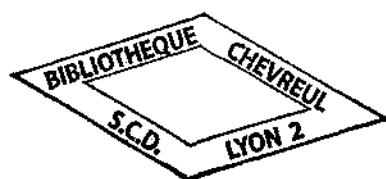


JEAN DIMI-NIANGA



**LA FORMATION PROFESSIONNELLE
DES CADRES SOCIO-ECONOMIQUES
AU CONGO (1960-1984) :**

**Contribution pédagogique au développement
de la région M'Bochi d'Ollombo**

THÈSE

soutenu devant l'Université Lyon II en vue
DU DOCTORAT DE SCIENCES DE L'EDUCATION
(Nouveau régime : Loi N° 84-52/26/1/84)

TOME I

Directeur de recherche : P.-Cl. COLLIN

632 162

Année 1986

TABLE DES MATIERES

	Pages
← AVANT PROPOS	3
- INTRODUCTION GENERALE	10
 <u>PREMIERE PARTIE : LES USAGES COUTUMIERS DE FORMATION</u> <u>OU L'EDUCATION PROFESSIONNELLE</u> <u>TRADITIONNELLE</u>	 40
<u>CHAPITRE I</u> : La surface morpho-écologique du pays M'Bochi et l'appropriation sociale d'un espace multiforme	45
<u>CHAPITRE II</u> : L'exercice des activités économiques et l'acquisition des savoirs techniques	63
<u>CHAPITRE III</u> : Les formes de sociabilité inter- ethnique et l'intériorisation des conduites collectives	82
<u>CHAPITRE IV</u> : Les modèles de la cohésion sociale et l'apprentissage de la régulation des conflits	113
<u>CHAPITRE V</u> : Les perceptions religieuses et la transmission des actes mythiques	142

<u>DEUXIEME PARTIE : LES USAGES MODERNES DE FORMATION</u> <u>=====</u>	
PROFESSIONNELLE SPECIALISANTE	196
<u>CHAPITRE I</u> : LE CADRE GEOGRAPHIQUE DE BRAZZAVILLE OU LA SURVALORISATION D'UN ESPACE ECLATE	202
<u>CHAPITRE II</u> : L'APPRENTISSAGE SPECIALISE DES TECHNIQUES AGRICOLES	223
I - La transmission des techniques agricoles à l'ère coloniale	224
II - La formation agricole après 1960	234
III - Les structures d'accueil du Lycée Agricole Amilcar-Cabral	239
IV - Les données pédagogiques du processus de spécialisation	259
<u>CHAPITRE III</u> : LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES MAITRES OU LA TRANSMISSION DES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DE PREMIER DEGRE	289
I - Les origines ou les sources de provenance	292
II - Le développement ou lr pairs en charge de la formation professionnelle des maîtres par les "nationaux"	299
III - La création de l'Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE	305
IV - L'environnement urbain de formation	308
V - L'organisation des actes de formation	311
VI - Le trajet de la formation	317

	Pages
- CONCLUSION GENERALE	375
- ANNEXES	401
- BIBLIOGRAPHIE	495
- Table des Matières	537

DEUXIÈME PARTIE :

LES USAGES MODERNES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SPECIALISANTE

Le point de départ qui servira d'instrument exploratoire pour comprendre le champ des usages modernes complexes que cette partie se propose d'analyser, réside dans les paliers des institutions officielles de formation, chacune d'elles mobilisant ses techniques d'innovation, de connotation et de programmation. Sans doute, il serait question de désigner ces actes sous une formule unique : "La formation professionnelle spécialisée" qui puisse rendre compte d'un ensemble de disciplines qui constitue une spécialité possible dans "la division du travail" économique et "social" (1). Une telle formule paraît originale. Chaque regroupement particulier des disciplines dépend des autres et des programmes spécifiques comme phénomènes distincts qui ne peuvent être compris que par un examen spécial. Dans cette appréhension, il convient encore de souligner que l'étude que nous menons est très vaste, mais chaque indicateur qui la compose est à la fois interdépendant et indépendant. Si l'on fait abstraction des formes variées que prend la division sectorielle de formation professionnelle agricole et d'enseignement de premier degré, suivant leurs processus, conditions du temps et de lieu (2), il reste qu'elles convergent toutes à conférer à un groupe d'hommes et de femmes congolais en général, m'Bochi d'Ollombo en particulier "une forme précise indiquant en quoi ils sont chacun à chacun et tous formés" (3).

-
- (1) (E.) DURKHEIM. *De la division du travail social* ; ... 2. Aujourd'hui, le phénomène de la formation professionnelle spécialisée laisse observer une influence croissante dans de nombreuses sociétés du monde, notamment au Congo. Chaque fonction sociale, qu'elle relève d'une dimension économique, culturelle, politique, administrative ou judiciaire etc., "se spécialise de plus en plus, (...), se fragmente en multitude de disciplines spéciales dont chacune à son objet, sa méthode, son esprit". Cette "division du travail social", elle-même inhérente à la formation professionnelle spécialisée des congolais, constitue les facteurs déterminants du progrès. Ce qui montre que ce siècle dernier, "les hommes qui ont marqué dans les sciences sont devenus plus spéciaux".
- (2) (A.) BEAUDOT, *Sociologie de l'école - Pour une analyse des établissements scolaires* ; Paris, DUNOD, 1981, 53 à 54.
- (3) (G.) AVANZINI - "Science de l'éducation et Education permanente" Notes de lecture, ..., 117-123.

Ces faits dépendent certainement de causes, notamment d'objectifs et de finalités socio-économiques constants que nous allons rechercher.

Ces usages modernes dérivent des relations du groupe dans sa société d'appartenance immédiate, celle-ci est considérée comme absolument exécrationnelle, primitive et sous-développée dans son espace morpho-écologique et ses institutions tribales ou ethniques.

En montrant ces aspects déracinants en finalités pédagogiques, nous constatons qu'il s'agit de fusionner les jeunes parmi les adultes, de disposer sans distinction pour les uns comme pour les autres des environnements physiques et humains correspondants, des techniques et procédés, des méthodes et représentations, des conduites et attitudes, des normes et valeurs codifiés qui déterminent ces nouvelles "*manières de vivre et de penser*", autrement dit, qui favorisent l'émergence de ces récents "*contenus de la vie sociale propres*" (1) à ces groupes, et qui constituent des moyens d'apprentissage. Quand on parle de ces "*usages modernes de formation professionnelle spécialisée*", la mobilité de l'espace éclaté que les groupes hétérogènes survalorisent par installation temporaire ou définitive, contraint ou réprime les membres des différentes communautés ethniques ou tribales, des diverses unités raciales, l'adoption novatrice de son apprentissage spécialisé des techniques de l'économie rurale ; l'instauration de sa transmission des techniques d'enseignement de premier degré que nous estimons comme essentiels, dans l'appréhension du changement social global, pour assurer le progrès du groupe qui aurait la charge d'améliorer le sort des communautés rurales, considérées comme les plus reculées de cet espace de mobilité, où atterissent toutes ces nouveautés et d'où celles-ci se diffusent en conditionnant la survie des groupes composites, au rythme du temps planifié.

Un autre volet de l'itinéraire évoque cette nouvelle instabilité des faits spatiaux et sociaux dans les classes sociales des populations urbaines symboliquement qualifiées d'"*évoluées*", compte tenu des transformations de leur organisation structurelle et psychique, marquant le déracinement de chacun des êtres, la suspension de chacun à chacun des personnalités et leur adhésion aux

(1) (P.) ERNY. *Ethnologie de l'éducation ...*, 174.

nouvelles manifestations de la conscience collective et individuelle, issues des sociétés "développées", caractérisant une intégrale reproduction de cette variabilité et la monovalence des statuts socio-professionnels modernes. En outre, l'éclatement de ce type d'agencement des parties géo-physiques et mentales coordonnent les usages collectifs résultant de l'intervention passée et actuelle et qui, de ce fait, mobilisent les finalités voulues, au moyen des institutions de formation professionnelle spécialisante. La mouvance du saillie et des épargnes à chaque endroit, - de la répartition des habitants, - de la délimitation des agglomérations, arrondissements et quartiers composés des communautés inter-ethniques et internationales, - de l'accession à des propriétés individuelles ou privées et de l'exercice des activités distinctes, - de l'apprentissage des nouvelles techniques relatives à l'amélioration des secteurs agraire, social et culturel, bref, cette mouvance marque le processus des finalités patentes et latentes de la nation. Cela incline artificiellement les mesures entretenues des récents usages, des comportements, conduites, attitudes et représentations mentales incluses dans la mobilité sociale. Tous ces faits chosifiés constituent un héritage moderne, réfléchissant l'imitation de tous les actes de formation professionnelle spécialisante opérés en groupe précis d'individus, connotant les variantes divisions du travail social de la nation en général, enfin de briser les diverses fonctions de l'organisation communautaire des m'Bochi d'Ollombo.

L'étude des "usages modernes" de formation professionnelle des cadres socio-économiques, relève donc de la sociologie. C'est un fait social que l'on ne peut bien connaître que par l'apport intermédiaire des "autres sciences de l'homme", car ce sont elles qui fournissent à la sociologie de l'éducation, la dynamique, dans laquelle elle détermine la recherche (1). Si, diverses et complémentaires sciences humaines ont

(1) (P.) ERNY - Ethnologie de l'éducation, ..., 7.

actuellement attribué un corps spécifique à l'essor des pratiques éducatives et formatives et, si, inversement celles-ci contribuent en grande partie à la diffusion de celles-là, c'est qu'elles ont affronté nombreuses difficultés, sans pourtant prétendre à les affranchir de manière exhaustive. Du moins, elles ont déjà pu retenir de ce domaine divers phénomènes géo-physiques et technologiques, pour les mettre en connexion avec tout ce qu'il y a de plus spécialement sociétal et psychique, et la pédagogie, au sens plein du terme, constitue la clé de voûte pour leur développement. Il est donc certain, en effet, que cette préoccupation, corrobore ces indicateurs modernes relatifs à l'éclatement et la survalorisation de l'espace urbain et l'exercice des activités socio-économiques, à l'apprentissage des techniques d'innovation rurale, la transmission des savoir-faire et savoir-être, d'éducation scolaire ou de sociabilité formelle à l'échelle nationale, inter-ethnique ou inter-tribale, visant une ouverture vers la dimension internationale et pour que chacun de ces domaines délimités et interdépendants comme des faits sociaux au premier chef, puissent refléter des effets indéniables dans la constitution mentale et psychique, il faut rechercher leur ancrage dans les finalités d'ordre géographique, historique ou la "*connaissance des temps sociaux*" (1), ethnologique, philosophique et sociologique. Et comme cette démarche s'inscrit dans l'ordre universel de la recherche en sciences humaines, elle ne saurait exclure cette particularité fondamentale, cette pièce maîtresse de la science de l'éducation : les procédés suivis, les méthodes didactiques utilisées, les enseignements diffusés et leur nature exogène, le pôle psychologique distinct de cette formation professionnelle spécialisée, dont les pratiques sectorielles, s'avèrent dépouillées des sources locales, alors qu'elles convergent toutes à la transmission des compétences particulières à chaque groupe d'agents du développement de la société congolaise ou m'Bochi d'Ollombo. On pourrait donc, à la rigueur, estimer sans retenu, qu'elles constituent le tissu artificiel de novabilité nationale.

(1) (G.) GURVITCH. La vocation actuelle de la sociologie, T. II.,..., 326 à 329.

D'ailleurs, si l'on attend abondamment observer et expliquer ces axes ordonnés, rationnels, c'est beaucoup plus, pour ce qu'ils sont en accord avec les usages que recouvre le récent mode de la vie socio-économique des habitants citadins.

Depuis plus de deux décennies, on a toujours raisonné comme si ces moyens et techniques pédagogiques variés, uni-dimensionnels et régulés dans un système d'apprentissage formel, et intermittent, étaient évidents, et qu'ils avaient des effets positifs, efficaces ou compatibles au processus de développement des régions rurales selon ces images-guides que fournit le bassin oriental du Pool, où les phénomènes d'urbanisation croissants sans sens à l'allure des groupes humains composites qui les survalorisent.

CHAPITRE PREMIER

LE CADRE GEOGRAPHIQUE DE BRAZZAVILLE
OU LA SURVALORISATION D'UN ESPACE ECLATE

L'étude de ce nouvel espace de formation professionnelle, souligne opportunément qu'en pays MBOCHI, il n'y a ni école ni institut ou centre de spécialisation pour les cadres socio-économiques. Cependant il apparaît nécessaire de donner aux originaires de cette région une formation "sur mesure", par rapport à un type de situation professionnelle en matière économique, scolaire, politique et administrative, par rapport à un type de conduites et attitudes correspondant à des pratiques bien définies dans chacune de ces activités. Pour ce faire, le cadre géographique de BRAZZAVILLE est toujours considéré comme un lieu particulièrement favorable à la transmission des connaissances et techniques adaptées aux responsabilités professionnelles supérieures, moyennes et subalternes.

Dans cette rapide introduction, il importe d'indiquer la spécificité des contextes spatio-temporels, notamment des reliefs, des saisons, des états pédologiques et géologiques des divisions des zones en agglomérations, arrondissements et quartiers à caractère professionnel et populaire, des origines des habitants fondateurs et actuels, de la dispersion des populations et des événements mobilisateurs qui ont façonné et modèlisent encore cet espace spécifique. Bref, il s'agit de révéler les références morphologiques et les activités codifiées qui correspondent aux apprentissages antérieurs et récents qui ont pris corps corrélativement aux usages particuliers de l'espace aménagé, aux conduites et activités urbaines, aux relations inter-ethniques et inter-nationales,

déculturant et acculturant chacun des nombreux futurs cadres de développement socio-économique issus des contrées rurales. Ainsi, comme le conclut R. HUBERT, avant qu'il interroge successivement ROUSSEAU et SCHOPENHAUER, ici, cet espace éclaté *"est causalité et finalité, il est imprégné de tendances, d'intentions, de désirs, d'une sorte de potentiel psychique en qui les formes de la mécanique se raccorderaient aux énergies de la matière, de la vie, de la société et de la conscience elle-même"* (1).

Quant le chercheur en sciences de l'éducation observe un cadre géographique survalorisé, il décrit et explique cette consistance des phénomènes, cette permanence des lois qui traduisent les manifestations de l'existence, de quelque ordre qu'elles soient, ou, de préférence, telle catégorie d'entre-elles et plus particulièrement celles qui se rapportent aux traits actuels de la formation professionnelle spécialisée susceptibles d'inclure un ou plusieurs processus par lesquels l'individu M'Bochi s'adapte à un nouveau milieu socio-économique et culturel et se trouve façonné par lui. Cette formation professionnelle spécialisée instaurée à BRAZZAVILLE est déjà constituée d'un ensemble de transformations que subissent les jeunes et adultes ruraux ou paysans au contact des membres des autres ethnies, tribus, sociétés africaines et européennes, installées dans ce cadre géographique spécifique.

Dans le bassin oriental du Pool (carte 3), la circonscription de Brazzaville s'illustre bien par la spécificité de cet espace. Aux confins des plateaux anciens, schisto-gréseux au socle cristallin de formation précambienne, la région offre une altitude quadruplement dissymétrique du nord au sud et de l'est à l'ouest. Une succession de petites collines du centre prolonge ce premier relief et contraste avec les basses plaines et les larges vallées encaissées des affluents de la rive droite du fleuve Congo.

(1) (R.) HUBERT. Traité de pédagogie générale, ... 23.

Ces reliefs tourmentés relient l'espace périphérique du bassin oriental à celui des plateaux "babémbé" ou plateaux des cataractes, faiblement inclinés vers les plateaux batéké isolant le rebord méridional du massif de chaillu, disposé en plus parallèles vers la région du KOUILOU-NIARI.

BRAZZAVILLE, la capitale du Congo, dans son cadre géographique intégré à la région du Pool, n'a reçu aucune appellation à l'image de son espace quant aux accidents subsidiaires ou à l'altitude particulière du terrain. Vers le nord et le nord-ouest la contrée présente des élévations légèrement inférieures à celles de la région des Plateaux-Batéké qui se dressent à 700 mètres de hauteur, mais plus au sud, elles sont encore plus basses que les altitudes de la SOUNDA, offrant des crêtes de 500 à 800 mètres. Au centre, ces élévations s'effacent en surplombant de moins de 500 mètres les plateaux mamelonnés du NIARI. Vers l'ouest, elles s'infléchissent lentement par des croupes aux pointes rocheuses isolées pour dominer les profondes gorges de dépression dans les plaines de KINKALA, croupes résultant du démentèlement des collines correspondant à des terrasses ou bourrelets alluviaux anciens, lorsqu'ils abordent par une longue corniche, le bassin du Congo, fleuve qui a donné son nom au territoire national, en face du Zaïre (voire carte n° 3).

La région de BRAZZAVILLE est formée par un ensemble de hauts et bas plateaux de limons sableux, dominant les petites collines dénivellées les unes par rapport aux autres, séparées par des ruisseaux rapides et parallèles, traversant les plaines alluviales qui présentent une structure physique distincte de celle des profonds ravins ou larges vallées encaissées de la contrée périphérique.

La topographie de cet environnement est caractérisée par des élévations pointues, d'une hauteur moyenne, étirées du nord-ouest au sud-est. Elles constituent une sorte de barrière au-delà des zones de MFILOU,

MAYA-MAYA, MOUKONDO et TALANGAI (1). Un ensemble de collines issues de la poussée des plateaux, séparent des petits ruisseaux non confondus avec la puissante et rapide rivière Djoué, étalée vers les rebords des fonds de vallée. Ces collines sont dispensées entre les zones de l'intérieur : MAYA-MAYA, PLATEAU des Quinze ans, MFILOU, MOKOUNDJI-NGOUAKA. Plus au nord et au nord-est de ces zones une série de plaines souvent larges, parfois étroites, de limons - sableuses - alluviales, argilo-sableuses et gréseuses polymorphes, reflétant les grandes lignes de l'organisation géologique des zones de Ouenze, MOUNGALI, POTO-POTO, M'PILA, PLAINE, TCHAD, PLATEAU, MILICE, BACONGO et MAKIELE-KIELE. Ces formations de couverture ou "*formations continentales de la région et des plateaux batéké*" (2), sont constituées par les dépôts de ruissellement remplissant le fleuve Congo et retenant les alluvions anciennes. Plusieurs croupes élevées et moyennes, - de nombreux sillons à l'altitude médiocre, - de nombreuses plaines basses enserrant les ravins et isolent les vallées. Dans l'ensemble ces reliefs limitent la marche, mais ils ouvrent aux habitants un vaste horizon sur une nappe d'eau (au deuxième rang des fleuves du monde), largement étalée dans le grand bassin fluvial du Congo, constituant une précise frontière nationale avec le pays Zaïre.

Sur les plateaux de Talangaï et de MOUKONDO, le régime végétal est représentatif d'un tapis herbacé parsemé d'arbustes, de fleurs et de nombreuses plantes aux noms mal connus. Cette complexité végétale est complétée par une profusion de champignons permanents. Au centre, une zone de grandes herbes s'interpose assurant l'intermédiaire entre un espace où la rareté des herbes savaniques d'une part, la régularité des arbustes et l'abondance de leur feuillage d'autre part donnent l'impression d'une galerie forestière, au sud. Au sud-est de MAKIELE-KIELE, MOUKDJI-NGOUAKA,

(1) En langue française ce terme signifie :
 "Talangaï" signifie "Regarde-moi"
 "distingue-moi", "Observe-moi", "Démêle-moi".

(2) (P.) VENNETIER. BRAZZAVILLE et d'autres villes d'Afrique (Collection géographique), Paris, Masson, 1976, 113.

BACONGO et PLATEAU, un autre tapis herbacé recouvre les sillons dans les ravins profonds et tortueux.

Dans cette région multizonale composée de plateaux, collines, plaines, vallées et ravins, le climat s'impose et commande l'organisation naturelle de l'espace. Certes, parmi les six aires que le service de la météorologie de l'A.E.F. distingue dans le Congo, l'espace Brazzavillois se situe dans l'aire du climat bas-Congolais, dérivant du climat Soudano-Guinéen Méridional (1). Cette connaissance en demeure toutefois incertaine, en raison de l'ancienneté de ces données météorologiques et de l'imprécision de nombreux relevés actuels. Aussi, nous constatons spécifiquement que le climat de cette région est mixte : il est constitué par le sous-climat méridional du genre plateaux-ba-téké et le micro-climat bas-Congolais, dont l'ensemble des données s'observent pertinemment à travers la fréquence des précipitations régionales. Elles donnent une moyenne annuelle de 230 pluies (2) au cours des quatre saisons de l'année : la grande et la petite saison de pluies - la grande et la petite saison sèche. Cela signifie que la fin de chacune des grandes saisons annonce le début de la petite et inversement. Sauf des cas exceptionnels d'une ou plusieurs pluies fines en période de sécheresse, les deux saisons de pluies donnent en moyenne 1.220 mm d'eau par an, les extrêmes observés en 1960-1974 étant de 1.987 mm et 369 mm sur l'étendue de l'espace de Brazzaville. Les influences de l'Océan Atlantique et du fleuve Congo, expliquent-elles les nuances de précipitations qui sont franchement supérieures à celles des régions d'Ollombo, (870 mm d'eau par an) et du MAYOMBE où la hauteur annuelle d'eau ne dépasse pas 1.100 mm (3) par suite de phénomènes locaux accentuant une

(1) (A.) AUBREVILLE. *Caractéristiques des trois principales stations météorologiques du sud-congo en A.E.F.* ; Paris *Annales des services météorologiques de l'A.E.F.*, 1956, 42-47.

(2) *Etude socio-urbaine - Schéma directeur de Brazzaville - Direction de la construction, de l'urbanisme et de l'habitat, septembre 1979, 81 p.*

(3) *Idem.*

certaine sécheresse ? Ces précipitations brazzavilloises sont inférieures à celles de la région de Pointe-Noire, ville installée au bord de l'Océan Atlantique, où la pluviométrie varie entre 2,039 et 2,060 mm sur 9 mois, - la suppression des pluies étant de moindre importance du mois de juin à la fin août (1).

Si nous avons apporté une certaine attention à ne pas traiter superficiellement le relief brazzavillois, d'autres aspects de ce cadre géographique indiquent dans quelle mesure il est devenu urbanisé, pour être un lieu de vie et d'existence. Allusion faite aux oeuvres conférées particulièrement à chaque endroit naturel et transformé, où *"toutes les actions significatives enrichissent la notion de survalorisation"* (2). Les habitants de BRAZZAVILLE, en général, s'ils n'ont pas tous des connaissances identiques et précises sur les lieux historiques de la contrée, du moins, nombreux ont mémorisé de manière individuelle ou générationnelle, chaque endroit de leur zone d'habitation. Les anciens des quartiers OUENZE, MOUNGALI, TALANGAI, POTO-PTO ou BACONGO, sans distinction d'appartenance ethnique, désignent aisément les ravins de MPIOKA et de KITELE, les anciens villages BANKOUD et NGOILA, - la montée des cimetières de MAKIELE-KIELE ; les ruines immobiles de la place des anciens marchés de M'PIKA et T'SAPHA ; - les ruisseaux de M'FOA, TSIÈMÉ et MFILOU ; - les puits de N'GATSE-MAPOUATA. Les jeunes et les nouveaux venus, par contre, désignent mieux les artères principales telles que la rue des Trois Martyrs, l'avenue de la Paix, le Boulevard des Armées, la rue des Ecoles, la route du Nord, l'avenue Marion N'Gouabi, la rue M'Bochi, la rue Bacongo, l'avenue Lénine, l'Avenue Félix Eboué etc.

(1) *Etude socio-urbaine - Schéma directeur de BRAZZAVILLE.*

(2) (P.) GEORGE. *L'Environnement* ; Paris, Presses Universitaires de France, 1971, 21-23, (Que sais-je ? n° 1450).

Cependant, au-delà des particularités générationnelles, outre ces quelques indices sur la diversité des terrains aménagés et naturels en milieu urbain, chaque citadin M'bochi, Bacongo, Ba-Téké, Vili ou Loango, Babêmbé, Likouala, ancien ou nouveau, sait que, loin ou proche de son quartier d'habitation, il existe sept autres zones plus vastes aux caractéristiques spécifiques. Par exemple, les quartiers la Plaine et le Plateau, - le Tchad et M'Pila, - l'O.R.S.T.O.M., l'O.M.S., l'Hôpital Général, la Milice, Maya-Maya - Aéorogare et L'Archevêché. Le premier groupe représente les noms naturels des reliefs géographiques de ces mêmes zones. Le second indique l'identité des groupes autochtones et de ceux originaires des pays voisins du Congo. La troisième série recouvre les noms des institutions officielles, civiles et religieuses, des professions spécialisées, conférant dans une large mesure, une importance majeure à cet espace parcellisé. Ainsi, pour les collectivités civiles et étrangères, chacune de ces sept zones apparaît aménagée différemment des modèles en usage dans les autres localités de la ville. Toutefois, depuis la fondation de BRAZZAVILLE, comme dans de nombreuses cités urbaines de l'Afrique, ces sept agglomérations, construites à l'image des villes européennes, sont globalement appelées "la ville" ; elles soulignent les aspects les plus prégnants d'une survalorisation régionale, selon les modalités, préoccupations, aspirations et projets d'une "modernité" socio-économique (1).

Par rapport aux zones urbaines populaires, notamment Poto-Poto, Ouénzé, Talangaï, Bacongo et Mougali, ces quartiers évoqués précédemment exercent sur l'ensemble des citadins, une influence pesante et séduisante, induisant chez certains groupes d'anciens et de jeunes non natifs de cet espace, un sentiment d'appartenance non originelle. Il s'agit, au contraire d'un sentiment d'intégration "artificielle", temporaire et, même si cette adhésion est avouée, elle est l'effet des contraintes exercées par

(1) (J.) LABASSE - L'organisation de l'espace - Eléments de géographie volontaire ; Paris, Hermann, 1966, 126.

les organisations socio-économiques, agissant et contribuant au maintien de certaines personnes dans cette nouvelle localité. Cette observation des pratiques et perceptions comporte-t-elle une connotation formative ?

Certes, les usages modernes de formation professionnelle pour la survalorisation d'un espace particulier se trouvent périodiquement ou définitivement, subordonnés à chaque lieu-dit du relief, géographique de spécialisation. Il s'agit des aspects des terrains qui ont spécialisé de façon précise une ou plusieurs promotions, une ou plusieurs personnes qui sont tous susceptibles de promouvoir et d'orienter un nouveau type d'organisation sociale et *"du partage de l'espace"* (1).

Des hautes élévations aux plus bas terrains, le cadre géographique de BRAZZAVILLE apparaît comme un environnement planifié, zonifié, écartelé, éclaté, imposant aux divers ressortissants des conditions limitées et précises de protection et de dispersion, moyennant les connaissances et savoirs techniques sectoriels prioritaires aux modèles récents des activités socio-économiques apparemment nationales. Ainsi, au regard de la diversité vertigineuse des besoins et de l'évolution croissante des populations, la région est répartie par les planificateurs en de vastes arrondissements : Poto-Poto, Mougali, Ouénzé, Ngamaba, Talangaï, M'Pila, Plaine Tchad, Plateau, Bacongo, Makiélé-Kiéélé, M'Filou et Maya-Maya, recouvrant 16 quartiers dont 7 d'habitation populaire et 9 autres d'habitation spécialisée. On aurait en somme Aiglon Etatolo, Moukalou, Moukondo, Moukoudji-Ngouaka, Plateau des Quinze ans et Pierre-Pierre ; - Archevêché (Religion chrétienne), Hôpital-Général (Santé nationale), M'Pila-Gare (transport ferrovière), O.R.S.T.O.M., (Recherches scientifiques), Tchad-Centre (Armées, Administration générale et Finances), Plaine-Centre (Commerce), Plateau-Sud (Enseignement Supérieur), Maya-Maya (Transport aérien et Enseignement Supérieur) et O.M.S. (Santé internationale).

Dès lors, ce cadre géographique urbain imposé et entretenu, apparaît comme un vaste univers éclaté qui divise les relations inter-professionnelles, - régule les comportements, - canalise les conduites, mentalités et aspirations de chacun des membres des groupes hétérogènes, fixes ou mobiles dans ce milieu "paranaturel ambiant" aux dimensions spatio-naturelles brisées ou élargies, parcellisées et modifiées.

En outre, dans ces quartiers populaires et spéciaux, les usages modernes se trouvent liés à la localisation des populations par des unités ethniques ou tribales, européennes et africaines. Cette répartition fait que la ville se présente comme un "fourre-tout" : elle ne fonctionne pas comme une quasi localité qui dissipe cette mosaïque des différentes ethnies et nationalités étrangères, installées dans ces divers paysages.

A l'intérieur des limites de cette région, la population (1) vit selon une distribution représentant des caractères inégaux. Les services de démographie nationale soulignent ces irrégularités, mais sans qu'ils apportent les possibilités de discerner les variations de densité par zone, arrondissement ou quartier précis. Certes, dans l'ensemble, en 1981, BRAZZAVILLE compte 422.402 habitants (2). La densité générale est

(1) Notons pour mémoire qu'il s'agit ici d'une étude de la population de BRAZZAVILLE, c'est-à-dire des individus vivant à l'intérieur des frontières régionales, et non de l'ensemble de la population brazzavilloise, c'est-à-dire l'ensemble des personnes d'origine brazzavilloise, vivant dans d'autres villes du Congo ou du monde. Cf. A. SAUVY - Éléments de démographie ; Paris, Presses Universitaires de France, 1976, 15. L'Avant-propos de cet ouvrage est en première partie consacré à la définition démographique des populations urbaines.

(2) SOURCE : Annuaire statistique de la République Populaire du Congo Résultats de 1970-1978 - Brazzaville, Ministère du Plan 1981, 36. Signalons d'ailleurs que ce chiffre de 422 402 habitants en 1981, est basé sur les résultats de 1974. Il est affiné grâce à une amélioration très sensible des méthodes d'enregistrement des faits d'Etat-Civil, aux informations découlant d'un certain nombre d'opérations démographiques locales, notamment les enquêtes sur les phénomènes de migrations internes des populations, sur la natalité (41,0%), fécondité, mortalité infantile, juvénile etc. (dont l'ensemble représente 14,4% en 1946, - 6,11% en 1956 et 11,7% entre 1975 et 1980), qui eux-mêmes sont élaborés dans une analyse peu fiable. Joint à cela, le traitement rationnel et soigneux des données recueillies par le Centre National de Statistiques et d'Etudes Economiques (CNSEE) n'atteint pas encore une précision rigoureuse. Mais comparés aux Centres de recherches des Etats voisins d'Afrique, ce travail présente déjà un degré de fiabilité assez satisfaisant.

de 5.479,3 personnes au kilomètre carré (annexe A2...). Cette évaluation est largement supérieure à celle de la densité congolaise, soit 3,8 habitants au kilomètre carré, - elle est encore supérieure à celle des agglomérations de KAYI (5.362,4), - POINTE-NOIRE (4.165,1) pour leur densité communale. Par ailleurs, le pourcentage de la population urbaine que révèle l'O.R.S.T.O.M. en 1960 est évalué à 18%, très inférieure à la moyenne nationale de 40% et à l'ensemble des villes congolaises, pour justifier cette importante poussée d'urbanisation.

Ces mouvements de dispersion urbaine sont très significatifs ; ils indiquent que l'agglomération est composée de plusieurs arrondissements et quartiers peuplés de tribus et ethnies originaires du pays, et d'autres groupes sociaux des nationalités étrangères. A Bacongo, on compte 42.123 Balali, Bassoundi, 5 151 Ba-Kongq, 2 106 Ba-Téké, 24 M'Bochi, 51 Sénégalais (1), 22 Gabonnais, 16 Centrafricains et 9 Tchadiens (2). Dans la zone de Poto-Poto, la population urbaine est évaluée à 12.258 M'Bochi, 8.877 Ba-Téké, 6.440 Balali, 5878 Ba-Kongo, 2.505 Bassoundi, 650 ressortissants de l'Afrique de l'ouest : Sénégalais, Maliens et Béninois confondus aux 5.717 divers. La zone de la Plaine couramment appelée "la ville", en fonction de son architecture à l'européenne totalise 7.800 Européens (Europe orientale et occidentale), en particulier Français, Belges, Allemands, Portugais, Soviétiques, Roumains, Asiatiques et Américains : Cubains, Viêt Namiens, Chinois et divers, tous comptés parmi la population de BRAZZAVILLE qui s'accroît dans l'ordre de 5,72% en moyenne par an, depuis 1944. L'arrondissement de Talangaï ramène le taux de dispersion à

(1) Ce chiffre serait plus fort, si l'on pouvait dépouiller les archives du Ministère de l'Intérieur du Congo, pour noter le nombre des autorisations administratives, cartes de séjour et du travail des Sénégalais domiciliés à BRAZZAVILLE, avant le mouvement de rapatriement ou des expulsions de 1978.

(2) Ce chiffre ne recouvre pas le grand nombre des étudiants Tchadiens installés à Brazzaville, au cours de cette année 1983, à la suite des événements meurtriers, obligeant au gouvernement Congolais d'accorder des bourses de formation professionnelle et universitaire à ces ressortissants du pays voisin.

10% des populations composées essentiellement des Ba-Téké et M'Bochi (1) (Voir annexe : Diagrammes à secteurs de BRAZZAVILLE). Cependant, si cette dernière zone est considérée comme la plus peuplée par les M'Bochi, cela s'explique par le fait qu'après l'installation en ville de leurs générations des années 1950, c'est-à-dire celles des nombreux candidats qui résident jusqu'à présent dans les quartiers hétérogènes de Poto-Poto, Ouénzé et Mounkali ; la deuxième génération venue après 1960, voulant rompre avec le séjournement temporaire en ville, où ces gens nouveaux ne pouvaient à leur tour héberger personnellement les membres de parents qui les suivaient dans cette région pour exercer des activités diverses et acquérir des techniques d'une profession ; ils vont alors s'implanter définitivement à Talangaï. Nouvel argument convergeant aux usages modernes d'aménagement prolongé de cet espace éclaté pour survaloriser BRAZZAVILLE.

Que sait-il passé à l'origine de ces mouvements migratoires internationaux et nationaux ? Ne soulignent-ils pas un privilège que les populations inter-tribales et étrangères accordent à l'environnement de cette région, où la formation professionnelle apparaît comme un préalable spécial de spécialisation et déterminant des catégories socio-professionnelles ?

Du point de vue historique, BRAZZAVILLE a été fondée le 11 mai 1880, sur un plateau, au bord du ravin de la glacière, un terrain sablonneux dont la faible pente oppose cette contrée moins élevée du sud-est au fleuve Congo, "le Stanley Pool" en face de KINSHASA. Le choix de cet endroit est l'oeuvre de CHAVANNES, un fidèle compagnon de Pierre SAVORGAN de BRAZZA qui donna son nom à la ville.

(1) SOURCE : ORSTOM (*Centre ethnographique de Brazzaville*, 1980, 47 p. Cf. (M.) SORET. *Cartes ethno-démographiques de l'Afrique Centrale* ; Paris, Ecole Nationale des Sciences Géographiques, 1956, 27-56.

Le 2 mai de cette même année (1880), après un traité confidentiel, entre le Chef N'GUIA et P. SAVORGNAN de BRAZZA, en présence des Pères KRAFT et PARIS de LINGOLO (1), les membres autochtones de l'ethnie Ba-Téké, tous placés sous la direction du chef N'GUIA, lui-même relevant de la tutelle administrative du ROI MAKOKO des Ba-Téké qui occupaient ces lieux, sont pourchassés. Le coût de ce déménagement s'élevait à 920 "barrettes" (2), soit 150 F CFA ou 3 FF. A partir du 3 mai (1880), CHAVANNES et le Docteur BALLAY procédèrent aux opérations effectives de déménagement et de nouvelles installations : destruction des vieilles cases "indigènes", - défrichage des terrains, - ouverture de deux pistes débouchant sur le fleuve, - préparation des matériaux indispensables - la construction de la première résidence du nouveau poste. Le 30 septembre 1884 marque la fin des travaux de cette première maison européenne.

En 1887, cet habitat administratif moderne pour l'époque sera transformé en grand magasin de dépôt ou de stockage des produits industriels venant de l'Europe et des matières premières, exploitées dans la région. L'urgence des besoins socio-économiques imposa aux partenaires étrangers un rythme intensif pour les travaux d'habitat (3). LANEYRIE construit d'autres maisons, suivant les plans architecturaux, élaborés par DOLISIE, pour innover davantage cette citée expansion.

Dans cette même période de 1887, BRAZZAVILLE devient alors un poste de travail, hébergeant de nombreux et nouveaux acteurs aux professions distinctes, mais tous seront déclarés sous la couverture de commerçants et missionnaires. Dans ces premiers convois, on constatait la

(1) (G.) CERBELAUD SALAGNAC. SAVORGNAN de BRAZZA le père des esclaves. Paris, *Encyclopédie mensuelle d'Outre-Mer* 1954, 31.

(2) Cette monnaie d'alors était composée de fil de laiton de 16 à 17 complié en U.

(3) (R.) DELAVIGNETTE. Les constructeurs de la France d'Outre-Mer. CORREA, 1946, 333-334.

présence de Monseigneur CARRIE, devenu peu de temps après Evêque de LOANGO, enseignant de profession ; il choisit un emplacement au centre où il fera construire la première église et un centre scolaire ; son successeur, le Père Prosper AUGOURD, donnera à ce quartier le nom "ARCHEVECHE" (1). Par ailleurs, DAMAS, BERAUD et les frères TRECHOT occupèrent séparément les zones de l'Est de M'PILA et du Centre-Est de la Plaine. Il y installèrent des firmes d'exploitation des futures transactions commerciales. En 1890, la venue de GASTON GAILLARD et d'autres étrangers africains sera marquée par la création d'un port fluvial et de trois quartiers populaires ; Bacongo au Sud, Loango à l'extrême Sud-Ouest et Liberté très à l'Ouest. En 1900, ces facteurs croissants et déterminants de développement, permirent au village M'FOA, devenu BRAZZAVILLE, la mise en place d'une base commerciale de grande renommée en Afrique Equatoriale Française. Cette région faciliterait les explorations internes et externes : du Nord au Sud, de l'Est en Ouest du Congo, - vers les pays de l'OUBANGUI (Centrafrique) et du TCHAD.

Il est aussi significatif de noter que, sous le contrôle de Antony et Victor AUGAGNEUR, les travaux du chemin de fer Congo Océan (C.F.C.O.) de 1921 à 1939, étaient un moyen pour concentrer ou regrouper de manière forcée ou volontaire, des populations multinationales/multi-régionales/pluriethniques. Toutes les parties congolaises, africaines et européennes qui se trouvaient engagées dans ce processus historique, traduisaient la volonté de faire de cette région un environnement particulier dans le pays.

Cet espace multiforme doit une partie de sa réputation aux termes de plusieurs évènements non négligeables en de nombreux domaines qui concourent à la formation professionnelle des cadres socio-économiques. Il s'agit du ralliement de l'Afrique et du Congo à la France libre, le 28 août 1940, sous l'impulsion du Colonel de LARMINAT et des Officiers du bataillon SARA, puis le 24 octobre de cette même année, l'arrivée du Général de GAULLE, pour la création du Conseil de Défense de l'Empire et du Haut Commissariat de l'Afrique Françaises libre, enfin la Conférence du 30 janvier au 8 février 1944.

(1) (B.) GASSONGO - Mgr Prosper Augourd et l'implantation du christianisme au Congo Français (1877-1921) - Brazzaville, Les Lianes, 1978, 38 p.

Toutefois, la tenue de cette conférence de Brazzaville dans le contexte de la deuxième guerre mondiale, fut le reflet des deux premières rencontres :

"La Conférence économique de la France métropolitaine et d'Outre-mer en 1934-1935. La Conférence des Gouverneurs réunis à l'Hôtel Matignon en novembre 1936, sous l'initiative du Ministre des colonies, MARIUS MOUTET" (1), en vue de préciser les divers moyens de maintenir définitivement les populations autochtones et étrangères dans ce nouveau plus grand centre d'activité économique. C'est dans ce cadre géographique que seront réalisées les grandes décisions de fiscalité, d'équipement et d'échanges.

A propos de cette conférence et du lieu de sa tenue, relisons le rapport de F. DABO SISSOKO, dont le contenu influent a suscité quelques décisions prometteuses :

"Ouverture de plus en plus large des métiers et emplois aux indigènes à compétence égale, à rémunération égale entre Européens et indigènes. - Introduction de la notion de liberté du mariage et de la procréation - Droit aux soins médicaux - Suppression des peines ordinaires de l'indigénat. - Développement de l'enseignement des garçons et filles. - Abolition du travail obligatoire" (2).

Ainsi depuis le 24 août 1958, lors du séjour du Général de GAULLE à Brazzaville, après son discours de campagne électorale : le Référendum sur l'indépendance des pays de l'Afrique Equatoriale Française ; ces besoins socio-économiques ont été réalisés à Brazzaville. Les succès et échecs, les avantages et inconvénients issus de ces finalités ont marqué la nouvelle évolution des usages modernes de formation spécialisée, "le partage excessif de l'espace" (3), dans le but de conférer un prestige sans précédent à cet environnement diversifié. Certains Brazzavillois

(1) (H.) YACONO - *Les étapes de la colonisation française* - Paris, Presses Universitaires de France 1975, 55.

(2) (F.) DABO SISSOKO. *Heures et destins*. T.2 Paris, Académie des Sciences d'Outre-Mer, 1945, 694-695.

(3) (M.) SANTOS. *L'espace partagé. Les deux circuits de l'économie urbaine des pays sous-développés*. Paris, M. TH. GENIN, 1975, 16.

révèlent eux-mêmes qu'ils sont "actuellement nombreux de ceux qui sont venus des régions rurales. Plus nombreux que quelques habitants autochtones de cette contrée". Ainsi, chacun de ces citoyens y fait référence à cet univers urbain, mais sans conviction profonde, pour souligner leur appartenance récente à ce type d'espace et à une autre société composite, disparate avec leurs voisins Congolais, Africains et Européens proches ou lointains.

Dans l'ensemble, si ce cadre géographique et sa structure du relief interviennent pour montrer l'éclatement ethnique, isolant l'individu dans cette dispersion particulière, on y constate parallèlement que d'autres accidents de terrain, incitent certaines couches des populations congolaises et étrangères à modifier de manière aussi singulière cette même dispersion. Une simple comparaison des dimensions est très convaincante. Par exemple, la zone la plus élevée de Talangaï, installée à 626 mètres à partir du pied de la montagne de Manguiénguégué, rassemble des parcelles d'habitation dont le nombre demeure inconnu, alors que chacune d'elles présente une superficie de 20 mètres sur 17 mètres. Ces lieux populaires qui participent à l'extension de la ville jouissent de moins de privilèges officiels, ils ne bénéficient pas de tous les critères habituels aux travaux d'aménagement strictement observés et rigoureusement évalués. Pourtant, les quartiers de la Plaine, MPila, Tchad, Hôpital-Général, Plateau et Archevêché, aux altitudes de 500 à 300 mètres, construits au centre et au bord du fleuve Congo, découpés en des superficies variant entre 300, 200 à 80 mètres sur 150, 100 à 30 mètres (1), chacune de ces portions de terrains indique la nature-même des activités professionnelles distinctes et nouvelles qui y sont développées. De même, ces dimensions déterminent la hiérarchie des cadres socio-économiques dispersés dans ces arrondissements précis et protégés. En d'autres termes ces secteurs sont strictement réservés aux Ecoles agricoles - Ecole Normale des Instituteurs (ENI), - Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSÉD), - Ecole Nationale d'Administration (ENA), - Ecole du Parti, Lycées

(1) SOURCE : Annuaire statistique de la République Populaire du Congo, ... ;
14.

Collèges, Ministères, Directions de divers services, Banques etc., Résidences de fonctions. Bref, tout cela souligne les écarts importants entre les zones, les mesures inégales de répartition, l'importance accordée à certains endroits de l'espace, pour marquer la conscience de chaque groupe et la hiérarchie socio-professionnelle de chaque personne et de tous les habitants. En outre, ces écarts délimitent les exercices, - précisent les comportements, attitudes et représentations mentales que chacun des citoyens doit observer, selon la planification du temps, du calendrier des nouvelles activités individuelles, corrélatives à chaque catégorie professionnelle, sociale ou économique instaurée dans cet environnement.

Dans cet univers "*paranaturel et ambiant*" (1) la variété des reliefs et des climats, provoque des effets auxquels les habitants doivent s'exposer et se heurter, qu'ils doivent dominer, éviter ou réguler pour s'y adapter.

En effet, dans l'ensemble des zones de cet environnement inter-tropical, la quantité de chaleur du soleil n'est plus à ignorer. Elle varie en fonction de la latitude, de la nébulosité, la chaleur latente de vaporisation de l'eau du fleuve Congo en particulier, et, à ce phénomène, s'ajoute la très forte absorption du rayonnement infra-rouge, concourant à réduire l'amplitude de l'oscillation thermique annuelle. Il convient aussi de souligner que dans cette région centrale comme dans celles de l'intérieur et des pays voisins : GABON, CAMEROUN et CENTRA-FRIQUE on est très proche de l'équateur. Dans cette partie du Congo, la moyenne des températures annuelles se différencie sensiblement de celle d'OLLOMBO (2), elle monte à 32° le jour et descend à 19° la nuit. Cet écart de 14°, considéré comme la plus grande amplitude annuelle rend

(1) Notre conception socio-pédagogique de ces termes, rejoint celle des architectes et urbanistes, pour montrer la transmission des usages modernes de formation professionnelle, à partir de la qualification d'une région de contact entre un espace bâti et un milieu naturel multiforme : un paysage diversifié survalorisé ou urbain, offrant aux citoyens au sein de leur flot d'habitation, un cadre de leurs relations, comportements, conduites et attitudes, selon l'emploi de leurs temps quotidiens hebdomadaires, mensuels et annuels.

(2) (L.) VIENNETIER - BRAZZAVILLE et d'autres villes d'Afrique, ... 114.

compte des caractéristiques des trois principales zones météorologiques de Brazzaville, étudiées par SAUTER : "29° à 25° le jour et 23° à 20° la nuit à Talangaï", sur les plateaux au nord, au pieds des montagnes de Manguiénguégé, (626 mètres d'altitude). Ainsi, si notre connaissance se limite à ces données, qui nous semblent des plus précieuses, l'on pourrait confirmer qu'il s'agit dans ce cas, d'une rencontre des micro-climats nationaux, constituant un climat équatorial. Nouvel indice de survalorisation de cet environnement diversifié où l'extrême température s'élève à 36°.

Tout au long de chaque année, dans l'espace de Brazzaville, la dissemblance des formes de saisons chaudes ou de pluies, - humides ou sèches ne constitue pas une source de divergences fondamentales dans le calendrier du travail urbain. Pour la génération des adultes, hommes et femmes confondus, parfois séparément, selon les branches professionnelles, pendant douze mois sous les grandes averses et les fines pluies, sous les brises humides et légères, ils se retrouvent aux mêmes endroits du travail. En ces lieux familiarisés ils transforment, contrôlent ou élaborent les travaux agricoles. Les entreprises dites de stockage et de transformation, fonctionnent en toutes saisons, certaines équipes métamorphosent les feuilles de tabac pour les convertir en cigarettes. Dans les rencontres élargies et restreintes, en assemblées d'un secteur subdivisé en quelques branches d'activités professionnelles, les déclarations défendues, les expressions tenues, les explications et démonstrations fournies suggèrent chacune des spécialités comme une fin détaillée, renseignant de façon juste les autres et, recevant de celles-ci, les propos de succès ou d'échecs. Ces mots périodiquement échangés mettent devant les groupes hiérarchisés, le tableau des usages modernes de formation professionnelle spécialisée, émergeant des activités socio-économiques claires et, d'elles, les aspirations également nouvelles de modernité, dans la recherche d'une urgente cohésion sociale et intersectorielle. En d'autres termes, ces mots échangés attestent la volonté novatrice des cadres socio-économiques qui, travaillant et apprenant séparément chacun à chacun et tout le groupe dans un secteur qui les concerne, dans une école ou un centre qui les spécialise, malgré les diversités de leur région et pays d'origine, ils renchérissent cet

espace modèle et morcelé de Brazzaville.

En approfondissant l'analyse de ce cadre géographique, on remarque que les projections faites aux égards des habitants par cet espace éclaté, disposant à l'initiative collective, des représentations spatiales et sociales éparses, mobiles, apportent aux groupes hétérogènes les spécifiques qualités de produire les usages modernes pour innover ces nombreux systèmes de leur existence et de leur vie (1). Plusieurs faits illustrent cette appréhension. Il s'agit de découpages anciens et récents de cet espace ; il en est de même pour l'attribution des activités socio-économiques, les plus marquantes par arrondissement, zone ou quartier, pour caractériser ainsi cet environnement urbain *"qui remplit un réseau complexe de fonctions"* (2). Et la population afflue dans cet espace exploré, où elle aménage les parcelles d'habitation qu'elle met en relief, en accordant une importance majeure comme des moyens fondamentaux plus utiles parmi d'autres choses auxquelles elle aspire et qu'elle s'oblige à acquérir.

Derrière ces explications, se cache encore la volonté des habitants de s'insérer dans un nouvel espace de résidence et d'activités, après avoir quitté l'environnement d'origine et partiellement perdu leur identité collective et individuelle, ils se représentent dans un autre cadre géographique, où ils *"n'ont lieu de racines que les désirs d'acquérir leurs savoirs spécialisants, pour satisfaire leurs besoins de production et conquérir d'autres fonctions ouvertes"* (3). Ne pas y demeurer à long ou à court terme, serait une attache définitive aux prédispositions coutumières ou à d'autres facteurs relatifs au chauvinisme, - à l'ignorance de l'esthétique, du foison des cultures inter-ethniques et internationales (4) et diverses vertus passionnantes du site de Brazzaville que l'on a plaisir à contempler et à vanter.

(1) (J.) VUILLET. La notion de milieu en pédagogie ... 134.

(2) (E.) T. HALL. La dimension cachée (Coll. Points) ; Paris, Seuil, 1979, 219.

(3) (L.) PORCHER et collectif. Pédagogie de l'environnement. Paris, Armand Colin, 1975, 39.

(4) (P.) FURTER. Les systèmes de formation dans leurs contextes. Berne Peter Lang, 1980, 31.

Ce qui est vrai de toutes ces remarques, c'est que ces usages modernes de formation professionnelle spécialisante apparaissent avant tout indispensables à la survalorisation d'un espace éclaté. Ils sont masqués par une méthode active, informelle, utilisée de façon précise, dont les séquences se clarifient dans la spécificité des pratiques et affectivités socio-économiques, correspondant à cet environnement urbanisé et peuplé. Il s'agit des exercices des activités variantes, planifiées et restrictives, selon les indications issues de l'univers naturel, des dimensions écartelées, spécialisées, inter-ethniques et internationales, des activités catégorielles ou de la division du travail. Il s'agit encore des techniques et affectivités établies en fonction du paysage national, la pluie, la chaleur et l'humidité des saisons, la température de l'air ; des épisodiques relations inter-groupales et inter-générationnelles et de l'irrégularité de cohésion des quartiers spécialisés et populaires ; "*des besoins-aspirations et besoins-obligations*" (1) et de destin. Tout cela est moins diffusé par les modèles d'aménagement des régions voisines que de plus en plus ou absolument par ceux des territoires éloignés, métropolitains, des sociétés européennes et différenciées qui constituent les sources confirmées des usages modernes. En d'autres termes, en formation professionnelle spécialisante des cadres, ces modèles d'urbanisation européenne apparaissent comme des incitateurs incontestés des actions consistant à faire reproduire ou imiter l'aménagement de Brazzaville, comme un ensemble des besoins observés dans une ville métropolitaine. Tels sont les premiers résultats des apprentissages sectoriels, tous fondés sur des modèles de savoirs directifs et livresques.

D'autres explications de cette méthode et de ces nouveaux "*standards*" se clarifient dans la finalité globalement voulue, notamment le renforcement de l'appréciation des groupes et de l'espace des conduites sociales et des conditions naturelles, bref, consolidation incluant et

(1) (P.H.) CHOMBART DE CAUWE. *Pour une sociologie des aspirations* ... 75.

évaluant les indices naturels, objets et innovations. Ces éléments de survalorisation, distinction et catégorisation sont aisément repris dans les détails de l'autonomie de groupes, des liens entre l'arrondissement et le quartier, - entre ceux-ci et la ville. Dans l'ensemble, ces éléments notifient une insertion ou une appartenance socio-spatiale en des variantes dimensions des unités ethniques, tribales, européennes indépendantes. Ces unités précisent ainsi les premiers indices de l'identité récente de chaque habitant, prononcée par la double relation intime publique, ethnique-nationalité-espace, pénétrée par l'énergie qui les mobilise et les divise, détachée de l'exactitude du terroir des ancêtres autochtones et à eux-mêmes qui les ont cédé aux partenaires étrangers, et que ceux-ci les ont redonnés aux générations actuelles des Congolais, Africains, Français, Soviétiques, Belges, Cubains, Chinois etc. après avoir réaménagé les lieux, délimité et modernisé chaque processus des activités concises, comme quotient de l'application de chacun et tous les corps des connaissances théoriques et pratiques. Cela connote le réhaussement des liens culturels et sub-culturels que les groupes ont établis entre les cadres géographiques externes et internes, entre les sous-communautés nationales, entre ces dernières et les sociétés occidentales. Etant observé que ces composantes géo-humaines distancées et rapprochées, recouvrent des sentiments ressemblants et dissemblants qui changent la vie qui divisent, pendant plus d'un siècle, le paysage éclaté, les habitants hétérogènes, le surpeuplement conscient et les activités sectorielles. Cela suffit pour le portrait moderne du citoyen M'Bochi désacculturé et acculturé parmi les Ba-Kongo, Ba Téké etc.; parmi les Sénégalais, Tchadiens, Zaïrois, Gabonnais, Français, Soviétiques, Italiens, etc. qui, tous s'installent et aménagent temporairement ou définitivement le bassin oriental du Pool. En même temps que les étrangers se montrent comme les instaurateurs des normes, valeurs, conduites modernes et spécifiques de leur espace d'origine, les nationaux congolais ou M'Bochi nouvellement venus dans ce milieu, acceptent intériorisent et reproduisent ces modèles européens, en définissant dans cette nouvelle région importante et désirée, leur insertion récente, contrainte par le refus

d'un manque de qualification professionnelle, elle-même résultant de l'absence de formation spécialisante telle qu'elle est ressentie dans la région rurale ou dans le village d'origine. Bref, ce sentiment apparaît comme une souffrance d'infériorité que ces gens impliqués dans ce processus de modernité ne peuvent compenser ou auquel ils ne peuvent se dérober qu'en s'installant à Brazzaville et en ne considérant la modernité qu'en termes urbains et finalement que d'après des modèles européens.

L'aboutissement d'un tel processus de formation des cadres socio-économiques de la nation congolaise et du pays M'Bochien particulier, du fait de leur implantation annuelle et pluri-annuelle pendant la période de leur formation intellectuelle et professionnelle dans les lycées et grandes écoles de la capitale, et souvent du fait de leur résidence permanente ultérieure dans cet environnement urbanisé, écartelé et diversifié, est que ces mêmes cadres en sont fortement modélisés (1). La survalorisation de ce cadre géographique, planifié en fonction des activités économiques, fait négliger les spécificités ethniques et, malgré un rapprochement apparemment impressionnant des zones, quartiers et résidences (2), fait privilégier les rapports à la fois interpersonnels et impersonnels dans lesquels chacun tente d'agir et de s'épanouir individuellement et à sa guise.

De plus, le cloisonnement entre les enseignements ainsi diffusés et entre les différentes branches d'activités ainsi exercées concourt à un apprentissage de connaissances partielles et fragmentées et de comportements standardisés et catégoriels, aux dépens des savoirs pluridisciplinaires et des conduites relationnelles en usage dans les sociétés rurales où ethnies et tribus localisées englobent tous les secteurs d'activités et distribuent les objectifs socio-professionnels de manière concertée (3).

(1) (E.) DE CORTE et Collectif. *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles, A. de Boeck, 1979, 114.

(2) (P.) BOURDIEU. *Rapport pédagogique et Communication*. Paris, Mouton, 1965, 17.

(3) (G.) LE BOTERF. *Formation et prévision*. Paris, les éd. ESF et entreprises modernes des éditions, 1975, 54.

Enfin et sans doute plus subtilement, même si la capitale est largement peuplée d'africains, son plan cadastral, son urbanisme, son architecture renvoient à une configuration des modèles européens selon lesquels la ville est une zone artificielle où la nature n'est pas présente mais où elle est seulement représentée, où les habitants "déforment" et "recréent" l'espace selon "une représentation idéale" de leur région d'origine (1) et de leurs aspirations d'existence. Dès lors et par suite d'un niveau confortable de vie, notamment dans les zones résidentielles destinées aux cadres socio-économiques, l'espace géographique de Brazzaville apparaît supérieur à celui de la campagne. Rapidement, les anciens ruraux M'Bochi, urbanisés par leur temps de formation et de résidence, apprennent inconsciemment que la ville est avant tout un "milieu ethnique" qui s'oppose au "milieu naturel" (2) puis manifestent consciemment leur supériorité à l'égard des populations agricoles et rurales avec lesquelles leurs relations de parenté sont désormais connotées de domination, sinon de mépris.

Au terme de ce premier palier d'observations et remarques pédagogiques, observées précédemment en matière de contexte géographique de la formation professionnelle spécialisée, l'on comprend mieux pourquoi les cadres formés dans les écoles moyennes et supérieures d'administration, d'agriculture, de gestion, d'enseignement etc. sont enclins à circuler dans l'espace rural qui constitue la majeure partie du pays pour informer et former selon des procédés étrangers et une méthode pressive et finalement pour déculturer les populations locales de leurs racines culturelles les plus authentiques et les acculturer à des modes citadins qu'elles sont dans l'incapacité d'apprécier et de maîtriser, et donc d'intérioriser efficacement.

(1) (P.) RAMBAUD. Société rurale et urbanisation, Paris, Ed. du Seuil, 1969, 35.

(2) (G.) FIREDMANN. Sept études sur l'homme et la technique. Paris, éd. Gauthier, 1966, 39 à 42.

CHAPITRE DEUXIEME

L'APPRENTISSAGE SPECIALISE DES TECHNIQUES AGRICOLES

Rien ne paraît facile, au premier abord, comme de définir l'apprentissage spécialisé des techniques agricoles. Sa finalité n'est-elle pas connue de tout le monde ? Parce qu'elle reprecise à la fois la forme du métier et l'habileté de celui qui a appris, elle est la condition nécessaire du développement intellectuel et matériel de la société congolaise en général, de l'ethnie M'bochi d'Ollombo en particulier ; elle est la source de la nouvelle civilisation. D'autre part comme on reconnaît volontiers à la civilisation congolaise et M'bochi d'Ollombo une valeur européenne déguisée, il serait par conséquent opportun d'avancer que cette formation est effectuée à l'image des inventeurs et novateurs qui ont apporté et apportent encore des solutions aux contraintes du "sous-développement", ou un "retard" à "rattrapper" en matière agricole, par rapport à la société civilisatrice. Les résultats des travaux de Louis-Paul AUJOULAT laissent apparaître que si cette formation de la personnalité collective d'où les personnes individuelles tireraient le nom commun mais hiérarchique de cadre qui les désignerait et justifiait cette particularité de leur identité sociale, elle constitue non moins avec force, un pôle sensible de la vie paysanne, des populations rurales pour lesquelles cette "action sociale de développement" est envisagée (1).

Que cette définition soit indiscutable, et qu'on semble lui attribuer un caractère d'absorption des sous-cultures ethniques ou tribales par les sous-cultures européennes, il convient tout au moins d'en fixer les indicateurs pertinents : des points d'observation, recouvrant les éléments dont ce complexe d'analyse est construit.

(1) (L.P.) AUJOULAT - Action sociale et développement ; Paris Armand Colin ; 1969, 300.

En effet, il s'agirait d'étudier les institutions officielles ou privées habilitées à dispenser cet apprentissage, leurs organisations et actes de formation, leurs structures d'accueil et modalités de recrutement, leurs parcours de spécialisation et enfin leur typologie raisonnée, elle-même reprenant les quatre pôles d'observation pédagogique marquant des empreintes dans cette société composite, selon "*des temps sociaux multiples*" et successifs, toujours divergents, souvent contradictoires et dont l'unification relative à une exploration de la modernité (1) ne paraît rigoureusement explicite que dans le bassin oriental du Pool où l'espace éclaté de Brazzaville. De ce cadre urbain, sortiraient peut-être un groupe de novateurs et d'innovations agraires, manifestent un développement fascinant du **noeuf**, de l'inconnu, des ruptures sous-jacentes aux continuités inter-ethniques ou "intra-m'bochi d'Ollombo".

I - LA TRANSMISSION DES TECHNIQUES AGRICOLES A L'ERE COLONIALE

Avant la fin du XIXème siècle, les agents de développement socio-économique ou d'amélioration agraire du Congo en général, de la société M'bochi en particulier, autrefois, découvraient un modèle de leur fonction au travers des techniques disparates incohérentes mais non moins formatives et éducatives, acculturatives et novatrices. Ces gens auxquels cet apprentissage s'adressait, devaient acquérir les techniques des fondateurs, des directeurs des sociétés concessionnaires mais dépourvues des connaissances pédagogiques reconnues.

(1) (G.) BALANDIER. Le détour-Pouvoir et modernité, Paris, Fayard, 1985, 17.

Certes, l'on devrait rappeler qu'à cette époque, pour réaliser des objectifs socio-économiques définis par l'administration coloniale, ces exploitants agricoles conquérants, bénéficiaient d'un monopole sur leur zone d'intervention et ils étaient chargés de la mise en valeur accélérée de leurs régions respectives - "1200 km²" pour la petite "140 000 km²" ! pour la plus grande (1).

Dans les intentions comme dans les faits, l'administration coloniale invite ces exploitants agricoles d'assurer cet apprentissage en organisant des plantations sur les neuf dixièmes restant, les deux tiers sous forme de cultures commerciales (2).

L'administration coloniale compte donc sur les sociétés concessionnaires pour transformer rapidement le mode de production à la campagne, en salariant la main-d'oeuvre indigène sur de vastes plantations, par l'intermédiaire des cultures non ouvrières. Dans cette même période, par le biais de l'impôt de capitation, l'administration s'efforce pour sa part de contraindre les populations à intégrer le circuit des échanges marchands, de numéraires, - et, à l'occasion, interioriser les pratiques agraires modernes sur le tas ?

Les sociétés concessionnaires, issues en général d'un petit ou moyen capital commercial métropolitain n'ont ni les moyens politiques, ni les moyens techniques, ni les techniques pédagogiques sérieuses, à la hauteur de telles tâches, tandis que l'administration elle-même n'arrivera à faire rentrer l'impôt qu'en employant une force de persuasion commerciale. Les compagnies commerciales, dotées de ces nouveaux monopoles adoptent une autre stratégie : passer par les hiérarchies ethniques et tribales, claniques et lignagères en se contentant des échanges : sel et

(1) (F.) PERROUX. L'économie des jeunes nations - Industrialisation et Groupements des nations ; Paris, Presses universitaires de France, 1962, 102.

(2) *Idem...*

tissus contre ivoire profitables, et se procurer une main d'oeuvre autochtone, pour le transport à la côte ou à Brazzaville (1). Elles renoncent ainsi à imposer, avec des moyens de bord qu'elles n'ont pas, une organisation totale de la formation/éducation agricole, risquée et coûteuse. Ce qui en outre, impliquerait l'embauche "par importation" d'un personnel européen compétent en la matière, et, en conséquence, la violente destruction du système clanique ou lignager. Modèle de formation/éducation moderne formel et modèle d'éducation professionnelle informelle coexisteraient. Les chances de transmission des techniques agraires européennes restent limitées à la sphère inopérante pour les sociétés ethniques ou tribales : techniques d'amélioration des sols, de semence, de récolte et de commercialisation métropolitains sont diffusées, mais adoptées seulement en tant que savoirs-faire déliés du savoir-être, elles sont perçues comme des finalités de prestige - pratiques agraires traditionnelles héritées des ancêtres, contribuant à la reproduction de leur éducation professionnelle, de leurs travaux ruraux. La meilleure preuve en est que les usagers

(1) (E.L.) GUERNIER. *L'Afrique-Champ d'expansion de l'Europe* ; Paris, Librairie Armand Colin, 1933, 64 à 83. Notons encore pour mémoire que l'auteur de cette étude a exercé plusieurs fonctions politiques ou administratives dans le continent africain : "Ancien membre du Conseil du gouvernement du Protectorat du Maroc", - "Professeur d'Economie politique à l'Institut des Hautes Etudes Marocaines", puis - "Chargé de missions de la politique de civilisation des indigènes au Gabon et au Moyen-Congo".

Dès lors devant un tel "cursus" professionnel, on aurait du mal à contester les faits historiques que ce praticien aurait personnellement contribué à l'instauration ou au réajustement, à travers "les temps sociaux" qui se sont écoulés. Les socio-pédagogues, ne désignent-ils pas cette originalité par les données de première main ?

coutumiers maintenus et fournis par les autochtones comme jachère, association des cultures ne sont pas abandonnés, mais poursuivis de façon systématique à la grande indignation de l'administration plus soucieuse de ses intérêts socio-économiques dans la colonie, c'est-à-dire de la transformation de ce territoire occupé à l'image européenne. C'est cette double impossibilité qui, vers les années 1935-1940, explique "*le blocage de l'agriculture congolaise*" (1), sa stagnation à un niveau très médiocre.

Dès lors, la vocation économique comme résultat latent de la formation/éducation agricole au sens scientifique du terme devient claire : l'agriculture ne se développant qu'à un rythme très lent, après une période qui suit l'application des techniques européennes au détriment des usages agraires coutumiers : "*15 000 T de produits agricoles exportés*", contre "*9 500 T de produits vivriers consommés dans la même année*" donnant un solde financier de 24 M.F. Fcfa à la colonie (2).

Mais, il faudra attendre "*la fin de la deuxième guerre mondiale*" pour que l'administration coloniale tente de se substituer aux sociétés concessionnaires inaptés" (3) à leur mission, pour assurer cet apprentissage spécialisé des techniques sectorielles de manière directe et, dans un premier temps, contraindre les villageois à imigrer vers le premier centre urbain : la capitale territoriale, les postes administratifs nouvellement fondés, pour travailler et apprendre dans les jardins potagers et poulaillers des autorités affectées, sous la répression militaire et du personnel domestique importé de l'extérieur à cet usage. Mais, cette intervention directe, ce recrutement forcé, cette rupture brutale avec les communautés d'origine ne sont pas acceptés par les groupes claniques et lignagers, comme pouvait l'être la collaboration formation/éducation avec les sociétés commerciales. La mise au pas militaro-bureaucratique entreprise par l'administration coloniale, entraîne une résistance qui se traduit par

(1) (A.) CHEERBRANT. *CONGO Noir et Blanc* ; Paris, Librairie Gallimard, 1955, 9 à 16.

(2) *Idem.*

(3) (J.) WEULERSSE. *L'Afrique Noire*. Paris, Fayard, 1934, 242.

la rébellion, la fuite, l'échec de réaliser cet objectif définit (1). La désorganisation et la répression militaire ont raison des pôles de résistance à partir de 1935, avec la construction du chemin de fer Congo-Océan (C.F.C.O.) commencé en 1921 et terminé en 1934, reliant Brazzaville à Pointe-Noire, l'ensemble du pays est touché par ces techniques agraires novatrices. Les sociétés ethniques ou tribales s'inclinent devant la force, les conditions sont mûres pour ouvrir par une contrainte "acceptée", le Congo à la diffusion expansive des techniques économiques du secteur primaire, mais également de l'enseignement clanique.

L'administration s'emploie donc à encadrer l'enseignement de connaissances des cultures commerciales et d'élevage, pour approvisionner ses postes, d'éduquer culturellement et tenter d'enrayer les mentalités dites primitives (2). Cependant, elle se heurte encore aux difficultés des équipements collectifs, du personnel accrédité et des techniques pédagogiques idoines. Puisqu'elle ne les avait jamais prévues ni dans les villages décimés ni dans le bassin oriental du Pool, où siégeait déjà le gouverneur de l'Afrique Equatoriale Française. Dans ces conditions, il lui devient encore une nécessité impérative de compter comme par le passé sur la bonne volonté des sociétés concessionnaires dispersées dans toute la colonie en général, implantées dans les zones périphériques de Brazzaville en particulier.

(1) (O.) HOMBERG. *L'école des colonies*. Paris, Plon, 1929, 26 :
"Partout, y éclate que le besoin d'expression de notre race a été toujours animé par un esprit de conquête, et nos corps administratifs s'en étaient profondément inspirés, au lieu d'en faire une oeuvre de charité, ou au sens très large du mot, par un esprit humain".
Le pur esprit de conquête, de déculturation et d'acculturation, qu'il poursuive un objectif économique, social ou culturel, n'a jamais rien de convergent avec les valeurs culturelles locales.

(2) (O.) HOMBERG. *L'école des colonies*, ..., 27
Du point de vue de la formation professionnelle des agents de développement, notamment à la lumière de ces faits historiques révélés, cette "Ecole des colonies" était particulièrement marquée par l'envie et l'orgueil en ce qu'elle instaurait progressivement les inégalités fatales entre les sociétés humaines, en faisant du déracinement économique social et psychologique un mérite sans prix pour la vie future, et s'efforçait d'accentuer cet ébranlement même par la transplantation de la modernité.

A plus d'une dizaine de kilomètres au sud de "Brazzaville-Centre", plus précisément dans l'arrondissement de "NGANGALINGOLO", en 1947, TRECHOT créa une ferme agricole. Celle-ci occupe une zone de forêt dont les très légères collines s'accroissent à mesure que l'on descend vers le sud du Congo. Cet espace se trouve strictement délimité par deux cours d'eau : au nord le Djoué : affluent du fleuve Congo, et, à l'ouest, le fleuve Congo : la partie des rapides qui demeure d'une étroitesse remarquable. Elle apparaît aux dimensions d'une simple rivière, avant de se jeter à 500 kilomètres environ, dans l'Océan Atlantique, en aval des quartiers semi-urbains et semi-ruraux où se mêlent industries, pêches, élevages et zones agricoles, MAFOUTA, NGANGALINGOLO et KINKALA. Cet espace d'"entre deux cours d'eau", commandait pour une large part la vie ou l'activité économique et l'apprentissage des techniques agricoles de la ferme "TRECHOT". Il est d'un accès facile et jusqu'en 1986, on doit obligatoirement emprunter pour y parvenir, une route bitumée, venant de Brazzaville. - "Centre", du quartier Bacongo, à 17 kilomètres plus au "moyen" sud. Ce qui est par ailleurs possible en toutes saisons dans le bassin oriental du Pool. C'est dire que ce centre d'activité économique et d'apprentissage agricole, se trouve, en raison des conditions géographiques communes, au "terminus" d'une région ouverte vers les autres, poursuivant encore largement cet éclatement, dans une sorte d'hégémonie socio-économique et culturelle et, influençant par la force des choses les usages novateurs, dans lesquels sont baignées d'autres agglomérations, proches ou éloignées du centre urbain, que cette situation partagée entre l'exercice d'une activité économique et l'apprentissage d'un métier, favoriserait davantage. A cette époque, l'enceinte de ces trois composantes, regroupait une population active de plus de 184 travailleurs des tribus ou ethnies hétérogènes, des nationalités ou races pluridiversifiées, des professions multivariées, mais constituées pour l'essentiel des ba-Kongo, ba-lali, ba-Soundi, des Français, des agents de maîtrise, des agents subalternes, ouvriers et manoeuvres des travaux agricoles, maçons, charpentiers, menuisiers, électriciens, soudeurs, plombiers etc. (1). En bref, la ferme agricole de TRECHOT, se trouve donc

(1) (J.L.) LIERDEMAN. Les modèles de croissance démographique de la région du Pool et de la ville de Pointe-Noire ; Brazzaville, ORSTOM, 1962, 97.

dans un arrondissement d'une région éclatée assez ouverte au monde extérieur et dans lequel coexistaient des groupes humains, des catégories socio-professionnelles assez composites.

La mémoire des anciens brazzavillois, offre à cet effet, une possibilité de reconstruire le souvenir de l'exploitant qui, en 1941, fonda la ferme agricole de NGangalingolo, pour mieux expliquer les exigences de cette formation professionnelle actuelle.

"Celui qui a fondé cette forma agricole, était un homme blanc, de nature rurale, aimant la terre de tout son coeur". Et les gens de cette contrée, ont conservé en mémoire ce trait de vocation.

"C'était un agriculteur, un cultivateur, mais aussi un éleveur. Il descendait du nord de BRAZZAVILLE-"Centre", peut-être du quartier de Plaine qui se trouve près de M'Pila-gare. Il est venu sur la rive droite, vers le sud du fleuve Congo, et, de là, il a traversé le Djoué. A Mafouta, il a traversé toute la zone, il a vu une bonne terre, car c'est là que poussaient tous les végétaux, sans difficulté particulière. Il a recruté quelques hommes sans distinction ethnique ou tribale. Il ne distinguait ni ba-Kongo, ba-lali, ni ba-Téké ou ba-M'bochi etc. Là, il a limité un espace, construit d'abord un bâtiment, ensuite deux, puis plusieurs, pour des travaux ultérieurs. Il plantait l'arachide, les légumes, les orangers, le palmier à huile, le maïs, les oignons etc. ; - élevait les boeufs, porcs, canards, pintades, et, on venait lui acheter des fruits, des graines, de la viande et des oeufs".

En "1947", un agent des pouvoirs publics est venu l'inscrire dans un registre de commerce, au chapitre des exploitants agricoles (1). Dans les *"mécanismes du sous-développement et développements"*, Jean-Marie Albertini, souligne ces usages agricoles modernes comme un renforcement colonial de *"destruction, désarticulation et sous-développement"*, attribuant aux concessionnaires privés, des grands domaines, notamment des espaces assez fertiles, des plantations cultivées intensivement et destinées à désacculturer et acculturer les paysans, les populations autochtones, et *"à approvisionner le marché européen"* (2).

(1) SOURCE : *L'examen des cartes intermédiaires et des villages de la région du Pool* ; BRAZZAVILLE, O.R.S.T.O.M., 1965, 48.

(2) (J.M.) ALBERTINI. *Mécanismes du sous-développement et développements* ; Paris, Ed. Economie et Humanisme/Ed. Ouvrières, 1981, 87 à 97.

Aussi loin que l'on remonte dans le passé, compte tenu des cadres et des notions données par la collectivité, l'instauration de ces usages agricoles modernes dans le bassin oriental du Pool aurait dû connaître son importance à un fondateur venu de l'Europe Occidentale. En outre les annales de l'histoire d'économie rurale du Congo, des régions M'bochi d'Ollombo, des Plateaux ba-Koukouga et ba-Hémbé, mieux encore celle de BRAZZAVILLE, indiquent aisément que, partout, le fondateur le plus éminent de ces activités économiques sectorielles, dans cet environnement, était bien un Français.

Important par son espace, la "F.A.T.", surprend par sa grande extension. Il y a 17 hectares, pour 15 parcelles entre le ravin qui conduit vers le fleuve Congo, la route nationale n° 1, Ngangohingolo - Village et Massimou. Les parcelles les plus larges se trouvent groupées dans un rayon de 600 à 800 mètres environ. Par contre, les parcelles de petites dimensions, apparaissent géographiquement particulières, même si leur découpage les a, en fait intégralement assimilées à l'espace originel.

Mais cette distinction de certaines parcelles par rapport aux autres amène naturellement à se poser la question de leur appartenance à une même concession. Et l'on pourrait souligner à propos de la "F.A.T.", que cette concentration apparaît dans le paysage, lorsque des groupes de parcelles proches les unes des autres, constituent une unité, une concession auxquelles on accorde le nom d'entreprise si on ne sait pas que cette unité dépend d'un ensemble plus vaste ou plus restreint. Rien dans le paysage d'un secteur d'activité socio-économique, n'autorise le terme de parcelle, plutôt que celui de concession (1). De fait la "F.A.T." représentait une entité sociologique et nous verrons par la suite l'importance des phénomènes succédants, concomitants ou antécédents.

L'histoire a, dans une large part, contribué à la reconversion de cette concession ou ferme agricole, en "casernes", puis en établissement de formation spécialisante, selon les conjonctures, selon les événements précis.

(1) (A.) AUGER. *L'arrière-pays brazzavillois*, BRAZZAVILLE, O.R.S.T.O.M., 1967, 23. Signalons que cet auteur était lui-même, l'un des assistants techniques, participant à cette élaboration des initiatives de création du Lycée Agricole A. Colnal.

Avant que ne soit attribuée l'indépendance nationale du Congo, en 1960, la "F.A.T.", relevait encore de la propriété privée de TRECHOT et Frères. Au sens économique du terme, son activité était à la fois productive et formatrice. Le chef de la ferme était lui-même "patron", maître ou formateur qui, lui seul, travaillait à son propre compte et demeurait en étroite relation avec ses homologues. "TRECHOT assurait l'exploitation des produits escomptés et, en-dessous de lui, étaient placés des agents subalternes : des M'bochi, ba-Kongo, ba-Téké et d'autres, devenus des commis, aides-comptables, ouvriers, manoeuvres et apprentis agricoles. Pour avoir droit au titre d'agent subalterne ou d'ouvrier, l'apprenti était soumis à un stage prolongé, il apprenait tous les secrets de son métier et devait subir, dans la concession ou dans la ferme-même, des textes qui justifiaient de sa part, des connaissances professionnelles appropriées".

"Une réglementation sévère fixait les obligations du patron, qui ne pouvait avoir qu'un nombre restreint d'apprentis, mais qui devait enseigner à quelques uns d'entre-eux, quelques rudiments européens ou français, de la profession agricole" (1). Par contre, ces apprentis de "F.A.T." étaient complètement sous la puissance matérielle, sociale et morale du propriétaire, "patron" de la concession. Un certain nombre d'anciens agents issus des écoles missionnaires, notamment les anciens catéchistes et élèves agricoles de Sibiti, veillaient avec un soin, régulièrement tyrannique à l'observation des règlements dont TRECHOT, l'autorité suprême, contrôlait, avec minutie souvent excessive, la bonne marche de la ferme.

Bref, le but visé par cet exploitant agricole, était de former des agents subalternes, des ouvriers et manoeuvres agricoles très habiles et très expérimentés. Ce qui, sans doute, a fait regretter la disparition de ces initiatives et de la "F.A.T." elle-même, par un certain nombre de spécialistes de l'enseignement agricole (2). Pourtant et dans les faits, cette concession ou ferme privée constituait une entrave absolue à la liberté de travail et à la formation professionnelle agricole. L'on a pu constater que "F.A.T." ne disposait pas de nombreux apprentis, et que ne pouvait devenir agent comptable ou ouvrier agricole dans cette concession, qui le voulait ni qui le pouvait.

(1) (A.) AUGER. *L'arrière-pays brazzavillois*, ... 14.

(2) (B.) MOUMIE-PARROT. *Guide pratique de pédagogie rurale* ; Paris, Ministère de la Coopération, 1980, 88.

En 1944 et bien avant cette période (1), l'opinion africaine avait compris ce qu'il y avait d'excessif dans le maintien de ce processus des activités économiques et l'apprentissage spécialisé des techniques sectorielles. En juillet de cette même année, les participants à la conférence de Brazzaville avaient déjà souligné ces contraintes (2).

Douze ans plus tard, en 1956, la Loi de G. DEFFERE, alors ministre des colonies, détermine les nouvelles orientations de l'économie de tutelle, selon la récente conception de "l'africanisation" des cadres (3). Bref, pour l'essentiel, le ressort dynamique de cette évolution devrait favoriser dans l'opinion coloniale en voie d'indépendance, de nombreuses démarches.

Dans l'imagination congolaise, du moins dans la conception groupale de ce pays, d'autres initiatives, à ce qu'il semble murissaient dans les représentations mentales des nouveaux gouvernements nationaux, lesquels il serait par ailleurs évident de constater que les pratiques adoptées se rapportaient à leur groupe de référence et non l'inverse. A fortiori, ces dirigeants nationaux ne cessaient-ils d'emprunter leurs nor-

(1) (M.) CORNEVIN. *Histoire de l'Afrique contemporaine - de la deuxième Guerre mondiale à nos jours* ; Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978, 55-66.

(2) *Idem.*

(3) (G.) DEFFERE. "La Loi-cadre"; Paris, Journal officiel de la République française n° 5782 du 23 juin 1956, "autorisant le gouvernement à mettre en oeuvre les réformes et à prendre les mesures propres à assumer l'évolution des territoires relevant du ministère de la France d'Outre-Mer". Cette Loi ne constitua pas une coupure capitale, mais elle incita le gouvernement français à adopter un texte d'application, au mois de mars 1957, pour ainsi accentuer cette évolution déterminante de formation professionnelle des cadres socio-économiques en Afrique Noire en général, au Congo en particulier.

mes et leurs valeurs selon une projection à leur ancienne et nouvelle appartenance tutélaire. Ce qui pourrait éclairer leurs attitudes à l'égard de cette nouvelle organisation du système de formation professionnelle agricole, suscitée par des événements politiques de portée nationale et internationale.

II - LA FORMATION AGRICOLE APRES 1960

Nous avons vu que le Congo est devenu une République en 1960. En 1961, un an après son arrivée aux pouvoirs présidentiels, l'Abbé FULBERT Youlou décide de créer un service civique, sous l'appellation de l'"Ecole Civique", préparant ainsi en deux années d'activités, les jeunes congolais, à l'incorporation de l'Armée Congolaise. Dans cette même année, pour réaliser cette organisation à caractère défensif et offensif, la "F.A.T." est amenée par la force des choses à déménager de NGANGALINGOLO ou "Kilomètre 17". Le Maire de BRAZZAVILLE conduit cette négociation. Il obtient de ce propriétaire, cet exploitant agricole une donation, contre une somme de 19,000 000 F cfa, soit 280 000 FF (1).

Au mois d'août 1963, une épreuve de force est engagée contre l'Abbé YOULOU. Cette épreuve éclate à l'occasion de la grève générale du 13 août, pour protester contre plusieurs faits marquants, entre autres le chômage, les inégalités en matière d'éducation scolaire et la quasi-insuffisance des institutions de formation professionnelle.

En 1965, dans cette ancienne concession de la "F.A.T.", Alphonse MASSAMBA-DEBAT, devenu Président de la République depuis deux ans, institue une autre organisation dite l'Action de Rénovation Rurale (L'A.R.R.). Organisation réindiquant cette "permanence de l'Etat" (2), elle est supposée *"fondamentale et vitale dans le système économique du*

(1) (A.) AUGER. *L'arrière-pays brazzavillois*, ..., 33.

(2) (C.) CASTORIADIS. *Le contenu du socialisme* ; Paris, Union Générale des Editions, 1975 (Coll. 10/18), 355.

Congo" (1) animée par une unité interne appelée Brigade de Modernisation Rurale (B.M.R.), dans l'intention de garantir une intégration effective des jeunes en milieu rural. Or en 1964, on avait déjà créé un Office National de Commercialisation des Produits Agricoles (L'O.N.C.P.A.) (2), chargé de la collecte des produits agricoles et disposant à cet effet d'un monopole de principe sur tout le territoire.

Dès lors, si l'on pouvait discuter longuement de ces initiatives en particulier la création de l'A.R.R. visant à substituer à une action directe l'intervention par l'intermédiaire de groupes de jeunes envoyés des villes, de Brazzaville en campagne sans emprise réelle sur l'environnement rural, on comprendrait alors le bien fondé de la création de dix huit villages coopératifs tous désignés dans la partie du sud du pays, en 1966. Cela constituait l'une des seules possibilités de s'attaquer réellement au problème paysan. En quatre années, de 1964 à 1968, une masse d'investissements de 6% du budget national était débloquée, pour soutenir le secteur agricole (3). outre cette intervention financière nationale, le gouvernement français adopte encore une devise significative : son attachement participatif, - "l'assistance technique auprès des jeunes pays indépendants". Cela pour confirmer davantage cette maintenance, aux moyens de l'aide financière, à l'une des colonies, en apportant également un soutien humain, au fonctionnement de l'A.R.R., en distribuant à chaque jeune des villages coopératifs, une bourse mensuelle de 15.000 à 20.000 F cfa, soit 300 à 400 FF. La finalité de l'A.R.R., ne préparait ces jeunes à aucun diplôme, mais assurait seulement leur insertion dans la vie active.

(1) Compte-rendu de la Session du Comité Central du Mouvement National de la Révolution (M.N.R.) ; BRAZZAVILLE, Avril 1965. Cf. DÉCRET n° 101 du 25 mai 1965, portant création de l'A.R.R. au Congo ; BRAZZAVILLE, 25 mai 1965.

(2) Ordonnance n° 018 du 4 mai 1964, portant création de l'Office National de Commercialisation des produits agricoles ; BRAZZAVILLE, 4 mai 1964.

(3) Rapport du Conseil Economique du Congo, Année 1965, BRAZZAVILLE, 17 septembre 1965.

Or, ni du côté des gouvernants nationaux, ni du côté de cette assistance française, il n'existait une volonté marquante, pour améliorer ces conditions agraires. En 1971, l'A.R.R. fut réduite en squelette et les dix huit villages coopératifs oubliés par Brazzaville, sans appui outre que moral, se vidèrent progressivement. En 1972, les coopérateurs devenus salariés, vont intégrer l'administration agricole, elle-même aussi largement implantée en milieu urbain qu'en zones rurales. Ce passage témoigne avec force, (symboles qui n'appellent pas de longs commentaires) de l'évolution politico-économique et sociale du pays, des régimes politiques successifs en 1963 et 1971.

En 1967, cette alliance précédemment évoquée d'A. MASSAMBA-DEBAT avec la France, apparaît sournoise et devenait inquiétante. D'une part, dans les quartiers de BRAZZAVILLE, POTO-POTO en particulier, les nouvelles vont de bouche à oreille pour dénoncer ce caractère "réactionnaire", "néo-colonial" du régime. D'autre part, MARIEN N'GOUABI, alors capitaine dans l'armée congolaise, proclame dans le bassin oriental du Pool, "le virage, la trahison de la révolution d'août 1963", et défend avec acharnement, l'idéologie marxiste-léniniste, support du "socialisme scientifique", récemment adopté. Le tout pour soulever les populations urbaines, les citoyens de BRAZZAVILLE, contre A. MASSAMBA-DEBAT et promouvoir le "*renversement*" du gouvernement en place. Partout, on parle d'une "*inéluçtable alliance entre la classe ouvrière et la paysannerie*", - on évoque "*la réorganisation des différentes institutions socio-économiques et politiques*", entre-autres, les établissements de formation professionnelle, dont celui de spécialisation agricole, caractérisé en premier ordre par des opinions réformistes. Et, le gouvernement MASSEMBA-DEBAT, en tient compte.

Le 21 septembre 1967, un arrêté inter-ministériel diffuse "la création et l'organisation d'un établissement d'enseignement professionnel et agricole secondaire de 2ème degré," sous le sigle du "Lycée Agricole Amilcar-Cabral" ou "L.A.A.C." (1). Son originalité réside dans l'article 5 qui prédispose l'obligation de cet enseignement professionnel à tous les jeunes et adultes, garçons et filles, hommes et femmes de 18 à 21 ans, de 25 à 35 ans, qui désirent y accéder (2). Les candidats proviennent des collèges d'enseignement général ou technique de toutes les régions du territoire national, du collège agricole de SIBITI, de la Fonction publique, c'est-à-dire les agents de l'Etat congolais, déjà en exercice d'activité professionnelle dans un secteur de l'agriculture ou de l'économie rurale du pays (3).

La durée de cette formation est, en général, prévue pour trois années. Cependant, ce processus d'apprentissage peut être limité à deux années de scolarité. Le plus long parcours est sanctionné par un Baccalauréat de technicien agricole, le succinct par un Brevet d'Etudes Professionnelles agricoles. A la sortie, tous les diplômés doivent intégrer la Fonction publique, le Ministère de l'Agriculture ou de l'Economie rurale. Ainsi, devenus fonctionnaires, tous acquièrent le statut de cadre agricole moyen : Conducteurs des travaux agricoles pour les bacheliers et techniciens agricoles pour les brevetés. Cela pour répondre aux objectifs globaux de cette formation professionnelle énoncés précédemment : les solutions que réclament les nouvelles conditions des paysans, infériorisés par l'insuffisance et la précarité de l'apprentissage professionnel anté-

(1) Ministère de l'Education nationale, Ministère de l'Agriculture - Ministère du Travail et de la Fonction Publique ; Arrêté n° 67/271 du 27 septembre 1967.

(2) Arrêté n° 67/271 du 21 septembre 1967, portant création et organisation des lycées et collèges d'enseignement technique agricole au Congo.

(3) Idem. Cf. Rapport de fin d'année scolaire 1967/1968 du Lycée Agricole Amilcar-Cabral, BRAZZAVILLE, 29 juin 1968, 39 p.

rieure des agents de développement rural ou d'amélioration agraire (1).

Dès l'ouverture en 1967, le lycée agricole Amilcar-Cabral comptait 38 cadres enseignants et d'autres spécialistes divers, pour 201 élèves. En moins de quinze ans, plus précisément dans les années 1970/1980, 284 sont régulièrement inscrits, puis en 1984/1985, cet établissement rassemble déjà 563 élèves-stagiaires (2). Néanmoins, ces effectifs restent largement inférieurs aux 3.500 élèves inscrits dans les cinq autres établissements d'enseignement technique, dispersés dans le pays, à BRAZZAVILLE et POINTE-NOIRE. Mais quels sont les moyens mis en oeuvre, les procédures à suivre, les enseignements programmés et les procédés didactiques que doivent recouvrir l'espace et l'architecture de cet établissement de spécialisation moderne ?

Dès lors, pour assurer le fonctionnement de ce nouveau lycée agricole Amilcar-Cabral, les leaders actuels, comme leurs prédécesseurs de cet Etat formateur du capital humain, aux besoins d'une triple fonction, économique, sociale et psychologique (3), ne cessent de préserver cet ancien espace de la ferme agricole de TRECHOT, situé à NGANGALINGOLO, pour la transformer, du moins la reconvertir cette fois-ci, en un Centre déterminant d'apprentissage, plus que de production économique. Ce récupé-
rage de la surface morpho-écologique, selon CORNELIUS CASTORIADIS "*contribue à un processus de fabrication sociale de l'individu, celle qui concerne les besoins*" (4).

(1) (C.) CASTORIADIS. *Le contenu du socialisme ; ...*, 355. Ces intentions assignées "L.A.A.C." supposent des possibilités de combler ce vide, "ce décalage qui existe entre les producteurs directs : les paysans-les producteurs intermédiaires" : les apprentis, les futurs agents de développement agraire "et leur propre action" ; elles constituent les potentialités économique, politique et sociale.

(2) *Rapports des années scolaires 1967/1968, - 1970/1980, - 1984/1985 ; BRAZZAVILLE ; Lycée agricole Amilcar-Cabral.*

(3) (M.) RIBOUD. *Accumulation du capital humain ; Paris, Economica, 1978, 1.* Cf. LE THAN KHOI. *L'industrie de l'enseignement ; Paris, éd. Minit, 1967, 47.*

(4) (C.) CASTORIADIS. *De l'écologie à l'autonomie ; Paris, Librairie Gallimard, 1955, 31.*

IV - LES STRUCTURES D'ACCUEIL DU LYCEE AGRICOLE AMILCAR-CARRAL

Quant au terme d'une route plus ou moins facile, bitumée, ondulée, on découvre au loin la silhouette massive des bâtiments compacts du Lycée Agricole Amilcar-Cabral, (sorte de parallélogramme) clairement différenciée d'un fond de ciel bleu, et, qui délimite des forces d'autres couleurs qui les contrastent du sol où elles s'enfoncent, on éprouve un sentiment complexe. Les proportions sont inégales, souvent brisées par le dôme des palmiers à huile, des manguiers, orangers, safoutiers et bananiers dont les larges ombrages protègent les bâtiments contre les rayons ardents du soleil et les vents violents du fleuve. Mais curieusement, les courtes frontières qui, tant bien que mal, composent une enceinte sans barrières, offrent l'aspect d'un monde indifféremment découvert, où toutes les pistes conduisent : *"Ce sont tous des bâtiments rectangulaires, distancés de quelques centaines de mètres les uns des autres"* (1) qui donnent cette impression de masses décomposables où tout peut venir trancher, un vide mais pas un seul étage : Quelquefois seulement l'altitude d'un château d'eau confirme ce découvert. Vu de plus près, l'aspect reste pénétrable, les maisons apparaissent plus exactement isolées, et les vides qui les séparent sont soigneusement clarifiés par des allées à la dimension des rues d'un quartier de BRAZZAVILLE-"Centre", où les gens circulent librement, si bien que la cour toute entière présente le découpage d'une ferme agricole, maintenue dans une géométrie originelle. Il y a des maisons isolées, marquant des écarts entre les parcelles, on voit partout des chemins déboucher sur l'extérieur.

La cour apparaît ouverte, étendue dans la décomposition élargie des maisons et des allées qui se prolongent ou se croisent entre elles, décomposition si écartelée régulièrement que les enseignants et enseignés tous ensembles ou par groupe d'intérêts, n'éprouvent aucune difficulté particulière de s'y perdre et de se distinguer aisément.

(1) *Le Lycée Agricole Amilcar-Cabral. Rapport de rentrée pré-scolaire 1984/1985 ; Brazzaville, septembre 1984.*

Les parcelles des groupes constitués sont en général de proportions modestes. L'espace rectangulaire, carré ou triangulaire que délimitent les allées des sous-enceintes (selon qu'elles sont relativement longues ou courtes de mesure), excède rarement cinq cents mètres dans sa plus grande dimension.

A l'intérieur de cet espace, ont été construites vingt huit (28) maisons, de dimensions variées, inégales les unes des autres, de cinq à six mètres sur cinq, de quinze à vingt mètres sur vingt et davantage où vivent le proviseur, l'intendant, le censeur, le surveillant général, les professeurs, leur famille, leur(s) épouse(s) et leurs enfants du plus petit au plus grand. D'autres blocs de maisons sont réservés aux dortoirs des élèves-stagiaires, aux bureaux administratifs et financiers, aux bureaux d'études, au laboratoire vétérinaire et à la bibliothèque, aux salles de classe et ateliers, aux réfectoire et foyer. Il y a, semble-t-il des critères particuliers déterminant la situation de ces maisons à l'intérieur de l'A.A.C. Outre les pièces des maisons d'utilité collective, celles des résidences familiales ou individuelles, présentent des découpages et dimensions variés, selon les critères spécifiques, régissant les statuts acquis et attribués, les rôles et fonctions particuliers de chacun de ces occupants ; sans que cela porte atteinte à l'intégralité de l'ensemble de l'habitat où, chaque recoin trouve son emploi ... Les maisons sont élevées selon les besoins. Un enseignant, un formateur nouvellement recruté, trouvera une maison individuelle qu'il occupera personnellement ou avec les membres de la famille. Un élève-stagiaire s'il n'a jamais été fonctionnaire ou cadre subalterne du secteur agricole ou d'économie rurale, trouvera, dans cet établissement, une place, dans un dortoire, parmi les collègues. Une nouvelle discipline relative à cette spécialisation professionnelle agricole est-elle instaurée, on trouvera pour elle un bâtiment du moins une salle correspondante. Et tout cela selon une organisation pré-existante, selon un plan ancien, élaboré depuis l'ouverture de cet espace appartenant à la ferme agricole de TRECHOT. Plan encore pertinemment observé à partir du logement du proviseur, la première maison élevée en face des bureaux administratifs et financiers, au centre de la cour

scolaire. Il est difficile de préciser davantage.

Toutes ces maisons familiales ou individuelles sont surélevées de quarante centimètres environ, rectangulaires en général, elles sont réparties en une ou deux pièces de séjour, deux, trois ou quatre chambres à coucher. Elles sont parfois doublées de deux autres pièces plus petites : l'une servant de cuisine et l'autre de toilettes. En des endroits précis, sont rangés le mobilier, télévision, chaîne de musique, quelques livres d'utilité professionnelle, coffres à linge, ustensiles et objets divers. Ces pièces possèdent une ou deux portes et de nombreuses fenêtres. Toutes les ouvertures en bois dur de "limba" sont munies d'une serrure en métal, semblable à celle des résidences avoisinantes.

Vus de l'extérieur, à l'exception de leurs plus amples dimensions, les internats présentent une architecture commune aux précédentes résidences. Franchi le seuil de ces dortoirs, l'unique pièce offre une surface plus spacieuse, où l'on trouve deux rangées de vingt à trente lits à étage. Chacun de ces enclos contient également un placard pour deux lits superposés, et dix petites tables. Rares sont les enceintes qui manquent de ce mobilier.

Contrairement à ces premiers édifices, les six plus grands bâtiments des salles de classe et d'atelier, éparpillés du nord au sud, et de l'est à l'ouest, - entre la porcherie et le jardin d'essai, vers le château d'eau et la fontaine relèvent d'une morphologie étrange, comme une série d'étables. Les formes sont importantes que ces bâtiments demeurent encore en "héritage" de l'ancienne ferme agricole TRECHOT : d'un seul ou de tous ces édifices, on aurait à croire qu'ils sont des bouveries, vacherries, litières, mangeoires, râteliers ou stabulations. Cela suffit à les décrire.

Tous ces bâtiments, dans leur archétype rectangulaire, au toit bombé de tôles galvanisées, dominent toutes les maisons de M.A.A.C. Chacune se compose d'un noyau de maçonnerie en calcaire brûlé, renforcé par un joint de béton armé, et toutes les façades peintes de chaux blanches, sou-

tiennent des grilles jusqu'au toit. A l'intérieur de toutes ces maisons composées de 13 compartiments, les salles de classe s'accolent plus ou moins ou se retranchent au gré des circonstances, sans qu'elles puissent troubler l'ordre du fonctionnement de 14 classes pédagogiques (1). Ces bâtiments de classe ne sont ni augmentés ni réduits, selon l'importance que revêt ces dernières années, cet établissement agricole. Un élève-stagiaire qui change de niveau de spécialisation, va passer dans un autre bâtiment, où il occupera une salle avec ses pairs ou homologues. Quand **interviendraient** d'autres activités formatives, il passera dans un nouvel édifice réservé à ces usages. Ce cheminement organisé, planifié est reconnu depuis la classe de premier niveau, il est assez souvent contenu dans le premier bâtiment scolaire du Lycée. D'autres détails seront encombrants.

Ces édifices en matériaux durables, rectangulaires d'ordinaire, sont tous désignés par ordre alphabétique : "A", - "C" et - "D". La première lettre désigne le premier bâtiment, elle indique cette répartition en 5 salles de classe. Les deux dernières lettres, "C" et "D", soulignent cette subdivision en 4 salles chacune. Le bâtiment "B" est exclu de cette désignation. Il est réservé au plus grand atelier de l'établissement.

En outre, sur chacun des murs des premières façades de ces bâtiments, avant d'accéder à l'intérieur de chacune des salles, à une hauteur relativement basse, à côté de la porte principale, un large panneau d'affichage est rigidement collé, il serait d'une nécessité riche d'enseignements.

(1) Le Lycée Agricole Amílcar-Cabral. Rapport de pré-rentrée scolaire 1984/1985 ; BRAZZAVILLE, septembre 1984.

A l'intérieur de ces bâtiments, toutes les salles ne sont doublées ou prolongées d'aucune pièce supplémentaire, ce sont des salles uniques et collectives, contenant des sièges et des matériels didactiques nombreux et variés. Ces salles ne possèdent qu'une seule porte et deux fenêtres faites de grilles, toutes égales aux dimensions de la longueur de chacun des deux plus grands murs qui les soutiennent. Des larges portes, toutes en tôle, sont fixées sur des roulettes ; elles sont munies d'un double crochet qui ne se ferme qu'à l'extérieur.

L'unique salle de chaque classe, offre un décor ~~mult~~varié. Sur un sol pavé de béton, - matière à coup sûr déposée par le premier ancien propriétaire, - deux rangées de tables-bancs de bois de fer, noyés dans un cadre métallique, sont desservies par trois allées parallèles, partant du fond de chacun des deux murs de la largeur. En face de ce mobilier, à quatre mètres environ de la porte donnant sur la cour, un bureau, une table et une chaise de bois poli, noir de "limba," sont disposés. Sur les deux murs de la largeur, en face des sièges réservés aux élèves-stagiaires et derrière eux, en face du bureau prêt à être utilisé par le ou les professeurs et derrière celui-ci ou ceux-ci, deux tableaux noirs de contre-plaqué sont accrochés. Nombreuses gravures dans tous ces enclos : parfois quelques effigies vénérées des Chefs d'Etat comme MARIEN N'GOUABI et DENIS SASSOU-NGUESSOU, en remplacement de celles de Alphonse MASSAMBA-DEBAT et Fulbert YOULOU ; quelques cartes géographiques du Congo, de la France, de l'U.R.S.S. et de la Chine. Ces dernières cartes apparaissent abstraitement connues de certains enseignants et de tous les élèves-stagiaires, bien avant qu'elles ne constituent des supports relatifs à une acquisition de nouveaux savoirs techniques : Quelques coupes de levées topographiques sur papier peint, dont aucune description ne saurait rejoindre les savoirs techniques coutumiers des communautés locales, mais correspond davantage à l'exogène complexité des techniques agraires des pays européens et asiatiques. Plusieurs images des produits agricoles des sociétés industrialisées ou semi-industrialisées. Tout semble attirer sans cesse l'attention des professeurs et élèves-stagiaires, impliqués dans ce processus de spécialisation.

Telles sont, les premières extériorisations matérielles de la vie socio-économique : les équipements collectifs et individuels. Or, en consultant les oeuvres scientifiques du sociologue français G. GURVITCH, ces objets ne peuvent être investis, utilisés, adoptés, adaptés, maniés ou entretenus, sans que "*les autres paliers en profondeur de la vie collective*", en l'occurrence les autres agrégats économiques "*n'interviennent, ne le permettent, ne l'exigent ou ne le favorisent*" (1).

En effet, pour "L.A.A.C.", ces équipements collectifs, ce personnel administratif et financier, ces enseignants et enseignés, ne sont-ils pas d'une gratuité qu'ils aient été ou soient achetés, amortis et rémunérés, depuis l'étatisation de cet établissement, selon quelques mesures prises au cours des variantes assemblées, historiquement circonstanciées.

En 1968, Monsieur N'GOUABI, devenu Président du Comité National de la Révolution (C.N.R.), décide de créer, en juillet 1968, un parti politique : "*Le Parti Congolais du Travail*" ou "*P.C.T.*", pour réaliser son ambition première : "*renforcer l'idéologie marxiste-léniniste*". Deux années plus tard, le 30 novembre 1970, il organise un colloque sur l'enseignement technique et professionnel, traitant un thème ambitieux : "*L'école tournée vers le développement économique de la nation*" (2).

En 1972, le Législateur de l'après indépendance de 1960, sanctionne ces résolutions du précédent colloque, il décide d'instituer un ministère de l'enseignement technique. Cette organisation, serait assistée

(1) (G.) GURVITCH. *La vocation actuelle de la Sociologie*. T.1 ..., 73-118.

(2) *Résultats des travaux du colloque sur l'enseignement en République Populaire du Congo* ; BRAZZAVILLE, le 30.11. au 5.12.1970.

par une unité technique, appelée "la direction nationale de l'Ecole des métiers". Bref, toutes ces initiatives concourent au soutien du "L.A.A.C." : Un nouveau système de formation professionnelle novatrice, inconnue des populations rurales, des paysans ou "producteurs directs", au nom desquels ce Lycée agricole était créé et financièrement soutenu. Les démarches vont croissantes.

Ainsi en 1973, comme d'autres établissements d'enseignement secondaire de deuxième degré technique et professionnel, "L.A.A.C" reçoit un budget annuel de 2,210,000 F cfa, soit 42,200 FF, pour couvrir les diverses dépenses de fonctionnement. En 1977, cette masse de crédit passe à 4,850,000 F cfa, alors que pour l'exercice de 1985, on lui attribue 6,200,000 F cfa, répartis en 7 chapitres des dépenses de fonctionnement (voir annexe n° 37.). Toutefois, ce budget annuel, s'il paraît régulièrement supérieur à celui du Lycée technique Poaty Bernard (465,920 F cfa en 1985), reste deux fois inférieur aux taux des crédits alloués à l'école para-médicale et médico-sociale (15,000,000 F cfa), et au Lycée technique du 1er Mai, (10,815,590 F cfa en 1985) (1). Tous ces crédits sont prélevés sur les 412 milliards de budget national de 1985, dépassant les 200 milliards, soit plus de 5 fois le budget de 1977. Pourtant, s'il fallait apporter des explications supplémentaires sur cette accumulation financière du Congo, on aurait, apparemment constaté qu'un grand redressement s'instaure dans le pays alors qu'au fond des choses, un déséquilibre pèse encore dans la balance. Globalement, ce budget de fonctionnement est constitué par des recettes du budget ordinaire, donnant un total de 150 milliards de francs cfa, il représente 70,2% du budget général, dont les dépenses de l'éducation et de la formation, sont évaluées à 51 milliards soit le tiers. En cela, notamment pour la totalité de ces dernières dépenses sont exclus les salaires des cadres mis en stage d'initiation professionnelle ou de perfectionnement. Cela semble confirmer ce paradoxe de la

(1) Ministère de l'enseignement secondaire et supérieur. Budget de fonctionnement des établissements relevant de la direction de l'enseignement secondaire technique et professionnel, exercice 1985 ; BRAZZAVILLE, 4.02.1985.

même nature, observé au Mali par Guy BELLONCLE (1) : Le Congo finance intégralement le système d'éducation et de formation et, actuellement dans les trois ans écoulés, de 1982 à 1985, il se trouve endetté de 116,422 milliards de F. cfa, déficitaire de 62,488 millions à rechercher pour financer le budget d'investissement en général, de l'agriculture en particulier (2). Sur ce point, on estime que la situation s'améliorera à travers les usages de l'apprentissage spécialisé des techniques sectorielles agricoles dont le ministère du budget et le trésor public gérant les fonds financiers en négociation avec les ministères de l'enseignement secondaire et supérieur, de l'économie rurale et de l'agriculture. Le tout suivi et contrôlé par l'inspection générale d'Etat. Enfin, ces jeux, ces forces formatives du Lycée Agricole Amilcar-Cabral, sont parfois si complexes à cerner, qu'ils exigent régulièrement une démarche correspondant au sociogramme.

A la base de cette structure d'apprentissage professionnel, le premier groupe des dirigeants, est incontestablement une cellule politique : *"la cellule du Parti Congolais du Travail"* (P.C.T.) : elle rassemble quatre membres du parti, représentant le politique, le syndicat des enseignants, l'Union de la jeunesse socialiste du Congo, - jeunesse du Parti (U.J.S.C.). Cellule première qui, sociologiquement représentative prend une importance très significative. La vie d'"I.A.A.C.", reconnaît le "P.C.T." ou plus exactement, elle lui accorde une signification remarquable. La cellule du "P.C.T." est la substance d'une organisation de la plus haute hiérarchie, rassemblant plus de 15.000 membres actifs dans la vie politique nationale. La cellule du "P.C.T.", dans cet établissement scolaire ou dans tous les secteurs d'activité socio-économiques du Congo, est, en fait, l'équivalent de ce que l'on entend particulièrement par le bureau politique restreint, et

(1) (G.) BELLONCLE. *"L'Ecole africaine dans l'impasse"*, *Société Alfred Binet - Art et techniques pédagogiques* ; Lyon, 592, mars 1983, 102 à 117.

(3) *Europe-Outremer*. *"La République Populaire du Congo - Le Centenaire de BRAZZAVILLE"*. *Le Redressement économique et financier en cours* (3 octobre 1980).

son chef, le président de la cellule du parti, sera le plus ancien des membres les plus actifs de la génération de cette cellule qui, dans toutes les circonstances, politiques, sociales, économiques ou culturelles, représentent tout cet ensemble du parti.

En deçà de la cellule du "P.C.T." il y a le conseil d'administration qui regroupe ce que l'on désigne ordinairement par les corps politiques, administratifs et techniques constitués. Il s'agit d'un ensemble des cadres appartenant effectivement aux divers groupes du parti et de l'administration scolaire : en "tête" le proviseur comme président, le directeur des études, le chef des travaux, celui qui procure les matériaux opérationnels de "I.A.A.C.", le surveillant général, le président de la cellule du parti, l'intendant, le secrétaire général de la cellule syndicale du Lycée (Fédération des travailleurs de l'enseignement) "FETRASSELC", le secrétaire de l'U.J.S.C. (Jeunesse du Parti). L'ensemble du personnel administratif et technique, enseignants et élèves-stagiaires reconnaissent les compétences des activités antérieures et actuelles, malgré le grand nombre des personnes qui participent à la prise des décisions ultimes de cet établissement.

La troisième assemblée de cette institution est le conseil pédagogique. Il est composé du directeur des études, de chaque chef de département, du surveillant général du conseiller juridique, tous issus de la cellule syndicale.

Au quatrième degré de cette pyramide, se situe le conseil des professeurs, encore présidé par le proviseur, "*réunissant toutes les qualités nécessaires pour le diriger*" (1). Il est secondé dans cette autre mission par le directeur des études et les 67 professeurs, spécialisés. Ce n'est pas dire d'ailleurs que l'ensemble des membres de ces assemblées, demeurent "*éternellement*" intégrés à ces instances de "I.A.A.C." Il se formera des nouveaux conseils dans la mesure où, avec les années on oubliera le nom des anciens membres pour ne plus se souvenir que des nouveaux plus actifs.

(1) (B.) BALLAZ et collectif. La stimulation de gestion : moyen de formation des cadres, Paris, Presses Universitaires de France, 1974, 19.

Si les notions de la cellule du parti, des conseils d'administration, pédagogique et des professeurs, recouvrent dans la pensée quatre réalités bien distinctes : la cellule du "P.C.T.", dit-on c'est "*le cerveau penseur*", le Conseil d'administration "*le coeur*", le conseil pédagogique, "*les poumons*", le conseil des professeurs, "*les membres postérieurs et supérieurs*", cet usage des termes dans la vie courante des institutions s'avère assez souplement connu.

Ainsi dans un premier sens déjà relevé, la cellule du parti désigne "*la pensée*" et très concrètement les orientations politiques des objectifs pédagogiques et des finalités formatives attendues. On dira alors la volonté politique en matière agricole. De la même manière, le Conseil d'Administration signifie en premier lieu l'organe d'expression de cette volonté politique. Le conseil pédagogique souligne la perfection technique des initiatives. Le conseil des professeurs indique l'exécution des décisions. Par une synthèse assez naturelle des rôles, le conseil des professeurs désignera tous les cadres qui travaillent ensemble et enseignent à l'intérieur d'une même cour et la cellule du parti, ceux qui, exceptionnellement, reçoivent discrètement les mots d'ordre de la direction politique nationale.

En règle générale, cependant et quoi qu'il en soit de ces variations de sens qu'autorise l'usage, la cellule du "P.C.T." regroupera un ensemble des membres du conseil des professeurs rattachés au même leader politique de la nation. Mais il arrivera qu'à certaines occasions, la cellule du "P.C.T.", largement impliquée, se retrouve pour travailler avec les conseils d'administration et pédagogique. C'est ce que révèle cette ordonnance de grande ampleur : "*Les principes des trois Co*" ;
 "1° - *Co-détermination*", - "2° - *Co-décision*", - "3° - *Co-responsabilité*"
 (1). Cette seule possibilité de partager les responsabilités, permet de ne

(1) *Présidence de la République Populaire du Congo, - Conseil d'Etat. Ordonnance n° 12/73 du 18/05/1973, portant institution de la Trilogie déterminante (Principe des Trois Co), dans les entreprises d'Etat - entreprises mixtes et services publics ; BRAZZAVILLE, 18 mai 1973. Cf. DECRET n° 73/66 du 18 mai 1973 portant application de l'ordonnance n° 12/73 du 18.05.73 dont l'article 3, souligne largement la composition des comités de direction des entreprises ou des établissements scolaires et d'autres institutions socio-économiques, politiques, administratives et juridiques du pays.*

pas oublier tout à fait les trois autres conseils de ce secteur du processus des activités économiques et de l'apprentissage spécialisé des techniques sectorielles, qui furent à l'origine de toutes ces fluctuations systématiques.

Mais là ne s'arrêtent pas les nuances et les précisions, ce qui contraint à la description la plus approchée possible.

D'une part, l'étranger, notamment l'africain du pays voisin, l'europpéen de l'occident ou de l'est, venu enseigner de façon définitive dans le Lycée Agricole Amilcar-Cabral, pourra intégrer un conseil pédagogique ou des professeurs. A l'occasion d'une élection ou d'une désignation du président organisée à l'intérieur de l'un de ces conseils, il serait invité comme tous les autres membres, à présenter sa candidature, preuve qu'on le considère comme en faisant partie. De la même manière si une initiative est à adopter dans le groupe, il annoncera son point de vue, parmi les avis des membres du conseil auquel il est intégré. L'assimilation toutefois ne sera pas totale et le lien de nationalité gardera son importance. Jamais, et cela entre 1967 et 1985, les membres expatriés ou étrangers dans ces derniers conseils ne pourront devenir membres de la cellule du parti, proviseur ou président du conseil d'administration de "l A.A.C."

D'autre part, et la chose ne surprend pas un visiteur étranger de la société congolaise, il existe des véritables "managers", en provenance des pays européens, en particulier des français, portant le titre "d'assistant" technique, en matière de formation professionnelle. S'il arrive qu'un étranger soit remarqué par ses capacités de "recherche-action", c'est-à-dire par une certaine performance de confronter et de dialectiser les interprétations et projets pédagogiques viables, de savoir lier l'analyse à la stratégie, d'associer la science et l'action (1), on lui donnera la charge de conseiller technique au nom de cette institution de

(2) (M.) PRUNELLE. De la nécessité de l'enseignement scientifique de l'agriculture ; Lyon Imprimerie de J.M. BARRET, 1828, 1 à 2.

formation spécialisée novatrice, acceptée par tous. Aussi, aurait-on au Lycée Agricole Amilcar-Cabral, trois conseillers techniques : deux français et un chinois.

Enfin, il arrivera qu'un étranger conseiller technique ou professeur expatrié, soit employé pour l'une ou l'autre ou encore, pour les deux missions à la fois : pour désigner un cadre doué d'une telle compétence, notamment des savoirs techniques de sa société d'origine et non ceux, de la nouvelle société d'intégration, on emploiera souvent différemment le terme de "*Coopérant*".

C'est ainsi qu' au-delà des concepts qu'on voudrait rigoureusement définir et des lois qui n'admettraient pas d'exception, l'exercice des activités socio-économiques novatrices, ici, comme dans d'autres fonctions de la société africaine ou congolaise, autorise quantité d'impondérables.

Ce n'est pas, bien sûr l'évolution actuelle des usages modernes de formation professionnelle qui en réduira le nombre. Aujourd'hui encore, et plus concrètement en 1985, les membres-mêmes de ces assemblées hiérarchiques n'habitent pas tous la même concession de "I.A.A.C." ainsi qu'il était de règle depuis la nationalisation et l'étatisation de cette ancienne ferme agricole de TRECHOT, devenue le Lycée Agricole AMILCAR-CABRAL. Certains élèves du début à la fin de leur scolarité formative, n'admettent pas de résider dans cette même concession scolaire à proximité des bâtiments de classe.

Au terme de l'exercice budgétaire de l'année 1967, outre le crédit de fonctionnement suffisamment présenté, un autre chapitre de dépense concerne l'achat de quelques véhicules de transport des enseignants et élèves-stagiaires habitant Bacongo, Poto-Poto, Ouénzé, Mougali, Talangaï, Plaine, Plateau, M'Pila et diverses agglomérations urbaines.

Chaque jour, dès 6 heures, grâce à un circuit simplifié, un autocar part du garage municipal de BRAZZAVILLE, sillonne tous ces quartiers et, aux endroits précis, aux "arrêts" indiqués, assure le ramassage des enseignants et enseignés qui doivent se rendre au kilomètre 17 ou à "l'A.A.C." Certes, ce nouveau point de l'analyse, renseigne-t-il encore sur la raison de l'éclatement du bassin oriental du Pool. L'appartenance à une autre agglomération que celle d'un espace scolaire choisi, connotte-t-elle une localisation géographique particulière. A l'inverse, la réalité sociologique de BRAZZAVILLE qui regroupe l'ensemble des quartiers, cesse, semble-t-il de privilégier l'intégration des populations dans un processus des activités économiques et l'apprentissage spécialisé des techniques sectorielles dans un établissement scolaire novateur, fondé sur la résidence.

Ainsi, sans pénétrer davantage dans ce jeu subtil des corrélations, des notions d'appartenance aux différents registres et qui, elles-mêmes, ne se laissent pas aisément définir (alors qu'elles se révèlent dans l'analyse de cet horizon des objectifs de formation professionnelle consignés à "l.A.A.C.", repris par le ministère de l'enseignement technique et professionnel, instauré en 1972).

"Le lycée Agricole Amilcar-Cabral, constitue la seconde catégorie de l'enseignement agricole moyen. Il a pour but de donner une instruction professionnelle agricole aux fils des congolais : garçons et filles qui demeurent encore sans profession, - aux adultes, hommes et femmes, déjà agents de l'Etat du niveau III : Ouvriers agricoles qualifiés ou moniteurs d'agriculture, sans distinction de tribu, d'ethnie, de classe sociale ou de statut socio-professionnel des parents. Cette formation professionnelle initiale pour les uns, recyclage pour les autres, prépare les élèves-stagiaires soit au titre de conducteur agricole, soit en qualité de technicien agricole supérieur, pour l'encadrement des paysans, agriculteurs, cultivateurs et éleveurs. De même, elle facilite l'accès aux études supérieures,

pour les titulaires du baccalauréat" (1).

Certes, si ces finalités poursuivent les initiatives globales adoptées au Colloque de 1970, elles ne restent pas moins reprises, maintenues, intégralement exécutées en 1985, par le nouveau ministère de l'enseignement secondaire et supérieur, créé en juillet 1984, à l'issue du IVème Congrès Ordinaire du "P.C.T.", par le biais de la direction de l'école des métiers.

Chronologiquement, il s'agit, dit-on, de "*l'intégration du travail productif par la suppression du mythe intellectuel*".

- "*La recherche d'une promotion des valeurs socio-économiques nouvelles*".
- "*Décolonisation de la formation professionnelle, en alignant l'école en adéquation avec les objectifs du développement socio-économique, selon les options politiques du marxisme-léninisme du peuple congolais*" (2).

Dans cette appréhension, ces finalités spécifiques, telles qu'elles semblent articulées ou non articulables définissent-elles-mêmes leurs origines. De ce fait, elles ne sont pas du ressort du Lycée Agricole Amilcar-Cabral lui-même. Pas plus qu'ailleurs, cet établissement ne serait non plus, le porteur du projet pédagogique en cours de gestion :

"Il l'a reçu et le reçoit régulièrement de ses administrateurs supérieurs qui, eux-mêmes le reçoivent du bureau politique national", pour son fonctionnement. Une autre version confirme cette déclaration : "*La prise en considération de la main d'oeuvre, dans l'orientation des élèves et le respect des modalités de recrutement*" (3).

(1) Arrêté n° 67/271 du 27 septembre 1967 ... Cf. Arrêté n° 72/317 du 10 septembre 1972, reproduisant les objectifs de formation professionnelle dans les lycées agricoles et collèges d'enseignement technique agricole au Congo, BRAZZAVILLE, Ministère de l'enseignement technique et professionnel, 10 septembre 1972.

(2) Arrêté n° 41/151 du 31 juillet 1984, réactualisant les objectifs initiaux de formation professionnelle dans les collèges et lycées d'enseignement professionnel en République Populaire du Congo ; BRAZZAVILLE, Ministère de l'enseignement secondaire et supérieur, 31 juillet 1984.

(3) Arrêté n° 41/151 du 31 juillet 1984, ...

L'âge de dix huit ans au moins, pour les uns et de trente cinq ans au plus pour les autres, est retenu par les gouvernants, pour introduire les jeunes et adultes congolais, dans cet univers qui doit les façonner comme un évènement d'une extrême importance, pour leur vie professionnelle. Toutefois, au moment de leur inscription, outre les diplômes d'enseignement secondaire du 1er degré : le Brevet d'Etudes Moyennes Générales (B.E.M.G.) - le Brevet d'Etudes Moyennes Techniques (B.E.M.T.), l'arrêté d'intégration à la Fonction publique, justifiant les cinq années d'exercice professionnel antérieur, l'arrêté de mise en stage établi par les autorités compétentes, l'extrait de casier judiciaire ; - les candidats doivent fournir à la direction des examens du Ministère de l'Enseignement secondaire et supérieur, un certificat de nationalité congolaise et un certificat d'acte de naissance. Cette dernière "pièce à verser" au dossier prouve que chacun et tous les candidats, ont réellement l'âge requis. Or, dans plusieurs villes congolaises, les âges sont régulièrement modifiés avancés ou réduits, selon les circonstances. De même dans de nombreux villages, en milieu M'Bochi d'Ollombo par exemple, les naissances sont loin d'être, toutes enregistrées par écrit. Dès lors, et plus particulièrement dans ce deuxième cas, il faut avoir recours à une procédure courante, le jugement supplétif. Il s'agit d'un certificat de naissance, établi après coup, selon les déclarations sous-jacentes aux intérêts des demandeurs ou des témoins de la naissance et selon l'évaluation de l'officier d'état civil, l'adjoint au maire de l'arrondissement, le chef de district ou de poste de contrôle administratif (P.C.A.).

Relevons l'exemple de Jean-Pierre KAYA, Angélique TABI et Roger-Ernest GOTENI, tous nés dans une case de brousse, un matin de la saison des pluies, un soir de la saison sèche, dans les circonscriptions respectives de MADINGOU-KAYE, vers Pointe-Noire, - de KINKALA, à proximité de BRAZZAVILLE et d'EMBOLI, aux environs d'OLLOMBO. Que pouvaient signifier pour ces gens, les premières dates de leur naissance ? Pourquoi et comment ont-elles été consignées par écrit ? Pourquoi et comment ont-elles été rec-

tifiées ? Plus tard, leurs parents (frère aîné, devenu militaire citadin, mais en tournée officielle dans la région rurale, - soeur aînée et oncle maternel, devenus respectivement cadres moyens de la santé et de l'enseignement : infirmière et instituteur du village), durent tous bien embarrassés quand ils voulurent les inscrire à l'école et établir pour ce faire, leur acte de naissance. Après une rapide conversation avec ces demandeurs, chaque officier d'Etat-Civil décida d'une date intermédiaire entre deux extrêmes, l'une qui aurait procuré le handicap d'un âge trop avancé, l'autre qui aurait apporté une gêne contraire ; chacun décida d'établir un jugement supplétif sur mesure, portant le libellé "né vers ...". En outre, devenus adolescents et adultes, lorsque ces gens constatèrent que ce premier âge attribué devenait dépassé, à la suite d'un retard plus ou moins grand, occasionné par les répétitions successives des classes élémentaires et secondaires de premier degré, ils sentirent une difficulté fondamentale quand ils décidèrent de présenter un dossier au concours d'entrée au Lycée Agricole Amilcar-Cabral et durent rectifier de nouveau leur premier âge. Les démarches vont divergentes : *"entretien discret avec un secrétaire d'état-civil de la localité"* : inviter cet agent à falcifier ce jugement supplétif, en évoquant des sentiments d'appartenance commune à une zone ou un village, à une ethnie ou tribu, - soit encore en utilisant un procédé vénal : une somme d'argent forfaitaire, en échange de ce service illégalement rendu. Le secrétaire d'état-civil recule la première date la première date indiquée au jugement supplétif, comme pour corriger une erreur ou une omission sous le libellé : *"lire 1966 au lieu de 1958"* par exemple. Les candidats moins âgés procéderont de la même manière, mais en augmentant de trois ou quatre années leur âge. Le socio-psychologue aurait matière à réflexion, sur les effets que pourraient susciter ces contraintes administratives, en survalorisant l'âge attribué, au détriment de l'âge acquis, notamment les frustrations individuelles et collectives, la remise en question de la personnalité de base de ces jeunes et adultes, intéressés à ce processus de formation professionnelle modernisante.

Dans ces limites, le législateur souligne que ces âges attribués ou acquis ne font pas obstacle, pour passer le concours d'entrée en classe de seconde de "l'A.A.C." pour les deux groupes de candidats (1). Les élèves sortant des collèges d'enseignement général ou technique seront admis après satisfaction aux épreuves générales. Les fonctionnaires désignés du ministère de l'agriculture ou des oeuvres de l'économie rurale, sont recrutés après admission aux épreuves du concours direct, interne ou professionnel (2). Cela, sans distinction de sexe et de lieux de naissance. Est-ce pour dire que ces deux types de démocratie, suffisent à exclure d'autres genres de privilèges d'ordre déculturatif et acculturatif que postule cette modernité ?

Ainsi, comme l'observe si bien René DUMONT que pour fourvoyer les ressortissants M'Bochi d'Ollombo et d'autres congolais dans "une servile imitation de l'Europe" (3), à la rentrée scolaire des années 1967/1968, pour 201 élèves-stagiaires inscrits, 75,84% sont des garçons, 24,16% des filles. De même, en 1984/1985, sur 563 élèves-stagiaires, on observe 65,67% de garçons, pour 34,32% de filles, soit une augmentation de 10,17%, pour les garçons et une baisse de 8,93% pour les filles. En outre, pour ces effectifs, on relève qu'en moins de vingt années, 71% en 1967/1968 et 59% en 1984/1985, soit une différence globale de 70% d'élèves

(1) Arrêté n° 67/271 du 21 septembre 1967 ...

(2) Ordonnance n° 7/488 du 5 mai 1962, portant organisation des stages effectués par les fonctionnaires et agents contractuels de l'Etat ; BRAZZAVILLE, Présidence de la République - Secrétariat général du Conseil d'Etat, 5 mai 1962. Cf. Décret n° 75/488 - M.T.P.S.I./D.G.T./D.G.G.-P.C.E., portant réapplication de l'ordonnance n° 7/488 du 5 mai 1962 - Cf. Décret n° 60/136 du 5 mai 1980 (additif), fixant les conditions générales des concours directs, des concours d'entrée dans les établissements d'enseignement prévus pour le recrutement, la formation, le perfectionnement et la promotion des fonctionnaires, des cadres moyens et supérieurs de la République Populaire du Congo.

(3) (R.) DUMONT. L'Afrique noire est mal partie ; Paris, Seuil 1962, 154.

des deux sexes, proviennent des zones rurales (1). Il faut indiquer en passant, que dans ces derniers taux successifs, 7,11% et 11,6% des élèves-stagiaires sont recrutés dans les zones et villages des M'Bochi d'Ollombo (2). Ce qui, de toute évidence, confirme cette analyse de PLACIDE RAMBAUD ; - "... les villes devenues pôles d'activités secondaires et tertiaires offrent des possibilités de travail plus nombreuses que la campagne, exerçant de ce fait une attirance professionnelle" ou formative à l'image de ces activités économiques énoncées (3). En outre, pour mieux soulever les voiles de cette acculturation horizontale et verticale et mesurer davantage l'étendue des adhérents, une autre remarque s'impose. Souvent, pour un effectif officiel des élèves-stagiaires régulièrement admis à "L.A.A.C." on affiche 185 en 1967, 542 en 1984, l'on constate un excédent de 16 et 41, soit 7,96% et 7,28% (4). "Ces derniers n'accèdent pas comme les autres élèves-stagiaires, par voie normale de concours d'entrée dans cette spécialisation, des classes de seconde, première et terminale, partagées entre trois options - d'économie rurale, - d'animation rurale etc. d'élevage". Si cela est vrai, laissons parler d'autres autorités compétentes, enseignants et enseignés, pour révéler le bien fondé de ces excédents.

(1) Le Lycée Agricole Amilcar-Cabral. Rapports de fins d'années scolaires 1967/1968, - 1984/1985.

(2) P.C.A. D'OLLOMBO - Registres des entrées au lycée agricole de BRAZZAVILLE de 1967 à 1985. Cf. Registres des réquisitions de transport routier des années 1967-1985.

(3) (P.) RAMBAUD, Société Rurale et Urbanisation ; ... 58.

(4) Le Lycée Agricole Amilcar-Cabral - Rapports de fins d'années scolaires 1967/1968 - 1984/1985.

"Au moment de la rentrée des classes, après l'affichage officiel des résultats du concours, quelques uns de ces élèves se présentent à la direction, avec une note signée ou établie soit par un ministre, soit par un membre du bureau politique ou du comité central du parti, - note épinglée au dossier, exigeant impérativement l'inscription du candidat, sur la liste des admis de l'année en cours. Pour ces élèves, cela n'est pourtant pas un droit, mais il est difficile de leur refuser ce privilège. Un ordre est un ordre".

"Plusieurs fois, deux ou trois années successives, mes collègues et moi-même, au début de l'année scolaire, nous recevons quelques élèves, accompagnés du proviseur de notre établissement, dans nos classes respectives, pour nous amener à surcharger davantage nos effectifs".

Et les élèves stagiaires ajoutent :

"Pour moi comme pour quelques uns de nos collègues, il est vrai que nous n'avons pas passé le concours d'entrée ici à "l.A.A.C." Cependant, notre venue dans cet établissement constitue en quelque sorte une récompense de nos services rendus à la nation, par nos capacités militantes auprès des paysans, des citoyens, jeunes chômeurs et ouvriers. Nous sommes tous membres du parti, de l'U.J.S.C. et de la Confédération syndicale Congolaise". A travers ces déclarations de distribution imputable à un groupe précis d'individus d'une place spécifique dans cette société, il devient aisé de comprendre ce prestige que confèrent certaines "références revalorisées" (1). En d'autres termes, nous pouvons déduire que l'entrée au Lycée Agricole Amilcar-Cabral, est liée à une certaine forme de statut et que la promotion de l'établissement en général ou la classe en particulier, apparaît, dans ces conditions, comme un cas paradoxal de la formation professionnelle spécialisée.

(1) (A.) PAGE. *L'Economie de l'éducation* ; Paris, Presses Universitaires de France, 1971, (Coll. Sup.) 18.

Dans l'ensemble, certains élèves-stagiaires qui se rendent à l'A.A.C., doivent parcourir dix sept kilomètres en autocar. Mais au préalable ils se sont tous procurés des fournitures scolaires onéreuses : cahiers, stylos, compas, règles, tenues d'uniformes etc. Le prix des livres est élevé, inabordable pour quelques uns d'entre-eux. Par exemple, les livres des statistiques de "J. FOURASTIER", de "M. BOISSONNADE", d'économie d'"ALBERTINI", - de pédagogie de "C. LABROUSSE", - de géographie "d'AIME CESAIRE", bref, tous les ouvrages de classe pour la seconde, la première ou la terminale, coûtent environ 40.000 F cfa, soit 800 FF. Le logement à l'A.A.C. est gratuit pour les garçons et les filles : pour les adolescents et adolescentes qui n'ont jamais exercé une activité professionnelle. Il s'agit en effet, des élèves-stagiaires qui bénéficient d'une bourse nationale d'enseignement secondaire de second degré de 13.000 F cfa, soit 260 FF en nature : équipements collectifs et individuels, ration alimentaire et d'autres services rendus en matière de formation professionnelle agricole. Les hommes et femmes adultes, chefs de famille, (eux-aussi appelés stagiaires) n'ont aucun droit à l'hébergement, à l'internat de l'A.A.C. Différemment de leurs homologues jeunes, les dispositions afférentes, relatives à leur initiation professionnelle antérieure, à leurs statuts attribués et acquis prévoient le maintien de leur traitement salarial précédent (1). Cela stimule leur volonté d'assimilation, marquant cette intégration définitive des usages économiques modernes. Mais, dans l'ensemble, de part et d'autre, ces prédispositions matérielles, ces supports régulés qui favorisent ce contact libre avec des réalités importées de l'Europe, apportent à chaque groupe des élèves-stagiaires, une sécurité, pour affronter avec courage les longues journées de travail formatif en milieu scolaire. Cette remarque correspond aux étapes chronologiques, proposées par le Ministre de l'Enseignement Secondaire et Supérieur, par le biais de la direction de l'Ecole des Métiers.

(1) DECRET n° 75/488 du 5 mai 1962, ..., Article 4.

Le 25 septembre de chaque année est consacré à l'aménagement de la cour du Lycée, des salles de classe ; la mise au point des emplois du temps et la diffusion de ceux-ci aux formateurs. Le 27 septembre marque l'affichage des listes des élèves-stagiaires et professeurs, sur le panneau d'information de chaque classe. Le 28 septembre est retenu pour le premier conseil des professeurs, notamment la sensibilisation sur la rentrée scolaire, que *"les enseignants doivent tenir à coeur pour sa réussite"*. Enfin, le 29 septembre est une date réservée à l'assemblée générale des formateurs et formés, pour informer chacun et tous, sur les emplois du temps, la distribution des salles de classe respectives et, à l'occasion, des heures de transport assuré par les deux autobus de la Société de Transport Brazzavillois (S.T.B.) dès le jour de la rentrée à six heures précises.

V - LES DONNEES PEDAGOGIQUES DU PROCESSUS DE SPECIALISATION

Le 1er octobre, le Lycée Agricole Amilcar-Cabral ouvre officiellement ses portes.

"Dans toutes les classes, on trouve un professeur principal devant les élèves dont la présence de 39%, le premier jour, évolue à 81% le second jour de la rentrée" (1).

Dès lors, pendant neuf mois de l'année, du lundi au samedi, de six à treize heures, puis de quinze heures à dix sept heures, à l'exception des élèves-stagiaires internes, les adultes quittent les concessions personnelles de BACONGO, MOUNGALI, MPILA, MOUKONDO, OUENZE, POTO-POTO, TALANGAI etc. ; tous vêtus d'un uniforme bleu ; ils doivent tous comme leurs collègues adolescents et adolescentes être présents à l'appel de chaque professeur. A cette occasion, les noms des absents sont soigneusement notés et communiqués à la direction de l'établissement pour une éven-

(1) *Le Lycée Agricole Amilcar-Cabral ; Rapport de rentrée scolaire 1984/1985 ; BRAZZAVILLE, 30 novembre 1984.*

tuelle sanction : - "expulsion temporaire ou définitive de "L.A.A.C." ; - observation sur l'incapacité à passer en classe supérieure à la fin de l'année". Les retardataires doivent se diriger vers le surveillant général, pour justifier leur retard, et, solliciter ainsi, un billet particulier d'accès en salle de classe.

Partout, de la seconde, à la première et terminale, les élèves-stagiaires bénéficient d'une certaine installation : une installation peu confortable, et un matériel pédagogique insuffisant, bien que les effectifs soient moins chargés par classe. La ration par classe excède rarement 41 élèves-stagiaires et le rapport formateurs-élèves-stagiaires est de 1 enseignant pour 9 enseignés. L'espace est prévu pour quatre places, deux élèves-stagiaires seulement l'occupent. Cependant, outre quelques ouvrages traitant de manière sommaire, les divers points de l'économie et de l'agriculture congolaise, et de façon ample, voire évasive les mécanismes des savoirs agraires européens ou internationaux, asiatiques et autres, plusieurs livres ou manuels, manquent parfois pour les professeurs comme pour les élèves-stagiaires.

Ce qui, à première vue, indique les supports des enseignements programmés novateurs, susceptibles de déterminer les finalités poursuivies c'est-à-dire celles que D. HAMELINE définit comme "*les affirmations de principe à travers lesquels*" (1), le groupe des spécialistes de l'A.A.C., identifie et véhicule les usages modernes des activités économiques. Allusions faites aux lignes directrices que ce système de formation professionnelle fournit, sur les manières de traduire en actes les orientations et discours politiques, pendant cet apprentissage spécialisé. Ces perceptions sont incisivement reprises, écrites et transcrites dans le livre "*programme des écoles de métiers*" (2), à l'usage des formateurs de l'A.A.C., où apparaissent les précédentes finalités de l'instruction relatives aux matières à enseigner, la représentation à l'égard des formés et les méthodes didactiques à employer.

(1) (D.) HAMELINE. *Du savoir et des hommes. Contribution à l'intention d'instruire* ; Paris Gauthier, Villars, 1971, 97 à 98.

(2) PROGRAMMES des ECOLES de METIERS ; BRAZZAVILLE, Ministère de l'enseignement Technique et Professionnel, 1973.

Les programmes d'enseignement sont variés : Formation technique et économique, sociale et intellectuelle. D'une manière plus détaillée et, dans l'ensemble de ces cycles de formation, la première partie du livre - "*Programmes des écoles de métiers*", est consacrée à "I.A.A.C." (1). Un premier chapitre recouvre la littérature, l'histoire et le calcul général, en insistant sur les aperçus d'ordre psychologique et pratique pour faire appel à la perception, à la mémoire, à l'expression orale et écrite que les adolescents et adultes, risquent de suspendre au cours de cette formation professionnelle. Ce qui, à court et à long terme, leur serait un handicap, voir un blocage à la culture générale, pour l'exercice de leurs fonctions, et pour valider l'opportunité de leur personnalité dans le groupe des "évolués".

- La formation sociale apparaît en deuxième position. Elle est clairement prononcée à travers l'apprentissage du fonctionnement de l'appareil administratif, de l'organisation des systèmes de parenté, pour mieux appliquer ces principes, méthodes et programmes de travail, d'amélioration et de vulgarisation agricole. De ce dernier volet, découle conjointement la formation de la conscience professionnelle de chacun et, (donc des limites de leurs facultés, du maintien d'intégration au groupe socio-professionnel, de la pureté de leurs actes), pour que, ultérieurement, chacun puisse parler et agir, selon les exigences du métier (2).

- L'apprentissage des techniques agricoles et d'élevage s'inscrit dans le "Troisième chapitre" du livre - "*Programmes*", proposé aux enseignants et enseignés. Nous relevons ainsi qu'il s'agit de la transmission des "connaissances" particulièrement "plus étendues" comme le dit M. PRUNELLE (3), mais toutes globalement centrées sur les données de production végétale et des cultures stimulentes (4). A ces premiers savoirs

(1) PROGRAMMES des ECOLES de METIERS, BRAZZAVILLE, Ministère de l'enseignement technique et professionnel, 1973.

(2) *Idem.*

(3) (M.) PRUNELLE. De la nécessité de l'enseignement scientifique de l'agriculture, ... I.

(4) Programmes des Ecoles de métiers .../

dont les considérations manifestes soulignent l'importance de la maîtrise, autant que l'assimilation de la part des élèves-stagiaires, s'ajoute une deuxième section portant sur les connaissances de l'élevage. Il s'agit en effet, de l'acquisition des usages sous-sectoriels, novateurs de *"production animale, d'information des éleveurs sur le type d'alimentation de bétail et des maladies transmissibles des animaux à l'homme"*. Cela exige des connaissances moyennes sur l'entretien régulier ou sur l'hygiène permanente du milieu voire sur l'assainissement constant.

La formation professionnelle en économie et en gestion est transcrite dans le "Quatrième chapitre". Le texte souligne cette distinction entre l'économie générale et l'économie rurale. Le premier sous-secteur présente les éléments du développement des trois systèmes économiques. Le second indique les innovations des systèmes d'économie agricole liés à l'agriculture et à son développement. Après quelques considérations sur l'importance de cette tâche formative et sur la préparation personnelle du formateur, une première section détaille successivement le programme des classes de seconde, première et terminale. Et comme support pédagogique supplémentaire de livre - "Programmes", notons encore l'intérêt de cet autre *"Manuel du professeur de l.A.A.C."* (1). Celui-ci complète et explicite *"la marche d'une leçon de développement rural, d'amélioration agraire, d'ailleurs plus dans sa forme que dans son fond, selon la manière de conduire des exposés, donner des explications, faire réciter les leçons, présenter et corriger les devoirs"* (2).

Dans cette acception, les matières à enseigner, écrites et transcrites dans le livre - "Programmes" proposé aux formateurs de l.A.A.C." apparaissent ordonnées et simultanées. De plus, elles se complètent, se

(1) Direction des Ecoles de Métiers. Le manuel du professeur des collèges et Lycées d'enseignement technique agricole ; BRAZZAVILLE, I.N.R.A.P., 1975, 178 p.

(2) *Idem.*

se relie à l'agriculture générale et spéciale, la production animale, le machinisme agricole, à l'économie générale et l'économie rurale, - à la comptabilité générale, la gestion agricole et la vulgarisation agricole, - aux mathématiques - à l'organisation du travail.

Ces matières sont progressivement exécutées dans le plus grand respect des institutions des promoteurs, leaders politiques et administratifs successifs de l'enseignement secondaire et supérieur du Congo, dans leurs choix de formation professionnelle agricole novatrice.

Nous pouvons résumer ces quelques éléments dans l'obligation sectorielle que chaque spécialiste doit disposer graduellement son enseignement. Les données abstraites des sols, puis leur composition en eau, humus, en engrais et fumures azotées, en engrais potassiques, et phosphatés, en d'autres éléments secondaires et en oligo-éléments, selon une démonstration des états successifs de fertilité des sols des amendements : toutes les indications des lois générales de l'agriculture, de la mutation des plantes, du choix de la plante : choix de l'espèce et de la variété, choix des semences et leur préparation, ensuite la préparation du lit de semences, le calcul de la densité du semis, selon leurs modes réguliers et irréguliers par saison. Après des exercices de repiquage et de plantation, une attention particulière doit être accordée à l'évolution générale des sols et aux phénomènes d'irrigation, par classification selon la texture ou la pédologie. L'agriculture, spéciale doit d'abord être présentée par l'étude des plantes stimulantes, le cacaoyer, le caféier, le tabac, les plantes textiles notamment, le cotonnier, jusqu'à la connaissance des cultures fruitières le bananier et l'annas, alors qu'il est également estimé utile, sinon nécessaire de transmettre les usages des cultures vivrières. Il s'agit d'espèces cultivables comme l'oseille, la tomate, l'oignon, le choi, la carotte etc., pour apporter aux élèves-stagiaires, la connaissance et les techniques de ces diverses cultures, selon les zones et villages du pays. Le machinisme agricole, recouvre vingt et un détails, portant sur la technologie de l'équipement électromécanique du tracteur, des matériels de la mise en état des sols, de leur préparation et des plantations, jusqu'aux enfins d'irrigation, de drainage et d'aspersion. Après des travaux pratiques (T.P.),

présentés comme moyens pouvant aider les élèves-stagiaires à prendre davantage conscience de la subjectivité des enseignements techniques (1), un apprentissage singulier est consacré à la manière de choisir les engins lourds ou les engins légers selon les lieux, l'activité ou l'objet de l'utilisation et du fonctionnement. La production animale, comme les autres pratiques d'élevage exige l'étude des animaux : morphologie du squelette, myologie, système nerveux, organes des sens, appareils digestif, circulatoire et respiratoire, pour savoir la nature des aliments spécifiques à l'élevage de chaque espèce. Et l'on étudierait les conditions hygiéniques du milieu, c'est-à-dire des maladies transmissibles à l'homme comme la zoonose.

Pour l'économie générale, il convient de commencer par noter deux indications essentielles. D'abord, on insiste sur les éléments de développement, c'est-à-dire la population active : *"des hommes qui sont au centre de l'activité économique (ils) sont à la fois des agents et le but"* (2). Ainsi pour lier cette perception que l'économie apporte à l'homme, en sa double qualité d'individu et de membre de corps social, cette discipline d'économie générale apprise à l'A.A.C., recouvre les connaissances du capital, de l'entreprise, entraînant les autres secteurs de cette activité économique et également l'agriculture, la commercialisation, suivant l'abondance ou la précarité des marchés, - la définition et les éléments constitutifs du secteur national, en termes de sa formation et de sa répartition. Ensuite, on apprend les trois systèmes économiques : - Economie précapitaliste : économie primitive, esclavagiste, féodale et artisanale, historiquement distincte de l'économie capitaliste, le capitalisme des grandes unités, des petites unités et le capitalisme contemporain, avant d'aborder cet autre ordre d'économie socialiste, dont l'historique, les principes de planification

(1) (F.) GALLI GANI. Préparation et suivi d'une action de formation ; Paris, Les Ed. d'Organisation, 1978, 66.

(2) (A.) PAGE. L'Economie de l'éducation ..., 20.

contemporaine s'opposent sans doute au précédent système capitaliste. Enfin l'enseignement de l'économie générale, s'attache également à préciser chez l'adolescent comme chez l'adulte, les connaissances inhérentes à la circulation de la monnaie, comme la valeur du franc de la communauté française africaine (F.c.f.a.) et d'autres monnaies étrangères, (données de base des institutions financières) à limiter les indicateurs d'observation de la croissance de l'économie, et à interioriser les différentes formes de l'économie, à travers des plans circonstanciés; pratiqués et suivis dans un espace-temps précis. L'économie rurale s'inscrit autour des axes du système agricole de substance, (féodale de traite paysanne collective, d'entreprise ou à temps partiel), des modalités d'accession de financement au modèle développement et de répercussion dans ce même processus de changement. L'économie rurale est ensuite présentée dans l'ensemble de l'agriculture et des mécanismes de développement : (agriculture et utilisation des facteurs de production), des mécanismes des marchés agricoles et de l'économie générale, de transfert des facteurs de production, de leur localisation, sans oublier, cependant d'indiquer les dimensions relatives à l'économie de cet espace rural approprié.

L'enseignement de gestion dans le Lycée Agricole Amilcar-Cabral, peut-être utile à cet accroissement du potentiel productif des élèves-stagiaires, pour réaliser la mise en oeuvre de cette potentialité au service du développement économique ou d'amélioration agraire, se divise en connaissances des outils et en techniques de gestion administrative de l'entreprise. Plus remarquablement, il s'agit en quelque sorte de savoir réaliser une mise à niveau technique minimum, pour pouvoir participer à la gestion d'une entreprise, d'une exploitation ou d'une ferme agricole. Et, cette acquisition moyenne de l'esprit intermédiaire de management s'articule autour des données de l'organisation administrative, à travers les savoirs d'une prise de décision, de la détermination des objectifs, de gestion commerciale de l'entreprise : fonction commerciale et marketing,

marchés en économie libérale, puis étude du marketing. Ce qui comporte les nouvelles connaissances de la gestion des stocks, en qualité et en quantité, les moyens d'approvisionnement et de contrôle. D'où l'importance de la gestion de la production en tant que source d'investigation des opérations comptables. A "l.A.A.C.", cette transmission des techniques comptables aboutit à l'acquisition des usages modernes des principales opérations postales : renouvellement du matériel (payé et impayé), - opérations des salaires, - analyse des coûts réels, notamment dans la méthode des sections homogènes, d'imputation rationnelle des charges fixes, de détermination du coût de production, - opérations analytiques en termes de coûts pré-établis, coûts standards de matières et main-d'oeuvre, compte analytique et prévisionnel des budgets, des crédits pour un contrôle budgétaire. Dans ce processus des activités économiques et cet apprentissage spécialisé des techniques sectorielles, ces enseignements se présentent comme une toile de fond, indispensable à l'analyse financière du bilan d'une entreprise ou d'une ferme agricole. Pour l'essentiel, on détaille le capital fixe, le capital circulant, le capital constant, puis dans le même sens, on expose l'analyse de l'exploitation : Compte d'exploitation, élément général des pertes ou des profits de ce compte (voir annexe n° 34).

L'enseignement de vulgarisation agricole dans les neuf sections qui le constituent, souligne encore davantage l'intérêt des approches multi-diversifiées, pour atteindre les objectifs généraux et particuliers de développement rural. Cette matière très large, évoque successivement les caractéristiques des communautés rurales, (attributions et qualifications des agents de vulgarisation, agriculteurs ou cultivateurs), les motivations susceptibles de favoriser les innovations. Elle souligne rapidement les méthodes de vulgarisation : méthodes individuelles, - de groupe, - méthodes collectives, - de masse, - méthodes des indirectes ou de démonstration incluant les programmes de travail dans les principes de base, pour établir un programme et l'exécuter, sous la direction d'un appareil administratif de vulgarisation. Enfin cette discipline favorise également le choix des termes d'amélioration agraire comme "*l'association agriculture - élevage -*

choix des termes de travail, - lutte anti-parasitaire", le tout pour mobiliser les agriculteurs ou cultivateurs à un vouloir, à un savoir et à un pouvoir. Mais ce pouvoir n'est-il pas plus facile à réaliser que ce vouloir ? Puisque, ce vouloir est encore manifestement observé dans les démarches entreprises pour le partage et l'utilisation du savoir.

Autre contenu d'une discipline à rappeler ici : l'organisation du travail scientifique. Elle est explicitement définie à travers cette structure d'entreprise, d'une ferme agricole et les éléments qui la composent, liés aux fonctions de direction et d'exécution, à l'inter-relation entre les divers niveaux de gestion - à la comparaison entre ces fonctions et les autres secteurs d'activité économique. Ce sont là les bases de l'organisation scientifique du travail. GASTON BACHELARD les perçoit comme "*le fondement d'une série de concepts en voie de perfectionnement, pour recevoir le dynamisme*" qu'un groupe social vit, "*pour former un axe de pensées intensives*" (1). Nous retrouvons par analogie, cette définition encore dans cet apprentissage qui recouvre des méthodes diverses au sein - même des différents types de fermes ou exploitations agricoles, selon l'analyse des postes de travail et la description des tâches, la désignation simplifiée des bureaux et des équipements collectifs, utilisation, entretien et répartition de ces locaux et matériels, - classement et entretien des documents (manuscrits ou imprimés), copies, registres, livres, écritaires etc., selon leur répartition en différentes sections de production, de vente et d'approvisionnement, etc. Enfin, "*l'initiation des jeunes apprentis, le perfectionnement des anciens cadres subalternes aux connaissances de la géographie, de l'histoire, de la langue française ou anglaise, - aux mathématiques et aux sciences, se font aux moyens des leçons et des travaux pratiques (T.P.) du niveau secondaire de deuxième degré. Le tout ayant pour objet l'étude d'une pluridisvariété des classes ou d'opérations familières à l'adolescent et à l'adulte*". Les programmes sont ainsi des plus amples,

(1) (G.) BACHELARD. La formation de l'esprit scientifique ; Paris, Librairie Philosophique J.VRIN, 1977, 61.

conjuguant un large éventail des notions empruntées à l'écologie, l'astronomie, la géo-physique, les techniques de communication, l'algèbre, les mathématiques modernes, la géométrie, la biologie végétale ou animale, la botanique, la zoologie, la minéralogie, appuyées sur la physique et la chimie, dont la littérature, la grammaire et l'écriture fournissent de nombreuses occasions.

Quelle que soit l'importance de ces précisions formatives et didactiques, il reste que l'enseignement agricole et la formation professionnelle économique, transparaissent continuellement dans les textes comme but principal et essentiel de l'activité des professeurs spécialistes et que l'enseignement nécessaire des matières professionnelles, et les méthodes scolaires et oeuvres scolaires de ce niveau secondaire, doivent y concourir en intermittence, associées à l'enseignement général. Nous pouvons évoquer ici, quelques exemples suggestifs, de ces intentions et de ces faits.

Il est recommandé expressément d'imprégner tout l'enseignement d'esprit moderne, à l'image des sociétés développées : chaque professeur doit toujours *"parler en spécialiste agricole"*. De toutes les heures réservées à l'économie rurale, aucune ne doit être consacrée aux commentaires d'ordre général ; des leçons d'agriculture, d'élevage, de machinerie agricole, d'économie, de gestion, comptabilité et vulgarisation agricoles et de l'organisation de travail.

"Ainsi, un professeur expliquera à l'économie rurale ce qu'est l'agriculture, mais il en montrera l'action pendant la leçon d'agriculture générale ou spéciale, la leçon d'économie générale ou agricole, de gestion agricole ou de comptabilité agricole et autres. Il ne sera pas alors appel au hasard, ni aux savoirs antérieurs des élèves-stagiaires traditionnels, coutumiers de leur tribu ou ethnie d'appartenance, sans évoquer constamment les techniques européennes ou des sociétés industrialisées, ou des secteurs

agricoles, les plus avancés du monde. Sa parole incline discontinuellement vers les activités sectorielles et, à propos d'une séquence, il sait par zèle de formation, imbiber son langage d'esprit professionnel".

Si l'agriculture est d'abord considérée comme d'une utilité pratique et sectorielle, par sa spécificité, elle apparaît susceptible de constituer le fondement même de la formation d'un ensemble des savoirs liés à la transformation du milieu naturel, pour la production des végétaux, des animaux utiles à l'homme, et, cette dernière s'en trouve améliorée.

"Savoir améliorer les pratiques agraires est aussi important que savoir gérer ou compter, car l'agriculture est d'usage technologique, pour la production des végétaux et animaux, indispensables à l'homme. Dans un contexte d'une modernité envisagée, l'étude de l'agriculture, confère des savoirs novateurs capables d'accroître les aptitudes rationnelles d'encadrement des producteurs directs. Quel que soit le niveau, elle défait la personnalité de l'individu concerné, en le prédisposant à des techniques interiorisées, par lesquelles il saurait progresser dans les limites du métier".

L'enseignement de gestion permet encore, sans doute, plus que d'autres, aux futurs cadres moyens, adolescents et adultes de savoir mener des actions globales et distinctes de direction, d'administration ou d'organisation et, notamment de leur inculquer les techniques des comptes. Ce qui suppose un moyen favorable à l'établissement de l'ensemble des opérations agricoles, à effectuer dans les années ultérieures ou déjà effectuées dans l'année en cours. Ce qui connote une manière de développer en ces élèves-stagiaires, des sentiments d'intégration ou de soumission envers l'institution politique et gouvernementale, dont les entretiens se manifestent si clairement dans l'instauration progressive des techniques rurales, européennes, voire françaises, en supprimant les usages agraires locaux.

"Que des techniques nouvelles, pour l'exercice des activités productives, viennent renforcer ou compléter les premières leçons enregistrées ! Chaque professeur, en ce qui le concerne, l'un après l'autre trouve toujours à démontrer un élément récent sinon étranger, nécessaire à une action de l'économie rurale, les procédés d'une science, d'un métier pour obtenir un résultat planifié, avec le rendement amélioré des pratiques agraires".

A propos de l'initiation moyenne ou du perfectionnement intermédiaire de la formation sociale, après avoir souligné le rapport étroit entre l'apprentissage, la diffusion, la propagation de tout cet ensemble de connaissances (de manière à les rendre accessibles aux producteurs directs, non scolarisés), le livre *"Programmes de l'école des métiers"*, à travers cette partie réservée à "l A.A.C.," ajoute :

"Il est maintenant nécessaire d'appliquer l'intelligence d'une volonté et de réaliser une nouvelle organisation des activités économiques selon un mécanisme moderne de transformation de la paysannerie. La dégradation des pratiques agraires et les conflits sociaux, les inégalités économiques actuelles, constituent un fléau essentiel pour l'Etat. De ce fait, celui-ci doit mettre un terme à cette spontanéité d'une organisation semi-naturelle, ses communautés semi-primitives. Cette initiative doit être concrétisée dans tous les actes ruraux : la modernisation de l'agriculture entraînera tous les autres secteurs de l'économie nationale. Mais ce progrès ne peut être obtenu que par la formation professionnelle spécialisée des élèves-stagiaires, futurs cadres moyens d'amélioration agricole, issus de cette même société rurale, mieux avertis et transformés que leurs parents".

En troisième approche de cette institution scolaire de spécialisation professionnelle, tenue par les formateurs des nationalités hétérogènes, il paraît possible de dessiner quelques traits de la représentation que les leaders politico-administratifs et le Lycée Agricole Amilcar-Cabral se font des adolescents et adultes à former. Nous les extrayons de certains commentaires, joints aux directives relatives aux matières à enseigner, et

de nombreuses remarques concernant les motifs de la discipline à faire respecter en classe, les méthodes didactiques à employer et les moyens de coercition. D'une manière générale, il convient aussi de souligner que ces variantes démarches recouvrent autant des bienfaits que des limites.

Les leaders politico-administratifs de la nation, y insistent et le livre *"Programmes de l'école de métiers"* qu'ils ont établi, montre une importance primordiale à accorder à la classe de seconde, et la formation initiale que les professeurs doivent conférer à ces élèves novices, ou aux anciens agents du ministère de l'agriculture, à cause de leur "ignorance", pour les uns ou de *"leur insuffisance"* (1) pour les autres. Mais tous les élèves-stagiaires, sont désignés comme toujours inavertis, naturellement imprécis, ayant des connaissances confuses, non scientifiques, et héritées des habitudes du terroir.

"Qu'il soit adolescent ou adulte, les apprentis des savoirs techniques modernes sont encore des êtres irrationnels et illogiques, incompétents et dominés par des innombrables lacunes, des êtres capables de surmonter des obstacles, mais le faisant graduellement, intériorisant avec maturité les techniques novatrices, mais encore remarquablement maintenues, dans les usages coutumiers, tribaux ou ethniques".

Ils se trouvent dans un contexte difficile où sont nombreux les groupes et sous-groupes hétérogènes, multiples les expériences ambivalentes, exerçant sur eux des attrait imperformants et développant des contagions inopportunes. L'objet de formation professionnelle étant unique l'homme scolarisé, ses progrès scolaires sont directement et intimement liés aux progrès qu'il doit réaliser dans l'apprentissage des *"techniques"*, utilisant ses *"aptitudes"* et éveillant ses *"compétences"* (2).

(1) PROGRAMMES des ECOLES de METIERS ...

(2) *Idem.*

Mais, des commentaires significatifs font savoir que certains élèves-stagiaires ont des raisons personnelles plus discrètes de s'inscrire à "l'A.A.C." : assez avancés en âge scolaire, - "paresseux", - étourdis ou dépourvus des capacités intellectuelles suffisantes, pour poursuivre un "cursus" scolaire habituel. En outre, "nombre de ces élèves-stagiaires sont probablement, des gens trop âgés et n'ayant des parents ou tuteurs influents capables de plaider leur cause de réduction d'âge comme quelques uns de leurs collègues et, cela malgré leurs bons résultats, leur admission au B.E.M.G., ils ne sont pas acceptés dans un autre établissement que celui-ci".

"Certains de ces apprentis sont des élèves qui, après la classe de 3ème du C.E.G., ont dû avoir une moyenne annuelle insuffisante, leur permettant d'accéder en seconde du Lycée d'enseignement général".

"Il y a aussi, dans "l'A.A.C." quelques élèves-stagiaires qui, à plusieurs reprises, n'ont jamais satisfait à un concours comme celui de l'Ecole Normale des Instituteurs (L'E.N.I.), de l'Ecole Moyenne Nationale d'Administration (L'E.M.N.A.), l'Ecole de Santé Publique de LOUKABOU etc".

De même, "la plupart de ces élèves-stagiaires, c'est-à-dire ces anciens agents subalternes de la Fonction Publique, inscrits en formation professionnelle, celle qu'ils appellent eux-mêmes stage de recyclage ou de perfectionnement, dans cet établissement, sont des fonctionnaires qui ne se sont jamais régulièrement intéressés à la politique, n'ont jamais suffisamment milité, pour devenir des membres du Parti ou du syndicat, et s'élever dans la hiérarchie politique supérieure".

"Quelques uns d'entre-eux, sont des gens qui ont manqué de bénéficier de la confiance de leurs chefs. A cette faiblesse, ils n'ont jamais pu passer d'une catégorie socio-professionnelle à une autre, d'un grade inférieur à un grade supérieur et, à l'occasion, acquérir des statuts, des rôles et des fonctions nouvelles dans le ministère ou les services relevant de l'agriculture ou du développement rural". Les jeux sont

complexes, les raisons sont nombreuses et, il convient de limiter ainsi ce rapport des déclarations. Cependant, on aurait tout lieu de croire que ces quelques facteurs évoqués suffisent, pour expliquer ce phénomène largement collectif : cet apprentissage spécialisé des techniques sectorielles semble se réduire à un ensemble des faits de micro-groupe.

Dans cette perspective, il apparaît que les élèves-stagiaires sont les objets de nouvelles initiatives, de récentes planifications socio-économiques, en vue de la transformation des futurs cadres moyens et des producteurs paysans. Il s'agit d'enseigner l'utilisation des instruments d'efficacité consécutive au progrès et "*sortir ces adolescents et adultes des imprécisions*", celles-ci étant provoquées par deux systèmes parallèles d'éducation : informelle et coutumière d'une part, formelle et scolaire d'autre part (1). En conséquence, chaque professeur, averti, expérimenté dans sa discipline, ne doit pas s'étonner de voir les généralités reprendre parfois le processus qu'il lui les dispute.

Le constat des méthodes didactiques concernant l'enseignement, la discipline et la surveillance adoptées par les formateurs est sans équivoque : les unes sont nécessaires pour resserrer les connaissances des adolescents et adultes en un seul domaine ; - les autres sont indispensables pour faciliter et favoriser leurs effets.

Or, dans tous les documents officiels, le livre - "*Programme de l'école des métiers*" par exemple, si tout l'enseignement agricole est conçu dans un contexte économique et humain, il n'est nulle part fait mention ou commentaire des démarches de transmission des connaissances sur le développement rural. Dès lors, pour combler cette lacune, une observation directe, effectuée sur le terrain s'impose à l'étude.

A l'intérieur de chaque salle de classe, de la seconde, première et terminale, les comportements organisés ont de quoi indiquer cette force additionnelle pour transformer, en brisant les anciennes habitudes, ou encore

(1) LE THAN KHOI. *L'enseignement en Afrique tropicale* ; Paris, Presses Universitaires de France, 1971, 165.

pour diminuer la force des valeurs ethniques ou tribales déjà octroyées (1). Depuis sa table, chaque professeur s'emploie à façonner chez ses apprentis les techniques, les habitudes, l'intelligence, la conscience et la volonté correspondantes à la profession agricole de catégorie moyenne. Souvent, tout en parlant il parcourt les allées de la salle, en de multiples allers et retours, armé d'une règle longue ou semi-circulaire graduée, d'un morceau de craie qui lui servent à mesurer les dimensions sur une carte ou une gravure. A d'autres moments, il écrit ou dessine sur le tableau noir des signes, images, schémas et croquis habituels, souvent étranges, désignant des objets familiers ou inconnus que les élèves-stagiaires, sont invités à lire, à décoder et à reproduire sur leurs cahiers. Parfois, il interroge longuement, un ou plusieurs apprentis, les fait parler souvent un à un, selon la matière de l'heure, préférant la méthode active et illustrative à la forme expositive. La méthode expositive est dite dogmatique, elle est réservée aux enseignants des universités traditionnelles. La méthode active et illustrative connote une série de questions et de réponses régulées qui appellent des faits choisis, des pratiques connues, des savoirs adoptés, des règles validées et dont chacun et tous se servent pour faire découvrir des usages nouveaux ou des méfaits d'abord inaperçus. Afin que l'enseignement donné par séquence, module par module ne vienne pas surmener la mémoire, on suscite la participation, on développe les capacités d'assimilation et on enrichit les compétences d'encadrement ultérieur.

Enfin l'enseignement doit suivre une lente progression. Le professeur doit assurer cette lente évolution, par la distribution ponctuelle d'exercices variés et répétés de sa spécialité, après avoir observé que tous les apprentis ont bien compris et bien retenu les "vérités" novatrices qu'il a déjà transmises, avant de passer à d'autres précisions plus compliquées et plus théoriques.

(1) (R.) BASTIDE. *Anthropologie appliquée*, ..., 155.

A cet effet pour l'ensemble des trois sous-spécialités de profession agricole, des classes de seconde (S1), première (S2) et terminale (S3) elles-mêmes, encore décomposées en sept départements : - Production végétale (P.V.), - Production et santé animale (P.S.A.), - Machinisme agricole (M.A.), - Economie et Gestion (Eco-Gest.) - Génie Rural (G.R.), - Mathématiques - Physique - Chimie (M.P.C.) et Lettres, le Lycée Agricole Amilcar-Cabral, contraint tous les enseignants à une mobilisation verticale et horizontale. Chaque professeur est tenu de regrouper les enfants par âge, mais aussi et surtout par niveau d'avancée, suivant les indications que donne le livre - *"Programmes de l'Ecole des Métiers"*. Les classes de seconde sont réparties en quatre classes pédagogiques dites *"classes de tronc commun"* (T.C.): TC 1, TC 2, TC 3 et TC 4". Les classes de première et terminale, correspondent à chacun des départements précédemment évoqués, mais subdivisées en cinq unités.

Dans chacune de ces divisions ainsi constituées, le formateur doit distribuer son temps et son activité, répartir des leçons, devoirs, corrections, mémorisations, pour qu'en chacune, les élèves-stagiaires soient toujours occupés à quelque travail à leur portée. Toutefois, il est conseillé d'employer certains élèves-stagiaires, plus souvent, les anciens agents du ministère de l'agriculture ou de l'économie rurale, considérés comme les plus avancés, les plus informés de quelques notions, expériences et techniques initiales, dans certaines tâches de répétition. Telles sont d'autres composantes d'un apprentissage véritablement humain (1). Elles connotent une possibilité d'aider les novices issus des collèges d'enseignement général, sans nuire à l'intérêt propre des aidants. Ce faisant, on préfère le mode simultané et le mode mutuel d'enseignement.

En outre et, en plus de ces deux derniers modes, le professeur doit faire usage d'une discipline comme support de son autorité. Elle recouvre autant des récompenses que des sanctions sociales ou morales, conformément aux règles de conduite pré-établies (2). *"Le bavardage"*, *"l'agitation"*, *"la désobéissance"*, *"les absences"* et *"les retards répétés"*, constituent

(1) (I.) ILLICH. *Libérer l'avenir - Appel à une révolution des institutions* ; Paris, Ed. du Seuil, 1971 (Coll. Points) 39 à 47.

(2) (E.) DURKHEIM. *Leçons de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969, 42 à 43.

une série d'attentats contre l'institution scolaire, la classe et l'autorité du professeur. Cela étant, ces sanctions relevant des éléments essentiels de toute la règle morale, elles vont des mauvaises notes à l'expulsion temporaire ou définitive. Les récompenses recouvrent les bonnes notes, l'élévation au tableau d'honneur, la confiance ou l'estime des professeurs. Bref, en des multiples occasions, le professeur applique ainsi ces règles, pour stimuler ceux qu'il juge négligeants et redresser ceux qu'il estime pédants ou prétentieux (1). Cependant, dans la classe, il *"doit éviter de traiter les élèves-stagiaires comme on traite les gamins écoliers"*.

Ainsi, pour soutenir ces sanctions et récompenses, il est conseillé à chaque responsable du département, de déposer aux services administratifs de "l'A.A.C.", les listes des résultats mensuels, trimestriels ou annuels des notes d'interrogations orales ou écrites, des examens présentés par chaque élève-stagiaire. Ces données seront définitivement enregistrées pour compléter le dossier scolaire de chaque apprenti, avant qu'elles soient périodiquement collées au panneau d'affichage de l'établissement, du département et de la classe respective. Symbole de leurs efforts attentifs et de leur apprentissage correct.

Pendant la récréation, couramment appelée *"l'heure de permanence"* tous les élèves-stagiaires, se retirent sur l'étendue du gazon d'une parcelle de la cour ou au "foyer" du Lycée, pour discuter ensemble, réviser leurs leçons, ou écouter la musique. Ils mettent un point d'honneur et de distinction à traiter toujours des cas précis de leur option particulièrement agricole, ils le font d'une manière plus centrée, plus rationnelle que leurs camarades débutants. Ils se permettent de se moquer de ceux de leurs collègues nouveaux appelés "bleus", qui discutent des sujets généraux, peu centrés sur le métier. Quant à celui qui ne sait pas cerner les approches interdisciplinaires, autour de l'une des matières relatives à l'agriculture ou à l'élevage, il ne sera pas surpris d'être pris à parti par ses homologues et de se retrouver prochainement "marginalisé". Car, il serait contraint à raisonner comme ses partenaires, ou à l'extrême, à mimer ses professeurs, selon un

(1) (J.) DEWEY. *L'Ecole et l'Enfant* ; Paris, Neuchatel, 1945, 42.

langage réservé aux cadres de développement rural ou d'amélioration agraire. Aussi, les débutants se regroupent-ils à part. Parfois, les plus enthousiastes intimident les plus engourdis - certains protestent et vont demander des "éclaircissements" auprès des anciens, en attendant qu'un des professeurs spécialisés en matière de passage, vienne partager les avis.

Lorsque retentit le coup de cloche du surveillant général, les élèves-stagiaires sont invités à nouveau à entrer - dans leur salle, et à reprendre le rythme habituel de l'enseignement.

A 13 heures, contrairement aux apprentis pensionnaires, en raison même de l'éloignement des quartiers urbains du centre comme Bacongo, Poto-Poto, Ouénzé, Mougali, ~~MPila~~ , Talangaï et autres, les élèves-stagiaires sont obligés de rester à proximité de "L.A.A.C.," pour occuper le temps de pause de la mi-journée. Cependant, à certains, il n'est pas permis de quitter le périmètre de la concession scolaire. Le surveillant général doit veiller à ce que les apprentis internes n'accèdent pas aux quartiers voisins. Seuls les externes, s'ils le désirent, peuvent se promener dans les rues, places du marché et autres endroits publics de N'Gangalingolo. Par groupes des privilèges statués, mais aussi par groupes d'affinité, les garçons et filles, les hommes et femmes, séparément, se rassemblent pour manger ensemble : ceux qui sont dépourvus d'une bourse, mais perçoivent une ancienne rémunération, - ceux d'une même région ! ou d'un même village, d'un même quartier, d'une même ethnie ou tribu, ceux dont les parents se connaissent, ceux dont les épouses se fréquentent, celles dont les conjoints partagent les mêmes opinions. Bientôt, sans distinction des lieux d'appartenance d'origine, de génération ou de statut socio-professionnel déjà acquis, certains se retrouvent dans le "foyer" du Lycée, pour dépenser leurs forces trop longtemps domptées : ils écoutent de la musique africaine ou congolaise, européenne ou française, - boivent du "Coca-Cola", de la "PRIMUS", "KRONENBOURG", etc. D'autres restent étalés sur un lit dans le dortoir. Nombreux font des petits pas dans la cour ou s'assoient à l'ombre d'un bois de fer, d'un palmier à huile pour bavarder. Mais ces distractions effectuées séparément, ne doivent pas être comprises comme une rigide dissociation, qui conduirait à une discontinuation définitive de ce processus d'apprentissage spécialisé des techniques sectorielles au Lycée Agricole Amilcar-Cabral.

Le moment de reprendre les cours est annoncé et, dans chaque classe, on ne trouve maintenant que des tables-bancs vides. Les pratiques observées dans la matinée sont interrompues momentanément, de 15 heures à 17 heures 30, partie de la journée où la chaleur est souvent accablante et l'ambiance somnolente.

En des nombreux moments des après-midi, dans les jardins potagers, bergeries, poulaillers, laboratoire et ateliers, se succèdent maintenant les travaux pratiques (T.P.) d'agriculture, de machinisme agricole, d'élevage et de topographie.

En travaux d'arpentage, de 15h30 à 17h30, deux fois par semaine, l'enseignant fait connaître aux apprentis le maniement des instruments servant à la mesure directe des distances, au tracé et à la mesure des angles, au jalonnement et chaînage en terrain incliné et en terrain horizontal, au piquetage des points et aux méthodes de levée par des abaisses et ordonnées, par rayonnement et cheminement. On prétend que ces pratiques topographiques permettant notamment aux apprentis de connaître davantage l'orientation d'un plan ou l'étude d'une carte géographique, et de comprendre le nord magnétique, le nord géographique et leur influence sur le nivellement et son utilité dans le développement agricole.

Entre 15h30 et 16h30, cinq fois dans la semaine, le professeur amène les élèves-stagiaires, à "toucher du doigt" les techniques de l'agriculture générale, le traitement d'une plante dans un milieu écologique, le climat agricole et l'action des températures sur les végétaux, - la distinction concrète du sol et du sous-sol, de leur structure et texture. Toutefois, le formateur montre aux apprentis, à l'aide des instruments adoptés pour cette innovation, les techniques d'amélioration à apporter au sol, selon d'autres savoirs techniques de la maîtrise de l'eau dans le sol, l'action de l'agriculture sur l'économie de l'eau, l'assainissement des terres, de l'irrigation, - du travail de la terre : les principales façons cultivables, les labours et leur classification, leurs bonnes et mauvaises qualités comme moyens de lutte contre les mauvaises herbes. En outre, le formateur et les formés, passent en revue les éléments variés de fertilisation minérale des plantes et du sol, en insistant sur le cas

particulier des engrais essentiels, des éléments secondaires : le soufre, le magnésium, le calcium, les oligo-éléments : fer - boue - manganèse - cuivre - molybdène et plus spécifiquement cobalt dont la connaissance serait indispensable aussi bien pour la vie des animaux que des plantes. Ces exercices sont pourtant donnés aux adolescents et adultes, souvent issus des tribus et ethnies, encore marquées des traditions coutumières, dépourvues de tous ces savoirs techniques, voire des machines adaptées aux usages modernes énoncés.

L'apprentissage pratique portant sur l'utilisation des machines pour les travaux des semis et de leur traitement, occupe un après-midi entier : de 15h30 à 17h30, une seule fois par semaine. A cette occasion, on fait fonctionner une charrue et on apprend à entretenir des sacs usés, mettre en état de stockage. On initie à la fabrication d'une herse : former un agrégat à 2, 4 ou 6 sections de herse à dents réglables. On apprend à démonter et à remonter une batterie de disques. Les élèves-stagiaires futurs cadres moyens d'amélioration agraire, sont également invités à se familiariser avec les procédés qu'un ou plusieurs cultivateurs doivent adopter pour répartir les organes actifs de tous les stades de culture, d'un sarclage entretien et stockage. A cette même occasion, on exécute le processus technologique relatif à l'administration des engrais chimiques et des amendements, - "préparer" et "régler" les machines de semis universels et de semis pour les plantes sarclées, le contrôle de la quantité du semis, - "préparer" les machines à planter, en vue du témie, - "préparer" les machines en vue du travail, - monter le fertilisateur sur le cadre d'un semoir, ensuite le "régler" selon le débit établi, - "préparer une machine combinée, équipée d'un dispositif de pulvérisation et poudrage, pour un traitement "secret" et un traitement demi-sec des grains, utiles à la subsistance des gens et du bétail.

Toutefois, l'intensité des travaux pratiques scolaires, constitue l'un des aspects le plus important dans cet apprentissage. Une fois par semaine, soit deux heures, regroupées en un seul après-midi, sont consacrées à la transmission des savoirs concrets de zootechnique. Ces pratiques modernes s'articulent autour des usages d'entretien des bâtiments d'élevage, d'une porcherie, d'un poulailler et d'une poussinière, - du maniement d'une ovoscopie, d'une observation des protos et métazoaires au microscope, de la

détermination de l'âge du cheval, du boeuf et des ovins, - des techniques portant sur les robes, le signalement, le marquage et la prise de température, le tout appris avant la fin de la journée de travail salarié pour les formateurs et de spécialisation professionnelle pour les formés.

A 18 heures, les enseignants et élèves-stagiaires, se divisent en quatre groupes et se séparent : les adolescents : garçons et filles se dirigent vers le dortoir, le réfectoire ou le restaurant de "L.A.A.C.", sous l'oeil vigilant du surveillant général. Nombreux professeurs, parmi lesquels on constate le proviseur et trois chefs de département, l'intendant, le surveillant général, rejoignent leur résidence de fonction, dans l'enceinte même de la concession scolaire. D'autres enseignants, le directeur des études, le personnel administratif, plusieurs professeurs des nationalités européennes ou asiatiques, africaines et congolaise, comme les élèves-stagiaires adultes, hommes et femmes, reprennent la route de BRAZZAVILLE-"Centre", à travers Bacongo, Milice, Plateau, Plaine, Poto-Poto, Ouénzé, Môngali, Talangaï, MPila et Moukondo, d'où ils se dispersent et se dirigent vers une direction qui les amène dans leur famille.

A ces deux phases successives et complémentaires du processus d'apprentissage professionnel scolaire, s'ajoute "le stage pratique", effectué impérativement à l'extérieur du Lycée Agricole Amilcar-Cabral. Ce faisant, nous pouvons déplorer et l'on pourra nous reprocher de n'avoir pas analysé le processus de ce stage organisé sur le thème de "stage d'expérimentation pratique" (1) d'une connotation de "formation alternative" (2). Il nous

(1) *Etudes nationales des profils de l'enseignement secondaire - Technique - Division des Sciences et techniques agricoles, BRAZZAVILLE, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Inspection et de l'Encadrement Pédagogique, février 1983, 15 p.*

(2) BRAUMA. *La formation sociale en agriculture*, Paris, Cujas, 1965, 173. Ce point de vue est aussi largement partagé par (G.) BELLONCLE. *Le chemin des villages. Formation des hommes et développement rural en Afrique* ; Paris, L'Harmanthan, 1979, 286 p.

paraît néanmoins caractéristique des enseignements scolaires poursuivis à "l'À.A.C." En outre, il nous semble refléter fidèlement les intentions et les conduites mises en oeuvre par les gouvernants depuis l'instauration de ces "stages sur le terrain", tout en tenant compte des usages économiques, récemment innovés dans le monde rural en pays M'Bochi et dans les secteurs agricoles d'Etat. Selon A. Rouleau, ces initiatives "*de roulement et de mobilité de formation en milieu de travail*", constituent l'indice d'une motivation incisive ou profonde de changement groupal ou social, elles visent à l'extrême, la transformation profonde de la personne (1). C'est ce que Roger BASTIDE souligne en termes de "signe", de "test de modernité", car ils indiquent socialement les nouveaux mécanismes de domination des choses et des hommes par les hommes (2). Et, pour les Congolais M'Bochi d'Ollombo et autres, cette ouverture à des nouvelles expériences, à de nouvelles manières de faire et de penser, pour monter aux postes d'encadrement ou d'amélioration agraire, marquent davantage ce phénomène de décul-turation et d'acculturation planifiées.

Quelques chiffres relatifs aux flux de sortie de "L. A.A.C." peuvent être avancés, pour appuyer ces remarques. On peut constater que pour l'ensemble du pays, notamment les neuf régions rurales, deux grandes communes urbaines et de 1969 à 1985, le pourcentage des diplômés du Brevet de Technicien Agricole, s'est élevé de 10,2 à 19,4, alors que celui des Bacheliers est passé de 3 à 5,7. Cette progression paraît particulièrement sensible, pour les hommes à l'égard du Brevet et du Baccalauréat : le pourcentage de ceux qui n'ont que leur Certificat d'Aptitude Agricole, ou Brevet d'Etudes

(1) (A.) ROULEAU. "*Formation en milieu de travail : Composantes et contradictions*". *Archives de Sciences sociales de la Coopération et du Développement*, Paris, C.N.R.S.-EHESS, 43 - Janvier - Mars 1978, 96 à 104.

(2) (R.) BASTIDE. "*Modernité et contre modernité ultra verba sur les communautés éventuellement instituant*" - *Archives de Sciences Sociales de la Coopération et du Développement*, Paris, C.N.R.S. - E.H.E.S.S., 50 - Octobre-Décembre 1979, 25 à 50.

Moyennes Générales, baisse de 41,1 à 33,4, pendant que le taux de ceux qui ont obtenu avec succès le baccalauréat, passe de 2,6 à 4,5% ; en revanche, les brevetés et bacheliers féminins passent de 4,1 à 6,4%, puis de 0,4 à 1,2%. Une remarque s'impose pourtant : les chiffres mentionnés soulignent qu'il ne s'agit en l'occurrence que d'une petite portion récemment formée des élèves-stagiaires de "L.A.A.C." dont 13,4% déclarent avoir suivi les deux premières années de cette formation professionnelle, mais sans obtenir un diplôme de cet ordre (1).

Parallèlement à cette évolution de formation professionnelle et, pour mieux la comprendre, nous décelons une nette progression de l'enseignement technique et général secondaire de deuxième degré, elle paraît plus rapide et plus significative, pour les générations des adolescents que pour les adultes, les niveaux de baccalauréat technique et général. Globalement, de 1967 à 1985, le pourcentage des BAC de qualifications commerciales et industrielles, est accru dans l'ordre de 5,3 contre 22,1% pendant que celui des séries générales homologues passe de 8,8% à 35,2%, multiplié par 4 en 18 ans (2). Cette progression révèle le fait que ces implantations sont largement instaurées dans toutes les régions rurales et urbaines du pays, en particulier à BRAZZAVILLE, où l'enseignement technique existe depuis bientôt plus d'un demi-siècle, avant

(1) *SOURCES : Les statistiques scolaires du CONGO : 1967 - 1975 - 1980 - 1985 ; BRAZZAVILLE, Ministère de l'Enseignement secondaire et supérieur / Direction nationale de la Planification Scolaire. Toutefois, les lacunes des statistiques, régulièrement évoquées au Congo, constituent encore un obstacle majeur, suscitant des erreurs quant à la confirmation de ces résultats à priori, pour les classer par tranches d'âge et par groupes de sexes. Cependant, pour l'essentiel, il conviendrait de garder à l'esprit, qu'il se dessine partout, des tendances d'une progression incontestable des taux des diplômés dans chaque type d'enseignement général, technique ou professionnel.*

(2) *Idem.*

la création d'un établissement professionnel agricole de cet ordre.

En effet, d'une manière unanime, les Congolais installés à BRAZZAVILLE, partagent ce processus de spécialisation des cadres d'amélioration agraire, ils le considèrent comme un cheminement conduisant au changement des zones rurales, elles-mêmes constituant le secteur de l'économie rurale. Dans ce même sens de réflexion, il y a environ deux décennies, Henri MENDRAS étudiant le phénomène de modernisation de l'agriculture chez les paysans français, relevait que la formation agricole est pour "certains" une "sécurité de l'emploi industriel", elle "semble donc être une des "conditions nécessaires à la réussite d'une campagne de vulgarisation" (1). On voit encore que les citadins M'Bochi d'Ollombo, souscrivent ainsi largement aux prédispositions gouvernementales à l'égard des jeunes gens et adultes issus de leur communauté ethnique ou tribale, de leurs fratries et groupes d'âge (2). Toutefois, au-delà de cette attitude permettant d'apprécier le "degré" de "déculturation" et "d'acculturation", sous-jacentes à cette modernité qui investit les consciences individuelles et groupales (3), de chacun à chacun et de tous les citadins, il paraîtrait aussi utile de souligner ces quelques autres remarques à la manière de Placide RAMBAUD. Cela pour ajouter que ces brazzavillois, eux-mêmes, alors influencés profondément, détournés par les processus éducatifs

(1) (H.) MENDRAS. Les paysans et la modernisation de l'agriculture ; Paris, C.N.R.S., 1958, 97.

(2) Cette préoccupation semble manifestement une prononciation que l'Etat Congolais se doit à tous les établissements scolaires, à leurs contenus et leurs "rapports avec la division du travail". C'est ainsi qu'il est contraint de légitimer ce choix dont il porte l'entière responsabilité. (Cf. (A.) PETITAT. Production de l'école-Production de la société ; Genève, Librairie DROZ, 1982, 229.

(3) (G.) BALANDIER. Sociologie des BRAZZAVILLES-NOIRES ; Paris, Presses de la Fondation Nationale, 1985, 94.

et formatifs "succédents", "concomitants" et "concordants" à leur statut socio-professionnel et à l'exercice de leur métier actuel, ont ici pour volonté de faire la même chose pour leurs partenaires : insérer implicitement les jeunes ruraux, et encourager les adultes déjà convertis, "dans un parcours complexe" d'intériorisation des techniques et des comportements modernes (1), selon cette rupture avec "les usages coutumiers d'éducation professionnelle".

L'opinion paysanne est toute à fait divergente, elle apprécie entre autres, l'instauration de cette formation professionnelle des agents qui auront la charge d'améliorer leur sort comme les empreintes propres des autorités gouvernementales qui, de "*l'extérieur planifient tout et décrètent tout à l'intérieur*" de leur "*région d'origine*", les amenant ainsi, comme depuis plus d'un siècle, à intégrer le système économique métropolitain. De cette corrélation formation/européennisation d'économie rurale, va découler un ébranlement à la fois physique et mental, arrachant les jeunes gens du milieu parental, et assurant un décalage entre les représentations mentales, les schémas mentaux des uns et des autres (2). Il ne s'agit non seulement de former les jeunes et adultes M'Bochi d'Ollombo à cette dimension agricole exogène, mais en plus, de les endoctriner, les inculquer des comportements et conduites unilatéralement transplantés ou hérités des intelligences européennes (3), c'est-à-dire, très distants de la mémoire collective ethnique, dénoués de toute base auto-céphale ou endogène.

(1) (P.) RAMBAUD, *Société rurale et urbanisation* ..., 317 p.

(2) (E.) FROMM, *Avoir ou être ? Un choix dont dépend l'avenir de l'homme* ; Paris, Ed. Robert Lafont, 1976, 44.

(3) (O.) REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, Presses Universitaires de France, 1980, 48.

Tels sont les jalons repérables dans le bassin oriental du Pool, telles sont les antinomies manifestées en pays M'Bochi d'Ollombo, concernant la suite et les ancrages de ces ou cette institution scolaire, estimée nationale et novatrice de formation professionnelle des jeunes et adultes, selon un constat établi à l'égard des dirigeants nationaux, à travers cette indéniable évolution soutenue, ces objectifs, ces différentes initiatives et leur utilisation économique et humaine.

Dans ce sens, les buts des usages modernes de formation professionnelle spécialisée des cadres socio-économiques congolais et M'Bochi d'Ollombo, transparaissent sans confusion particulière et se précisent davantage dans ce Lycée Agricole Amilcar-Cabral où se joue à la fois l'apprentissage sectoriel des techniques et de limitation de l'être (1). Ces buts poursuivis correspondent d'abord aux données abstraites de l'écologie, de l'espace agraire et de la pédologie, des techniques qui favorisent leur transformation et déterminent la production en agriculture générale et en agriculture spéciale, - la production animale, en termes d'économie générale et d'économie rurale, dont les résultats quantitatifs constituent un apport distinct dans la comptabilité générale. Ensuite, la gestion agricole se substitue en un ensemble de techniques modernes favorables à cette production agricole et de l'élevage chez les paysans, et dans les secteurs étatiques ou para-étatiques, de manière à les propager, diffuser dans toutes les communautés nationales. En outre, cet apprentissage mesuré des mathématiques se propose d'atteindre ce à quoi cette matière tente de poursuivre : rendre ces activités économiques, plus quantifiables, plus ordonnées, pour que cet ensemble des techniques facilite cette transposition ou cette juxtaposition des activités agricoles (2). Cette formation professionnelle spécialisée est diffusée en très majeure partie dans la concession scolaire spécifique, en salle de classe et en groupe-classe indi-

(1) (O.) REBOUL. *Qu'est-ce qu'apprendre ? ...*, 75.

(2) (J.) LEPLAT et collectif. *La formation par l'apprentissage* ; Paris, Presses Universitaires de France, 1970, 113.

qués, alors qu'elle paraît moins régulière dans les secteurs du travail pratique correspondant. Cette formation spécialisante apparaît encore formelle par suite des pratiques modulées, opérées récemment dans les unités professionnelles "concordantes," instaurées ou instituées, étatisées ou para-étatisées en milieu urbain, puis superposées en communautés villageoises, où chacun de ces agents d'amélioration agraire, se montre comme un membre transculturé, manifestant à l'égard de ses partenaires citadins, villageois ou ruraux, le savoir-faire et le savoir-être, notamment les moyens et les aptitudes novateurs dont il dispose personnellement, tout en révélant cette perte, mieux encore cette suspension des connaissances coutumières des activités économiques, apprises en groupes d'appartenance, zonale, tribale ou ethnique.

Dès lors, les enseignements programmés et transmis recouvrent amplement dans les dimensions distinctes et complémentaires, la première précise les connaissances professionnelles spécialisantes, la seconde porte sur les connaissances polyvalentes et, comme dans un atome, il y a dans ces deux champs d'innovations, beaucoup d'énergie qui peut être, et qui serait en fait utilisée pour construire les molécules de développement économique, en dominant ainsi les techniques agraires coutumières, en bloquant les valeurs, les comportements et conduites communautaires ou ethniques diffusés en systèmes d'éducation professionnelle informelle.

Enfin, au "5ème palier" le plus profond de cette réalité formative, selon ce classement de G. GURVITCH (1) et dont E. DURKHEIM est le précurseur dans la démonstration des états mentaux et actes psychiques les plus subtiles, les plus fuyants (2), le Lycée Agricole Amilcar-Cabral, selon cette implantation en premier milieu urbain congolais, selon ce degré de "*civilisation de la vie sociale*" : ses composantes matérielles, ses

(1) (G.) GURVITCH, La vocation actuelle de la Sociologie, T. II, ..., 5.

(2) (E.) DURKHEIM, Les règles de la méthode sociologique ; ..., 149 p.

gestionnaires et ses équipes pédagogiques congolaises, africaines, européennes et asiatiques transmettent aux ressortissants ruraux, M'Bochi d'Ollombo ou des communautés plurielles, tout cela n'a rien d'endogène, de conforme ou compatible aux réalités collectives d'une ethnie et de toutes les tribus de la société congolaise. De surcroît, en rejetant en bloc tout ceci, pour souligner que cette constitution de formation professionnelle scolaire d'Etat, notamment les conduites inter-groupales régulières et intermittentes qui la caractérisent, extérieurement observables, cristallisées en procédures de recrutement, du contenu des enseignements diffusés, de procédés pédagogiques utilisés, des méthodes didactiques développées ; bref, toute cette organisation, ces symboles, ces valeurs, ces idées, idéaux collectifs, ces représentations collectives, ramènent à soutenir avec rigueur la nature même d'un Lycée Agricole dont le fonctionnement formel et scientifique appartiennent à une typologie raisonnée de la société industrialisée, occidentale ou européenne. De ce fait, ces usages modernes du Lycée Agricole Amilcar-Cabral selon qu'ils sont mis en oeuvre, pour rassurer de leur degré de spécialisation, et de conférer une technologie supérieure aux sujets intéressés par cette précision, ils s'inscrivent radicalement opposés aux usages coutumiers des villages traditionnels, pièces maîtresses de *"l'économie des activités économiques et l'acquisition des savoirs techniques"* très élargis, mais perçues comme désuettes ou dévolues, à la mesure de l'infériorité des états mentaux de ces personnes paysannes, de l'insuffisance des compétences ethniques ou tribales, et plus spécifiquement du retard qu'accuse le fonctionnement psychique auto-régional.

Somme toute, ces observations et remarques pédagogiques de formation professionnelle spécialisante ou d'apprentissage des techniques agricoles, cette adhésion prononcée du Lycée Agricole Amilcar-Cabral, traduisent conjointement ces aspirations économiques, agricoles et sociales modernes pour lesquelles ce futur personnel spécialisé aurait à déployer,

étendre et augmenter la quantité, et modifier la qualité, pour transfigurer l'existence globale des paysans congolais ou M'Bochi d'Ollombo, dans ce sens du cheminement suivi par les européens du monde agricole. C'est là un deuxième parler de "déculturation" et "d'acculturation", il précède celui de transmission des connaissances pédagogiques ou des techniques d'enseignement de premier degré.

CHAPITRE TROISIEME

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES MAITRES OU LA
TRANSMISSION DES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DE
PREMIER DEGRE

Cette fonction sociale relate la spécialisation des agents moyens de l'Etat congolais, dans le but immédiat d'assurer les tâches pédagogiques ou éducatives de portée nationale. Et la société l'admet dans son univers inter-communautaire comme un phénomène fondamental du développement socio-économique et culturel.

Plus profondément, cette fonction traduit un processus à la fois général et spécifique des faits totaux et précis, propres à "conférer" à un être *"une forme confuse et distincte, indéterminée et exacte, indiquant en quoi il est formé"*, et en quoi il paraît polyvalent (1). Pierre GOGUELIN considère ces "pôles" comme deux issues possibles de "créer" "composer", "concevoir" et "constituer" un être (2). Ce qui serait un support incontestable pour former l'esprit et le coeur de cet être, pour qu'en lui, soit distillée l'essence d'une vocation complexe qu'il revient largement au socio-psychologue d'explorer.

Dans cette perspective, nous pouvons avancer que cette *"formation professionnelle des maîtres ou la transmission des techniques d'enseignement de premier degré"*, se résume à un ensemble d'usages pratiques et mentaux socialement appris, transmis et accomplis selon un système de représentations collectives précis, selon un schéma culturel propre aux groupes avertis. Mais il faut encore éviter, dans cette analyse, de s'égarer dans l'abondance des considérations d'ordre général. Il convient au

(1) (G.) AVANZINI - *"Sciences de l'éducation et éducation permanente - Notes de lecture"* ..., 17-123.

(2) (P.) GOGUELIN. *La formation continue des adultes* ... 9.

chercheur de circonstancier ce concept à effets déculturatifs et acculturatifs pour qu'il serve particulièrement d'appui à la découverte des rôles, statuts et diverses relations sociales, intervenant dans la suscitation et le développement des comportements et valeurs transmis dans la pédagogie et l'andragogie poursuivies par des groupes hétérogènes et prévenus, d'une façon médiate et immédiate.

Cette étude devient particulièrement délicate, lorsque l'acte formatif mis en place d'une manière quasi concentrée et quasi répressive par un groupe de gens "évolués" ou de "meneurs de jeu" (1) et réalisés par eux, se trouve parallèle ou opposé au système de "formation polyvalente ou d'éducation professionnelle des M'Bochi d'Ollombo" etc. E.K. MERTON signale d'avance que cette situation est une source de déviance par excès de modernité de prêt (2). Pour Roger BASTIDE, auteur des rapports entre la science et la pratique, il s'agit dans ces démarches, d'une transgression et d'une transformation des normes et valeurs d'une communauté ethnique ou tribale. Cet ensemble de régularités fait "réinterpréter les valeurs nouvelles par les groupes récepteurs" et avisés "de façon à en faiblir les forces disruptives" (3). Dans la société M'Bochi d'Ollombo actuelle, sans doute aussi dans les communautés voisines ou rurales, nous constatons que se développe une "déculturation et une acculturation" notables, notamment du processus de cette formation professionnelle dans lequel ou pour lequel l'adolescent et l'adulte M'Bochi quittent leur région et village d'origine, pour s'installer à BRAZZAVILLE, où à long ou à court terme, ils parviennent à s'adapter et s'en trouvent façonnés, sous l'influence des civilisations des pays modernes industrialisés.

(1) (R.K.) MERTON. Structure sociale, Anomie et déviance ; Paris, Plon, 1965, 79.

(2) *Idem.*

(3) (R.) BASTIDE. Anthropologie appliquée ..., 65.
Cf. (Cl.) LEVI-STRAUSS. Le regard éloigné, Paris, Plon, 1983, 86-88.

Dans le présent chapitre, nous traitons successivement de ces différents points inclusifs de l'"Ecole Normale d'Instituteurs" de BRAZZAVILLE, - l'organisation et les critères d'accès, - le parcours, - les quatre éléments pédagogiques de synthèse de cet établissement de formation des enseignants, apparemment déclaré favorable au développement de la communauté M'Bochi d'Ollombo et d'autres ethnies ou tribus du Congo.

Dans cette acception, si ce système de formation des cadres moyens de l'enseignement fondamental s'inscrit comme une combinaison, un agencement d'initiatives et de procédés solidaires logiquement les uns des autres, ne devrions-nous pas savoir, qu'elles en sont les causes ?

I - LES ORIGINES OU LES SOURCES DE PROVENANCE

Les missions chrétiennes jouèrent un rôle important dans l'implantation de ce système de formation professionnelle des maîtres d'éducation et, ils assurèrent le développement d'un enseignement de type moderne.

Dès le XVIème siècle, les Portugais firent des tentatives d'évangélisation et d'instruction au sud du Congo, mais leurs efforts furent sporadiques et dispersés et les résultats minimes.

Au XVIIIème siècle, le système commercial de la traite régnait sur toute la côte atlantique et le besoin de connaissances occidentales s'était déjà fait sentir, particulièrement chez les traitants africains. En bien des portes de GUINEE, selon ces révélations que nous détenons d'une "deuxième main", l'on trouvait quelques africains ayant des notions de lecture..., d'écriture et de comptabilité commerciale, le plus souvent acquises en Europe (1).

De leur côté, les compagnies commerciales cherchaient à susciter un système de formation et d'éducation, moyennant un enseignement de type occidental ; mais leurs demandes ne furent malheureusement exhaussées, faute des premières écoles, inexistantes dans ces débuts.

La pénétration missionnaire se développa considérablement au siècle suivant. Venant des Etats-Unis, des Antilles ou du Brésil, quelques groupes plus ou moins importants d'anciens esclaves retournèrent au Congo dans les dernières années du XIXème siècle. Déjà christianisés pour la plupart, ils formèrent le noyau de la population scolaire à BRAZZAVILLE,

(1) (D.) CURTIN. *THE IMAGE of AFRICA* ; LONDON ; Macmillan, 1965, 14-15.
Il révèle qu'en 1786, dans la région de Liverpool, on comptait déjà, une cinquantaine d'élèves africains.

aidant les premiers missionnaires à la traduction des langues européennes en langues locales, pour intégrer les autres citoyens qui s'y étaient déjà installés. Ainsi sortirent les premiers cadres pour l'évangélisation et l'instruction des congolais en général, M'Bochi d'Ollombo en particulier.

Pour les missionnaires, l'éducation occidentale était d'importance mineure, simplement un moyen de réaliser leur but, la conversion au christianisme. Ceci eut d'importantes conséquences tant sur l'implantation des écoles que sur le caractère de l'enseignement dispensé.

Une instruction rudimentaire devait suffire à rendre les idées chrétiennes compréhensibles et à entraîner le rejet des pratiques et croyances considérées comme barbares ou païennes. Il s'agissait de la dispenser le plus généreusement possible mais il n'était quère utile de la pousser plus avant : *"Cette large implantation des écoles, primaires et cette concentration des écoles normales d'instituteurs dans les régions du sud Congo, et à BRAZZAVILLE, et la mobilisation des populations rurales ou des M'Bochi d'Ollombo vers ces centres urbains, ont pour origine la nature et les objectifs de ce système de formation/éducation missionnaire"*.

Celle-ci visait à transformer les indigènes auxquels elle s'adressait, et non simplement à les instruire. La formation morale et religieuse était primordiale. *"Même là où l'instruction était donnée en langue locale et où l'on s'efforçait d'enseigner la doctrine chrétienne dans les langues africaines"*, le M'Bochi, le Ki-Kongo, *"l'accent était mis sur les normes de comportement et de moralité du monde européen"* (1).

Le contenu de l'enseignement était identique dans toutes les paroisses. Généralement, même issus des milieux modestes d'artisans ou d'ouvriers, ces catholiques avaient reçu en majorité une instruction plus académique, ce qui se reflétait dans les programmes de leurs écoles.

(1) (H.) BRUNDSCHWIG. *La colonisation française*, Paris, Fayot, 1949, 138-147.

Ces missionnaires firent des grands progrès dans toutes les régions rurales, malgré les interventions des pouvoirs publics coloniaux qui leur interdirent tout le monopole d'expansion éducative ou formative (1). En revanche leurs écoles professionnelles, notamment les "cours normaux" des moniteurs, les "écoles ménagères", les "grands et petits séminaires" étaient solidement implantés dès la première guerre mondiale dans les régions de la "cuvette", du "NIARI", de "BRAZZAVILLE" ou du "Pool". Leur influence était considérable du nord au sud, particulièrement dans la région d'Ollombo qu'ils avaient réussi à partager les zones avec les colons européens, en mobilisant les populations jeunes et adultes et en formant un abbé indigène, issu de cette même localité, ou plus exactement du village M'BANDZA "BANDZA".

Par ailleurs, et dans cette même période, cette charité chrétienne et ces impératifs de l'évangélisation conduirent les missionnaires à soulager les maux physiques des populations autochtones ; mais, dans ces débuts, ils étaient encore "bien mal armés" : "cependant, ce qui, plus encore que tout cela atteint à la prière catholique, c'était la charité des Pères et Soeurs pour les soins des malades. Tout missionnaire devait être docteur. A lui d'étudier un peu de médecine, de façon à se débrouiller pour les cas les plus usuels et de ne pas tenter le Seigneur" (2). Ces usages novateurs battaient en brèche l'autorité des pouvoirs publics coloniaux ou français. Cependant, il faut souligner que cette évangélisation, qui était toujours, peu ou prou, européanisation du converti, liait étroitement l'action missionnaire de formation/éducation des autochtones à la colonisation.

(1) (J.L.) MIEGE. Expansion européenne et décolonisation de 1870 à nos jours, Paris, Mouton, 1973, 214.

(2) (P.) GUILLAUME. Le monde colonial XIXème - XXème siècle, Paris, A. Colin, 1974-60-79.

Dans ces débuts, les gouvernements coloniaux se contentèrent tout d'abord d'octroyer de modestes subventions aux écoles de mission. Cependant, ils furent rapidement amenés à organiser quelque peu l'instruction là où elle n'existait pas, c'est-à-dire dans la région M'Bochi d'Ollombo par exemple.

Le besoin d'auxiliaires congolais, commis, interprètes, employés de commerce, infirmiers, aides-soignants, maîtres d'école, se faisait en effet rapidement sentir.

Comme le déclarait un gouverneur général de l'A.O.F. *"le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène"* (1).

Cette révélation montre bien que cette colonie française, au sens général du terme, la politique officielle d'assimilation se proposait de faire acquérir à une petite élite indigène les caractéristiques culturelles françaises par la transplantation du modèle métropolitain.

Cette formation s'adressait donc à une minorité. La première *"Ecole des cadres"* (comprenant quelques trois sections administrative, médicale et pédagogique) créée en 1937 à BRAZZAVILLE, plus précisément au quartier du Plateau, était réservée au fils des chefs et *"tirailleurs"* de l'armée française en détachement colonial.

"Considérons", écrit le gouverneur général ROUME en 1924, *"l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils des chefs et des notables, la société indigène est très hiérarchisée. Les classes sociales sont nettement déterminées par l'hérédité et la coutume. C'est sur elles que s'appuie notre*

(1) Cité par (A.) MOUMOUNI. *L'éducation en Afrique*, Paris, MASPERO, 1964, 54.

autorité dans l'administration de ce pays, c'est avec elles surtout que nous avons un constant rapport de service. Le prestige qui s'attache à la naissance doit se renforcer du respect que confère le pouvoir" (1).

Cependant, cette "Ecole des Cadres" moderne, était considérée au début ou même plus tard en pays M'Bochi d'Ollombo avec méfiance. Les chefs et notables requis d'envoyer leurs enfants à BRAZZAVILLE et à cette Ecole leur substituèrent fréquemment des enfants de leurs parents moins fortunés ou de leurs clients ; cette pratique en introduisant un nouveau critère dans l'organisation sociale, contribua à l'effondrement de la hiérarchie traditionnelle.

En effet, cette politique de création d'une élite acculturée n'avait une portée suffisante jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale.

Si l'enseignement était largement général que professionnel ou pédagogique, il était entièrement donné en français, si tous les programmes s'inspiraient de ceux de la France, si cet unique système de formation/éducation était hiérarchisé comme en France, les structures d'accueil n'étaient pas les mêmes ni les diplômes équivalents. D'ailleurs, les enseignants : les fonctionnaires coloniaux étaient rigoureusement séparés en "cadre ordinaire" réservé aux français et "cadre local" réservé aux indigènes ; l'octroi de la citoyenneté française n'était disposé que pour "des congolais ayant combattu pour la France au cours des deux guerres mondiales".

Jusqu'en 1945, la formation professionnelle des maîtres comme des autres agents homologues, demeurait centralisée dans cette "Ecole des Cadres" implantée dans "le bassin oriental du Pool" ou l'espace éclaté de BRAZZAVILLE", ce qui montrait bien son caractère utilitaire.

(1) Cité par (A.) MOUMOUNI - L'Education en Afrique, ... 56.

La formation durait trois ans. Les formés/éduqués sortaient titulaires du Certificat d'Etudes Primaires Supérieures, permettant d'accéder aux emplois administratifs comme l'éducation ou d'autres et aux écoles professionnelles de niveau supérieur : Ecole Normale telle que celle de WILLIAM PONTY du Sénégal qui, à cette époque a formé la plupart des instituteurs congolais . Mais en l'état actuel de la mémoire collective, nous ne connaissons aucun M'Bochi d'Ollombo qui soit issu de cet établissement supérieur de formation professionnelle des maîtres d'enseignement de premier degré.

En 1944, au cours de la Conférence de BRAZZAVILLE, ce système était considéré, à tort ou à raison, par les africains, comme "*une formation au rabais*" et l'institution d'un "*système identique à celui de la métropole*" constitua l'une des revendications majeures de ce mouvement nationaliste.

C'est sous la pression de celui-ci qu'après 1945 les autorités coloniales se préoccupèrent de développer cet enseignement de formation et d'éducation, en créant un cours normal et une école normale dans le sud du Congo : à MOUYONDZI et à DOLISIE (LOUBOMO). L'élargissement des programmes pédagogiques et méthodologiques, sur le plan théorique et pratique, permit d'établir l'équivalence des diplômes.

Dès lors la formation professionnelle des maîtres change un peu. Comme par le passé, il dure trois ans et conduit au Certificat d'Etudes Professionnelles des Instituteurs. Mais ses effectifs s'accroissent de façon sensible : dans l'ensemble du Moyen-Congo, pour une population de 2000 écoliers/125 000 enfants d'âge scolaire réunis dans 27 écoles dont une seule implantée en milieu M'Bochi d'Ollombo, il y avait 88 élèves-maîtres en 1945/1946 (1).

(1) P.C.A. d'OLLOMBO - *Archives des Ecoles de 1945 à 1985 - Cf. Bref aperçu historique de l'enseignement au Congo ; BRAZZAVILLE, Ministère de l'éducation nationale, 1976, 19 p.*

En 1947/1948, l'ancienne section de formation pédagogique ins-taurée dans l'enceinte de "*l'Ecole des Cadres*" de BRAZZAVILLE, est trans-formée en Cours Normal, les autres sections en collèges techniques et centres d'apprentissage. Ces dernières mesures précédèrent à la transformation des anciennes écoles primaires supérieures en collèges classiques et modernes en 1949 et 1960. Les lycées de Brazzaville et de Pointe-Noire, tou5 les deux créés en 1950/1951, relèvent de ces initiatives expansionnistes.

Ainsi, si ces jalons des nouveautés historiques peuvent éveiller la curiosité spécifique des chercheurs en sciences de l'éducation, du moins à l'égard des congolais M'Bochi d'Ollombo et d'autres, ils constituent un oubli du passé et du présent des valeurs culturelles précédemment présen-tées ou traitées. Mais les changements politiques de ces dernières décen-nies ont-ils englouti pour toujours ces systèmes de formation professionnel-le des maîtres de cette nation inter-ethnique, partagée entre les M'Bochi d'Ollombo et leurs voisins ?

II - LE DEVELOPPEMENT OU LA PRISE EN CHARGE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES MAITRES PAR LES "NATIONAUX"

Nous savons qu'en 1960 "le Moyen-Congo", l'une de ces colonies françaises, devient la "République du Congo", un territoire indépendant, apparemment libre de toutes initiatives. Durant les premières années de cet événement sublime, le nouveau gouvernement national a porté son effort sur l'aménagement et non sur le déménagement, ni sur l'expansion des Ecoles Normales et Cours normaux. Cette attitude se justifiait par la grande pénurie des cadres moyens et supérieurs de l'enseignement léguée par le régime colonial, la pression sociale en faveur de la formation et de l'emploi et, aussi, la croyance naïve, encouragée par les organisations internationales, que la formation est, toujours et en toutes circonstances, un facteur d'accélération du développement socio-économique.

Cet aménagement dans la continuité est d'autant plus notable que le bassin oriental du Pool, plus que d'autres régions de l'arrière-pays, connaît le maintien du cours normal antérieur et le changement considérable à l'intérieur. Ainsi, par un processus de spécialisation et d'éducation plus réduit que l'ancien, cet établissement formait en une année d'études, les maîtres des écoles primaires publiques. Le régime de ce Cours normal était l'externat, et il comprenait deux sections : "A" et "B". La première hiérarchie formait les instituteurs, la deuxième les moniteurs supérieurs. Dans ces deux cas, les postulants devaient être âgés de dix sept ans, révolus au 31 décembre de l'année de recrutement. La constitution du dossier insistait sur le diplôme ou le niveau d'études antérieures d'enseignement général ou technique, du second degré : - le B.E.P.C. ou le B.E. pour les uns, - l'attestation de niveau de la classe de troisième pour les autres, avant de passer un concours d'accès à cette formation.

Dans cet établissement la présence française restait déterminante : si le personnel enseignant était très marquant, à 80% français, les programmes d'enseignement l'étaient davantage, à 100%. La survie forcée

du colonialisme imposait donc un durcissement, une perpétuité indéfectible de la culture européenne. C'est dans ce sens que nombreux Congolais ne tardèrent pas à taxer cette autonomie accordée précédemment d'"indépendance nominale", de "néo-colonisation". Dans ces conditions où tous les secteurs socio-économiques et culturels restaient à moderniser et que plus d'un demi-siècle après, aucune disposition sérieuse ou adaptée, n'était prévue, le nouveau gouvernement ne pouvait que se constituer en groupe d'héritiers légitimes ou illégitimes, tandis que les premiers cadres nationaux, issus de cette même école coloniale, voyaient avec intérêt se dessiner un mouvement national qui pouvait leur permettre de se débarrasser des administrateurs scolaires et enseignants français etc ; qui font encore la loi dans ces écoles normales et d'autres secteurs congolais, bloquant la promotion.

Toutefois, nous savons qu'en "août 1963, une révolution s'était déclarée au Congo, plus particulièrement à BRAZZAVILLE". Dans ses débuts, certains Congolais, promoteurs de cet événement manifestaient l'euphorie de la considérer comme une occasion nécessaire d'instaurer une formation/éducation "socialiste" (1). Par contre, d'autres cadres supérieurs, bénéficiant des privilèges de l'ancien régime "Youlou", s'opposaient à cette initiative ayant des retombées internationales redoutables : Une formation des enseignants de premier degré ou d'un autre domaine, "même socialiste, imposée par une minorité, ne vaudrait jamais" une formation "qui aura été voulue". Marcel MAUSS montrait déjà que le "socialisme par définition, doit être l'oeuvre de la volonté générale des citoyens" (2). Remarque de la logique politique, ces diverses appréciations antinomiques et convergentes permettent opportunément d'appréhender ces croissantes réformes qui suivirent deux ans après cette insurrection.

(1) (H.) DESROCHE. "Avertissement d'un sociologue à son public"; Archives des sciences sociales de la coopération et du développement, n° 43, janvier-mars 1978, Paris, CNRS/EHESS, 1978, 23 à 38.

(2) *Idem.*

De 1964 à 1973, Alphonse MASSAMBA-DEBAT, le premier président de la République "Socialiste", ancien instituteur formé à l'Ecole "WILLIAM PONTY", décide de fermer le Cours Normal de BRAZZAVILLE. Cela, pour répondre aux multiples considérations d'ordre idéologique, notamment cet "ensemble de représentations et de croyances" du marxisme-léninisme "qui façonnent" désormais "l'équilibre des personnes et la vie" (1) des congolais M'Bochi d'Ollombo et d'autres, dans ce contexte précis du "socialisme scientifique" adopté.

En 1965, "L'Etat-central décide de nationaliser l'enseignement (2) et le présente davantage comme un modèle de formation pour l'éducation qui relève de ses propres intentions. En outre, et dans une première étape, ce procédé conduit à la laïcisation et la gestion de tout le système scolaire de formation et d'éducation. Il définit le contenu des programmes d'enseignement - recrute et assure la mobilité des enseignants. Les conséquences montent très rapidement. Le départ des enseignants expatriés, qu'ils soient religieux ou civils, le transfert de quelques premiers formateurs congolais dans les secteurs administratifs d'Etat et dans les organisations politiques à travers le pays, tout cela amène les acteurs gouvernementaux à adopter d'autres mesures stratégiques. D'où au cours de cette même année scolaire 1965/1966, les 548 candidats admis aux deux concours du cours normal de BRAZZAVILLE, sont transférés d'urgence au Cours Normal de Mouyondzi et à l'Ecole Normale de Dolisie (LOUBOMO) (3), sous la crainte d'un nouveau soulèvement populaire. Ces deux établissements assuraient également le perfectionnement des anciens maîtres formés à l'école coloniale. En une année de ce recyclage, ces anciens moniteurs auxiliaires et moniteurs supérieurs, après admission au certificat de fin d'études des cours normaux, étaient promus instituteurs-adjoints, de "1er échelon".

(1) (P.C.) COLLIN. Lumières sur l'homme. Son Univers physique et social ; Saint Symphorien sur Coise Rhône ; Centre Culturel des Monts du Lyonnais, 1972, 222.

(2) Loi n° 32/65 du 12 août 1965.

(3) D'après les statistiques scolaires de 1965/1966 ; Brazzaville, Ministère de l'Education Nationale, 1966.

(4) Bref aperçu historique de l'enseignement au Congo, ... 19 p.

Puis, en deux années de formation, les anciens instituteurs-adjoints, sortaient avec le grade d'instituteur de "1er échelon". Ce qui pour chaque section, connote, l'acquisition d'une nouvelle promotion dans la hiérarchie, et, par surcroît, une possibilité d'améliorer l'indice salarial. Mais ces représentations personnelles et collectives, n'expliquent pas tout de cette évolution. Il faut encore souligner cette autre intention, marquant la volonté soutenue des dirigeants nationaux, d'entrevoir pour l'avenir une marge de liberté plus grande, vis-à-vis de l'assistance technique étrangère, européenne ou française (1).

En effet, cette volonté gouvernementale, s'inscrit dans la décentralisation de la formation professionnelle des cadres socio-économiques, amplement implantée à BRAZZAVILLE. Décentralisation suscitée auparavant par cette centralisation due à la fondation du "Centre d'Enseignement Supérieur de BRAZZAVILLE" (C.E.S.B.), englobant "l'Ecole de Droit" - "L'Ecole Supérieure des Lettres", et "l'Ecole Supérieure des Sciences". Toutes ces "grandes écoles" avaient été créées en 1959 et développées de 1960 à 1973 (2). Mais il faut reconnaître que cette décentralisation et ces faits qu'elle présente ne constitue qu'une coloration trompeuse, peu importe ces premières structures d'accueil viables que dispose ce milieu urbain. Car les quatre sections de "l'école normale supérieure" dans lesquelles sont formés les professeurs de Collège d'Enseignement général (C.E.G.) - les inspecteurs primaires, les professeurs secondaires et conseillers pédagogiques, avaient pour "clientèle" les étudiants issus des variantes communautés ethniques ou tribales du milieu rural ou paysan. Mais, semble-t-il, "cette décentralisation", si elle paraissait urgente, d'abord, elle devrait être entreprise à la base, notamment à partir de la formation professionnelle des maîtres de premier degré.

(1) *Bref aperçu historique de l'enseignement au Congo, ... 19 p.*

(2) *Le THÂN H KHÔI - L'enseignement en Afrique tropicale, ... 21.*

D'où de 1972 à 1978, ces dispositions ont ouvert des nouvelles perspectives, dont la formation des maîtres en cours d'emploi. Cette innovation est amorcée par les effets des contraintes *"d'une rentrée scolaire tourmentée, particulièrement difficile"*. En octobre 1972, le manque des maîtres a contraint le gouvernement à adopter la formule du *"volontariat"*. Puisque, de cette période et jusqu'en 1985, le Congo dispose de 2.300 écoles d'enseignement de premier degré et 785 collèges dont 38 établissements primaires et C.E.F., sont implantés dans la région M'Bochi d'Ollombo (1). Par ailleurs, si l'on en croit les données des statistiques nationales (2) que confirment celles de la Banque Mondiale (3), le Congo (comme le GABON), aujourd'hui est parvenu, à une scolarisation primaire et secondaire obligatoire à 100%, des enfants d'âge de 6 à 16 ans. Ce faisant, à l'égard de cette *"moyenne trompeuse"*, selon quelques remarques sévères, formulées par G. BELLONCLE (4), cette même moyenne s'est heurtée à un manque de maîtres, elle conduit ainsi le gouvernement à recruter et à *"verser immédiatement dans la production"* 342 garçons et filles de 18 à 25 ans. Tous ceux-ci sont demandeurs d'emploi, mais titulaires du B.E.M.G. (Brevet d'Etudes Moyennes Générales) ou B.E.M.T. (Brevet d'Etudes Moyennes Techniques) - diplômes nationaux créés en 1967 en remplacement du B.E.P.C. et C.A.P. français (5).

Le ministère de tutelle qualifie ces agents de *"volontaires de l'éducation nationale"*, et attribue à chacun d'entre eux, un salaire forfaitaire de 25 000 Frs cfa, soit 500 FF par mois. Mais les autorités sont parfaitement conscientes du manque de formation pédagogique de leurs agents.

(1) D'après les données statistiques scolaires ; BRAZZAVILLE, le Ministère de l'Éducation Nationale, 1972 à 1985.

(2) *Idem.*

(3) BANQUE MONDIALE. *Éducation - Politique sectorielle*, avril 1980, 153.

(4) (G.) BELLONCLE. *La question éducative en Afrique Noire*, Paris, KARTHALA, 1984, 28.

(5) DECRET n° 67/62 du 1er mars 1967, portant organisation de l'enseignement congolais.

En juillet 1973, le "*Cours Normal de MOUYONDZI*" et "*L'Ecole Normale de LOUBOMO*" éclatent de part et d'autre. D'où en octobre de cette même année, un nouveau "*Centre de Perfectionnement des Maîtres*" (C.P.M.) est créé dans le premier espace survalorisé de BRAZZAVILLE. Dans l'agglomération du Plateau, plus précisément dans le quartier de la Milice, les équipements scolaires de l'ancienne "*Ecole des Cadres*", sont repris et restaurés. Les anciens maîtres et les volontaires en activité éducative, sont les seuls à être accueillis, dans cet établissement de recyclage. Ils sont ainsi séparés de leurs collègues nouveaux normaliens, admis en formation professionnelle initiale, au "*Cours Normal de MOUYONDZI*" et "*à l'Ecole Normale de LOUBOMO*". Cette stratégie, tendrait à réduire un certain nombre de tensions prévisibles. Allusions faites aux conflits et frustrations que susciterait une co-formation organisée, entre les anciens et les futurs cadres moyens de l'éducation nationale, - entre les adultes expérimentés et les adolescents novices, tous impliqués dans le même processus.

Or, à BRAZZAVILLE, dans ce quartier de la "Milice" où est installé ce "C.P.M.", reposaient déjà de manière constante, de nombreux problèmes socio-économiques, pour les anciens maîtres comme pour les "volontaires" de l'enseignement, venus de l'intérieur. Les conditions de transport et d'hébergement en ville, l'abandon des familles à des centaines de kilomètres, la réduction du personnel enseignant dans les écoles régionales et villageoises, bref, tout devenait contraignant, pour les personnes intéressées comme pour le gouvernement et la société. Les corrections vont croissantes.

En juin 1976, on décide non seulement de décentraliser ce "C.P.M." de BRAZZAVILLE, mais d'en ouvrir un dans chaque ville secondaire, dans tous les chefs-lieux, des circonscriptions administratives du pays. L'ordonnance du 20 juin 1976, fixe à "*trois mois, avec traitement intégral*", la durée de ce stage saisonnier, pendant "*trois années consécutives*". Ce qui, en somme, donnerait neuf mois de perfectionnement, étalés en trois ans, pour acquérir une nouvelle promotion socio-professionnelle, comme par le passé.

Administrativement, ces adultes, chefs de famille, restent sans changement dégressif, titulaires de leur poste. En outre, ils conservent non seulement les droits à leur avancement antérieur dans la catégorie socio-professionnelle, mais ils doivent aussi bénéficier des nouveaux avantages relatifs aux nouvelles fonctions d'encadrement, à l'ancienneté et à la pension de retraite ultérieure. Certes, étant donné le caractère de cette conception démocratique, plus encourageante et alléchante, l'on devrait encore s'attendre à une évolution des établissements de formation des enseignants de premier degré.

III - LA CREATION DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE D'INSTITUTEURS DE BRAZZAVILLE

En octobre 1976, on décide de doter le bassin oriental du Pool, d'une Ecole Normale d'Instituteurs, - école baptisée du nom de "L'E.N.I. de BRAZZAVILLE". Mais, pourquoi cette nouvelle appellation ?

Explicitement, quelques réponses adéquates à cette question banale, s'articulent autour d'un objectif général, formulé par les acteurs du nouveau régime révolutionnaire. Ils partent bien des situations politiques et culturelles qui, elles-mêmes sous-tendent les situations socio-économiques :

"L'Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE est en établissement public mixte, placé sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale, elle est destinée à former en une année, puis en trois années d'études, des instituteurs des cycles primaire et pré-scolaire, de type nouveau, capables de promouvoir l'école du peuple congolais et de jouer auprès des masses paysannes, le rôle d'éducateurs, d'animateurs, d'alphabétisateurs ou des cadres de développement national" (1).

(1) DECRET n° 81/134 du 17 septembre 1976 portant création de L'E.N.I. de BRAZZAVILLE.

Ce qui est, de toute évidence, un énoncé d'intention pédagogique, déclarant en termes de l'apprenant une globalité des résultats escomptés de ce processus de formation ou d'apprentissage (1). Cette formation professionnelle des enseignants de premier degré n'est pas un "phénomène spontané", et pas davantage un "phénomène mécanique" et "aveugle", elle relève d'une dimension de "l'action-sûr" et "d'une action concertée", institutionnelle, méthodique, systématique et institutionnalisée (2).

Dans les faits chosifiés qui caractérisent cet établissement, au cours de cette même année, les bâtiments et équipements scolaires de l'ancienne "Ecole des Cadres", qui ont servi au fonctionnement du "C.P.M." fermé sont maintenus et réaménagés. Or, autant qu'on le sache, ces locaux hérités de la colonisation sont devenus trop étroits, au fil des années, compte tenu de cette demande des autorités et des personnes intéressées par cet acte de formation.

Au mois d'octobre 1978, émerge une autre idée novatrice : transférer cette E.N.I. au quartier du Plateau, dans l'ancienne "cité des religieuses de Saint-Joseph de CLUNY" ; et la placer sous la responsabilité médiatrice des trois organisations plus spécialisées, techniques et compétentes, - organisations rattachées au département du ministère de l'éducation nationale. Il s'agit en abrégé de - "L'I.N.R.A.P." - "la D.E.M." et - "la D.R.E.B."

- L'I.N.R.A.P. (Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique), est chargé de concevoir le matériel scolaire et les méthodes didactiques, de contrôler et d'évaluer les actes pédagogiques.

- La D.E.M. (Direction des Ecoles de Métiers), au plan national, assure des tâches administratives, financières, et, apporte une aide technique considérable à l'INRAP.

(1) (D.) HAMELINE. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* ; Paris, ESF/Entreprise Moderne d'Édition, 1979, 98.

(2) *Idem.*

- La D.R.E.B. (Direction Régionale d'Enseignement de la ville de BRAZZAVILLE), répond aux nombreuses tâches de la formation/éducation, dans le bassin oriental du Pool en général, de l'E.N.I. de BRAZZAVILLE en particulier. Cette direction doit fournir un personnel enseignant et administratif compétent. Elle est également chargée d'encadrer et d'animer les stages théoriques et pratiques des élèves-instituteurs dans cette circonscription éclatée. Dans l'ensemble, ces diverses tâches assignées, à ces trois organisations, constituant une manière de rendre l'autorité supérieure ministérielle plus efficace, plus crédible et moins contestée.

Depuis l'ouverture, jusqu'en 1985, l'E.N.I. de BRAZZAVILLE accueille chaque année, 700 adolescents (1). Des garçons et filles de "18 à 26 ans" en moyenne, s'inscrivent régulièrement dans cet établissement en régime d'Externat. Or, dans cette même période, les trois écoles normales d'instituteurs, implantées auparavant, dans l'arrière-pays, forment et éduquent un nombre inférieur des normaliens et normaliennes. Chaque année, 500 élèves-maîtres, sont admis en stage à LOUBOMO (Dolisie) - 500 à MOUYONDZI et - 300 à OWANDO (Fort-Rousset), partout, selon un régime d'internat (2).

Pourtant, si l'on retenait pour critère, cet avantage que ces trois derniers établissements scolaires, offrent hébergement et pension, à la limite l'on pourrait se demander - à quoi tient donc ce choix massif de l'E.N.I. de BRAZZAVILLE ?

Georges BALANDIER, relève cette ambiguïté :

"L'explosion urbaine de cette capitale congolaise, elle-même favorisée par le développement d'une cité nouvelle, figure issue d'un pari, jusqu'à présent, est de vivre au détriment de l'arrière-pays (...).

- Arrière-pays devenu aléatoire, car les populations villageoises, souvent assez jeunes, deviennent de moins en moins nombreuses et dispersées, pour envahir le centre de BRAZZAVILLE (3). Ces générations semblent

(1) Ecole Normale de BRAZZAVILLE, 15 p.

(2) *Idem.*

(3) (G.) BALANDIER. Afrique ambiguë ; Paris, Plon 1957, 250 à 255.

en quête d'une ou plusieurs structures d'accueil culturelles, plus commodes, d'une spécialisation assez succincte en durée, plus ouverte ou élargie et crédible en nouveautés, plus prometteuse en privilèges.

Certes, si les Ecoles Normales d'Instituteurs du Congo, sont toutes des établissements mixtes, du moins les trois établissements ruraux diffèrent du quatrième urbain et nouveau des études.

"A LOUBOMO, - MOUYONDZI et OWANDO, les études, pour devenir instituteur, durent trois ans. Et, cette longue durée, est une perte de temps". De plus, "on accuse un retard considérable de deux années, par rapport aux autres collègues de la même promotion, des maîtres sortis de l'E.N.I. de BRAZZAVILLE".

Evidemment, les textes que nous avons consultés, laissent apparaître que "l'ENI" de BRAZZAVILLE, a pour mission de *"former en une année d'études des instituteurs"* mieux *"côtés"* que les autres. Et, plus avantageuse encore, serait la définition de l'environnement singulier de cette institution, implantée en milieu central, rapprochant les individus de cette cité et des autres régions voisines ou lointaines, en particulier les M'Bochi d'Ollombo (1).

IV - L'ENVIRONNEMENT URBAIN DE FORMATION

L'Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE a retrouvé le cadre morphologique originel de son quartier urbain : *"La cité des Religieuses de Saint-Joseph de Cluny"*. Après une longue évolution tourmentée, les autorités congolaises ont repris et restauré la concession, les bâtiments et les équipements scolaires de première main. Ce faisant, a-t-on voulu garder le souvenir et les vestiges, - et revenir sur les traces qui ont marqué la passion d'une éventuelle civilisation moderniste ?

(1) (H.) LABORIT. *L'homme et la ville* ; Paris, Flammarion, 1971, 154.

Située à deux kilomètres environ, à l'est, dans le quartier du Plateau, "L'E.N.I." de Brazzaville est installée au centre-même des agglomérations urbaines de bois verts, sur la forte pente qui descend vers l'est. Ce compartimentage se trouve délimité par le fleuve Congo et les deux quartiers voisins ; d'une part le "TCHAD", appelé "quartier militaire", d'autre part le "Haut-Plateau". A un ou deux kilomètres environ au sud de Poto-Poto au nord de la "Milice", "Louango" (Archevêché) et BACONGO donnent naissance au "Moyen-Plateau" : l'un des plus petits arrondissements de BRAZZAVILLE. Plus haut encore "*Le grand plateau des quinze ans*" : la plus grande agglomération qui domine "MOUNGALI", en aval de l'Institut National Supérieur des Sciences de l'Education, "L'INSSSED". Cet emplacement entre les deux grandes agglomérations urbaines, détermine les initiatives résidentielles, économiques, culturelles, politiques et administratives, notamment en matière de formation des enseignants dans la ville, et, à l'extrême dans tout le pays. ^{De} Nombreux accès y conduisent que l'on pourrait, selon les circonstances, emprunter, pour y parvenir. Ce qui, avec nuance permet une circulation plus aisée, en grande et petite saison sèche, du mois de mai au mois d'août. En grande saison de pluies plus qu'en petite saison pluvieuse, les égouts de la ville, les ruisseaux des agglomérations et le fleuve débordant largement, dans cet espace diversifié et éclaté de BRAZZAVILLE. Toute la cité urbaine se trouve régulièrement immergée et boueuse, stratifiée et infectieuse pendant huit à six mois, selon les années. Cette implantation de l'E.N.I. dans ce même lieu qui subit chaque année les inondations, amène ainsi les formés et formateurs à vivre au coeur des difficultés naturelles inhérentes à la situation géographique.

Le quartier, dont l'E.N.I. de BRAZZAVILLE est l'un des plus importants établissements de formation professionnelle, se subdivise en secteurs distincts, identifiés par le nom de chaque service qui y est installé. Ainsi, retrouve-t-on les ministères de l'enseignement primaire et secondaire, - de l'enseignement supérieur, technique et professionnel, - des arts et cultures ; - la direction régionale de la ville de BRAZZAVILLE ; le restaurant des sous-officiers, la caserne des officiers supérieurs, la résidence française, le palais présidentiel ; - nombreux offices de commerce,

- l'imprimerie nationale, la librairie populaire ; - l'école moyenne nationale d'administration, le lycée "Patrice Lumumba" et l'école syndicale "ALBERT IKOGNI".

Bref, ce schéma souligne, opportunément, le caractère hétérogène d'une société urbaine qui, depuis la colonisation, apparaît comme une scène à quatre personnages : - le fonctionnaire et le commerçant (traitant), le soldat et le formé, entourant le Président de la République. Mais, selon cette remarque de Georges BALANDIER, "*à l'intérieur de ces divisions sectorielles, grossières, se devinent d'autres cloisonnements : les directions gouvernementales, les services techniques de production matérielle, les établissements scolaires, ont leurs concessions, où résident le personnel et les familles, où se tissent, pour la large part, des relations sociales, exclusives et hiérarchisées*" (1).

Cette nouvelle configuration de l'E.N.I. de BRAZZAVILLE, est étendue sur plus d'un hectare. C'est une ancienne propriété religieuse, l'oeuvre la plus considérable de l'Evêque Prosper AUGOUARD. A priori, cela est incontestablement vrai. Mais, on apprend que "*le religieux qui a réellement fondé cette concession actuelle de l'E.N.I. de BRAZZAVILLE, était bien le Père KRAFF. C'est un autre missionnaire catholique de la Congrégation des Pères du Saint-Esprit, dont l'histoire, semble oublier les qualités de création inédites*" (2).

Plus récemment, après la réforme de l'enseignement de 1965, les missionnaires religieux, ont été amenés à déménager cet espace de "Saint-Joseph de CLUNY".

(1) (G.) BALANDIER. *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*, ... 257.

(2) (B.) GASSONGO. *L'Eglise catholique au Congo-Français de 1880 à nos jours*. BRAZZAVILLE, LES LIANES, 1978, 32 p.

L'Etat congolais, en s'appropriant l'enseignement, nationalise également tous les établissements et équipements scolaires. A cette occasion, l'étendue de l'espace territorial est davantage élargi, et, en même temps, il se retrouve réduit, confiné dans d'étroites limites, par le jeu de la formation professionnelle des cadres socio-économiques, de spécialisation exclusive ... Ces impressions initiales se sont transformées, en particulier, à l'avantage du bassin oriental du Pool. Cela, par le biais de cet autre espace distinct et confondu, réservé à "L'E.N.I." de BRAZZAVILLE.

V - L'ORGANISATION DES ACTES DE FORMATION

Au croisement des avenues P. SAVORGNAN de BRAZZA et P. MESMER, un peu plus en amont des Plateaux qui ont donné leur nom au quartier, on aperçoit l'Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE. Elle se détache sur les confins bleuâtres qui délimitent les formes émergentes d'un sol ondulé, d'une coulée de verdure. Ici, des bâtiments de belles proportions régulièrement dominés par les feuillages des cocotiers et palmiers à huile, qui ombragent les bâtisses qui sinon, seraient exposées au soleil et aux autres intempéries. Les murs aux pieds bordés des parterres de fleurs multicolores, font la haie d'une concession. Ces éléments composent une cour, qui offre l'aspect d'une cité novatrice, que quelques ouvertures font communiquer avec l'extérieur. Ce sont tous des immeubles rectangulaires, accolés, puis déliés les uns des autres. Ils reflètent cette image d'un "amas" composé et décomposé. Vu de plus près, l'aspect reste plus ou moins hermétique, d'autres immeubles n'apparaissent pas plus exactement joints, ils sont séparés par des vérandas ni trop larges, ni trop étroites, si bien que la cour toute entière, prend la forme d'un quartier, dans une agglomération européenne en réduction. Il y a aussi des immeubles isolés, marquant une transition entre la concession, formative et éducative des enseignants et le reste du quartier urbain, il n'y a pas qu'un tout compact ; on voit sans peine quatre ruelles, déboucher sur l'extérieur.

La concession apparaît donc occupée par des immeubles et des allées qui se croisent. Seuls les habitués ne les confondent pas. Ces allées aboutissent dans les grandes avenues du quartier.

A l'intérieur de cette cité scolaire, deux sortes d'établissements, répartissent de manière inégale, les anciens immeubles de cinquante mètres sur dix environ, hérités des missionnaires religieux. Plus précisément, dans cette ancienne cour de la "cité religieuse de Saint-Joseph de CLUNY", "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE, occupe l'un des plus "vieux" immeubles retirés vers le centre-est, à l'aile opposée des édifices aménagés et attribués au Lycée d'enseignement général "Patrice LUMUMBA". Les spécialistes de cette école professionnelle soulignent l'insuffisance matérielle de "l'E.N.I.". Ils en relèvent l'incapacité de concentrer leurs diverses activités professionnelles dans cet espace éclaté.

"L'Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, n'est pas encore construite, bien qu'elle existe déjà".

"C'est ainsi qu'elle est disséminée en trois blocs, distincts, à travers la ville de BRAZZAVILLE : Un premier bloc se trouve ici, au Bas-Plateau, et un troisième est réservé à l'Archevêché. Cette dispersion pose des problèmes de coordination, de cohésion, d'unité et de liaison entre les blocs".

D'autres divisions connotent le compartimentage architectural et social de cet immeuble, d'un seul étage. Au rez-de-chaussée, "8 salles de classe", pour "16 classes pédagogiques" (1), s'accolent et se découpent simplement. On aurait brutalement le sentiment qu'il n'existe qu'une illusion de "l'E.N.I." urbaine. Ce qui est presque vrai. Et, alors, ne serait-il pas opportun, de nous interroger : pourquoi cette remarquable précarité matérielle pour servir un objectif de première nécessité ?

(1) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE.
- Rapport de fin d'année scolaire : 1983/1984, 42 p.

Un bilan sommaire des opérations financières, ou d'investissements, apporte quelques réponses significatives, à cette insuffisance dissonante. En 1976, l'E.N.I. de BRAZZAVILLE, disposait d'un crédit de 2.423.000 Fcfa. En 1985, cette délégation financière, passe à 3.750.000 F cfa. Elle est répartie en "7 chapitres", selon les instructions du Ministère de tutelle (1).

Les deux directions compétentes de l'enseignement secondaire, technique et professionnel, elles-mêmes, supervisées par l'inspection générale d'Etat, notamment en matière financière assurent conjointement, le contrôle de cette gestion budgétaire. Ainsi, à titre indicatif, ce crédit annuel, équivaut à celui des E.N.I. d'OWANDO et LOUBOMO, - de l'Ecole Nationale des Eaux et Forêts de MOSSENDJO. Cependant, il dépasse de plus d'un million de francs cfa, le budget annuel de fonctionnement de l'Ecole Médicale Jean-Joseph LOUKA de Pointe-Noire. Par ailleurs, il reste, deux fois en-dessous des taux de financement de l'Ecole Moyenne Nationale d'Administration (7 730 000 F cfa en 1985) et d'autres établissements similaires, de portée nationale (2). La situation financière de "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE, comme celle des E.N.I. de l'arrière-pays, reste moins brillante - une baisse d'espairs. En 1985, les subventions de l'Etat-central étant absorbées, des nouvelles initiatives de collecte des fonds, sont organisées, au sein de cette Ecole urbaine.

Les cellules politique, administrative, syndicale et associative ainsi constituées, vont procéder à des cotisations, dans l'ordre de "4.844.292 F cfa". La balance de cette activité présente l'utilisation de ces recettes de la manière suivante :

"3.480.914 F cfa des dépenses d'équipements scolaires" et "1.363.378 F cfa de disponibles", pour faire face aux éventualités des années ultérieures (3).

(1) République Populaire du Congo. Budget de Fonctionnement des établissements relevant de la direction de l'enseignement secondaire, technique et professionnel - Exercice 1985.

(2) Idem.

(3) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, Rapport de fin d'année scolaire 1984/1985, 42 p.

En dehors de cette précédente soumission à l'inspection d'Etat, ces fonds collectés dans "l'E.N.I." même, sont contrôlés par quelques représentants des enseignants et enseignés, désignés pour la circonstance. Mais, le pouvoir central conteste cette démarche. A la fin de cette année scolaire 1985, les services administratifs et financiers des pouvoirs publics, ont exigé, à la direction de cette "E.N.I." de fournir un rapport, relatif à l'utilisation de ces fonds. Ce qui caractérise les usages répressifs d'un Etat-Central sur ses propres agents. Ici, il cherche à exercer son autorité, sur ces cadres qui semblent poursuivre une voie supposée contraire aux règles officielles, et à l'éthique. De ce fait, pour limiter ces initiatives apparemment déviantes, cet Etat-Central ne peut procéder autrement, que par une emprise confirmée sur l'institution globale. Les activités, le personnel et l'organisation échelonnée de cette dernière (1).

L'organisation humaine de cette "E.N.I." de BRAZZAVILLE, est en général, d'une complexité structurelle. Pourtant, l'ensemble des cellules qui composent l'appareil administratif et pédagogique de cet établissement formatif, n'excèdent pas plus de sept services. Ainsi, on y constate une unité administrative, placée au sommet de toutes les divisions de scolarité et des études, de surveillance générale et d'intendance, de documentation et d'encadrement des stages pratiques. Il y a dit-on, des critères particuliers, déterminant la situation de ces unités, et les fonctions spécifiques de chacun de ces responsables à l'intérieur de l'E.N.I. Toutes les activités cellulaires, non seulement, déterminent les attributions d'un chef de service et des agents moyens et subalternes, mais se succèdent rationnellement, se singularisent et se complètent au gré des tâches. Cela, sans qu'il soit question de remettre en question l'organisation générale, le fonctionnement intégral, les statuts et attributions globalisantes du premier chef, et des agents hiérarchiquement investis.

(1) Dans cette appréhension, on conviendrait avec Alain TOURAINE, pour souligner que, "l'Etat apparaît alors comme un acteur tout-puissant, attaché à imposer une unité institutionnelle qui est loin d'exister réellement" (2) (A.) TOURAINE - La voix et le regard ; Paris, Ed. du Seuil, 1978, 157.

Les rôles et tâches se multiplient et se diversifient selon les expériences et compétences (1). Ainsi, un directeur de cet établissement, doit être avant tout, comme ses adjoints, de nationalité congolaise. Il est ensuite désigné en fonction de son âge, de son ancienneté dans la profession, de ses qualités professionnelles et politiques requises, estimées supérieures à la performance des partenaires d'encadrement. Quand se poseront des situations d'ordre scolaire, pédagogique, politique et administratif dans un service de "l'E.N.I.", il saura les coordonner, les contrôler et donner des nouvelles orientations. Et, tout cela, structuré, selon que la direction administrative de cette Ecole Normale d'Instituteurs, se trouve la plus représentative du gouvernement en général, du ministère de tutelle en particulier, ce nouveau directeur bénéficie des grands privilèges de second lieu.

Au-delà de cet organisme, le Conseil d'Administration de l'établissement recouvre d'autres organisations de "masses", représentées par la "direction ou le directeur régional de l'enseignement de BRAZZAVILLE" (D.R.E.B.) - "la direction ou le chef d'établissement et tous les responsables de l'E.N.I. de BRAZZAVILLE", - "le médecin-chef de l'hygiène scolaire", - "la cellule de l'Union de la Jeunesse Socialiste (U.J.S.C./E.N.I.) ou son secrétaire général", - "la cellule du Parti Congolais du travail (P.C.T./E.N.I) ou son président", - "l'association des parents d'élèves ou son secrétaire général". Ce conseil d'administration élargi, supervise la vie de "l'E.N.I.". Il rappelle à qui sait se souvenir, ces principes des "3 CO" (2), qui ont déterminé la marche des institutions éducatives et formatives, des entreprises socio-économiques nationalités et des collectivités locales, que l'évolution actuelle continue de respecter.

(1) (M.) CROZIER. *Le phénomène bureaucratique* ; Paris, Ed. Seuil, 1963, 192. Selon l'auteur, ces valeurs, peuvent servir pour le directeur et ses adjoints, une manière d'acquérir une influence sur leurs subordonnés. Leurs possibilités d'initiatives ont été en effet étroitement limitées par le développement de la réglementation et de la décentralisation.

(2) DECRET n° 73/166 du 18/05/73 ..., 8 p.

Telles sont, dans leur extrême diversité (1), les assemblées formatives hiérarchisées des enseignants de premier degré, elles ne peuvent guère être modifiées. La direction pédagogique, le Conseil des professeurs, le tout supervisé par un directeur des études par délégation du chef d'établissement (2), ne sont modifiables non plus, tout à fait. En outre, les emplois du temps, la répartition des élèves-maîtres dans les classes, la division des formateurs par groupe de discipline, constituent autant de charges qui affirment ou désapprouvent, infirment ou approuvent, ces agencements à caractère systématique. Il s'agit en effet, d'une organisation mobilisatrice, novatrice qui marque dans cette agglomération survalorisée, la volonté de quelques groupes d'individus des catégories socio-professionnelles hétérogènes, d'assurer un processus par lequel les ressortissants M'Bochi d'Ollombo et autres congolais, qui ont déjà été "désacculturés", seront soumis à un nouveau type d'apprentissage : celui d'une culture qui, toutefois leur est extérieure, étrangère avec laquelle ils entrent en contact (3) ; et cela réapparaît dans nombre de démarches formatives, qui y sont conjonctuellement adoptées.

(1) Notons que, dans ce domaine, il faut se défendre de toute généralisation hâtive. Que le Conseil d'Administration soit partout dominant, il représente des nouveaux usages parmi d'autres. Ailleurs, il en sera différemment. Dans les établissements comme le lycée agricole Amilcar-Cabral, l'Institut national des sports, l'école nationale des beaux-arts etc ; les conseils d'administration s'élargissent au nombre de trois : "le conseil d'administration", "le conseil pédagogique" et "l'assemblée générale" d'établissement. Ce qui caractérise un partage inclusif des pouvoirs.

(2) Ecole Normale d'instituteurs de BRAZZAVILLE - Organisation et fonctionnement ..., 9.

(3) (F.) LAPLANTINE. Les trois voix de l'imaginaire ; Paris, Ed. Universitaires, 1974, 247.

VI - LE TRAJET DE LA FORMATION

"L'E.N.I. de BRAZZAVILLE" étant uniquement en externat, chaque jour, le trajet du domicile à l'école est obligatoire. Pour certains, la "S.T.B." (Société de Transports Brazzavillois) assure le transport en proposant des abonnements. D'autres utilisent le vélo-moteur, plus pratique. Nombreux sont ceux qui viennent à pied. Ce trajet n'est facile qu'en saison sèche. Mais pendant quatre mois de pluies, les rues sont inondées, et les élèves mettent des heures pour arriver à "l'E.N.I." Certains n'ont même pas la possibilité d'arriver à temps et choisissent de rester chez eux. L'impossibilité est évidemment la même pour les enseignants qui doivent alléguer leur incapacité à se déplacer en temps voulu, pour éviter des sanctions administratives.

Ces pratiques structurent l'ensemble du fonctionnement de "L'E.N.I." de BRAZZAVILLE, qui constitue en privilège particulier, mais les autres Ecoles Normales du Congo en général, peuvent s'y soustraire. Parce que géographiquement et culturellement, cet établissement - plus que d'autres, est le quartier du siège habituel de l'Etat - central. A quelque niveau que ce soit de ces trois fonctions, politique, culturelle et pédagogique, - trois fonctions sous-jacentes aux aléas socio-économiques assignées à ces établissements de formation professionnelle, dont "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE apparaît comme un établissement modèle, le plus représentatif, pour *"faire évoluer les apprentis vers des finalités souhaitées"* (1).

Dans un ordre chronologique des objectifs spécifiques ainsi assignés, des buts modulés, la formation "politique" apparaît en tête des intentions spécifiquement déclarées, car la formation des enseignants est dite *"le lieu de la plus forte concentration idéologique"* (2). C'est dire

(1) (R.F.) MAGER. Comment définir les objectifs pédagogiques ; Paris, Bordas, 1977, 1.

(2) (G.) FERRY. Le trajet de la formation - Les enseignants entre la théorie et la pratique ; Paris, DUNOD, 1983, 34.

que cette donnée politique, précédant les autres se situe dans la perspective, de *"former impérativement des enseignants"*, qui seraient à la fois "rouges" et "experts" (1). Ces deux notions essentielles sont dans l'ordre définies par quelques commentaires. Le premier maître-mot "rouge(s)" connote une manière de "servir avec abnégation le peuple", de "participer activement à la transformation de la société", de "comprendre et analyser objectivement une situation politique" (2). Le même projet se termine par des remarques, relatives à cette primauté politique, déclarée à l'égard des activités et de chacune des personnalités des élèves-maîtres, au sortie de cette formation professionnelle.

"A l'étape actuelle de la Révolution, il s'agit de faire prendre conscience aux jeunes futurs enseignants, de leurs propres forces, de leur donner confiance en eux-mêmes, de détruire les mentalités de soumission, de liquider les complexes légués par la période coloniale" (3). Dire sur ce ton d'apprentissage comme renoncement et reniement, c'est dire que ces savoirs politiques que ces élèves-instituteurs doivent conquérir, sont hautement valorisés comme une issue possible, préparant une conquête symbolique d'accession ultérieure à l'élite politique.

Les précisions concernant le deuxième mot-clé *"expert"* (4) : sont rassemblées en une courte déclaration. Elles présentent encore successivement, *"la formation sur le plan technique"*, comme une meilleure possibilité de réaliser effectivement les objectifs et buts politiques évoqués. *"L'Ecole normale est une institution qui doit donner aux normaliens le goût des tâches et du travail manuel"*, mais particulièrement *"des techniques, qu'il est possible et urgent de réaliser dans le pays"* (5).

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Organisation et fonctionnement ...*, 15 p.

(2) *Idem.*

(3) *Idem.*

(4) *Idem.*

5 - *Idem.*

Dans cette logique, ces estimations relatives aux capacités et aptitudes techniques, expliquent une intériorisation et extériorisation ou inversement des savoir-faire et savoir-être. En d'autres termes, dans ce sens ultime d'une action estimée concrète, parmi tant d'autres, il s'agirait de placer cette notion d'"expert" dans un contexte global de cette formation/éducation pour qu'elle soit réalisée comme une finalité par rapport aux autres finalités, dans cette plus vaste fonction pédagogique. En outre, cette Ecole normale est vivement disposée à enseigner aux futurs instituteurs, les autres tâches de leur spécialisation.

La fonction culturelle, s'inscrit en deuxième position dans l'ordre du projet de la formation. Le texte souligne que *"le fonctionnement de l'Ecole normale serait d'aider le jeune normalien à connaître la personnalité de son peuple"*. Il le saurait davantage en *"s'inspirant de la réalité environnante et des traditions culturelles qui sont le patrimoine de son pays"*. A la sortie de l'E.N.I., *"l'élève-maître doit en principe être capable d'apprécier les formes culturelles vivantes. Il doit les utiliser dans la lutte présente, pour bâtir une société meilleure, librement engagée dans la voie du socialisme scientifique"*, avec pour théorie *"le marxisme-léninisme"* (1). On comprend que cette formation/éducation poursuit une autre particularité de son accomplissement dans le besoin des connaissances des valeurs et comportements nouveaux, selon cette doctrine élaborée par KARL-MARX au cours du XIXème siècle, - doctrine appelée ici *"le socialisme scientifique"*. Ce qui ferait de ces élèves-instituteurs, des hommes capables ou aptes à maîtriser les caractéristiques des classes sociales, leur domination et leur aliénation, et finalement transformer la personnalité de chacun de ces futurs cadres par des pratiques révolutionnaires.

Un sommaire projet est ensuite consacré aux finalités de la "fonction pédagogique". Nous observons qu'il est conseillé à *"l'E.N.I. de BRAZZAVILLE, et aux formateurs"*, d'adapter *"aux futurs enseignants, des connaissances professionnelles solides"*. Il s'agit d'un apprentissage non

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Organisation et fonctionnement ...*, 15 p.

seulement "psychologique et pédagogique", mais aussi lié à la vie ou à la production des cours spéciaux" (1). Rien d'étonnant si, dans ces conditions, "L'E.N.I. de BRAZZAVILLE" vise à faire achever par les futurs maîtres les savoirs portant sur les institutions d'éducation scolaire, des "disciplines qui ont l'homme pour objet". Ce qui, finalement, permet d'"assoir la réflexion, approfondir la culture et améliorer la qualification" de ces apprentis éducateurs (2).

Ainsi, cet ensemble de visées, de savoirs : savoir-faire et savoir-être, hiérarchiquement définies, postule la formation professionnelle des futurs cadres moyens d'éducation nationale, ou des agents qui auront une influence plus ou moins importante dans l'enseignement de premier degré. De plus, ces visées rappellent encore les buts ultérieurs, pour l'esquels, un espace particulier est aménagé, des équipements scolaires sont installés. Ce qui, conjointement, caractériserait une mise en œuvre de transmission des techniques professionnelles, selon une variété des critères normatifs et réglés. Ce faisant, en raison-même de cet essor, il convient ici, d'étudier en détail, les conditions de pré-admission et d'admission définitive, notamment, les normes et valeurs, relatives aux modalités de recrutement. Les taux des élèves-maîtres prévus et leurs moyens matériels implicitement ou explicitement exigés, viennent en second lieu, dans ce nouvel ordre formatif. Ces éléments, sont susceptibles de répondre aux exigences des leaders politiques, qui les conçoivent, du Parti Congolais du Travail (P.C.T.) qui les mobilisent, des sections spécialisées ou techniques en la matière qui les impriment, des groupes d'enseignants qui les soutiennent, des promotions d'enseignés qui, tour à tour, les approuvent par adhésion optionnelle, selon une période précise.

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Organisation et fonctionnement ...*, 15 p.

(2) (G.) AVANZINI. *La pédagogie au 20ème siècle* ; Toulouse, Privat, 1975, ?.

Entre 1977/1978 et 1984/1985, l'Ecole Normale d'Instituteurs de Brazzaville recouvre deux options de formation professionnelle. "L'option A", dite "la filière d'instituteurs du cycle primaire", et l'option B : "la filière d'éducateurs du cycle pré-scolaire"⁽¹⁾. L'accès à ces deux sous-secteurs de spécialisation, est jalonné de multiples considérations. Du moins, ces deux filières, sont réservées aux jeunes et adultes, garçons et filles. De plus, ces candidats et candidates, sans exception, doivent présenter à la direction du Ministère de l'Education Nationale, d'enseignement secondaire et supérieur, un dossier individuel, avant ce concours d'entrée à l'E.N.I." Chaque dossier est composé d'un acte de naissance, du dernier diplôme : "B.E.M.G." ou "B.E.M.T.", d'un certificat de scolarité et d'un certificat médical, notifiant l'état de santé avant le concours d'accès.

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Organisation et fonctionnement*, 15 p.

Par ailleurs, il est pré-établi que, l'âge des candidats et candidates retenus, serait limité entre "18 et 26 ans"(1). Mais, d'autres conditions d'accès à cette école, sont dérogatoires pour certains postulants, selon leurs références scolaires collectives et personnelles. Les candidats et candidates, titulaires du baccalauréat, désireux de suivre cette formation d'instituteurs du cycle primaire, sont admis, sans contraintes particulières de recrutement : "ils sont dispensés du concours d'entrée".

Chaque fois, les épreuves de cette sélection, portent sur une dissertation française, deux exercices de mathématiques générales, quelques questions de géographie et d'histoire. La moyenne d'admission, est limitée entre 12 et 20 points. Cependant, chaque année cette moyenne peut être modifiée : elle peut être élevée au-dessous de 12, ou baissée jusqu'à 10 ou 8/20 points, selon le nombre de candidats prévus pour le recrutement. Selon la docimologie pédagogique :

"des méthodes et techniques de mesure des examens" (2), quelques flexibilités, demeurent dans cette attribution individuelle des moyennes.

"Ces notes d'admission à l'E.N.I. sont parfois injustement et inégalement données, par les examinateurs ou correcteurs des épreuves. Ils le font souvent, selon la tête et la chance des candidats", pour survaloriser leur intelligence personnelle.

Ce qui, opportunément, évoque cette mise en garde contre cet oubli, "que l'égalité formelle qu'assure le concours ne fait que transformer" le privilège en mérite, puisqu'il permet "à l'action" des particularités individuelles et sociales, de susciter des sentiments et d'exercer une certaine influence, mais par des voies plus discrètes (3).

(1) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, 15 p.

(2) (G.) MIALARET - Vocabulaire de l'Education ; Paris, Presses Universitaires de France, 1979, 169-174.

(3) (P.) BOURDIEU (J.C.L.) PASSERON - Les héritiers - les étudiants et la culture - Paris, Ed. Minuit 1985, 104 à 105.

Ces remarques concernent également les candidats, inscrits en deuxième option. Outre les pièces d'Etat-Civil notées, une simple copie légalisée du "B.E.M.G." ou "B.E.M.T." suffit pour la légitimité du dossier. Cependant, les personnes intéressées, sont invitées à passer un "test psychométrique", mais également sélectif, pour ouvrir au groupe accepté, une entrée à cette spécialisation/éducation. Bref, quelles que soient ces démarches, rien ne désapprouve que l'on tient pour égaux les candidats de performances égales et pour égaux les candidats de performances identiques, relativisant ces issus de discrétion établies selon ces critères de sélectivité, et réduisant à rien les candidats défavorisés, ainsi artificiellement favorisés, tireraient de cette relativisation démagogique que "l'E.N.I." de Brazzaville ou des services des examens nationaux.

Dans tous les cas, ces admissions constituent des conditions préalables, elles précèdent ainsi ce processus spécialisé des études : celui de transmettre, à tous les élèves-maîtres, les techniques d'enseignement de premier degré et de prolonger leur éducation scolaire. Ainsi, à cette occasion, les statistiques d'ensemble, nous paraissent davantage révélatrices :

Dès la rentrée scolaire de 1976/1977, pour 700 élèves-maîtres admis dans cette "E.N.I.", 61,79% sont des jeunes gens et 38,21% des jeunes filles. En 1984/1985, sur ce même chiffre brut, on compte 51,23% d'hommes et 48,77% de femmes. Dans l'ensemble, ces données paraissent stables. Pourtant, on pouvait constater une inversion : le taux des hommes baisse de 10,56% alors que celui des femmes s'accroît de 10,56%. Cette montée du nombre des jeunes filles, tient au récent prolongement de cet établissement : "la filière pré-scolaire" ; essentiellement destinée à la formation d'un personnel plus féminin que masculin : 92,11% des jeunes filles, contre 7,89% de jeunes gens. En outre, 79,11% de ces apprentis sont des Brazzavillois quelle que soit la durée de leur installation dans cet espace urbain, à l'éclatement duquel, ils contribuent. Ces apprentis sont en majorité les fils et filles des cadres subalternes, des ouvriers et artisans citadins,

alors que seulement 20,89% d'entre-eux, proviennent de l'arrière-pays (1). Dans ce dernier taux à caractère paysan, les ressortissants M'Bochi d'Ollombo, comptent 3,11% dont 2,8% de sexe masculin (2). A juste titre cet indice de 20,89% constitue une jeune génération de la descendance paysanne des fils et filles d'agriculteurs, cultivateurs, pêcheurs, chasseurs, etc. Sans doute, il convient encore de nous débarrasser de ces indices qui, à l'extrême, risquent de figer la dynamique des capacités d'accueil de cet établissement.

Pour l'année scolaire 1984/1985, par exemple, les services de planification socio-économique, contrariés par cette précarité des équipements scolaires et du personnel enseignant au nombre de 22 titulaires et 20 vacataires, ont misé sur un effectif de 648 élèves-maîtres à recruter. Or, au début de ce processus de formation, les listes affichées à "L'E.N.I. de BRAZZAVILLE" comptent 700 candidats admis, soit un surplus de 52 apprentis (3), pour réaliser un chiffre identique, à ceux des années antérieures. A quoi tient donc cette incongruité ?

Il en ressort que, les pratiques relevées précédemment, dans "L'apprentissage spécialisé des techniques sectorielles", restent aussi valables pour ce troisième volet de l'étude. En effet si l'on convenait avec P. BOURDIEU (4) et J. CAZENEUVE (5), ces pratiques démontrent partout, les stratifications sociales : "les hiérarchies et les classes". Cela, pour expliquer qu'au sein de la "société congolaise, une minorité des uns reçoit plus qu'une majorité des autres, les privilèges ou les bienfaits que la société peut distribuer". Par exemple, et dans ce cas précis,

-
- (1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Rapport de fin d'année scolaire 1976/1977*, 22 p.
- (2) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Rapport de fin d'année scolaire 1984/1985*, 43 p.
- (3) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Organisation et Fonctionnement*, 15 p.
- (4) (P.) BOURDIEU et collectif. *Rapport pédagogique et communication* ; Paris, Mouton, 1965, 46 à 48.
- (5) (J.) CAZENEUVE. *La sociologie de Marcel MAUSS* ; Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 103.

"les garçons les plus militants, les filles les plus belles ou les plus désirées, et ceux ou celles dont les parents se montrent assez aisés, ou matériellement opulents, sont plus favorisés que les autres candidats et candidates". De ce fait, "ils accèdent sans difficulté particulière à l'E.N.I. de BRAZZAVILLE ; sans passer un concours, voir sans admission officiellement proclamée". Cette cécité aux inégalités sociales fondées sur les origines, les classes et l'esthétique, condamne et autorise ici à expliquer une large partie des inégalités d'intégration du processus de formation professionnelle, "comme inégalités naturelles, inégalités de dons" (1). Et, il faut rendre possibles d'autres conditions dissuasives, pour remédier à cette sorte d'inégalité. Cette solution recouvre la redistribution du budget national, la consommation des marchandises, l'expansion économique inexcusable qui paraissent encore, comme des moyens utilisés par les acteurs du système, pour établir et maintenir leur domination sur les populations nationales ou M'Bochi d'Ollombo.

Somme-toute, les élèves-mâtres, admis à l'"E.N.I." de Brazzaville, doivent traverser plusieurs agglomérations, pour arriver à l'établissement du siège, ou à l'un des "trois blocs" assurant l'expansion de cette Ecole, dont l'insuffisance des locaux attribués est notoire. Chaque stagiaire devait se procurer quelques "outils" d'apprentissage : cahiers, écritaires, et ouvrages conseillés. Cette bibliographie retenue, indique "P. JUIF", "la psychologie pour les classes d'enfants en difficulté" - "J.L. VIGY", "l'organisation coopérative de la classe", "R. GLONTON", "A la recherche de l'école de demain", - "LANDSHERE", "Introduction à la recherche en éducation" etc. (2). Mais, les prix à l'unité de ces ouvrages varient entre "10.000 et 20.000 F CFA" (3).

(1) (P.) BOURDIEU (J.Cl.) PASSERON - Les Héritiers - les étudiants et la culture, 36.

(2) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de Formation, 1984/1985, 22 p.

(3) (P.) ESSOMBA, Congo : le dynamisme de la volonté - Education : l'espoir au tableau ; "Afrique-Asie", n° 360 du 4 au 17 novembre 1985" 32 p.

Rien d'étonnant dans ces conditions, si la formation professionnelle elle-même devient une marchandise ; si, d'objet essentiellement de transmission des savoir-faire et savoir-être, et si elle a pour finalité secondaire, de réaliser, d'augmenter, de favoriser le profit des maisons d'éditions étrangères, européennes et notamment françaises. "L'E.N.I." de BRAZZAVILLE fonctionne selon "un régime d'externat". Tous les élèves-maîtres, sans "discrimination", bénéficient d'une bourse mensuelle de 21.000 F. CFA, soit 420 FF en espèce (1). Ce qui est davantage un moyen d'accroître le pouvoir de l'Etat-Central, en assurant la survie de chaque promotion de futurs cadres moyens de développement socio-économique, eux-mêmes, destinés à accroître les profits de la classe dominante.

Au début de chaque année scolaire, un premier conseil d'administration, siége, pour examiner des nombreux cas d'établissement. Très souvent, on tient d'abord à regarder l'état des locaux, salles de classe, équipements scolaires, crédits alloués, effectifs des nouveaux stagiaires, des formateurs, du personnel administratif et d'encadrement. Cette première rencontre, apporte un impact considérable dans ce processus d'action pédagogique.

Le deuxième rassemblement, relève des compétences du directeur des études. Cette rencontre, sans qu'elle soit explicitement désignée en termes de conseil pédagogique, néanmoins, porte essentiellement, sur la distribution des programmes et emplois du temps. Enfin à cette occasion, les professeurs, responsables et membres des groupes d'encadrement pédagogique, les surveillants et étudiants, sont amenés à se présenter réciproquement. Ensemble, ils prennent connaissance du règlement intérieur :

"les recommandations sur les comportements et conduites à observer, au sein de l'établissement, et dans les salles de classe respectives" (2). Ces rencontres, peuvent se multiplier et se

(1) DECRET n° 60/136 du 5 mai 1980, 8 p.

(4) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, Programmes de formation, 22 p.

diversifier, selon les circonstances, en cours de l'année scolaire. En 1983/1984, par exemple *"le rapport de cette fin d'année scolaire"*, présente plus de quinze réunions organisées à ces usages (1). Voyons comment :

Généralement, le 1er octobre, on annonce la rentrée officielle de l'"E.N.I." de Brazzaville. Ces premiers jours sont marqués par la présence massive des stagiaires et des 42 professeurs (2). Mais au fur et à mesure, les absences des formateurs, leurs demandes régulières de congé de longue durée ou courte durée, leurs responsabilités et missions d'encadrement extérieur, entravent souvent, le bon fonctionnement de l'Ecole Normale. Parallèlement, les absences, activités militantes, retards et irrégularités des élèves-maîtres, ne facilitent pas le suivi du stage. La tenue des registres d'appel devient décevante à l'extrême.

Pourtant, pendant neuf mois de l'année scolaire, selon les dispositions officielles, tous les jours, sauf le dimanche, à raison de 8 heures par jour, il est formellement exigé une assiduité et une ponctualité exemplaires de tous les élèves-maîtres. Que chacun de ces apprentis, habite Bacongo, Poto-Poto, Moungali, Ouénzé, Talangaï ou Moukondo, il doit répondre, à l'appel des professeurs. Mais, en réalité cette réglementation n'est jamais rigoureusement, suivie par tous. De ce fait, une fois atteint par hypothèse, les moyens de protection de ces actes ou de cette discipline, - on voit mal, en revanche les mesures de correction, les sanctions à prendre à l'encontre, des stagiaires supposés déviants. L'idée que les élèves-maîtres sont déjà des futurs collaborateurs pour les autorités supérieures d'éducation nationale, ou des futurs collègues pour les formateurs postule sans doute à une prudence, à une réserve. C'est au contraire dans une classification, occupation des sièges, dans un déploiement des enseignements que, par exemple, l'on voit, les limites et les excès de cette prudence :

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Rapport de fin d'année scolaire, 1983/1984, 22 p.*

(2) *Idem.*

"La primauté des rôles des enseignants, dans ce contexte spécifique, pour contrebalancer ceux des enseignés, qui, ne peuvent être que considérés, comme dépourvus de tout le savoir-faire, que ceux des enseignants, déjà en exercice d'activité professionnelle."

Il est intéressant de relever que l'objectif fondamental de ce lieu d'apprentissage, notamment de ces salles de classe, réside dans un rapport régulé entre enseignants et enseignés (1). Tout dépend pourtant, des méthodes de cette transmission des techniques d'enseignement que l'on observe dans cet espace composé.

L'architecture scolaire présente des carences, que les autorités de l'éducation nationale et de l'enseignement professionnel, ont des difficultés à surmonter. Les huit salles de classe, demeurent à peu près les mêmes : un rectangle d'environ 90 mètres carrés, un plancher de ciment découvert, des murs à surface dure. Ces murs peints de couleur blanche, et leur parallélisme, occasionnent fréquemment des problèmes d'acoustique. Sur ces surfaces murales sont prévues des grandes fenêtres de bois ; en outre, des tableaux noirs et verts, des panneaux d'affichage, des cartes géographiques et deux effigies des présidents de la République Populaire du Congo, y sont accrochés. Il n'y a aucune lampe électrique suspendue au plafond ou accrochée au mur, mais l'éclairage des rayons ardents du soleil est largement suffisant. En même temps, cet éclairage constitue, au contraire, un handicap sérieux, ainsi que la ventilation naturelle, régulièrement surchauffée et lourde. Toutes ces enceintes, sont dépourvues d'apparence de climatisation ou ventilation mécanique. En outre, le manque d'instrument approprié ne permet pas de contrôler le degré de température journalière. Les sièges, en nombre très réduits, offrent un présumé confort multiforme. Sur un total de 148 tables-bancs rectangulaires, 91, sont fabriqués en acajou. Et, ce qui caractérise réellement ces tables-bancs de l'époque coloniale, c'est leur état massif, leurs dimensions et leur robustesse. Les 57 autres sièges sont taillés dans une planche lisse de "LIMBA" de simple forme. Ces meubles

(1) (J.) FILLIOUX - Le contrat pédagogique - le discours inconscient de l'école (Coll. Sciences de l'éducation), Paris, DUNOD, 1974, 29.

"La primauté des rôles des enseignants, dans ce contexte spécifique, pour contrebalancer ceux des enseignés, qui, ne peuvent être que considérés, comme dépourvus de tout le savoir-faire, que ceux des enseignants, déjà en exercice d'activité professionnelle."

Il est intéressant de relever que l'objectif fondamental de ce lieu d'apprentissage, notamment de ces salles de classe, réside dans un rapport régulé entre enseignants et enseignés (1). Tout dépend pourtant, des méthodes de cette transmission des techniques d'enseignement que l'on observe dans cet espace composé.

L'architecture scolaire présente des carences, que les autorités de l'éducation nationale et de l'enseignement professionnel, ont des difficultés à surmonter. Les huit salles de classe, demeurent à peu près les mêmes : un rectangle d'environ 90 mètres carrés, un plancher de ciment découvert, des murs à surface dure. Ces murs peints de couleur blanche, et leur parallélisme, occasionnent fréquemment des problèmes d'acoustique. Sur ces surfaces murales sont prévues des grandes fenêtres de bois ; en outre, des tableaux noirs et verts, des panneaux d'affichage, des cartes géographiques et deux effigies des présidents de la République Populaire du Congo, y sont accrochés. Il n'y a aucune lampe électrique suspendue au plafond ou accrochée au mur, mais l'éclairage des rayons ardents du soleil est largement suffisant. En même temps, cet éclairage constitue, au contraire, un handicap sérieux, ainsi que la ventilation naturelle, régulièrement surchauffée et lourde. Toutes ces enceintes, sont dépourvues d'apparence de climatisation ou ventilation mécanique. En outre, le manque d'instrument approprié ne permet pas de contrôler le degré de température journalière. Les sièges, en nombre très réduits, offrent un présumé confort multiforme. Sur un total de 148 tables-bancs rectangulaires, 91, sont fabriqués en acajou. Et, ce qui caractérise réellement ces tables-bancs de l'époque coloniale, c'est leur état massif, leurs dimensions et leur robustesse. Les 57 autres sièges sont taillés dans une planche lisse de "LIMBA" de simple forme. Ces meubles

(1) (J.) FILLIOUX - *Le contrat pédagogique - le discours inconscient de l'école* (Coll. Sciences de l'éducation), Paris, DUNOD, 1974, 29.

sont l'oeuvre des menuisiers brazzavillois. Ils constituent les dons, offerts par les cellules politiques et syndicales, les associations des parents d'élèves et d'autres organisations semblables. Tous ces meubles mobiles, sont sans détail d'intérêt spécifique. Bref, à propos de cet espace de rangement trop restreint ou malcommode, mais indiquant "une manière de maintenir une certaine distance entre les élèves-maîtres et chaque professeur" (1), un rapport d'activité de "l'E.N.I." de Brazzaville fait le point.

"..., 87stagiaires, répartis en deux groupes, s'entassent dans ce cadre spécifique : une première vague de 43 apprentis apprennent à enseigner dans la matinée, et une deuxième l'après-midi, pour un ou plusieurs professeurs" (2).

De plus, "sur un siège construit pour deux élèves, quatre à six garçons et filles, se serrent comme des sardines dans une boîte de conserve" (3).

Ces tables-bancs, sont mis en deux rangées parallèles, séparées par une allée au centre. Cette distance semble revêtir un caractère affectif qui, dans la proscription de la familiarité et la prescription du respect assigne et maintient l'ordre des rapports sociaux dans ce champ pédagogique. A deux ou quatre mètres environ, sur une estrade surélevée c'est le bureau du professeur qui symbolise le lieu du savoir : il est un lieu du pouvoir légitime, reconnu, et qu'il convient de défendre, pour assurer la mise en place du rapport enseignant-enseigné. Cependant, le gros avantage de cette installation, est que tous les stagiaires voient le professeur, les tableaux et les cartes géographiques ainsi accrochés de face. A l'inverse, le professeur voit tous les élèves. On trouve sur ce bureau, et sur ces tables-bancs quelques ouvrages, livres

(1) (J.) FILLIOUX) - Du contrat pédagogique - le discours inconscient de l'école, 26.

(2) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Rapport de fin d'année scolaire 1984/1985, 36 p.

(3) *Idem.*

ou manuels d'instruction. Tous ces matériaux contiennent des enseignements d'inspiration européenne, en particulier française, belge et soviétique ; alors qu'aucune recherche sérieuse, même sommaire, ne semble exister, sur les données de formation, susceptibles de diffuser les formes traditionnelles de "sociabilité" ; et les usages coutumiers m'bochi d'Ollombo "de formation professionnelle polyvalente".

Cette configuration des équipements scolaires et objets didactiques, constitue manifestement, le cadre architectural et humain, de transmission des techniques d'enseignement de premier degré, hérités des premiers fondateurs ; et, "elle confirme cette représentation instrumentalisée des rapports entre l'école et les classes dominantes" (1). En outre, ces démarches expriment parfaitement "la logique utopique selon laquelle l'optimum, se confond avec le maximum" (2) de ce domaine précis de spécialisation professionnelle et d'éducation. En effet, si ces supports pédagogiques, actualisent les enseignements programmés et les finalités poursuivies, ils portent aussi, à leur paroxysme, l'attitude novatrice. Ce qui place les professeurs, au centre même des principes et fait d'eux les reproducteurs des usages modernes de spécialisation culturelle. Aussi, comme on le voit, ces remarques relèvent formellement des représentations, formulées dans le "Programme de formation d'Instituteurs" (3). Celui-ci sert de guide des formateurs de "l'E.N.I." Une lecture attentive, de ce "mémento" permet de distinguer ces précédentes finalités des fonctions culturelles, disposées en des sous catégories des valeurs et techniques d'enseignement de premier degré, à transmettre et d'éducation scolaire à prolonger. Elles apparaissent corrélatives à cette représentation, que l'on se fait des élèves-maîtres, et des méthodes didactiques, qu'exige cette formation/éducation.

(1) (P.) BOURDIEU et (J.Cl.) PASSERON - La reproduction - Eléments pour une théorie du système d'enseignement ; Paris, Minit, 1971, 230-231.

(2) (P.) BOURDIEU et (M.) de SAINT-MARTIN - Rapport pédagogique et communication ; Paris, Mouton, 1965, 92.

(3) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de formation, 22 p.

L'adhésion de cette spécialité professionnelle et d'éducation scolaire renouvelée, aux valeurs modernes, est à la mesure de sa dépendance, à l'égard du modèle d'éducation nationale existant. Ce qui donne à ces programmes d'enseignement de premier degré, un contenu découpé en techniques propres à l'enseignement, les programmes de formation politique et économique, sociale, culturelle et intellectuelle. C'est dire inversement, que ce programme de formation/éducation, comprend "*l'étude théorique des matières elles-mêmes, ainsi qu'une formation pédagogique qui leur permet d'enseigner ces matières*" (1). Les conclusions selon lesquelles dans des Ecoles Normales, la formation théorique ou générale et la formation pédagogique ou professionnelle, sont programmées et dispensées simultanément, relèvent d'une évidence incontestable.

Dans cette appréhension, pour une année d'études, la typologie prévoit un premier chapitre de psychologie. Ainsi globalement définie, cette discipline fondamentale qui constitue un premier "*outil de travail*" des futurs maîtres, leur inculquerait les aspects initiaux, des "*méthodes des fonctions mentales, la perception, mémoire, personnalité, les théories d'apprentissage*". Telles sont les données à intérioriser, sur "*le fonctionnement psychique, à partir du comportement de l'enfant et de l'adolescent*" (2). On comprendrait sans peine que les programmeurs de cette discipline, se sont abreuvés, aux sources des pédagogues MONTESSORI et DECROLY, à travers leurs premiers travaux, qui ont contribué, au cours de ce XXème siècle, à l'essor de la psychologie, comme une science indépendante. Mais, si l'on interroge Bruno DUBORGEL sur cette conception qu'il se fait de la "psychologie", on aboutirait à ce que "*l'enfance peut-être, d'abord, le sujet de la représentation, c'est-à-dire, la représentation que les adultes*" : les professeurs et les élèves-maîtres de cette E.N.I., "*se font d'eux-mêmes*" ou tout au moins, d'eux tous, comme les générations hétérogènes

(1) (I.) ROGERS (B.) KAYE. *Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants* (Coll. Sciences de l'éducation), Paris, DUNOD, 1975, 42.

(2) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, *Programmes de Formation*, 22 p.

de "la psychologie" (1). D'où ces détails prédisposés, pour cette transmission des connaissances sur l'être de l'enfant : "ses étapes du développement, - de la naissance à l'adolescence - de l'enfance à la - puberté - adolescence". Toutefois, ces trois étapes à examiner, si elles assurent ce prolongement sur l'apprentissage de données consécutives à la "biologie génétique et la croissance somatique", le développement "psycho-moteur et mental", le développement "affectif et social", elles convergent ou contribuent toutes, à la formation de la personnalité que CARL ROGERS souligne en termes de "vie pleine" : "un mouvement s'écartant du pôle de défense pour aller vers le pôle d'ouverture à l'expérience" (2). Ce qui, de surcroît, amène l'individu à devenir plus capable d'être à l'écoute de lui-même, de faire l'expérience de ce qui se passe à l'intérieur de lui-même et hors de lui-même, dans sa relation avec cet ailleurs. Dès lors, comme remarque psycho-pédagogique, le professeur chargé d'enseigner cette discipline à "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE est averti de cette place de choix, qu'il doit accorder, "aux fondements psychologiques des disciplines", que ses collègues apprendront "en pédagogie spéciale" (3). Mieux encore, dirait J. FILLIOUX, par rapport à cette "E.N.I.", cette discipline que cet enseignant-psychologue représente ou bien encore qu'il possède des qualités particulières pour l'enseigner, confirmerait cette valeur accordée à sa discipline dans ce champ du savoir formatif et Éducatif (4).

L'apprentissage de "la psycho-sociologie de l'éducation", est limité aux thèmes habituellement formulés à l'égard de "l'enfant dans son milieu familial et social" ; - de "l'école et la société" de "l'organisation scolaire", - de rapport maître-élèves, - rapport entre élèves ; la dynamique des groupes (5). Mais pourquoi en est-il ainsi ? A quoi tient cette restriction de ces finalités, qui président à ce savoir des

(1) (B.) DUBORGEL. "L'approche psychologique". Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à nos jours. (sous la direction de Guy AVANZINI), 139 à 169.

(2) (C.R.) ROGERS. Le développement de la personne ; Paris, DUNOD, 1968, 39-142.

(3) (J.) FILLIOUX - Du contrat pédagogie - le discours inconscient de l'école ; ... 26.

(4) *Idem*.

(5) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de formation, 22 p.

représentations mentales, et des valeurs humaines, comme un autre volet de l'activité, proposée aux futurs cadres moyens de l'éducation nationale ? Sans nier ce catalogue, G. PLATON, à la suite d'un brassage des argumentations dichotomiques, que ménagent des nombreuses écoles de sociologie, débouche pertinemment sur une interrogation controversée : "Essor ou repli ?". Et il considère que la "sociologie se trouve en face des processus extrêmement complexes ou, pour être plus exact, en face de la déviation d'anciens processus de structuration, et d'équilibration et de la naissance progressive de processus de structuration d'un équilibre nouveau" (1). Aussi, l'instauration de cette discipline de "psycho-sociologie" à "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE, se place-t-elle, dans cette démarche qui vise essentiellement, le postulat d'une forme de sociabilité novatrice, de portée nationale, amenant les M'Bochi d'Ollombo à y souscrire. En effet, quelles que soient les difficultés soulevées par l'harmonisation de cette discipline, son devenir, sa vocation originelle, sa situation parmi les autres sciences humaines, ses rapports avec d'autres matières, elle acquiert un droit de cité plausible. Et, c'est cette dernière interprétation, dont tous les leaders politiques, les spécialistes et leurs formateurs, se félicitent et en reconnaissent l'intérêt. L'enseignement de cette discipline est d'une importance majeure. Un autre manuel pédagogique, conseillé aux formateurs de cet établissement professionnel, confirme cette connotation.

Conjointement à ce programme, il est encore conseillé à ces mêmes enseignants, l'utilisation d'un "Code pour l'encadrement et le contrôle pédagogiques" (2). Ce guide, consiste à aider à la réussite d'une activité pédagogique, à la bonne marche d'une leçon d'éducation ou d'enseignement de premier degré, dont ces formateurs, sont les exécutants directs.

"Animer et contrôler les groupes constitués, instruire et évaluer les niveaux des connaissances acquises" (3).

(1) (G.) PLATON. "L'Approche sociologique". Histoire de la Pédagogie du 17ème siècle à nos jours ; ... , 395 p.

(2) République Populaire du Congo. Code pour l'animation - L'encadrement et le Contrôle pédagogiques ; Brazzaville, Ministère de l'Éducation Nationale, mars 1982, 47 p.

(3) *Idem*

Pour préciser davantage la portée de ce "code", il est encore important d'observer les matières à diffuser dans cette "E.N.I." Elles semblent amener les enseignants, à des moments indiqués, à accomplir la mission de former, selon l'optique envisagée, pour le développement du pays (1). Ces matières détaillées et agencées, se relient toutes à la pédagogie générale et spéciale, aux disciplines fondamentales et aux disciplines d'éveil. Par ailleurs, elles se rattachent également à la méthodologie traditionnelle et à la méthodologie rénovée. L'idéologie et l'alphabétisation, la législation scolaire et le français, l'histoire et les mathématiques, la biologie et l'agriculture, s'inscrivent dans ce même contexte, de transmission des connaissances novatrices adoptées (voire annexe n° 46) Dans l'ensemble, ce "Curriculum" d'apprentissage progressif, doit répondre aux objectifs définis, par les acteurs politiques et administratifs (2). Du sommet de la plus haute hiérarchie, ces responsables agissent sur ce système de transmission des techniques d'enseignement de premier degré.

En raison de ces disciplines rassemblées et articulées, chaque spécialiste est amené à diffuser un enseignement, de manière assez étalée. Ainsi, pour réaliser à bon escient l'organisation de ces cours, il est indiqué aux professeurs de cet établissement, la consultation permanente, sinon régulière des auteurs assez reconnus comme DEWEY - DECROLY - ROUSSEAU - MAKARENKO - FREINET - THE DIETRICH et - LE THANH KHOI (3). Tels sont les matériaux didactiques qui recouvrent les données universelles de pédagogie générale, puis leurs axes d'observation en éducation, de type permissif ou rigide, l'instruction et la culture. Tels sont encore les supports du métier, ils sont susceptibles de montrer les finalités diverses de l'éducation, selon les sociétés, la pédagogie et les autres sciences de l'éducation, - les objectifs et principes directeurs de l'éducation coutumière en Afrique. D'autres variantes portent sur l'analyse critique de l'école coloniale et néo-coloniale, - l'Ecole révolutionnaire : ses objectifs et ses principes généraux, en comparaison avec les

(1) République Populaire du Congo - Code pour l'animation - L'encadrement et le contrôle pédagogiques ; BRAZZAVILLE, Ministère de l'Éducation Nationale, mars 1982, 47 p.

(2) (L.) D'HAINAULT - Des fins aux objectifs de l'éducation, ..., 95, 95

(3) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de formation, 22 p.

objectifs et principes de l'école socialiste (R.D.A.) et (CUBA). Après une longue synthèse comparative de ces deux types de pédagogie "traditionnelle" et "nouvelle", une transmission particulière est réservée à l'apprentissage des méthodes, - procédés, formes et techniques d'enseignement dans les écoles de premier degré. Ce faisant, l'on semble ignorer par ces usages modernes, cette fonction de reproduction sociale de ces sociétés développées, tout en omettant implacablement de mesurer les effets propres des rapports symboliques (européens, français et soviétiques) dans cette reproduction continuée de leurs rapports de force (1). Cela se fait selon une définition précise et élargie de ces méthodes, les formes d'enseignement de la leçon orale, magistrale, expositive et interrogative ; - la discipline et la notion de l'autorité, la préparation de la classe et l'évaluation des niveaux pédagogiques. La pédagogie spéciale intervient dans la diffusion des connaissances inter-disciplinaires, elles-mêmes orientées par des objectifs éducatifs et pratiques, selon une méthodologie appropriée, en tenant compte des données psychologiques qui les sous-tendent : le développement de l'intelligence et de la créativité pratique. L'apprentissage de la méthodologie, détermine encore, l'orientation des jeunes enseignants en formation. Deux étapes successives composent ce volet central de spécialisation :

"1ère étape : méthodologie traditionnelle.

- l'enseignement de chaque discipline, avec ses objectifs spécifiques, se fera selon la démarche classique : illustrée par les fiches modèles".

" 2ème étape : méthodologie renouvelée.

- l'histoire et la géographie, seront simultanément enseignées par l'exploitation des thèmes d'enquête, selon la méthode et la technique de l'étude du milieu, des leçons de choses : zoologie, géologie botanique etc., enseignées par l'étude du milieu" (2). D'autres disciplines d'éveil comme le travail productif : dessin, chant et éducation physique et sportive, s'inscrivent

(1) (P.) BOURDIEU (J.Cl.) PASSERON. La reproduction, ..., 2525

(2) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, - Programme de formation, 22 p.

dans la transmission des méthodes novatrices d'animation. On les montre par la construction de "cercles" ou d'ateliers d'animation, dont les cercles de dessin, couture, hygiène, poterie, vannerie et modelage, en constituent les premiers exemples. L'enseignement du français comme les autres disciplines dites fondamentales, exige l'étude du langage : le vocabulaire, la lecture : la récitation, l'élocution, l'orthographe, la grammaire et la rédaction. Sans doute, G. BELLONCLE, a-t-il montré les conséquences culturelles et psychologiques assez désastreuses de l'apprentissage poursuivi de cette "*langue étrangère comme langue de formation/éducation et d'enseignement*" qui entraîne un "*effet ipso facto*", une "*dévalorisation immédiate de la culture d'origine, puisque celle-ci apparaît d'entrée du jeu*", comme étant incapable de fournir ne serait-ce que "*le support de formation*" (1). Par ailleurs, devançant G. BELLONCLE et soutenant son argumentation, M. ELIOU (2) et N. POSTMAN n'ont point tort d'affirmer que l'apprentissage de cette langue - "*langue française*" qui véhicule le contenu de ces enseignements - et les finalités de cette langue, ne sauraient procurer à ces apprentis une "*mémoire transpersonnelle*", non seulement parce qu'elles doivent leur rendre la mémoire ritualisée ou inutile pour leur société d'origine M'Bochi d'Ollombo ou autres, mais aussi parce qu'elles ouvrent inéluctablement la voie à de nouvelles perspectives pour l'intelligence, non focalisée sur la mémoire collective, communautaire, ethnique ou tribale (3). En pédagogie du calcul, une attention rigoureuse est centrée sur l'importance de l'arithmétique, du système et de la géométrie, du point de vue éducatif, mais plus spécifiquement sous l'angle pratique, "*en rapport avec les réalités congolaises*" (4).

(1) (G.) BELLONCLE. Question éducative en Afrique noire ; Paris, Ed. KARTHALA, 1984, 29.

(2) (M.) ELIOU - La formation de la conscience nationale en République Populaire du Congo, ..., 81

(3) (N.) POSTMAN. Enseigner c'est résister ; Paris, le Centurion, 1981, 65.

(4) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, Programmes de formation, 22 p.

Pour atteindre les objectifs politiques, il est inscrit et transcrit les notions fondamentales des besoins. Elles portent sur les besoins de travail, les forces productives, rapports de production, répartition consommation et formation socio-économique. Ce faisant, pour que ces données apparaissent davantage comme des "chevaux" de bataille, dans une société socialiste, caractérisée par l'idéologie "marxiste-léniniste", ce programme politique attribué à l'"E.N.I." de BRAZZAVILLE, contraint à l'acquisition des savoirs des modes de production : son avancement et son développement. D'autres rubriques concernant la coopération capitaliste et la manufacture, la phase du machinisme sous le capitalisme, le capital et la plus-value. Ces enseignements se complètent par un apprentissage de la circulation monétaire, les crises économiques du capitalisme, le salaire et les lois économiques du capitalisme.

L'enseignement de la législation scolaire, dans l'Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, pour être spécifique à la compréhension de l'exercice d'activité professionnelle, se divise, en seize grandes lignes de connaissances. En effet, on apprend la nature des relations régulées, que devrait adopter un futur maître à l'égard des autorités hiérarchiques de l'école et des autorités locales, des responsables familiaux et sociaux de l'enfant, des élèves et de la communauté scolaire. Dans d'autres registres des savoirs à intérioriser, on expose aussi les différents rôles du directeur d'école : ses rôles pédagogiques et éducatifs, ses rapports avec les administrations scolaires, les autorités locales et les modalités de recrutement des élèves ou écoliers. Une série des textes, renseigne sur les abondantes normes des affectations et permutations du personnel enseignant et leurs congés. Certains documents sont à procurer par le maître lui-même : les affichages règlementaires, cahiers du maître et de l'écolier, quelques registres à tenir (voir annexe n°). L'enseignement de déontologie s'articule autour des théories de la marche professionnelle : accord avec la morale générale, prolongement indispensable du savoir-faire, désir permanent de perfectionnement technique, - le métier d'instituteur :

le choix de cette profession, ses exigences de culture générale et les moyens à promouvoir, pour y accéder dans la perspective, de devenir un intellectuel meilleur, au sens plein du terme. En outre, l'amour, l'écoute et la compréhension des enfants, pour faire d'eux des hommes et femmes meilleurs dans la société congolaise et M'Bochi d'Ollombo moderne, - tout cela, est évoqué de manière ample et incisive. La déontologie dans cette Ecole Normale, est ensuite présentée, à travers les composantes de la conscience professionnelle : l'honnêteté professionnelle, les tâches obligatoires, le dévouement, la dignité dans la vie privée - la compétence professionnelle : les buts de l'école et la connaissance de l'enfant. Il incomberait encore aux futurs cadres moyens de l'enseignement de premier degré, un désir de perfectionnement, au moyen d'un achat constant des ouvrages professionnels et de revues pédagogiques, de participation régulière aux conférences et stages pédagogiques, et des inscriptions aux cours par correspondance. Ce volet se termine, sur une autre composante de l'initiation de l'instituteur aux tâches sociales dans la communauté locale : ses comportements, attitudes et conduites, devant ses homologues adultes, sa participation à l'organisation et au fonctionnement de l'association des parents d'élèves, son entière fidélité aux autorités coutumières et de l'administration communale ou régionale. Ces connaissances débouchent sur la participation de l'instituteur à la vie économique du pays. Evidemment, aux travers de cette activité, il serait souvent considéré comme un agent moyen, de relèvement du niveau de vie des paysans. Ce qui implique sa sincère collaboration avec les agriculteurs ou cultivateurs, dans le sens de leur alphabétisation et la diffusion des idées nouvelles.

L'enseignement d'alphabétisation, dans les neuf indicateurs qui le répartissent, confirme cette volonté de renvoyer toute la nation à l'école. Pour l'essentiel, ces élèves-maîtres l'apprennent dans l'étude du milieu : - le recensement des "analphabètes", l'enquête et la détermination des besoins des adultes paysans, ouvriers et employés de tous les

secteurs socio-économiques de la nation ou de la circonscription M'Bochi d'Ollombo. Dans cet apprentissage, quelques techniques relatives à la conception et formulation d'un programme de formation, doivent être comprises. Ces données déployées sont suivies à l'exposé des conditions favorables par l'ouverture des centres, de recrutement, de répartition des adultes, des techniques d'animation ou d'encadrement : la dynamique de groupe, l'animation, - des moyens à mettre en oeuvre : par exemple. "La Radio-Club" dite "*Organisation-fondement - groupe d'écoute*", "*la télévision*" et d'autres moyens audio-visuels, en faveur de l'alphabétisation. Et cette acquisition moyenne de la conscience d'alphabétisation, ne peut se révéler évidente qu'aux moyens des travaux pratiques centrés sur l'enseignement du calcul, de la lecture et l'écriture, spécifiquement adapté aux adultes de toutes les agglomérations urbaines des régions, zones et de certains villages du Congo. Sous ces aspects multivariés, nombreuses disciplines restent à présenter. Il s'agit d'un amalgame de notions des mouvements sociaux : étude de la révolution congolaise d'août 1963, la réorganisation de la jeunesse et de son rôle politico-idéologique. Ici, les activités empruntées à la philosophie marxiste : la dialectique, la lutte des classes, l'étude du capital, sont de plus en plus déterminants. Toutefois, certaines matières comme l'éducation physique et sportive, le secourisme et la musique, ne sont pas oubliées. Les cours de nutrition, desservis par l'agriculture, l'élevage et la pisciculture, semblent liés à la connaissance des buts et finalités d'une coopérative agricole. Cette amplification interdisciplinaire, confirme plausiblement, ce que G. FERRY, considère de la formation des enseignants comme "*une formation double : celle qu'on appelle parfois académique et la formation professionnelle, que l'on réduit parfois à la formation pédagogique*" (1)

En outre, pour mener à bout cette réflexion, peut-être devrions-nous soutenir cette définition de "*l'image idéale et niveau d'aspiration*" de ces futurs maîtres, en nous interrogeant comme le fait J. FILLIOUX : Dans quelle mesure, l'intériorisation de ces disciplines multivariées, permet-elle aux ressortissants congolais notamment M'Bochi d'Ollombo, de devenir des "bons enseignants" quand ils considèrent que les autres membres non formés, non éduqués en milieu scolaire dans leur village d'origine, persistent à incarner une image de "soi" "brute" "attardée", "primitive", "traditionnelle" ?

(1) (G.) FERRY. Le trajet de la formation - Les enseignants entre la théorie et la pratique, ..., 38.

Et, J. FILLIOUX répond :

"La nature des objectifs que l'enseignement s'assigne, le type d'influence qu'il souhaite avoir, les qualités qui lui semblent nécessaires de posséder sont les indicateurs de son niveau d'aspiration et les éléments constitutifs de son image idéale" (1).

Ce faisant, et, manifestement, dans tous les projets élaborés, les experts de développement du Congo, du pays M'Bochi d'Ollombo en particulier, insistent unanimement, sur la portée globalisante de l'enseignement pédagogique. Elle constitue le but sublime qui caractérise l'essor de l'activité des professeurs spécialistes de "l'E.N.I." L'enseignement des matières professionnelles ou d'ordre général, les méthodes de transmission et les ouvrages utilisés, pour interioriser ces techniques d'enseignement de premier degré, se situent dans ce même "canevas", selon le rythme annuel de l'enseignement, de ses intentions et des faits.

"Le Code pour l'encadrement et le contrôle pédagogiques" dispose de quelques normes rigides en matière de formation des élèves-instituteurs.

"A cette étape de développement national, la spécialisation des futurs cadres moyens de l'enseignement, doit impérativement, correspondre au système d'éducation nationale" plus particulièrement d'enseignement de premier degré (2). De cette perspective, chaque professeur de "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE, est invité à prendre conscience. "Il doit agir et parler en pédagogue" (3), quel que soit le contenu de sa spécialité singulière. Au rythme périodique d'une leçon de psychologie par exemple, aucune heure réservée à cet emploi du temps, ne doit faire l'objet d'une divagation. Aussi, il y a lieu de le remarquer, au cours des leçons de psychologie fragmentée : psychologie comparée, différentielle, psychologie de l'enfant, psychologie expérimentales et autres "(...) dans cette partie du cours, le professeur donnera les fondements psychologiques des disciplines étudiées en pédagogie spéciale" (4).

(1) (J.) FILLIOUX. Du contrat pédagogique - Le discours inconscient de l'école, 38

(2) Code pour l'encadrement et le contrôle pédagogique dans les E.N.I. du Congo, ..., 29 p.

(3) *Idem.*

(4) *Idem.*

C'est dire que la transmission des techniques d'enseignement des leçons de français, d'histoire, de géographie, de calcul, des éléments politico-idéologiques, de psycho-sociologie de l'éducation, bref que ces matières relèvent des disciplines fondamentales ou d'éveil, elles constituent le contenu du contenant : de l'action pédagogique, à montrer par le formateur. Certes à la limite ces élèves-instituteurs du fait de leur scolarité antérieure, ont bénéficié des mêmes connaissances générales que leurs professeurs, mais à des niveaux d'instruction inférieurs. Or, ce que ces enseignés de "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE ou d'ailleurs ignorent absolument, ce sont les méthodes didactiques expérimentées, employées pour enseigner ces disciplines, aident la pédagogie à atteindre ces buts : - développer la personnalité de ces futurs enseignants, - leur permettre d'arriver à résoudre, de façon constructive, les conflits inhérents à leur fonction ultérieure d'enseignant de premier degré (1).

Si la pédagogie est définie comme une moule des doctrines et de ces institutions formatives et éducatives de compréhension utile à la culture personnelle, et indispensable au développement socio-économique de la société congolaise ou M'Bochi d'Ollombo, il est évident qu'elle domine, toutes les matières, successivement présentées (2). De même, cette discipline centrale, prévoit par enchaînement, les incidences que suscitent ces enseignements diffusés. Ce qui permet d'éviter cette nouvelle démonstration des finalités de ce curriculum : des disciplines comme le français, le calcul, la politique, la législation scolaire, la déontologie, les composantes d'une coopérative agricole et d'alphabétisation. Cette présentation aurait conduit à une duplication d'utilité mineure (3). Dès lors, l'important, est maintenant de relever de cette institution scolaire, entièrement tenue par les congolais, quelques remarques significatives de la représentation ou "des points de vue" (4) que le Parti politique, les

(1) (TH.) GORDON, *Enseignants efficaces* ; CANADA, *Le Jour*, 1981, 1.

(2) (G.) AVANZINI, *Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à nos jours,...*?

(3) Cf. au deuxième chapitre de cette étude (deuxième partie).

(4) (A.) de PERETTI, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie* ; Paris, EPI, 1969, 94.

autorités du pouvoir exécutif, le syndicat, l'E.N.I. et la société se font de ces adolescents et "jeunes-adultes" et que ces formés se font d'eux-mêmes. Mesurer cette subtilité de la relation pédagogique, c'est la mesurer à son aune. Cette opération offre dans ces contenus des pensées une possibilité de liaison entre les dispositions officielles des matières à enseigner, la discipline à observer en classe, les démarches organisées et coordonnées, pour transmettre ces techniques d'enseignement dont on veut faire découvrir les éléments, les normes correspondantes aux sanctions des élèves-instituteurs. Mais d'une manière générale, cette représentation apparaît essentiellement pessimiste, sous couvert d'être réaliste.

Les autorités de l'Etat-central, renforcent ces initiatives modernes. Le "Programme de formation d'instituteurs" qu'ils ont élaboré, en témoigne. Ce document rassemble, par rubrique, les normes et valeurs optionnelles, et donne par là, une occasion à cette filière de s'inscrire parmi tant d'autres. Ce document constitue une toile de fond, dans laquelle les professeurs doivent observer et puiser les usages modernes. Ce qui permet d'assurer cette formation initiale, des nouveaux élèves-maîtres, dont *"les savoirs, dans la perspective d'assurer les tâches d'éducation nationale, s'avèrent inorganisées sinon imprécises"*. Aussi, tous ces élèves-maîtres sont représentés comme des non-initiés à la didactique, naturellement dépourvus des qualités professionnelles et des techniques d'enseignement de premier degré.

"Les jeunes gens, garçons et filles, hommes et femmes qui sortent de l'enfance pour accéder à l'âge de jeune-adulte, et ceux qui sortent de l'étape de jeune-adulte pour accéder à l'âge d'adulte au sens plein du terme, manquent souvent autant d'équilibre pris dans la totalité. Ils présentent encore fréquemment des dérapages entre l'intelligence, le savoir-faire, le savoir-être et le caractère (volonté et affectivité), fût-ce implicite, à un système de valeurs novatrices".

"Leur adaptation et par eux des institutions socio-économiques à la société sous-développée dont on veut développer, implique la formation de leurs aptitudes à la mobilité : une formation des hommes capables d'innover les techniques, économique et sociale. En effet, il s'agit de former des hommes capables de prendre ultérieurement des responsabilités, afin d'assurer leur destin individuel et collectif, national, ethnique ou tribal".

"Leur ouverture dépend du renforcement de ces données relatives à la culture internationale, car la situation économique que connaît le pays, le développement de la culture, constitue un facteur permettant d'augmenter la satisfaction des individus dans la consommation de certains biens et services modernes. Et à cette dernière finalité, il faut ajouter celle de la cohésion nationale que ces adolescents et jeunes adultes, futurs maîtres, doivent assurer".

Il ne s'agit pas seulement, semble-t-il, de donner un bagage de connaissances à ces adolescents" et jeunes-adultes qui, à la limite, apparaissent comme "des voyageurs sans bagages" (1), mais de leur fournir un ensemble de valeurs communes. Cette perspective économique, centrée sur l'aboutissement d'une formation/éducation pour l'enseignement de premier degré, fondement de l'éducation nationale, vise les possibilités offertes aux individus et aux groupes pour leur interaction réciproque. Mais d'autres préoccupations représentent ces personnes comme des "produits à finir" pour servir dans une fonction sociale de changement culturel.

"Ces adolescents et jeunes-adultes, malgré leur éducation scolaire primaire et secondaire, ils n'apparaissent pas entièrement coupés de leur ethnie ou tribu d'origine. Ils sont encore sensibles à la culture coutumière qu'ils peuvent conserver les soubassements, et légitimer les valeurs, les transmettre selon les normes du passé ; et, il faut éviter qu'au sortir de cette formation professionnelle, alors devenus membres de ce corps d'éducateurs novateurs, ils en usent encore la perpétuation".

(1) (A.) de PERETTI. Les contradictions de la culture et de la pédagogie, 96.

"Leur adaptation, pour qu'elle devienne une intégration à un corps social, opposée à cette fonction interne de conservation ethnique ou tribale, contraint alors l'E.N.I. d'assurer la régulation de leurs connaissances larges et dispersées, et en permettant une certaine cohésion des valeurs de leur action ultérieure ; et il faut les préparer à ce métier d'instituteur ou d'enseignant de premier degré, aboutissant à l'éducation nationale. Cependant, ce changement n'exclut pas cette autre transformation qui se ferait ou qui se fait selon une intériorisation des variantes sous-cultures inter-communautaires, dont on s'efforce à présent à rechercher une sorte de symbiose".

Dans ces appréhensions imaginaires, comme le note fort bien A. de PERETTI, évoquant de manière élogieuse MAX WEBER qui rappelait sans cesse qu'*"avec l'ordre des fins, on entre dans une toute autre logique"*, celle du conflit entre les valeurs ethniques et les intérêts nationaux que chaque groupe social porte avec lui ; consciemment ou inconsciemment, et par lesquels il s'oppose aux autres groupes (1).

Dans cette même perspective, il apparaît encore que les enseignants de l'E.N.I. de BRAZZAVILLE comme les élèves-maîtres, et au-delà comme la société, sont les objets d'une lutte incessante entre la tradition et la modernité, l'informel et le formel, la polyvalence et la spécialisation, l'enculturation et l'acculturation, finalement entre l'extraversion et l'introverson. En conséquence, le formateur, tel un agent de l'Etat-central, un cadre supérieur de l'enseignement, ne doit pas s'étonner de voir la morale professionnelle, le contraindre à assumer cette transmission des techniques. Les commentaires formulés à propos de la discipline et du contrôle, sont dénués d'ambiguïtés ; ils sont nécessaires pour faire de ces adolescents et ces jeunes adultes des véritables adultes, des véritables hommes formés et éduqués mais des enseignants de premier degré.

(1) (A.) de PERETTI - Les contradictions de la culture et de la pédagogie,..., 98.

D'après la manière de parler des adolescents et des jeunes adultes, nous décelons en eux un antagonisme périodique (mais qui, dans l'avenir pourrait devenir permanent) entre la polyvalence et la spécialisation. Avec la volonté politique, la fusion est alors considérée comme un moyen pour conjuguer les deux. Ce qui permet d'assurer, à l'image des tâches professionnelles ultérieures, la dominance de celles-ci, sur *"les usages coutumiers de formation professionnelle polyvalente ou des formes de sociabilité inter-cloniques et inter-tribales"*.

"Les efforts périodiques ou prolongés qu'ils doivent fournir pour combler leurs lacunes et franchir les obstacles professionnels, ainsi que les compétences qu'ils doivent acquérir dans l'exercice de leur activité professionnelle, les contraignent à un apprentissage des techniques d'enseignement de premier degré, et à perfectionner ou à prolonger le contenu antérieur de leur éducation scolaire".

Ces efforts fournis pour la correction des faiblesses ou l'acquisition d'une compétence, sont importants et respectables, et méritent d'être autant encouragés et soutenus, que ceux qui doivent être déployés pour accueillir l'instruction. Les uns et les autres, méritent d'être également stimulés, favorisés et protégés de mille manières, par des récompenses comme par des punitions. La formation/éducation des adolescents et des jeunes-adultes, exige qu'on les maintienne dans un cursus à la fois exclusif et inclusif. Il faut les mettre en garde contre les insuffisances qui peuvent les défavoriser dès leur pleine maturité, et contre les difficultés multiples auxquelles ils seront ultérieurement confrontés.

Ce faisant, quelle que soit leur habileté, les professeurs attendent encore à exercer leur activité professionnelle, selon quelques méthodes didactiques programmées, à leur attention. Elles se composent de deux sortes, toutes mobilisatrices, estimées complémentaires : les unes relèvent des méthodes de transmission évidente selon leur adaptation évolutive, les autres sont disposées comme des supports indispensables, pour les faire

aboutir (1). Par ailleurs, il est expressément recommandé aux professeurs "d'établir régulièrement un dialogue entre lui et les stagiaires". Ce faisant, il exploiterait les sens et la réflexion des élèves-maîtres, - partir de leurs observations extérieures et intérieures, il distribuerait "des plans détaillés d'études", - joindre à ces itinéraires "des références bibliographiques", des sujets de recherche, des lectures diverses, pour nourrir l'instruction pédagogique (2). Cette préférence n'est pas moins suivie d'une contestation de la méthode expositive, et d'une adoption plus large,

(1) Ici, il convient de souligner, qu'aucune indication, n'est faite sur la ou les finalités de ces méthodes. Cependant, nous estimons qu'il s'agirait là, des méthodes d'enseignement, effectuées dans un contexte moins intellectuel qu'humain. En outre, l'UNESCO, nous révèle à travers cette appréhension, que "le tout dépend naturellement, dans une large mesure des professeurs ; Ceux-ci ne devront jamais perdre de vue pendant toute la durée des études que leur tâche consiste à aider les élèves-maîtres, à acquérir le sens social et l'esprit d'observation objective" (2). *Quoi de plus humaniste !*

(2) UNESCO. Vers la coopération internationale - La préparation du personnel enseignant ; Paris, UNESCO, 1949, 48 à 49.

(3) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE ; Programmes de formation ; ... ; 22 p.

de la méthode active (1) :

"Les temps sont révolus où les cours donnés exclusivement ex cathedra représentaient la seule forme d'enseignement" (2).

La méthode expositive est celle d'un "prédicateur ou d'un conférencier" ; elle est méprisée ou désavouée "comme celle de quelqu'un qui voudrait emplir une bouteille en y versant d'un seul coup un seau d'eau" (3).

"De nos jours, l'importance de la méthode active est d'un grand intérêt" (4). La méthode active sollicite une participation des élèves-maîtres à ce qu'on leur enseigne, grâce à des actions organisées, pour mettre à profit leur environnement matériel d'abord, humain ensuite. Cette méthode permet ainsi aux apprentis, de se pencher sur une étude de leurs propres démarches et responsabilités et y adapter l'enseignement (5). En d'autres termes, cette méthode inclut les usages modernes relatifs à l'effervescence de l'imaginaire, l'ouverture à l'inattendu, l'acquiescement à cette ouverture.

-
- (1) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, Programmes de formation, 22p.
- (2) Il est probable que les congolais, instituant ces méthodes d'enseignement à l'E.N.I. de BRAZZAVILLE, se seraient refusés à la révolution des méthodes en matière d'enseignement qui, bien que tardive dans l'histoire humaine, ne date pas tout à fait d'aujourd'hui. Ce mouvement profond a commencé dès le tournant du XIXème siècle, au XXème siècle. Selon EDOUARD LABIN, "dès cette époque, l'extension considérable de l'instruction publique posa le problème clé de son efficacité, auquel de nombreux penseurs se mirent à réfléchir dans une optique nouvelle" (E.) LABIN. Comprendre la pédagogie ; Paris, Bordas, 1975, 212 à 213.
- (3) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de formation, 22 p.
- (4) (P.C.) COLLIN - "La S' Education" permanente des Monts du Lyonnais, ... , 431.

Ainsi progressivement, va la profession. Les actes particuliers que doit effectuer le professeur, les cas généraux et spécifiques qu'il doit traiter, cela interpelle dans un contexte précis, la compréhension des adolescents, des jeunes-adultes, et leur accord intérieur. Ce processus est effectué d'une manière graduelle :

"Il faut éviter de mobiliser une quantité concentrée des exercices et thèmes à analyser ..."

Le professeur doit d'abord s'assurer que tous les enseignés ont bien compris, et sont susceptibles d'appliquer en des circonstances identiques ou semblables, les techniques qu'il a déjà diffusées ; à la suite d'un dialogue observé avec les stagiaires, avant d'aborder d'autres études de cas, dont le fond et le contenu semblent plus complexes et abstraits.

D'où l'usage selon lequel chaque formateur doit strictement respecter la *"rotation hebdomadaire et journalière"*. Il doit regrouper distinctement, dans la matinée, puis dans l'après-midi, les élèves-instituteurs du cycle primaire par vague respective, et les élèves-éducateurs de la *"filière"* pré-scolaire, par niveau d'étude. A chacun de ces groupes et sous-groupes, il doit distribuer son emploi du temps (exposés des thèmes, orientation des débats) en travail personnel à prévoir, dégager une synthèse raisonnée. Toutefois, dans la constitution de ces sous-groupes, il est recommandé de limiter ces équipes de travail à quatre normaliens. Ces équipes désignées sous la formule *"boîte à questions"*, doivent tour à tour traiter les thèmes à aborder au début et à la fin du cours à transmettre aux autres, et à chacun des membres de ce groupe.

Ce faisant, le formateur semble se défaire du mode d'enseignement dicté, et privilégie le mode d'enseignement initiatoire à la recherche. De plus, c'est *"aux stagiaires de compléter l'enseignement du professeur"* (1)

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de formation,....., 22 p.*

Parmi les procédés qui doivent être utilisés, le programme de formation d'instituteurs traite des livres, documents polycopiés, exercices et cahiers. Le livre est conseillé constamment? Or, dans cette société congolaise, où ce système de formation/éducation est issu d'une reproduction du modèle européen, français, cette formation apparaît à la fois comme une affaire intellectuelle, affective et professionnelle entre le formateur et les stagiaires, et entre les stagiaires eux-mêmes. A cette relation vivante, s'ajoute une autre relation latente mais plus efficace : entre les chercheurs français, belges, soviétiques et urbains qui, de loin ou de près, influencent cette formation, inspirée de l'extérieur. G. BALANDIER, observe qu'au Congo, il "n'existe guère de grandes œuvres écrites, nées du génie africain traditionnel" ou M'Bochi d'Ollombo, "auxquels se reporter" (1). C'est dans cette acception que le livre ou les œuvres pédagogiques ou formatrices en matière éducative, que vulgarisent les sociétés européennes ou françaises, constituent pour les congolais scolarisés, non seulement des simples auxiliaires, des moyens de recours, mais aussi des offres, pour y asservir l'enseignement. Les polycopies sont également d'un grand intérêt pour souligner l'originalité du cours du professeur et renouveler l'impact des analyses effectuées par les auteurs précédents, afin que les vérités déjà explorées et traitées, soient reprécisées dans la mémoire des élèves-maîtres. En conséquence, leur soumettre des plans détaillés, thème par thème d'après le sens, apparaît comme une transmission judicieuse des savoir-faire. Les exercices constituent un autre moyen, encore plus actif et plus personnel pour faire résoudre un problème : "fabriquer un petit matériel didactique", - "expérimenter un cas", - "élaborer des fiches d'enseignement", de manière individuelle, collective ou par équipe, dans la classe ou en dehors des heures de classe. Ces pratiques sont suivies d'une correction commune et simultanée. Enfin les cahiers constituent des moyens de prolonger cet échange des relations entre l'élève-maître et le professeur. P. Cl. COLLIN,

(1) (G.) BALLANDIER. *Afrique ambiguë*, ..., 260.

considère ce dernier matériel didactique, comme un moyen pédagogique "d'insister sur les erreurs à ne pas commettre et de repréciser les vérités mal comprises" (1).

Pour harmoniser ces premières méthodes didactiques et les effets qui en émergent, d'autres mesures et procédés, doivent constituer un environnement favorable. Le choix d'une agglomération, d'un quartier, d'une architecture (bâtiments scolaires, salles de classe et annexes, tableaux noirs ou verts, cartes murales, images des leaders politiques), choix d'un mobilier (tables-bancs, bureaux et chaises - bien qu'assez déplorables) constituent vaille que vaille un patrimoine national, pour assurer ce travail formatif.

Les gestionnaires de l'"E.N.I." de BRAZZAVILLE, dénoncent encore cette incommodité "du milieu scolaire peu favorable, à la formation professionnelle initiale des adolescents et jeunes adultes, dont ils ont la responsabilité". Mais, cette situation ne peut elle-même, remettre en question l'influence d'un professeur, que l'on perçoit comme primordiale : "Les sentiments de bonté, d'urbanité, de dévouement, se développent autour d'un professeur marqué par ces mêmes qualités, qu'il apparaît conscient de transmettre ce reflet de sa personnalité à ses élèves" (2). Enseigner, c'est une vocation, un don, un ensemble de qualités indéfinissables ... et qui ne s'acquièrent pas. Cependant, si celui qui est fait pour être enseignant doit sûrement adopter les moyens repressifs, afin de gagner la confiance des adolescents et jeunes-adultes, pour les convaincre des qualités du métier qu'ils apprennent, des tâches ultérieures d'enseignement de premier degré, il doit baigner son affection à leur endroit. Puisque, plus que sa capacité intellectuelle, ses compétences professionnelles "répandent des charmes sur ses leçons et gestes ; elles existent et soutiennent l'attention de ses élèves, et font pénétrer l'enseignement dans l'intelligence" (3).

(1) (P. Cl.) COLLIN "La s'éducation" permanente des Monts du Lyonnais, .., 433

(2) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, Programmes de formation, 22 p.

(3) *Idem*.

Mme FILLIOUX remarque que "*l'être-enseignant*" s'affirme ainsi par cette "singularité", notamment de cette qualité qu'il acquiert plus par le "coeur" que par "la tête" ; - qualité humaine donc, mais qui, sans exclure des qualités intellectuelles, tend à faire de l'image idéale de bon enseignant (1).

"L'ascendant moral ou autorité, existe chez les professeurs dont la seule présence, suffit pour imposer l'ordre, intimider les agitateurs et dont la parole est écoutée avec déférence et obéie avec approbation" (2).

Ce qui caractérise encore cette maîtrise de la situation pédagogique, c'est que **l'enseignant** doit savoir allier affection et autorité, douceur et rigueur, indulgence et fermeté, bon sens et dévouement.

Toutefois, le maintien de la discipline scolaire constitue l'un des aspects le plus important dans l'activité formative. Voyons comment.

Dans toutes les salles de classe, une discipline et une tenue correctes. Cependant, ces stagiaires, bénéficient d'une liberté de constituer eux-mêmes leur propre groupe, de choisir leurs partenaires, causeurs ou silencieux, calmes ou agités, selon les habitudes amicales antérieures, depuis les collèges et lycées, les agglomérations et quartiers urbains, les régions rurales, zones et villages. Pour l'essentiel, on doit observer un climat harmonieux entre tous les élèves-maîtres des groupes-classes ainsi constitués, et donner lieu à des classements semestriels, assortis des récompenses et punitions, à propos de la conduite et du travail. Il s'agit d'*"encourager les élèves-instituteurs, les plus assidus, les plus aptes, les plus cultivés, les plus appliqués à faire un exposé, un débat, un dialogue : ce sont là, les compétences essentielles, qu'on attend d'un futur cadre moyen de l'enseignement. Les autres apprentis profitent de ces éléments, pour réaliser les données pédagogiques aux matières générales, dans un même fond d'instruction, qu'exigent les usages modernes de développement socio-économique"*.

(1) (J.) FILLIOUX - Du contrat pédagogique - le discours inconscient de l'école, ..., 31

(2) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de formation, 22 p.

Les récompenses programmées, institutionnalisées vont des bonnes notes, mentions, promesses d'affectation dans l'une des nouvelles écoles d'application, instaurées récemment en ville ; les punitions s'étendent aux avertissements, à la convocation au conseil de discipline, à la suspension mensuelle de la bourse, jusqu'à l'exclusion temporaire ou définitive.

Pour rendre toutes ces pratiques à la fois plus faciles à imposer et plus aisément acceptées, le rythme de chaque demi-journée, fait vivre les jeunes gens, comme en une Ecole Normale Supérieure (E.N.S.) à l'image à peine démarquée, de l'Institut National Supérieur des Sciences de l'Education (L'I.N.S.S.E.D.), dans lequel les professeurs ont eux-mêmes été formés, et qu'ils se préparent à réintégrer, pour des stages de formation continue. Pour la vague "A" (en matinée), la journée débute à 8 heures par un cours de pédagogie spéciale, d'une leçon de pédagogie générale, puis d'une heure de psychologie, d'idéologie, sociologie et de mathématiques. A 12 heures, un exposé-débat précède la sortie. Au cours de l'après-midi : pour la vague "B", régulièrement, sous une chaleur accablante, le rythme reste essentiellement identique : A 15 heures, on enseigne l'histoire de l'éducation, à 16 heures 30, deux heures sont consacrées à la législation scolaire, la déontologie et le français et, avant la sortie de 19 heures, une trentaine de minutes sont consacrées à parler soit d'agriculture, soit d'alphabétisation ou de socio-pédagogie. Les élèves-maîtres sortent toujours de "L'E.N.I." bruyamment en ordre dispersé ou par petits groupes, jusque dans l'avenue principale du quartier, où ils peuvent rester aussi longtemps qu'ils le désirent, pour discuter, se fixer des nouveaux rendez-vous, avant de se diriger vers leur domicile respectif.

Ainsi, ces usages modernes et multiformes, de formation professionnelle des cadres moyens de l'enseignement de premier degré n'ont désigné, jusqu'ici, que les connaissances théoriques, elles-mêmes distancées des tâches éducatives réelles qu'elles anticipent. D'où après cette formation théorique intervient la formation pratique. Le but essentiel poursuivi par cette dernière initiative, conduit à repenser à ce proverbe chinois si pertinent :

*"J'entends et j'oublie,
Je vois et je retiens,
Je fais et je comprends"* . Cependant, cette expression ne doit pas discréditer le "trajet théorique" de formation en lui faisant attribuer un caractère de passivité : *"Une théorie sans pratique est sans objet" - "Une pratique sans théorie est aveugle"*, disait MAO-TSE-TOUNG.

En effet, dans la troisième partie de *"Programmes de formation des instituteurs"*, ces remarques sont amplement régionalisées. Elles évoquent la restitution des stages pratiques (1), instaurés depuis 1976 jusqu'à nos jours, dans les écoles (primaires ou fondamentales) d'application des agglomérations de Plateau, de la Milice et de la Plaine. Cette initiative peut encore relever des effets de l'influence et l'imitation des autres établissements de formation professionnelle voisins, placés sous la tutelle de l'Etat-central. En outre, ces stages pratiques semblent refléter fidèlement les intentions et conduites mobilisées, à l'issue du colloque de *"BRAZZAVILLE 1970"*, en tenant compte de l'évolution des idées et des pratiques éducatives. Les *"Programmes de formation des instituteurs"* (2), nous proposent cette innovation, à travers un arsenal de dispositions établies, délimitées en deux étapes successives.

Pour la "filière" des futurs instituteurs, du cycle primaire, ce stage pratique commence dès le premier trimestre de l'année scolaire. Cette pratique est consacrée à quelques *"séances d'observations de micro-enseignement"* (3). Ces séquences débutent dès l'ouverture annuelle des écoles d'application. Cependant, les stages pratiques proprement dits, sont organisés au deuxième et au troisième trimestres, en raison d'un mois par trimestre. Les élèves-maîtres qui y participent sont répartis en deux vagues

(1) (M.) POSTIC. *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977, 133.

(2) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - *Programmes de formation*, 22 p.

(3) *Idem*.

successives. Ils sont encore dirigés par le directeur de "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE. Les maîtres de ces établissements assurent l'encadrement de leurs futurs homologues afin de leur assurer une aide solide à la formation, aux nécessités des tâches réelles de leur exercice professionnel proche. Pendant cette période de "*stage touchant objectivement la situation pédagogique*" (1), un seul élève-maître est placé par classe.

Pour la deuxième "filière" des élèves-éducateurs, on programme également les séances d'observation et le micro-enseignement, ce stage pratique commence en deuxième et troisième année de formation. La durée de ce stage est limitée à trois et quatre mois par période : une fois dans les deux dernières années de formation. La direction régionale de l'enseignement du bassin oriental du Pool, veille sur l'organisation de ces structures, le fonctionnement et l'encadrement de ces stages, selon les modalités identiques aux précédentes.

Dans l'ensemble, cette alternance vise essentiellement, à réaliser un premier contact des élèves-maîtres avec les écoles et les enfants. Au sein de ces établissements, ces futurs cadres moyens de l'enseignement, peuvent déjà s'informer des faits concrets, chosifiés sur les "*servitudes administratives de l'instituteur, grâce à l'exploration attentive des registres et tableaux réglementaires*" (2). A cette occasion, les stagiaires sont placés comme les observateurs "*des leçons du titulaire de la classe. Ce qui leur permet d'identifier les gestes techniques et aptitudes indispensables à l'exercice du métier et dégager, à partir de ces films des leçons observées, le plan méthodologique, appliqué à chacune d'elles*" (3). Un autre accent spécifique est mis sur "*l'exécution des leçons d'essai, au cours de ce premier stage. Elles amènent les apprentis à lier un contact régulier et intime avec la classe, et à apprendre à préparer un cours. Ce qui les amène à assurer les premières responsabilités*

(1) (M.) POSTIC. *Observation et formation des enseignants*, ..., 228.

(2) Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, *Programmes de formation*, 22 p.

(3) *Idem*.

de plusieurs journées de classes, afin d'approfondir et consolider les savoir-faire pédagogiques" (1). Le maître d'application critique après la classe, le cours dont il a été témoin, dans ce cadre spatio-temporel.

Toutefois, ces stages se déroulent dans les écoles d'application, aux quartiers Plateau, Milice et Plaine. Sur une durée de cinq jours par semaine, huit heures par jour pour les encadreurs et quatre heures pour chaque groupe d'apprentis, ces stages se passent en vague intermittente, selon le calendrier scolaire arrêté.

Dès lors, pour passer à cette phase d'apprentissage pratique proprement dit, les stagiaires sont constamment guidés, contrôlés et pourvus d'une grille d'observation.

"Ces observations sont effectuées par petits groupes de 8 à 10 stagiaires. Elles sont suivies de tables-rondes, animées par un conseiller pédagogique et les débats qu'elles suscitent, sont entièrement transcrits dans un cahier réservé à cet usage : Cahier d'observation (2).

Par ailleurs, en leçons pratiques, il est noté que *"la responsabilité des activités scolaires des classes ne sera que graduellement confiée aux stagiaires : d'abord une ou deux leçons par jour, puis prise en charge des activités d'une journée, en fin la responsabilité entière d'une semaine par classe" (3).*

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de formation;...*
22 p.

(2) *Idem.*

(3) *Idem.*

Ainsi, pour assurer le bon déroulement de ce processus d'apprentissage, quatre normes relatives au contrôle, sont exercées à l'égard des normaliens - de leurs futurs homologues : les actuels maîtres des écoles d'application et de leurs encadreurs. Ces directives concernent l'assiduité et la ponctualité, - le comportement, - (la tenue vestimentaire) , la tenue du cahier de stage que ces apprentis, doivent soigner particulièrement dans la présentation, comme dans la mise à jour permanente.

Ainsi, en exercice pratique d'observation, chaque stagiaire est invité à décrire dans ce cahier, l'espace du quartier ou de l'agglomération, et l'architecture de son école d'application. Cet état des lieux, précède la transcription des films, de leçons observées, et des différentes formes d'activités éducatives de la classe.

En apprentissage des leçons pratiques, les élèves-maîtres sont invités à présenter dans leurs cahiers, sur le verso de la page, la préparation de chaque leçon à dispenser. Ce qui assure une conformité aux enseignements de la pédagogie appliquée. Au recto de la feuille suivante, en face, le stagiaire inscrit les critiques, conseils et suggestions des encadreurs pédagogiques. Ces composantes normatives, ne peuvent devenir efficaces, que lorsqu'elles sont supportées par une troisième orientation des directives conseillées aux encadreurs de "l'E.N.I." Elles vont des appréciations chiffrées des leçons mémorisées, l'examen des cahiers de stage, rédigé par chaque élève-maître. Ces différentes attributions hiérarchisées, tentent d'éviter une rupture, entre la formation théorique et la formation pratique. De même, l'énergie des tâches mobilisées par les professeurs et encadreurs, n'a d'effets durables que si ceux-ci, apportent leur assistance continue à leurs élèves. Ces nouvelles techniques d'apprentissage exécutées par les formateurs de "l'E.N.I.", renforcent leur propre prise de conscience, stabilisent ou corrigent leurs représentations et attentes personnelles et celles des apprentis. Ces remarques transparaissent largement dans le contenu des techniques transmises et évaluées.

Chaque jour de 8 heures à 12 heures, puis de 13 heures à 17 heures les encadreurs, c'est-à-dire les maîtres titulaires des classes, doivent "assister au moins à deux leçons enseignées par les stagiaires" (1). Dans cette acception, il leur est exigé de "remettre en temps opportun", à chaque stagiaire, "un exemplaire du rapport de sa leçon, et, un autre au chef de stage" (2). Au cours de cette notation, l'avis du maître titulaire de la classe, est très entendu. Par ailleurs, à chaque visite du stagiaire, on examine son cahier de stage, en y marquant des observations sur sa tenue. De plus, on attribue une notation chiffrée, survalorisée par une "mention", pour valider cet état du cahier de fin de stage. Tous ces éléments, seront repris, car ils constituent le "corpus" même d'un rapport succinct de fin de stage, récapitulant les notes obtenues par le stagiaire, dans un résumé des impressions globales (3). Ces usages relatifs au contrôle et à l'appréciation des stages pratiques concernent toutes les deux "filières" des normaliens. Cependant, pour réaliser ces résultats, on y adopte deux techniques d'évaluation. L'une porte sur "un dépouillement du questionnaire d'auto-évaluation", dont les résultats sont présentés en forum, puis en une synthèse écrite. L'autre concerne un rapport collectif rédigé et présenté par un groupe de stagiaires "en forum, accompagné également d'une synthèse écrite" (4). Dans ces deux formules des pratiques retenues, ou du moins dans l'une d'entre-elles, cette évaluation est prononcée par une assemblée générale, regroupant les stagiaires et encadreurs. Ces participants insistent sur cette acquisition spécifique des compétences pédagogiques de chaque groupe des élèves-maîtres.

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Programmes de formation*, 22 p.

(2) *Idem.*

(3) *Idem.*

(4) *Idem.*

En fin d'année : au mois de juin, les normaliens doivent passer les examens théoriques de fin de formation. Les épreuves écrites portent essentiellement sur "*les disciplines fondamentales*" : la pédagogie générale, la pédagogie spéciale et la psychologie. Les autres matières, font l'objet d'une interrogation orale. Tels sont les obstacles à franchir, pour prétendre à cette éventuelle admission au Certificat de Fin d'Etudes des Ecoles Normales (C.F.E.E.N.), au passage en classe supérieure ou au redoublement.

Quelques indications montrent de manière irréprochable, les flux de sortie de ce processus de transmission des techniques d'enseignement de premier degré, au profit de l'éducation nationale. On peut observer que dans tout le territoire du Congo, entre 1976 et 1985, le pourcentage des diplômés des 4 "E.N.I.", s'est élevé de 61,6% à 86,7%. Distinctement et dans cette même période, le taux des Certifiés de Fin d'Etudes des Ecoles Normales, formés à "l'E.N.I." de BRAZZAVILLE, s'est accru de 40,3% à 49,84%. En 1985, le pourcentage des admis au "C.F.E.E.N." de "filière" du cycle primaire, se présente dans l'ordre de 45,54% contre 54,46% de refusés, et la "filière" pré-scolaire, donne 47,52%, contre 52,48% de redoublants (1).

Au terme de cette formation/éducation, les élèves-stagiaires certifiés sont immédiatement "versés" dans "la Fonction Publique" où ils sont recrutés en qualité de cadres moyens de l'enseignement, ou au titre d'instituteurs-stagiaires. Le cas échéant, les élèves-maîtres "refusés" doivent eux-aussi, intégrer le Ministère de l'Education Nationale, mais en qualité d'instituteurs-adjoints-stagiaires. L'année suivante, après leur affectation immédiate, au cours de leur exercice d'activité éducative, ces derniers, peuvent, s'ils le désirent, repréparer individuellement ou personnellement, ce "Certificat" de qualification manqué, au titre de candidat libre, dans l'établissement d'origine. Ce qui leur permet de retrouver un

(1) *Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE - Rapport de fin d'année scolaire 1984/1985*, 42 p.

reclassement relatif à cette nouvelle "strate" socio-professionnelle, correspondant à cette catégorie "B", selon ces clauses de "*la convention collective*" (1). Dans la pensée durkheimienne, ce but pédagogique "*Cette promotion individuelle et collective*", constitue un élément important d'une "*structure segmentaire*", d'une "*collection d'individus constituant une catégorie socio-professionnelle*" précise (2). Aussi, ces besoins idéaux sont-ils appréciés de manière divergente et convergente, selon les segments et solidarités, répandus sur un espace rural approprié - ou sur un espace urbain survalorisé, qui ne serait qu'une juxtaposition de ces segments et solidarités.

Pour les Brazzavillois M'Bochi venus de la région d'Ollombo ou pour d'autres congolais, cette "*formation professionnelle des maîtres*" marque l'une des issues nobles pour moderniser la société nationale, en rayant les disparités ethniques ou tribales par des changements culturels, dans chaque région rurale, zones et villages. Ce faisant, ils soutiennent cette "*transmission des techniques d'enseignement de premier degré*", en excitant progressivement, depuis plus d'un demi siècle, leurs frères cadets et soeurs cadettes, issus des communautés ethniques ou tribales, à s'installer provisoirement auprès-d'eux, où ils doivent se former et rompre avec "*les usages coutumiers, de formation polyvalente traditionnelle*". Derrière cette attitude moderniste, P. BOURDIEU et P.H. CHOMBART DE LAUWE, s'accordent pour souligner cette "*reproduction culturelle*" (3) amenant les hommes qui ont acquis une culture grâce aux études ou à une profession, à mettre en éveil leur appétit d'élargir leurs groupes et de satisfaire leurs besoins (4) modernes, en utilisant les membres de leurs groupes d'origine généalogique.

(1) DECRET n° 75/53/MT PSI-DGT-DRTS-53/9 du 4/02/75, modifiant l'annexe 5 de la convention collective de 1960 ; BRAZZAVILLE, 1975, 4 p.

(2) (E.) DURKHEIM. De la division du travail social, 266-267.

(3) (P.) BOURDIEU (J.Cl.) PASSERON La reproduction, ..., 25.

(4) (P.H.) CHOMBART DE LAUWE. Images de la culture, Paris, Payot, 1970, 32 à 33.

Pour les paysans congolais ou M'Bochi d'Ollombo, cette "*formation professionnelle des maîtres*", relève intégralement des initiatives des leaders politiques nationaux, qui les décident à leur place et les "parlent" ou parlent à leur nom, dans le but de poursuivre comme par le passé, une culture moderne, homogène aux autres ethnies ou tribus, où les besoins socio-économiques nouveaux s'imposent. Ce qui amène leurs fils et filles à se séparer d'eux, pour maintenir ce contact déjà amorcé avec des cultures étrangères, en acceptant de les former à l'épreuve des situations novatrices, calquées sur le ou les modèles européens ou français, tout en rappelant cette atteinte aux "assises" de leur vie psychique. Allusions faites à cette nouvelle création "des intelligences" largement ouvertes, suffisamment tournées vers l'extérieur, pour assurer ces succès novateurs, mais qui sont sans racines profondes.

Ces points de vue contradictoires annoncent de toute évidence que cette "*formation professionnelle des maîtres*", fonctionne selon une nature spécifique des objectifs poursuivis, des finalités réalisées, des enseignements programmés et des représentations mentales inspirés de l'extérieur, et assignés tour à tour à l'intérieur. Autrement dit, ces visées qui proviennent des horizons exogènes, se développent selon des rationalités particulières, et influencent cette transmission des techniques d'enseignement de premier degré, appellent davantage une reformulation rapide, mais rigoureuse des quatre pôles d'observation pédagogiques.

Si l'on reprend "l'aboutissement" de cette formation professionnelle des cadres socio-économiques ou des maîtres de premier degré de la nation congolaise ou du pays M'Bochi en particulier, du fait de leur choix massif de cette Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, pour y effectuer un séjour annuel ou triennal, on parvient ainsi à mettre en évidence le rôle joué par des objectifs pédagogiques, de manière plus déterminante au cours de cette dernière décennie (1).

(1) (D.) HAMELINE. Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue; ..., 98.

Les intentions pédagogiques, limitées à un vaste champ politique culturel, pédagogique et économique, font mépriser les spécificités de - l'organisation de la région, des zones et villages ; - des groupes de parenté étendue et de pouvoir ethnique ou tribal ; - de l'expérience culturelle acquise par les ancêtres et apprise par les générations actuelles des parents paysans (1) ; - des modalités locales de développement intellectuel et physique de l'enfant, ainsi que sa maturation permettant son intégration sociale ; - des compétences et techniques coutumières de production, par opposition au découpage de la cité urbaine en agglomérations et arrondissements, en quartiers et édifices ; elles font survaloriser - la diffusion ou la communication des moyens et procédés indispensables à l'apprentissage et la production des comportements et conduites nouveaux, selon des situations modernes ; font survaloriser les rapports à la fois inter-ethniques et interpersonnels dans lesquels chacun tente d'hériter et de se donner une forme précise et une forme imprécise, afin de paraître collectivement et individuellement transformé, pour répondre avec aptitude aux tâches du métier et du milieu ambiant.

Dès lors, les enseignements programmés ainsi diffusés, varient entre les connaissances professionnelles et les connaissances générales, convergent à fournir des lignes directrices à un système de valeurs et des comportements factices, radicalement opposés aux formes de sociabilité et l'intériorisation des conduites collectives pratiquées dans les communautés ethniques et tribales où la mémoire collective laisse persister les usages coutumiers de toutes les dimensions socio-économiques et perpétuant les énoncés socio-professionnels de manière informelle.

Plus profondément, au niveau des schémas mentaux et représentations mentales, même si l'Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE est largement tenue et fréquentée par les Congolais d'ethnies ou des tribus

(1) (M.) ELIOU. *La formation de la conscience nationale en République Populaire du Congo*, 141-146.

pluridiversifiées, multivariées, sa localisation dispersée, son architecture multiforme, reflètent l'image même des schèmes européens, selon lesquels l'E.N.I. est une institution d'Etat, où les formateurs et formés ne peuvent ni modifier, ni remettre en question l'organisation matérielle et humaine, selon les contenus de la mentalité et de la conscience collectives qu'E. DURKHEIM, puis l'école sociologique française, désignent en termes "d'un ensemble d'images, de modèles, de symboles et d'idéaux" (1), dictés par le contenu de la mémoire ethnique et tribale. En outre et par suite d'un "coursus" formel de formation/éducation plus "rationnelle" et plus scientifique, notamment dans l'ensemble de la vie sociale depuis les soubassements technologiques et les organisations institutionnelles jusqu'aux formes d'expression de la vie de l'esprit, ou dans l'ordre des valeurs donnant une qualification socio-professionnelle et une certaine qualité humaine, l'E.N.I. de BRAZZAVILLE apparaît novatrice et supérieure aux villages "polytechniques" traditionnels. Ainsi les acteurs du système et les cadres supérieurs, élevés ou ascensionnés dans la hiérarchie socio-professionnelle par leurs délégués de spécialité moderne, endoctrinent spontanément que l'Ecole Normale d'Instituteurs de BRAZZAVILLE, est un milieu de "formation spécialisante formelle" qui s'oppose au milieu de "formation polyvalente informelle", puis expriment leur connaissance immédiate de soi, de leurs états mentaux, de leurs rapports à la réalité culturelle novatrice : de leurs degrés de suffisance et de lucidité, par rapport à la conscience des populations traditionnelles, ethniques et tribales et aussi, de leur fonctionnement psychique, qu'ils dévalorisent, considèrent comme sous-développé, archaïque et primitif (2).

(1) (E.) DURKHEIM. *De la division du travail social*, 266-267. Cf. (R.) ARON. *Les étapes de la pensée sociologique* ; Paris, Gallimard, 1967, 319-324.

(2) (P.H.) CHOMBART DE LAUWE - *Images de la culture*, ..., 31.

Grosso modo, cette synthèse d'observations et remarques pédagogiques de formation/éducation ou de transmission des techniques d'enseignement de premier degré laisse apparaître, ou confirme davantage, pourquoi les ressortissants M'Bochi d'Ollombo, choisissent^W l'E.N.I.^{AV} de BRAZZAVILLE, pour qu'au retour dans leur région, zone et village natal ou d'origine, ils soient amenés à exercer une influence considérable dans le processus du développement culturel "sous-jacent" aux innovations socio-économiques, selon des procédés européens et une méthode exogène, contraignante, et finalement pour déraciner le passé et le présent, et réorienter l'avenir des populations paysannes et rurales en assignant pour fins immédiates, l'acculturation des enfants à des modes modernes déjà assez répandus, en milieu urbain et qu'ils doivent adopter à leur tour.

Au terme de ces pages relatives aux usages modernes de formation professionnelle spécialisante des cadres socio-économiques instituée au Congo, mais effectuée dans le bassin oriental du Pool, il convient de faire le point global des trois "Tableaux d' Ensemble Pédagogique" (TEP) dont les objets, les dessins et les effets sont transposés ou juxtaposés en pays M'Bochi d'Ollombo. Ils recouvrent des processus exogènes, amenant les adolescents et adultes à acquérir en milieu urbain une "forme précise" dans les domaines économique et social : en agriculture et en enseignement de premier degré, selon l'essor du développement régional que la planification nationale estime être les reflets les plus représentatifs du retard à rattraper dans tout le fonctionnement social, par rapport aux sociétés industrialisées, présumées plus avancées.

Pour parvenir à ces pratiques modernes et à l'intériorisation de ces qualifications novatrices, les procédés didactiques relèvent d'une préférence des leaders politico-administratifs ou des agents hiérarchiques de l'Etat-Central (1) pour les formes expositives, au détriment des formes démonstratives et presque un manque de maîtrise de ces dernières. Ils s'inscrivent dans des démarches de planification nationale en matière de formation et d'éducation, en mobilisant les institutions officielles instaurées à cette fin, en réprimant dans ce sens l'immobilité des organisations coutumières existantes, en érigeant des groupements spécialisés à cet effet. La finalité des localisations connote celle des organisations urbaines : les lieux en sont rares et précis, "intra-muros" dans des enclos pourvus pour un but formatif et éducatif, dans des concessions modernes agglomérées sur des "espaces protégés" de transmission et d'acquisition (2). Il s'agit de véritables lieux d'apprentissage "spéculatif",

(1) (R.) LOURAU. *L'analyse institutionnelle* ; Paris, Ed. de Minuit, 1970, 142.

(2) (D.) RIESMAN. *La Foule solitaire - Anatomie de la société moderne* ; Paris, Arthaud, 1974, 95. Cela pour appuyer avec fermeté que ces dispositions matérielles, apparemment "plus opulentes" qu'en milieu villageois, "peuvent offrir le luxe d'une telle individualisation et d'une formation précise" "(...)".

intermittant, ou discontinue qui fonctionnent, sous un mode "continue" de diffusion déconcertée et de réflexions individuelles d'évaluation, de théorisation, de reproduction et de décision, pour un apprentissage livresque, successif et personnel, où la formation intellectuelle se suffit en très grande partie à elle-même et renvoie de moins en moins à l'action. Méthode expositive de formation professionnelle spécialisée, basée sur les abstractions de novabilité naturelle et les besoins d'enrayer les disparités de l'environnement des ethnies ou tribus ainsi localisées, en régulant tout à la fois une nouvelle prise de conscience et une désorganisation des savoirs communautaires pré-existants et favorisant le détournement de l'exploration et l'estimation de l'imaginaire, afin d'ouvrir l'apprentissage dans le champ large des nouvelles possibilités désirables, entre les *"insatisfactions et les espérances"* (1), entre les besoins nationaux et les besoins étrangers, notamment européens.

En outre, le rôle des leaders, acteurs principaux et agents intermédiaires nationaux, salariés et affectés, apparaît davantage déterminant qu'auparavant, sans cependant exclure celui des spécialistes et assistants étrangers, africains, européens et asiatiques. Ce faisant, apparaissant comme dominateur et convertisseur, ce rôle se situe conjointement à trois niveaux : comme encadreur, dans la limitation et la conduite des groupes pour réguler leur dynamique et niveler leur efficacité ; comme canalisateur, dans la production spécialisée et mentale des groupes, parcourant avec eux, les processus de leur consommation, pour faire "mesurer" des connaissances adoptées et générales sur les situations expérimentées à l'extérieur et désirées à l'intérieur, initier et perfectionner les significations technologiques et sociales, de l'inconnu et de l'imaginaire, enfin conférer et programmer avec une précision certaine, les solutions conseillées, assistées et décidées ; comme orienteur, notamment destructeur ou suspenseur des empreintes coutumières, vécues par chaque groupe

(1) (P. Cl.) COLLIN. *La "S'éducation Permanente des Monts du Lyonnais"*, ..., T. II, 413.

et chacun des membres ethniques ou tribaux qui y sont issus, de la modernité de ses connaissances actuelles et le passéisme nocif de sa non évolution de lui-même et des autres, jusqu'à faire éprouver une transmutation personnalisante et une libération intériorisée grâce à l'acquisition délivrée des savoirs exogènes susceptibles d'apporter une solution satisfaisante à son mode de vie détournée (1).

Dès lors, les fonctionnaires affectés dans cette démarche limitée et régulée de formation et d'éducation groupale, constituent de véritables acteurs influents dans la méthode utilisée, et, ils sont perçus et considérés avec évidence comme des formateurs, des enseignants en exercice d'activité professionnelle, transmettant des messages conceptuels, donc traductibles dans la pratique ultérieure, ils se présentent comme les seules références des savoirs modernes et les premiers évaluateurs des acquisitions novatrices.

La finalité de ces indices didactiques marque explicitement la volonté des leaders nationaux de déplacer progressivement le maximum d'habitants, notamment ceux des jeunes générations de la région d'origine, de les mobiliser contre le passé, pour le présent et pour l'avenir, et d'apprendre par groupe, par promotion, de telle manière que, grâce à des conditions technologiques sociales et économiques concentrées en milieu urbain, ils acquièrent des qualifications professionnelles moyennes, estimées indispensables au développement des activités rurales.

Plus spécifiquement, l'ambition des acteurs du système politico-administratif consiste à poursuivre les formes d'une transmission et donc d'une organisation qui ne porterait que sur une diffusion des techniques

(1) (P.) TAP et Coll. - *Identité individuelle et personnalisation - Production et affirmation de l'identité (Colloque international - Toulouse - septembre 1979)* ; Toulouse Privat 1980, 62.

et usages modernes, aux effets verticaux, ascendants, unifonctionnels et exogènes, au profit d'une minorité de bénéficiaires qui seraient en mesure de comprendre le bien-fondé et la signification, en grande marge de nombreux paysans, des villageois qui n'en saisiraient que l'utilité et les adopteraient par répétition aveuglante (1). Dans cette acception, les autorités du pouvoir central, apparaissent motivées, pour instaurer un développement socio-économique et culturel national, mieux encore de la société M'Bochid'Ollombo, qu'elles considèrent comme bloquée, immobilisée, sous-développée.

Pour ce faire, ils visent à une formation professionnelle spécialisée qui permet à un certain nombre d'individus, de se faire une "carrière" et même de se limiter par elle, pour se distinguer des autres membres du groupe ethnique ou tribal dans un processus d'intériorisation, par assimilation du raisonnement scientifique et des connaissances technologiques, et d'extériorisation, notamment pour survaloriser l'espace, en y modifiant l'architecture, en standardisant les comportements et les conduites. Une telle composante axiologique, aux objectifs de transfiguration et de transposition groupales et individuelles (2), à l'égard des nouveaux modes de penser, de faire et d'être recouvre une volonté d'établir une suspension qui, à long terme, pourrait traduire une rupture avec les schémas mentaux communautaires, ethniques ou coutumiers, jugés "archaïques", "primitifs", ils constituent un obstacle inquiétant du développement socio-économique, si n'intervenait une représentation théorique de la société occidentale elle-même présumée comme l'actuelle donneuse de l'esprit mathématique et des diverses sciences naturelles. Dès lors cette finalité insinue des rationalisations conséquentes, relatives à la transformation et à la perception de l'environnement, au changement des activités productives et à la réorganisation de la vie communautaire et inter-ethnique.

(1) (R.) LOURAU. *L'analyse institutionnelle*, 133.

(2) (H.) NSIKA NKAYA. "Contact de cultures et formation de l'identité". *Identités collectives et changements sociaux* ; Toulouse, Privat, 1980, 99 à 101.

Il y a de fait, un certain nombre d'enseignements à tirer sur l'introduction antérieure et actuelle de la civilisation occidentale ou européenne dans la société congolaise, par la transplantation des structures exogènes, par la juxtaposition de la langue, donc aussi par l'introduction d'un autre modèle d'éducation, façonnant de manière divergente les comportements relationnels, les représentations mentales, les normes et les valeurs socio-économiques, culturelles et politiques.

Profondément marqués par la nostalgie du colonialisme imposant, ou par la force d'un déracinement social antérieur, encastrés dans une entaille professionnelle qui régissait la civilisation première des indigènes et se reflétait dans la scolarisation de naguère, transformée en cours normaux et poursuivis dans les récents usages de formation/éducation qui en sont directement et légitimement issus, les gouvernements nationaux engagent le fonctionnement de leur société composite, notamment pluri-culturelle, dans une voie déviante et artificielle, en écartant les usages intra-ethniques à cause de leur enclavement de la personne et l'emprise sur la conscience, par ses conduites reproductivistes et "introversibles". Ils désirent allier la promotion personnelle, le métier individuel et la stratification sociale volontaire et engendrer ainsi un système de vie groupale, où la personne l'emporte sur la modernité et la catégorie socio-professionnelle sur l'ethnie ou la tribue.

Si la formation professionnelle des cadres socio-économiques ainsi déployée n'apparaît plus coloniale ou néo-coloniale, selon une formulation nationaliste et une formulation congolaise elle demeure toutefois humaniste, européenne ou française et inter-communautaire en vue d'atteindre un groupe privilégié d'hommes, mais sans discrimination ethnique ou tribale, elle mobilise tout l'homme, jeune ou adulte, homme ou femme, afin qu'il ou elle soit en harmonie avec la modernité et avec soi-même, susceptible de surmonter le déséquilibre qui en découle et de sortir capable de maintenir le choix adopté pour son devenir personnel.

Pour ce faire, rompre avec les traditions coutumières que désignent encore largement les procédés didactiques, la nature des enseignements transmis tournent autour des méthodes et procédés nécessaires pour mieux mémoriser, assimiler et appliquer. Nombreuses et variées, les "disciplines étudiées recouvrent l'ensemble du parcours génétique" (1), culturel, intellectuel et psychologique de la dilution de l'esprit empirique à "la formation de l'esprit scientifique" (2) de telle manière qu'émerge l'abstrait au point où l'esprit arrive à rejeter les usages coutumiers, et, prétendre concilier les mathématiques et les lois et les faits universels, selon une sorte de base de l'affectivité et le symbolique, enfin qu'intervienne le déplacement ou la suspension des schémas mentaux d'origine, au moment où l'esprit tourmenté "manie les informations volontairement détachées de l'expérience" locale "et même" en conflit "ouvert avec la réalité" traditionnelle, jugée toujours impure, toujours informelle, "et décrit l'intelligibilité" (3) de l'évolution par le détachement, dans des termes qui permettent d'exprimer cette théorie avant qu'elle ne soit appliquée ultérieurement.

(1) (P.Cl.) COLLIN. La "S" éducation permanente des Monts du Lyonnais, T. II, 617. Ici, l'auteur-Sociologue, résume dans les "initiatives ignorées par la mémoire ou l'éducation à l'ouverture", la pensée de G. BACHELARD : Les lois des trois états pour l'esprit scientifique :

- 1 - L'état concret où l'esprit s'amuse des premières images du phénomène et s'appuie sur une littérature philosophique glorifiant la nature, chantant curieusement à la fois l'unité du monde et sa riche diversité".
- 2 - "L'état concret-abstrait où l'esprit adjoit à l'expérience physique des schémas génétiques et s'appuie sur une philosophie de la simplicité. L'esprit est encore dans une situation paradoxale : il est d'autant plus sûr de son abstraction que cette abstraction est plus clairement représentée par une intuition sensible".
- 3 - L'état abstrait où l'esprit entreprend des informations volontairement soustraites à l'intention de l'espace réel, volontairement détachées de l'expérience immédiate et même en polémique ouverte avec la réalité première (...)"

Voici alors, saisis dans leur genre, les éléments de la représentation. Ces éléments sont profondément révélateurs dans nombreuses institutions de formation professionnelle moderne au Congo, qu'on ignore bien souvent de mettre en relief leurs influences déculturatives et acculturatives.

(2) (G.) BACHELARD. La formation de l'esprit scientifique,..., 5

(3) Idem.

Au surplus, il s'agit d'adopter abstraitement, sans approfondir l'interrogation objective, mais en se limitant à son apprentissage reproduit, à raisonner de façon axiomatique, selon l'idéal des leaders nationaux et, à travers eux, l'idéal des sociétés donneuses, les uns et les autres étant inaptes dans la saisie des liens profonds des causalités voilées et des théories susceptibles d'apporter des explications concordantes aux communautés dont les innovations visées apparaissent imminentes. Pour ce faire, il est alors utile d'élaborer des normes, de choisir des groupes à initier et à perfectionner selon les techniques moyennes, afin de pouvoir améliorer plusieurs sections ou domaines ouvertement déclarés comme sous-développés, clairement perçus comme primitifs. Dès lors, il convient d'acquérir l'usage moderne de programmer le déroulement des processus de formation dans leurs nécessités, leurs étapes et leurs retombées, donc aussi de planifier les réalisations verticales. Plus précisément, la nature des enseignements diffusés amène les sous-groupes d'individus spécialistes à organiser les activités et à être eux-mêmes organisés par les autorités gouvernementales, selon les principes plus hiérarchisés et les modalités novatrices plus rigoureuses dans de nombreux domaines déjà explorés ou sous-développés. Apprendre à modifier l'espace, à changer les techniques économiques du secteur primaire, d'enseignement de premier degré, de vie communautaire, ethnique ou tribale, conduit parallèlement à assurer la croissance économique et le développement social et de "sortir" des agents d'encadrement du développement rural, régional, zonal et villageois.

Devant ces résultats, la formation professionnelle spécialisée des jeunes paysans en majorité, apparaît absolument limitée dans la région urbaine, qu'elle est intégralement tenue et gérée selon les inclinations étrangères. Ces résultats sont valables pour les gouvernants nationaux qui manifestent une représentation mentale régulée, modélisée à s'intéresser aux matériels modernes, aux conduites rationnelles, aux personnes étrangères, plus remarquablement à celles que constitue l'assistance européenne,

que l'on considère avec déférence comme les "guérisseurs" des maux du sous-développement et qui assurent la transplantation de leur univers moderne et interpellent leurs usages quotidiens. En outre, ils expriment ainsi une fierté individuelle dans la volonté de corriger "le grand retard" des conditions d'existence dont ils accusent collectivement, et de rattraper les sociétés industrialisées, en vantant les richesses multi-formes dont dispose le pays, mais des richesses matérielles et humaines de leur convivialité qui demeurent inexploitées, immobilisées à défaut de leur emprise par les techniques coutumières qu'ils manifestent le désir de désavouer, d'ébranler.

Cependant, les formés/éduqués se montrent confiants envers l'ensemble du changement et ne manifestent aucune prudence quant aux améliorations qu'ils reproduisent en la matière. Dès lors, ils s'initient ou se perfectionnent dans les incidences des climats nationaux, par similitude aux données des climats propres à chaque région rurale, mais avec une importance majeure accordée à celles du bassin oriental du Pool, sans omettre l'étude du micro-climat M'Bochi d'Ollombo, notamment sur les productions végétales et animales de cette dernière localité, et, cela sans exclure l'apprentissage des techniques d'éducation scolaire et sa fonction socio-économique et culturelle, c'est avec une extrême obstination qu'ils recourent régulièrement à l'obtention des investissements financiers, d'énormes portions du budget national, et d'utiliser les crédits périodiques comme les moyens de travail ; accordant un privilège indéniable au temps de formation "intra-muros" ou théorique plus qu'au temps nécessaire aux stages pratiques, c'est sans difficulté particulière qu'ils consentent à adopter et à survaloriser la durée comme un facteur d'efficacité de chaque spécialisation ; enfin, méprisant les traditions des solidarités pratiquées dans chaque région, zone et village et au sein de chaque communauté ethnique ou tribale, de chaque parenté clanique ou lignagère, ils acceptent de prendre le risque d'imprimer des innovations insuffisamment réfléchies, au-dessus des usages coutumiers longtemps expérimentés.

Au terme de cette présentation en trois dimensions du changement social, il serait malaisé de ne pas souligner davantage les soubassements de cette démarche globale de la formation professionnelle spécialisante sur les nouvelles possibilités et les nouvelles orientations d'avenir.

Ces usages modernes marquent presque la totalité des domaines du fonctionnement social le plus fondamental, tout en les désarticulant dans leur globalité. Par cause ou par effet, ils interfèrent avec les autres nombreux éléments, le nouvel univers symbolique, le récent système des valeurs et jusqu'aux actuelles mentalités groupales, notamment pour ce qui concerne les dimensions socio-économiques et culturelles des innovations, qu'elles sortent de transfiguration et de survalorisation de l'espace d'apprentissage des techniques agraires et de transmission des connaissances d'enseignement et d'acquisition des nouvelles conduites.

Ces résultats confirment opportunément ce que nous pouvons dénommer *"un processus favorable à l'intégration des nouvelles et distinctes catégories socio-professionnelles d'encadrement rural"*. Celui-ci apparaît notablement exogène par son contenu et par sa forme, dépourvu des matrices symboliques endogènes qui donneraient un sens en réponse aux représentations gouvernementales à l'égard des exigences du marché national de production et de consommation et ses attentes internes pour bouleverser la qualité traditionnelle de la vie ethnique ou tribale, clanique ou lignagère, régionale et villageoise. Bien que les formés/éduqués y adhèrent par excitation ou par répression voilée, ce processus se situe autant dans le déménagement d'un communautarisme rural, instauré depuis la pré-colonisation et la colonisation, que dans la continuité relative au démentellement des disparités régionales en matière économique, sociale et culturelle du *"sommet à la base"*, contraignante et répressive, indirecte et abstenuée, tel qu'il est institué, distinctement découpé, limité et cloisonné par secteur de spécialisation *"économique"* et *"social"*.

Pour mettre encore en évidence ces faits pratiqués, le problème, dès lors, devient de s'interroger s'il s'agit d'une formation professionnelle scolaire qui demeure éternellement attachée au modèle européen comme un lourd héritage historique dont on a du mal à se défaire ? Nous le croyons.

Nous avons à faire ici à un système de spécialisation, tenu par un groupe d'individus statutairement élevés, mais déséquilibrés et désirant le confort moderne, relativement moins nombreux, historiquement encouragés par leur installation à long ou à court terme dans un espace géographique étranger survalorisé et éclaté, où demeurent fortes la rencontre des sociétés hétérogènes, des cultures et sous-cultures multiformes et la sociabilité internationale, inter-ethnique et dont l'espace relationnel, décisionnel et opérationnel s'est désormais institué et maintenu en cité urbaine ; une population amplement composite où apparaît nettement un clivage entre diverses couches d'âge, - entre nationalités, - entre communautés et une division marquée de classes entre les acteurs d'Etat-Central - entre les tenants de chaque institution, - entre les spécialistes d'activité plurielle, - entre les apprentis de développement socio-économique, ou - entre les secteurs d'une même production, où les décisions préfectorales et intercommunales instituant, apparaissent "*comme un construit politique*" et "*gouvernemental*", "*comme un instrument*" diffusant les usages institués que "*les acteurs sociaux*" (2) doivent généralement exécuter dans tous les domaines, plus particulièrement dans les secteurs de formation agricole et de l'éducation fondamentale. Cette formation professionnelle spécialisante fonctionne selon des performances techniques régulées, comparables à celles des sociétés européennes ou colonisatrices, mais radicalement opposées aux compétences "*polytechniques*" des régions paysannes notamment de la société M'Bochi d'Ollombo,

() (M.) CROZIER/(E.) FRIEDBERG. L'acteur et le système, ..., 167.

en même temps qu'ils organisent les activités professionnelles par secteur précis, qu'ils manifestent une perception d'ouverture, mais profondément dominatrice de "*l'espace et du temps*" et qu'ils déploient un effort novateur, "*coordonné*" (1), pour planifier sous le voile de couvrir également l'ensemble des besoins, sociaux, agricoles et culturels de toutes les régions territoriales.

Ainsi, pour y arriver, il est désormais nécessaire pour le groupe stratifié et hiérarchisé, de démontrer ses innovations par la pratique, d'expérimenter celles-ci sur le terrain de son action, de ses espoirs et de son espérance. Ce faisant, le produit issu du tissu formatif ou éducatif qui représente l'orientation et la signification du pouvoir-central qui le soutient, l'anime et l'évalue, doit à travers le processus de développement socio-économique qu'il encadre, renforcer son pouvoir sur lui-même par la réorganisation-déménagement de son environnement présent d'activité, selon une contestation du passé coutumier qui constitue un obstacle majeur au changement du présent et une entrave indéniable à l'ouverture sur les usages modernes qu'il mobilise. Cependant, dans les tiroirs des autorités nationales actuelles, existe déjà un second projet relatif à un nouveau système de formation professionnelle, mais qui semble de plus en plus, au moins dans les intentions, recouvrir les premières pratiques pédagogiques, sans jamais disparaître complètement. On retrouve tous ces résultats dans l'ensemble des axes d'observations et remarques pédagogiques d'ordre coutumier et moderne, étant entendu que celles-ci résument en grande partie de nombreuses variations, constituant une contribution au développement de la région M'Bochi d'Ollombo.