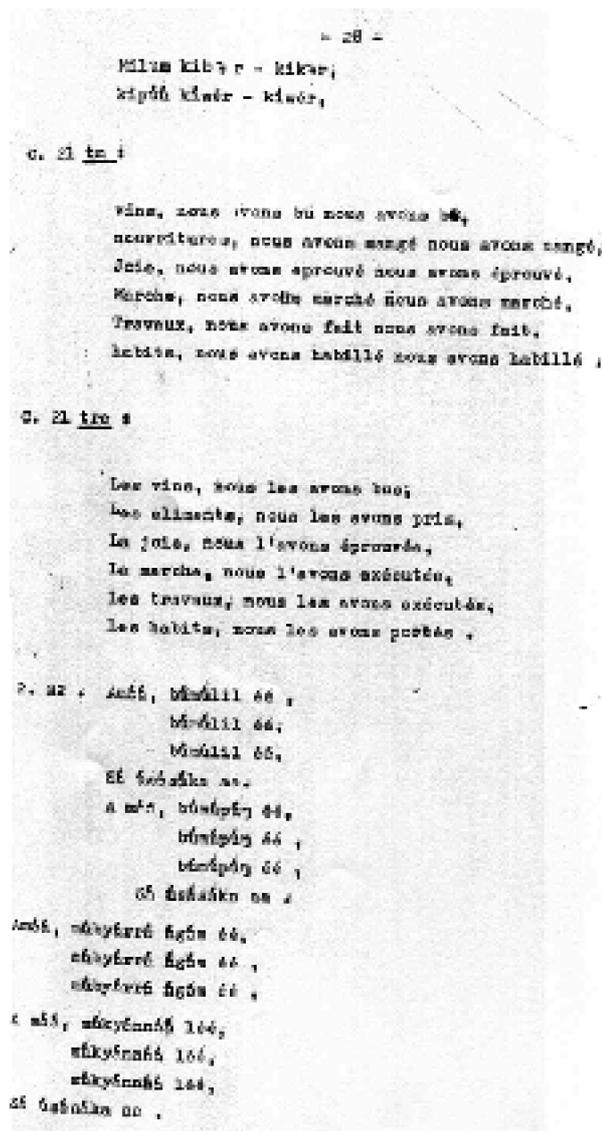
bǎǎ bǎǎ ( 10 ) , tu manges de la viande .  
 éé m ; tu pleures ton époux ;  
 kǎkǎr ( 11 ) , tu bois du vin ,  
 éé m ; tu pleures ton époux ;  
 kǎkǎr - kǎkǎr ( 12 ) , tu t'habilles ,  
 éé m ; tu pleures ton époux .

2. 2. 1. Mĩnĩ kĩnĩ - kĩnĩ ,  
 Mĩnĩ kĩnĩ - kĩnĩ ,  
 Wéng kĩnĩ-kĩnĩ ,  
 Wĩyĩ kĩnĩ - kĩnĩ .

( 10 ) : bruits de la nourriture dans la bouche .

( 11 ) : bruits de déglutition de vin

( 12 ) : bruits de l'étoffe lorsqu'on la porte .



G. 22 tm :

Ah ! mère, pleurez lui,  
 pleurez lui,  
 pleurez lui,  
 35 fafafa ( 13 ) .  
 Ah ! mère, arrangez lui,  
 arrangez lui,  
 arrangez lui,  
 35 fafafa ( 13 ) .  
 Ah ! mère, battez lui tambour,  
 battez lui tambour,  
 battez lui tambour,  
 35 fafafa ( 13 ) .  
 Ah ! mère, dansez lui,  
 dansez lui,  
 dansez lui,  
 35 fafafa ( 13 ) .

G. 22 tm :

Ah ! mère ! pleurez-le ( le ),  
 pleurez-le ( le ),  
 pleurez-le ( le ),  
 35 fafafa ( 13 ) .  
 Ah ! mère ! arrangez-le ( le ),  
 arrangez-le ( le ),  
 arrangez-le ( le ),  
 35 fafafa .  
 Ah ! mère ! jouez les tambours pour lui ( elle ),  
 jouez les tambours pour lui ( elle ),  
 jouez les tambours pour lui ( elle ),  
 35 fafafa .  
 Ah ! mère ! dansez pour lui ( elle ),  
 dansez pour lui ( elle ),  
 dansez pour lui ( elle ),  
 35 fafafa .

13 ) : Onomatopée, sans signification

III: Môcin à mayé à Chénessa des Jumeaux :

Définition : Celles-ci sont des chansons exécutées lors de la naissance des jumeaux :

3. 1. Mô labété=baté,  
yé itéti mî môngé zéti ;  
Mpe labété=baté,  
yé itéti mî môngé zéti ;

Ch. 1. ta :

Mô ( 14 ) parté parté,  
viens descendre moi propriétaire argent,  
Mpe ( 15 ) parté parté,  
viens descendre moi propriétaire argent .

Ch. 1. ta :

Mô , parté, parté,  
se précipite à moi le riche ;  
Mpe , parté parté ,  
se précipite à moi le riche .

3. 2. Moyé mété kojé,  
Moyé kily né mji,  
Mô nicha mété komalié,  
niché kily né mji.

Ch. 2. ta :

Jumeaux ils sont sortis de merisé,  
jumeaux ils veulent seulement argent,  
Comme Chef il tombe dans rivière ;  
Chef il veut seulement argent .

---

( 14 ) Mô : est l'effé des jumeaux .

( 15 ) Mpe : est le cadet des jumeaux .

- XI -

D. 2a tra :

Les jumeaux sont sortis au marché  
 Les jumeaux ont donné de l'argent ;  
 Comme le chef s'est noyé dans la rivière,  
 Le chef exige de l'argent .

E. 2a shé = nhé

nhé yi nhé yi nhé  
 nhé = nhé  
 nhé yi nhé yi nhé

G. 3 ta :

nhé - nhé ( 16 ) ; maison de feuilles de nhé ( 17 )  
 nhé - nhé ; maison de feuilles de nhé .

G. 3 tra :

nhé = nhé ( 16 ) ; chaudière faite de feuilles  
 de nhé ( 17 ) ;  
 nhé - nhé ; chaudière faite de feuilles de nhé

J. 4. ngé nhé nhé :

ngé nhé nhé ;  
 ngé nhé nhé ;  
 ngé nhé nhé ;  
 ngé nhé nhé .

G. 4. tra :

gériamur manger manger ;  
 gériamur boire boire ;  
 derrière il fait médicaments ;  
 gériamur assise assise ;  
 derrière il est palestre .

( 16 ) : Les nhé qui produisent les feuilles sèches .

( 17 ) : Les feuilles servant à construire la chaudière .

C. 4. tra :

Le guérisseur doit d'abord suffisamment manger,  
Le guérisseur doit d'abord suffisamment boire,  
Ensuite, il soigne la maladie ;  
Le guérisseur doit être suffisamment assoupi .  
Ensuite, il diagnostique .

3. 5. Mèè n'èè mii 5é ,  
Mii mèè kiw'èun'èèl ;  
Mèè n'èè mii 6é ,  
Mii mèè kiw'èun'èèl ;  
Myye n'èè mii 6é ,  
Mii mèè kiw'èun'èèl .

C. 5 in :

Mère, pitié moi,  
moi enfant pauvre ;  
Mère, pitié moi ,  
moi enfant pauvre ;  
Myye, pitié moi,  
moi enfant pauvre .

C. 5 tra :

Mère, ayez pitié de moi  
Je suis un enfant pauvre .  
Mère, ayez pitié de moi !  
Je suis un enfant pauvre .  
Myye, ayez pitié de moi !  
Je suis un enfant pauvre .

3. 6. Mèè èèè èè ,  
òyi mèè mèèl ,  
kian'èèè kian'èèè  
òyi mèè mèèl ;  
Mieu yi mieu ,  
òyi mèè mèèl ;  
mèèèl yi mèèèl .  
òyi mèè mèèl .

C. 6. ta :

enfant éléphant,  
 Il est venu jour Makfi ( 18 ),  
 Nous avons attendu nous avons attendu,  
 Il est venu jour Makfi ;  
 Saisons sèches avec saisons sèches,  
 Il est venu jour Makfi ;  
 Saisons de pluie avec saisons de pluie,  
 Il est venu jour Makfi .

C. 6. ta

L'éléphanténu,  
 Il est venu le jour de Makfi  
 Nous avons attendu, nous avons attendu ;  
 Il est venu le jour de Makfi ;  
 Des saisons sèches et des saisons sèches,  
 Il est venu le jour de Makfi ;  
 Des saisons de pluie et des saisons de pluie,  
 Il est venu le jour de Makfi .

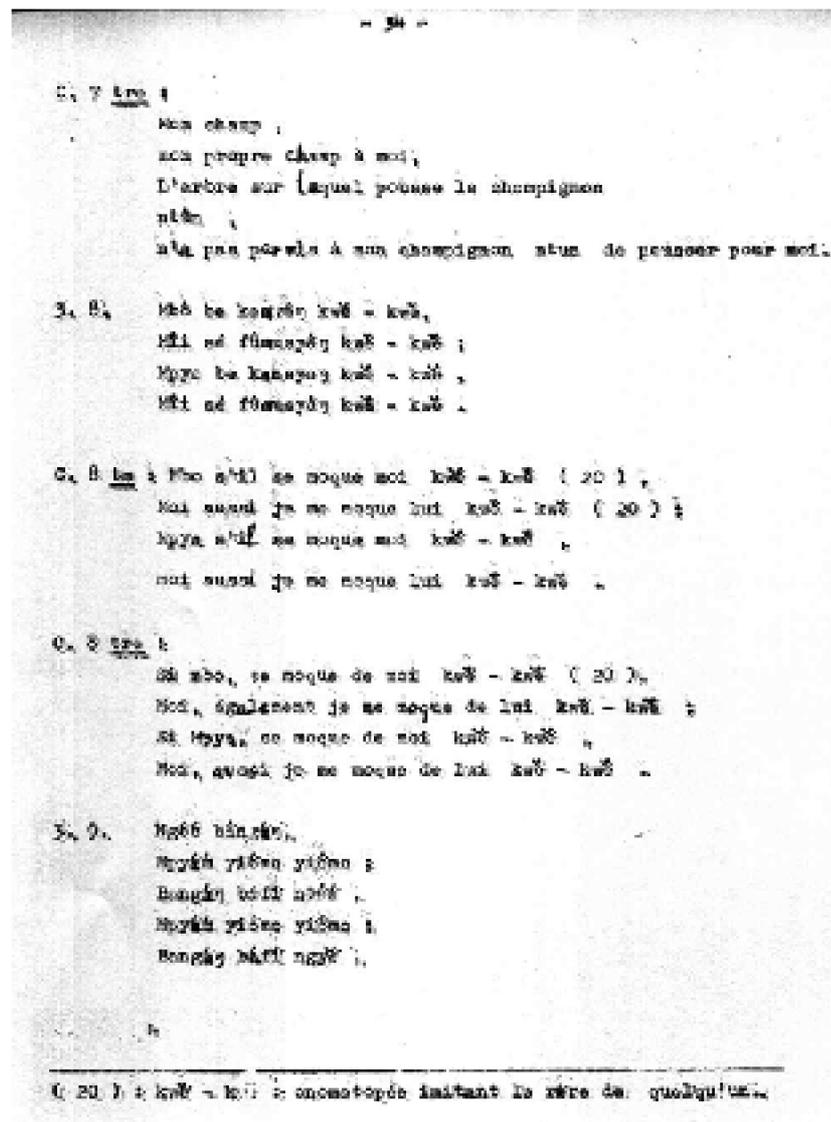
3. 7. Iyoo la mi,  
 Iyoo la mi ahangé wé,  
 Ntú ntún,  
 Iyoo ntún mi fúna .

C. 7. ta :

Champ de moi ,  
 Champ de moi propriétaire propre,  
 Arbre ntún ( 19 ) ;  
 Il a refusé moi ntún moi pousser .

( 18 ) : Makfi : jour de repos, tout travail de champ est  
 prohibé .

( 19 ) : ntún : est un champignon



= 35 =

C. 9 in 1

O guérissours,  
 Keelin tout blanc tout blanc,  
 Guérissours ils sont venus haut,  
 Keelin tout blanc tout blanc,  
 Guérissours ils sont venus bas,  
 Keelin tout blanc blanc.

C. 9. tra 1

O guérissours,  
 Du keelin tout blanc, tout blanc,  
 Les guérissours qui viennent du Nord,  
 Du keelin tout blanc, tout blanc,  
 Les guérissours qui viennent du Sud,  
 Du keelin tout blanc, tout blanc.

C. 10. 1

Mé ngé,  
 wéfé - wéfé,  
 wé kéfé.

C. 10 in 1

Mé guérissours,  
 wéfé - wéfé (21),  
 Elle est dans butte.

C. 10 tra 1

Mé guérissours,  
 wéfé - wéfé (21),  
 Elle est toujours dans sa butte.

C. 11. 1

Mé ngé,  
 Méfé kéfé kéfé.

(21) : wéfé - wéfé : traite de la butte faite en palme lorsqu'on  
 le bouce.

- 36 -

C. 11 tu :

enfant cheuve - souria,  
ceede suspende suspende toi .

C. 11 tra :

O petite cheuve - souria,  
Suspende - toi à la corde .

3. 12. Kheŋ nŋpŋ nŋpŋ,  
nŋŋ ;  
Kheŋ nŋpŋ nŋpŋ,  
nŋŋŋ

C. 12 tu :

Poule ( coq ) elle ( il ) a picoré ordures,  
poule ( coq ) ;  
poule ( coq ) elle ( il ) a picoré ordures,  
poule ( coq ) .

C. 12 tra :

Le poule ( le coq ) a picoré dans des ordures,  
O poule ( coq ) !  
Le poule ( le coq ) a picoré dans des ordures ;  
O poule ( coq ) !

3. 13. Nŋpŋ nŋ, nŋpŋ nŋ nŋŋŋ ,  
nŋpŋ nŋ, nŋpŋ nŋ nŋŋŋ .

C. 13 tu :

Léopard ci, Léopard ci taché !  
Léopard ci, Léopard ci taché !

C. 13 tra :

Ce Léopard ! o Léopard taché !  
Ce Léopard ! o Léopard taché !



- 38 -

3. 17. Mankéna abé.  
Ongyé m'afé makéli abé .

C. 17 in :

Champignons mankéna ,  
ils poussent pour Makéli .

C. 17 epa :

Champignons mankéna .  
poussent le jour de Makéli .

3. 18. Mââ mîi Mbé ,  
Mââ mîi Mpya ,  
Mââ mîi Mpya  
Mââ mîi Mpya .

C. 18 in :

Mère m'afé Mbé,  
Mère m'afé Mpya,  
Elle vient riva ,  
Elle m'afé riva .

C. 18 epa :

Mbè, ma mère !  
Mpya, ma mère !  
Tantôt dans telle riva !  
Tantôt dans telle autre !

3. 19. M'afé m'afé M'afé,  
M'afé m'afé M'afé .

C. 19 in :

Regardez grandeur de mère ,  
Qui m'afé grandeur .

- 39 -

V. 19 lra :

Obervaz, ceccant est la sère ,  
 Mite, qui engendre les jumeaux ,

V. 20. Ntá mure,  
 Ntá mure mure mure .

C. 20 lra :

Antilope Naa , lève - toi ,  
 Chaque aile se brêle .

C. 20 lra :

Antilope Naa , lève - toi  
 Les ailes se brêle .

V. 21. 1. Mâ mure mure :

Mure mure mure mure ,  
 Mure ,  
 Mâ mure mure mure ?  
 Mure mure mure mure ,  
 Mure .

C. 21 lra :

Deux - là à rive quel ?  
 brume aile descend avec rivière ,  
 brume !  
 Deux - là à rive quel ?  
 brume aile descend avec rivière ,  
 brume !

C. 21 lra :

qu'est - ce sur la rive ?  
 C'est la brume qui descend sur la rivière ,  
 La brume !  
 C'est la brume qui descend sur la rivière ,  
 La brume !

- 40 -

3. 22. Láo lán,  
Láo lá ntaán ,  
Lí nátiaga lóó,  
Lí ngkóroo háá ,

G. 22 in :

Réseu réseu,  
Réseu de palmar ntaán ,  
Il ne tseúú ,  
Il ne nous ú

G. 22 tra :

Réseu ! Oú , réseu !  
Réseu du palmar ntaán ,  
ou tseúú !  
ou nous !

3. 23. Kinká wóté en nati,  
Eúú ní kinkáúú !  
kinká wóté en nati ,  
Eúú ní kinkáúú !  
kinká wóté en nati ,  
Eúú ní kinkáúú !

G. 23 in :

Kinká arbre d'argent,  
Nous pourquoi sommes venus !  
Kinká arbre d'argent ,  
Nous pourquoi sommes rassemblés !  
Kinká arbre d'argent ,  
Nous pourquoi mettons chansons .

G. 23 tra :

Kinká , c'est un arbre d'argent,  
C'est pourquoi nous sommes venus !  
Kinká , c'est un arbre d'argent ,

C'est pourquoi nous nous sommes rassemblés ;  
kinkéna , c'est un arbre d'argent,  
C'est pourquoi nous dansons .

3. 24. Náh ámákpá  
táh ámákpá  
bangéŋ nátsá .

C. 24 ta :  
Mère elle est décédée ,  
père il est décédé,  
guérisseurs ont décidé .

C. 24 tro :  
Ma mère est décédée ,  
Mon père est décédé ,  
Les féticheurs ont décidé .



## Errata (ce document a été distribué aux membres du jury avant la soutenance)

- P. 21, paragraphe 3, ligne 3, lire : ...dans lesquels à la place de ...qui dans lesquels...
- P. 30, paragraphe 2, ligne 5, lire ...deux de ses affluents.
- P. 37, paragraphe 2, ligne 5 et Note n°44, lire Van Wissmann.
- P. 42, paragraphe 1, ligne 4, lire :...lignages médians.
- P. 51, I. La religion traditionnelle. Compléter : 1. Les croyances religieuses.
- P. 52, note 70, lire : ... confirmer ou non...
- P. 54, note 78, dernière ligne du texte, lire : ...les assimilant à « des agents administratifs ».
- P. 59, paragraphe 1, ligne 3, lire : progressivement la religion chrétienne..., effacer « vraie ».
- P. 73, paragraphe 2, ligne 10, lire : ...science biologique, d'une part et, d'autre part, de la gémellité archaïque,...
- P. 74, note 102, ligne 7, lire : ... chez leur adversaire...
- P. 84, note 114, écrire sur la ligne MAYELE ILO, J.-P.,...
- P. 84-86, dans les notes de bas de page 116 à 124 et p. 89, note 125, Ibid. se

rapporte plutôt à la référence de la note 114, soit MAYELE ILO, J.-P., *Statut scientifique et mythique de la gémellité. Essai sur la dualité*, Paris : Ousia, 200, 605 p., qu'à la note 115, soit MALU NKAY, F., *Histoire des Ding Mbensia d'après les Traditions du Clan Ntshum (Des Origines à 1899)*, Mémoire de Licence en Histoire, UNAZA, Campus de L'Shi, 1979 (inédit).

- P. 101, note 138, lire : Idiofa Zaïre.
- P. 112, note 154 aurait dû venir avant où nous avons employé pour la première fois le terme « Ding » dans le titre ou les raisons du choix.
- P. 128, paragraphe 3, ligne 2 : mettre *un point* entre valeurs traditionnelles et Elles...
- P. 130, paragraphe 3, ligne 7 : mettre un point après *communauté*.
- P. 137, note 194 et p. 138, note 196, Référence qui apparaît pour la première fois, mais incompréhensible car cet ouvrage n'est jamais cité précédemment, ni ne figure sur la Bibliographie de la Thèse. Il s'agit de : TSHIPUNGU WA MONA MUAMBI'ENU, J., *Continuité et discontinuité en pastorale missionnaire dans le diocèse d'Idiofa*, Lumen Vitae, 1973 (Mémoire de Licence en Catéchèse et Pastorale).
- P. 140, note 197 renvoie à la référence note 198.
- P. 141, note 200 *ibid.*, renvoie à la référence p. 141, note 201.
- P. 144, note 209 renvoie à la page 145, référence note 210.
- P. 198, 2. « La variable âge », lire : L'âge des personnes interrogées varie de dix-neuf à 77 ans ;...Soixante-dix-sept ans, c'est l'âge le plus élevé...).
- P. 200, paragraphe 2, 1.1. Objectifs, ligne 5, lire : ...dans le champ...
- P. 201, paragraphe 3, ligne 4, mettre un point après nos enquêtés.
- P. 205, paragraphe 1, ligne 5, lire ...c'est-à-dire...
- Ligne 6, lire...les prédispose...
- P. 206, in 1.3.2....dans la citation 301, ligne 5, lire : En Afrique plutôt qu'en Europe.
- P. 210, paragraphe 4, ligne 6, lire : ...raison...
- P. 213, paragraphe 2, citation ligne 10, lire : ...qu'il est avocat...
- Ligne 14, mettre un point entre attiré et C'est.
- P. 214, 1.3.3.2., le nombre 305 indique la note de bas de page numéro 305.
- P. 221, paragraphe 3, ligne 4 : mettre un point-virgule entre Droit Public International et l'Architecture.
- P. 223, citation 2, ligne 2, lire : ...C'est de ne pas...
- P. 235, paragraphe 5, ligne 2-3, supprimer : (chercher et compléter la tradition anthropologique et sociologique sur les infirmiers).
- P. 291, paragraphe 1, ligne 8 : Mettre un point après au Congo ».
- P. 303, paragraphe 2, ligne 2, lire : ...Ding orientaux.
- P. 307, ligne 21, lire : son unique femme.

- 
- P. 309, Au plan moral, ligne 4, lire : qui a pour objectif.
  - P. 310, paragraphe 3, ligne 4, lire : a été occidentalisée.
  - Lele équivaut à Leele ou Ba Shilele ou Bashilele.
  - P. 358, paragraphe 3, ligne 1, lire : Nous retiendrons à la place de je retiendrai.
  - P. 401, paragraphe 3, ligne 5, lire : nous l'avons dit.
  - P. 403, paragraphe 1, ligne 2, lire : nous paraissent.
  - P. 421, ligne 3 du point I., lire : les mentalités, mais pas es mentalités.
  - P. 422, paragraphe 1, ligne 8, lire : ...rythment le même slogan que...
  - P. 425, paragraphe 1, ligne 5, lire : ... lui a fait convoquer...
  - P. 432, paragraphe 2, ligne 20, lire : aux Congolais.
  - P. 433, paragraphe 2, ligne 8&9, lire : ...et qu'il y a eu, selon Olivier Reboul, « *la relativité des valeurs* ».
  - P. 480, paragraphe 2, ligne 4, effacer un des termes « réconcilier ».
  - P. 481, paragraphe 1, ligne 6, lire : valeurs scolaires.
  - P. 492, N°202, lire : XYPAS, C., *Education et valeurs. Approches plurielles*, Paris : Anthropos, 1996.
  - COMPLETER LA BIBLIOGRAPHIE de la page 493 : OUVRAGES CONSULTÉS.
  - BARDIN, L., *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 1977.
  - PIRET, A. & NIZET, J., BOURGEOIS, E., *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les Sciences Humaines*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
  - FARIDA, Y., *Le couple algérien : Sa fonction et son évolution. Les effets des conflits de valeurs*, sous la direction de Carmel Camilleri, Paris Sorbonne, 1989.