

Regards sur des causes de la baisse du niveau de l'enseignement en République démocratique du Congo

Pr. Crispin Makelele Solo

Université des Sciences de l'Information et de la Communication, Kinshasa,
RDC

Pr. Florentin Azia Dimbu

Université Pédagogique Nationale de Kinshasa, RDC

Approved: 07 September 2026
Posted: 09 September 2026

Copyright 2026 Author(s)
Under Creative Commons CC-BY 4.0
OPEN ACCESS

Cite As:

Makelele, C.S., & Dimbu, F.A. (2026). *Regards sur des causes de la baisse du niveau de l'enseignement en République démocratique du Congo*. ESI Preprints.
<https://doi.org/10.19044/esipreprint.9.2026.p240>

Résumé

Cet article s'interroge sur l'état actuel de l'enseignement national, qui semble, à plusieurs égards, en perte de vitesse et confronté à un sérieux déficit de qualité. Nous assistons de plus en plus à une situation préoccupante : un nombre important d'élèves et d'étudiants achèvent leur cursus sans maîtriser correctement la lecture ni l'écriture. Malgré ce lourd handicap, beaucoup aspirent à poursuivre des études supérieures, voire postuniversitaires, au seul motif qu'ils sont titulaires du diplôme d'État, équivalent du baccalauréat français ou d'un diplôme similaire dans d'autres systèmes éducatifs. Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons d'examiner l'évolution de ce système éducatif depuis ses origines jusqu'à nos jours afin de mieux comprendre les causes de cette dégradation. Le changement observé dans le profil des diplômés d'État est particulièrement révélateur et mérite une analyse approfondie. Nous remonterons donc le cours de l'histoire pour revisiter quelques étapes marquantes de l'enseignement national et identifier les facteurs susceptibles d'expliquer les différences constatées entre les générations de diplômés.

Mots-clés : Niveau de l'enseignement national ; causes de la baisse ; République Démocratique du Congo

A Look at the Causes of the Decline in Education Levels in the Democratic Republic of Congo

Pr. Crispin Makelele Solo

University of Information and Communication Sciences, Kinshasa, DRC

Pr. Florentin Azia Dimbu

National Pedagogical University of Kinshasa, DRC

Abstract

This article looks at the current state of the national education system, which seems, in many ways, to be losing momentum and facing a serious quality deficit. We are increasingly witnessing a worrying situation: a significant number of pupils and students finish their courses without properly mastering reading or writing. Despite this heavy handicap, many still aim to pursue higher education, or even postgraduate studies, simply because they hold the state diploma, equivalent to the French baccalaureate or a similar degree in other education systems. In the lines that follow, we aim to look at the evolution of this educational system from its origins up to today in order to better understand the causes of this decline. The changes seen in the profile of state graduates are particularly telling and deserve a closer look. So, we will go back in time to revisit some significant milestones in national education and identify the factors that might explain the differences noticed between generations of graduates.

Keywords: Level of national education; causes of the decline; Democratic Republic of Congo

Introduction

Nous constatons, depuis quelques années, qu'en langue française par exemple, l'expression écrite et orale de plusieurs candidats voulant accéder à l'université ne ressemble nullement à celle de premières générations, depuis la création de l'examen d'Etat en 1967. Des lacunes criantes au point où nous nous demandons comment un même système éducatif, dont les diplômés se distinguaient même à l'extérieur du Congo, a pu perdre, en quelques décennies, cette bonne réputation ? Et d'abord, quand et comment est né ce système éducatif ? Comment a-t-il évolué ?

Sans jeter l'opprobre sur des élèves de qualité qui sortent encore heureusement d'écoles secondaires du Congo, nous voulons comprendre ce phénomène quelque peu étrange ! Le prestige de l'enseignement national, singulièrement celui du diplôme d'Etat, est aujourd'hui gravement compromis. Le cas récurrent de ces élèves vient semer le doute sur la qualité

de la formation dispensée par certaines écoles secondaires. Plus d'un enseignant a remarqué ces mauvaises performances des candidats aux concours d'entrée organisés notamment par trois institutions d'enseignement supérieur de la ville de Kinshasa de 1999-2020. Il s'agit de l'Université protestante au Congo (UPC), Université Technologique « Bel Campus » et Université des sciences de l'information et de la communication (UNISIC). Plusieurs d'entre eux éprouvent de sérieuses difficultés à se défendre tant à l'écrit qu'à l'oral. Leur niveau de culture générale est quasi inexistant. Ils ne se montrent pas à leur avantage pour commenter l'actualité, exception faite de celle de leurs artistes musiciens. Et même là-dessus, leur expression reste approximative, malgré leur connaissance certaine du sujet.

Certes, le concours d'entrée ne vise que ceux dont le pourcentage du diplôme d'Etat est inférieur à 60%. Hélas, l'expérience montre aussi que plusieurs finalistes du secondaire au pourcentage égal ou supérieur à 60% ne sont guère mieux disposés ! Les différences sont minces entre eux, dans de nombreux cas.

Le système éducatif sous la colonisation belge

C'est dans le contexte de la mise en valeur et de l'exploitation du territoire échu à Léopold II, à Berlin en 1885, qu'est né le système scolaire au Congo. Aux premières initiatives d'envoyer en Europe des enfants noirs, prises par quelques missionnaires et qui ne furent pas encouragées par l'Etat Indépendant du Congo (EIC), a succédé une politique de l'EIC, visant la formation professionnelle des Noirs sur place au Congo. Selon Jeef Van Bilsen, le gouvernement de l'EIC opposait la formation des autochtones noirs en Afrique à leur formation en Europe. Pour l'EIC, une telle formation sur place au Congo coûtait moins cher, tandis que la seconde comportait des risques (Van Bilsen, A.A.J., 1977).

Le principal besoin de l'EIC ayant été celui du recrutement militaire, la formation dispensée fut essentiellement militaire. Logiquement, des officiers furent les premiers encadreurs de ce qui sera connu sous le nom de « colonies scolaires ». Mais, voulant aussi disposer d'auxiliaires de métier dont il avait besoin : menuisiers, forgerons, serruriers, cordonniers, jardiniers, etc., l'EIC décida de constituer, à côté des « colonies scolaires » à caractère militaire, d'autres « colonies scolaires » à caractère agricole et professionnel, gérées par les missionnaires. (Ndaywel è Nziem Is., 1998).

Faisant face aux critiques de plus en plus dures contre l'exploitation des Noirs, le Monarque belge se résolut d'entreprendre d'actions civilisatrices et cosmétiques à caractère moral et social, en vue d'améliorer son image. Il fit appel aux missions religieuses, dont le nombre augmentait sensiblement, pour leur confier l'accomplissement de cette tâche qu'il voulait toute imprégnée de christianisme. Son choix des religieux

catholiques était fort intéressé. La religion catholique lui paraissait la mieux armée non seulement parce qu'elle était la plus répandue, mais aussi du fait que ses missions étaient en grande partie d'origine belge. Il se méfiait particulièrement des citoyens des puissances concurrentes en matière de colonisation (Bongeli Yeikolo ya Ato, E., 2009).

Comme on le sait, en effet, les missionnaires anglo-saxons furent parmi les plus virulents à dénoncer les nombreux sévices dont souffraient les populations noires. La politique de l'EIC ne pouvait que chercher à décourager les missions qui n'étaient pas nationales (belges) en leur refusant les subsides, au motif qu'elles ne pouvaient enseigner aux Noirs les langues belges.

Le véritable point de départ de l'histoire scolaire du Congo a été, en réalité, la signature de la Convention, le 26 mai 1906, entre les missions catholiques et l'Etat Indépendant du Congo. Par ce document, en effet, l'EIC concédait aux établissements des missions catholiques au Congo les terres nécessaires à leurs œuvres religieuses en contrepartie de leur engagement à créer des écoles où les autochtones recevraient l'instruction. Le programme comportait un enseignement agricole, l'agronomie forestière et un enseignement professionnel pratique de métiers manuels, sous le contrôle du gouvernement général de l'EIC (Bontinck F., 1980).

Cette Convention établissait la base de la collaboration entre l'administration de l'EIC et l'Eglise concernant la structure et le contenu de l'enseignement à dispenser aux indigènes. Un contenu de l'enseignement orienté en fonction de la conception coloniale sur le Noir perçu comme un grand enfant paresseux à qui il fallait inculquer des valeurs morales. On le formait pour qu'il devienne un agent docile et très productif. Ainsi, « Les écoles ne furent donc pas l'aboutissement du souci de « civilisation », mais plutôt le résultat d'une certaine quête d'efficacité dans l'effort de domination et d'évangélisation » Ndaywel è Nziem Isid., (1998).

L'annexion de l'EIC par la Belgique, en 1908, obligea de passer du premier vers un deuxième ordre colonial, en réorganisant tout le système scolaire, puisque l'essentiel des pouvoirs reposait, jusque-là, sur la seule personne du Roi. En 1909, plusieurs écoles missionnaires vont intégrer un ensemble scolaire contrôlé par l'Etat. Mais, contrairement au grand réseau des écoles rurales, jusqu'aux années 1920, seuls les grands centres étaient concernés par l'essor scolaire du fait des subsides accordés.

En 1922, le ministre des colonies Louis Franck constitua une Commission chargée d'étudier le type d'enseignement à donner aux Noirs. Elle comprenait des représentants du gouvernement et des Missions et s'inspira du rapport du *Phelps Stokes Fund* sur l'éducation en Afrique. Ce rapport fut lui-même inspiré du « modèle suivi aux Etats-Unis pour l'enseignement des Noirs : une éducation de masse où l'accent est mis sur

l'enseignement agricole et professionnel, et la formation des dirigeants noirs qu'on pouvait voir devenir les plus chauds partisans de la coopération avec les Blancs » Bongeli Yeikolo ya Ato E., (2009).

Cette Commission Franck précisa les principes de base du système scolaire. Priorité fut accordée à l'éducation plutôt qu'à l'instruction. Les programmes et les méthodes devaient s'adapter au milieu « indigène ». L'enseignement étant assuré dans les langues locales. L'on craignait que la connaissance et l'apprentissage du français ne soient source d'orgueil et de prétention chez le Noir du Congo. Ndaywel è Nziem Isid., (1998).

En aucun cas, il n'était question de former d'élite intellectuelle. Le choix fut celui d'un enseignement élémentaire suffisamment large pour impliquer la grande masse des enfants. Comme l'affirme Jules Chomé, la formule était connue : « pas d'élite, pas d'ennuis » (1982 : 13). Cependant, pour accéder aux écoles de métier, il fallait faire preuve à la fois de qualités intellectuelles et morales.

La commission Franck décida de s'en remettre à nouveau aux missions religieuses en matière d'enseignement. De nombreux avantages matériels et financiers lui furent octroyés. L'Eglise recevait ainsi le quasi-monopole du plus grand appareil idéologique de tout Etat moderne : l'école. Tout le monde s'accordait que pour l'éducation du Noir, il fallait surtout compter sur l'évangélisation. « On ne ferait rien de permanent sans elle » (Chomé J., 1982 : 15).

Le but premier de l'éducation étant perçu comme celui de transmettre certaines valeurs morales intimement liées au statut social et à la fonction des individus ; l'opinion belge était persuadée qu'il fallait une éducation aussi stricte que celle prônée par la christianisation pour que l'indigène arrive à se soustraire de ses habitudes barbares et sauvages, pour adopter le respect de l'autorité, la loyauté, la droiture et l'ardeur au travail.

Jusqu'en 1946, en situation de monopole et grâce aux subsides, l'Eglise s'attacha à former les agents auxiliaires de la colonie. Cette formation des agents subalternes se limitait à la seule instruction élémentaire que doit avoir tout ouvrier, tout cultivateur, tout artisan, tout commerçant...en un mot, tout homme de métier quelconque, car, pour le colonisateur, « les Noirs ne doivent pas pouvoir aspirer à autre chose pendant un temps très long. Si on leur donne une éducation moyenne, ils aspirent à devenir scribes officiels ; il importe qu'ils sachent que ces emplois ne leur sont pas accessibles et qu'ils doivent apprendre un métier » Congo n°4, (1923 : 579).

L'Eglise ne fit qu'une seule exception, la formation des prêtres, ces formateurs des formateurs. Ce fut le seul programme de haut niveau organisé par l'Eglise. Les petits séminaires étaient ainsi les seuls cycles complets d'humanités. On en comptait 24 en 1948 Ndaywel è Nziem, (1998 : 403). Et

quant aux grands séminaires, sortes d'universités pour ecclésiastiques, il n'y en avait que 4, « des institutions scolaires où le plus haut degré de culture intellectuelle pouvait être atteint par un indigène » Congo n°4, (op.cit. : 579). Tout ce vaste territoire ne comptait à l'époque que deux écoles supérieures spécialisées : l'Ecole Officielle des Assistants Indigènes, à Léopoldville (1936) et l'Ecole d'Assistants médicaux de la FOMULAC à Kisantu (1937). Futur embryon de la première université au Congo.

C'est une circonstance imprévue - la deuxième guerre - qui contribua à modifier le système scolaire tel que conçu initialement par les Belges. On remarquera au passage, qu'à cause du rôle majeur joué par les pays anglo-saxons pour libérer la Belgique et d'autres pays européens du joug allemand, les Belges vont être obligés de reconsidérer leur politique vis-à-vis de l'œuvre missionnaire protestante, en étendant les subsides à ses missions. Par ailleurs, cette même guerre, en empêchant l'arrivée de plusieurs techniciens belges au Congo, obligera la colonie à demander aux Missions de former des auxiliaires noirs pour certaines tâches techniques dévolues autrefois aux Blancs. Ce faisant, la Colonie va relever le niveau de l'enseignement et le diversifier en fonction des contraintes du moment. Le besoin accru d'une main d'œuvre, en quantité et en qualité, obligera les Missions à faire diligence.

En 1946, à l'initiative du ministre des colonies, Godding, sont créées les premières écoles laïques, réservées uniquement aux Blancs. Cette initiative des partis politiques de gauche, longtemps écartés du secteur de l'enseignement, va désormais impulser une autre dynamique au Congo. Des « Evolués » saisiront cette opportunité de l'école laïque pour réclamer le même droit, afin de « se soustraire quelque peu au règne de la dictature cléricale » Ndaywel è Nziem Is., (1998 : 404). Requête qui sera satisfaite près d'une dizaine d'années après.

L'évolution du système scolaire congolais bénéficiera encore d'un autre coup de pouce venu de la Conférence de San Francisco et la Charte des Nations-Unies, par des pressions qu'elles ont exercées sur certaines métropoles qui négligeaient les problèmes de l'émancipation politique dans les colonies, particulièrement dans le domaine de l'instruction Bongeli Yeikelo ya Ato E., (2009). Ces pressions eurent un impact positif, dans le sens d'améliorer l'éducation des Noirs et des métis qui furent admis à fréquenter les écoles réservées jusque-là aux enfants blancs, étant donné qu'on ne pouvait s'élever socialement que grâce aux études.

De cette époque date aussi un réseau d'établissements d'enseignement secondaire général distincts des Petits séminaires. Il s'agit des tout premiers collèges, dont ceux de Kiniati (1947), Mbanza-Mboma (1948), Kamponde (1949), Dungu (1949) et Bukavu (1950), auxquels on doit ajouter celui déjà existant et réservé aux Blancs, le Collège Albert 1^{er} (1934)

à Léopoldville. Ce furent, avec les 24 Petits séminaires, les seules écoles secondaires de cycle long ouvertes enfin aux Africains, selon Ndaywel è Nziem, (1998).

L'arrivée, au ministère des Colonies, d'Auguste Buisseret permit l'ouverture des écoles non confessionnelles : les écoles « officielles laïques ». Elles furent vraiment ouvertes à tous les enfants noirs. D'aucuns reprocheront à ce Ministre d'avoir ouvert l'« école officielle » plus dans un esprit de sectarisme métropolitain qu'en vertu d'une conception mûrie, partant, de l'intérêt des populations africaines d'après Van Bilsen, A., J., J., (1977 :156-157).

Le système scolaire congolais a beaucoup bénéficié de cette politique d'Auguste Buisseret. Une politique qui mit un terme au monopole missionnaire en matière d'éducation, en 1954. En étendant aux Noirs, le développement de l'enseignement officiel laïc, cette politique d'A. Buisseret va donner naissance aux premiers « groupes scolaires » officiels pour Africains, en commençant par les grandes villes. L'instauration des réseaux officiels a réduit non seulement les prétentions des missionnaires, mais elle a également entraîné une évolution des programmes et des structures scolaires de la colonie vers le modèle métropolitain.

En effet, les écoles laïques n'auront guère le souci d'adapter l'enseignement, puisqu'elles optèrent, dès le départ, pour les programmes belges. Aussi, dès leur création en 1955, les athénées, suivis des écoles normales officielles en 1958, vont être calqués sur le modèle des établissements belges du même genre. Cette métropolisation des programmes fut perçue par les « Evolués » comme une garantie d'un enseignement de qualité, censé mener au niveau des étudiants belges. Un autre avantage des écoles officielles fut leur caractère mixte. Fait social inconnu dans le régime des écoles missionnaires, et qui a contribué à assurer la promotion de la jeunesse féminine, dans les mêmes conditions et suivant les mêmes exigences que la jeunesse masculine.

Contre toute attente, c'est à cause des succès des écoles laïques que les missionnaires vont prendre conscience de la nécessité de réajuster les programmes de leurs écoles. Avec la création de six collèges, ces établissements vont adopter le programme des humanités gréco-latines comme celui qui était en vigueur en Belgique. Et c'est dans cette atmosphère de changements que l'Eglise va ouvrir la première université au Congo, Lovanium, en 1954 à Léopoldville (Kinshasa). Deux ans plus tard, en 1956, s'ouvrira à Lubumbashi, alors Elisabethville, l'université officielle du Congo (UOC). C'est seulement après l'indépendance, sept années après l'UOC, en 1963, que va naître à Stanleyville (Kisangani), l'université libre du Congo, œuvre des missions protestantes (*Actes du cinquantenaire de l'université de Kisangani*, 2013).

L'ouverture de Lovanium va permettre non seulement d'accueillir les premiers diplômés des six collèges désireux de poursuivre leurs études, mais aussi les enfants des colons qui étudiaient sur place au Congo et quelques rhétoriciens venus des Petits séminaires. Cependant, les réticences belges se manifesteront lorsque les responsables devant autoriser le fonctionnement de Lovanium y interdiront l'ouverture des deux Facultés, celle de Droit et celle de Philosophie et Lettres (Monheim F., 1985). Ces réticences, en 1954, signifiaient au fond que c'est bien malgré elle que la Belgique avait consenti à l'ouverture des universités.

Dès les débuts de la présence belge, l'initiative de développer l'enseignement au Congo ne répondait qu'aux objectifs et à la mission d'exploitation de la colonie. Elle n'avait aucun lien avec une quelconque initiative des plus désintéressées. Durant près de 80 ans, l'enseignement, à différents niveaux, n'a été possible que pour répondre à cet idéal de la Colonisation. La sélection qui a prévalu, à chaque niveau et aux différents moments de l'histoire, exigeait de l'apprenant ou de l'étudiant non seulement des capacités intellectuelles réelles, mais aussi des dispositions morales élevées, pour être à la hauteur des tâches qui étaient attendues par le gouvernement de la colonie.

C'est la raison majeure pour laquelle l'école fut confiée à l'Eglise. L'élève qui terminait sa formation devait vraiment faire preuve de grandes capacités de travail et de discipline personnelle. Aussi modeste fut-elle, cette formation d'agents subalternes confiée aux Missions fut de qualité pour les services qu'en attendait le gouvernement de la Colonie. Et bien qu'il ait cherché avant tout à former des agents auxiliaires, le colonisateur ou le missionnaire avait cherché en toute rigueur à doter la colonie d'agents capables d'effectuer les différentes tâches pour lesquelles des subsides étaient versés par la métropole. Il va de soi que dans ce contexte, la formation dispensée dans les écoles coloniales ne pouvait produire que la qualité attendue par le gouvernement de la colonie. Devenu indépendant, le Congo n'a pas voulu renoncer à la qualité et à la rigueur du système éducatif hérité de la colonisation.

De l'indépendance aux nationalisations d'écoles

L'indépendance du Congo, le 30 juin 1960, a-t-elle eu quelque impact sur le système éducatif national ? Serait-elle à la base de la baisse constatée du niveau de formation ? Plusieurs faisceaux d'indices convergent pour montrer que malgré le départ massif de plusieurs sujets belges du Congo, au motif que leur sécurité n'était plus assurée, le pays n'a pas immédiatement modifié son système scolaire. Le secteur de l'enseignement primaire et secondaire en particulier, à cause du quasi-monopole des Eglises, catholique et protestante, ne fut donc pas sensiblement perturbé, dès ces

premières années après l'indépendance. Les missionnaires étant restés à leurs postes.

C'est surtout au niveau d'écoles officielles que se posa surtout le problème, du fait du départ de nombreux enseignants laïcs belges. Malgré le petit nombre de ces écoles laïques, c'est beaucoup plus au niveau du cycle secondaire, dans les athénées, que se posa le problème de professeurs.

De manière générale, on peut affirmer que la vie de l'école continua de se dérouler comme à l'époque coloniale. Les nouveaux responsables nationaux se gardèrent de bousculer le système éducatif, au niveau de l'organisation de l'année scolaire et de la discipline générale dans les écoles. Ils se préoccupèrent avant tout de trouver des remplaçants des professeurs laïcs belges qui désertaient les établissements scolaires. Les dirigeants politiques sollicitèrent le concours de l'UNESCO et la coopération d'autres états pour résoudre cet épineux problème.

Encouragés par la première expérience d'une intervention politique d'universitaires locaux, avec la désignation de Commissaires généraux, en septembre 1960, les hommes politiques congolais ressentirent davantage la nécessité d'accélérer le processus de formation de leurs universitaires autochtones et, à leur niveau, de se doter d'une organisation interne pour apporter une contribution décisive à l'édification de la nation (Ndaywel è Nziem, 1998).

La première réforme du système scolaire intervint en juillet 1961. Elle détermina la structure générale de cette filière : six ans d'études primaires, un cycle d'orientation commun aux deux premières années de l'enseignement secondaire et enfin quatre années de spécialisation à orientation commerciale, littéraire, physique-mathématique, biologie-chimie, technique et pédagogie générale. Ce nouveau programme de la réforme de 1961 s'appliquait indistinctement à tous les réseaux, « officiel », conventionnel catholique, protestant et kimbanguiste. (Ndaywel è Nziem, 1998). Pour soutenir cette réforme, quelques grandes écoles du supérieur ont été immédiatement créées, selon le modèle de l'Ecole Normale Moyenne Saint Jérôme, créée à Elisabethville (Lubumbashi), en 1959.

L'UNESCO et la Communauté Economique Européenne, CEE, apportèrent aussitôt leur grande contribution dans la création de ces hautes écoles supérieures, dans le but surtout de compenser les insuffisances de l'apport des deux universités, *Lovanium* à Léopoldville (Kinshasa) et l'UOC à Elisabethville (Lubumbashi). Ainsi, en décembre 1960, on créa deux établissements à Léopoldville, l'Ecole Nationale de Droit et d'Administration (ENDA), et l'Institut Pédagogique National (IPN) dont les portes s'ouvrirent en juillet 1961, dans le sillage de l'expérience de l'ENM Saint Jérôme. Le mouvement se poursuivit avec la création d'autres établissements comme l'ENM de Bukavu et celle pour jeunes filles à

Kinshasa (1961), l'Institut du Bâtiment et des Travaux publics (1962) et bien d'autres ENM à Kikwit, Mbanza-Ngungu, Kananga, Mbandaka etc. (Ndaywel è Nziem, op.cit.).

Grâce à ces Ecoles normales moyennes (ENM), l'appellation changea pour devenir des Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP), avec l'arrivée des premiers Régents puis des Gradués en pédagogie appliquée, de plus en plus d'écoles secondaires ont commencé à bénéficier de la formation reçue par ces nouveaux diplômés du Congo Indépendant. Faute d'enseignants plus qualifiés, les gradués en pédagogie appliquée, formés pour le premier cycle des classes du secondaire, vont aussi enseigner jusqu'au deuxième degré, avant que des licenciés soient sortis d'Ecoles Normales Supérieures (ENS) qui n'ont commencé à leur tour à investir ces classes du deuxième degré qu'en retard.

Durant les deux premières décennies après l'indépendance, le nombre de gradués et de licenciés en pédagogie appliquée était encore en deçà des besoins des écoles secondaires. Heureusement qu'au cours de cette période, le nombre d'écoles secondaires n'avait pas beaucoup progressé, ce qui permettait quand même d'encadrer les élèves des classes terminales du deuxième degré du secondaire.

Jusqu'au début des années 1970, l'Eglise catholique gardait le contrôle de la plupart d'établissements primaires et secondaires du Congo. Selon l'Agence catholique DIA, « en 1970, l'Eglise avait organisé un réseau de 6.197 écoles primaires et 107 établissements secondaires, intégré dans l'enseignement national, soit 60% de l'ensemble ; dix Instituts supérieurs et, au sommet de l'édifice, la première université congolaise, *Lovanium* » (DIA, 5 juin 1970). Le niveau de formation des élèves, dans ces écoles catholiques, était fort appréciable. Généralement, le personnel qualifié préférait prester dans ces écoles.

Certes, au terme de la réforme de 1961, le Ministère de l'Education nationale devenait la seule autorité qui légiférait en matière de programmes scolaires dans toutes les écoles subsidiées. Cependant, les écoles catholiques étaient aussi dépendantes du puissant Bureau de l'Enseignement Catholique (BEC), avec ses inspecteurs diocésains. Elles bénéficiaient ainsi d'un double contrôle, qui leur garantissait, en réalité, plus de qualité comparativement aux autres écoles publiques. Elles en retiraient naturellement aussi un certain prestige. Les écoles catholiques exerçaient, à l'échiquier national, une sorte de leadership naturel sur les autres établissements. Son modèle en imposait à tous les autres réseaux, au point que de nombreux responsables politiques et administratifs du pays préféraient placer leurs enfants dans ces écoles et leurs internats (*Les candidats porteurs des baccalauréats du Congo-Brazzaville, du Cameroun, du Bénin, du Gabon et du Tchad que nous avons examinés*

nous ont plutôt laissé une très bonne impression de culture générale et de maîtrise de la langue française).

Durant ces deux premières décennies, après l'indépendance, le système scolaire n'avait généralement pas renoncé à la discipline héritée de la période coloniale belge. Le personnel enseignant, au niveau primaire en particulier, était resté pratiquement inchangé. De nouveaux enseignants de niveau D.4 venaient grossir les rangs des anciens et remplacer ceux qui prenaient leur retraite. Comme nous l'avons dit, le bon rendement des écoles, durant cette période, fut aussi une conséquence de la bonne administration scolaire par les inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire. Les inspecteurs diocésains en particulier étaient dotés des pouvoirs de sanctionner les enseignants jugés insuffisants.

Il nous faut regretter, au cours de cette première décennie, la disparition d'un bon nombre d'écoles artisanales et professionnelles, victimes d'une mauvaise perception de ce genre d'écoles auprès du public. On peut penser que la politique belge de former des agents subalternes était perçue si négativement qu'au lendemain de l'indépendance, tout le monde ne voulait plus entendre parler de travail artisanal ni de petit boulot. Chacun voulait prendre la place laissée libre par le Blanc. L'indépendance ne rimait-elle pas avec délivrance ?

Malgré tout, dans ce contexte, il faut saluer le mérite du gouvernement central qui, face au besoin d'émancipation des populations, opta pour le maintien de la qualité, aux dépens de la quantité des écoles, en refusant d'autoriser l'ouverture de nouvelles écoles dont il n'avait ni les moyens pour les équiper, ni le personnel qualifié pour y enseigner. Il privilégia le *statu quo*.

De leur côté, les Eglises aussi étaient restées sur leur politique d'avant l'indépendance, qui consistait à regrouper à la mission centrale, le plus grand nombre possible des classes du primaire au lieu de les disperser à travers les villages. On résolvait le problème de la viabilité des effectifs d'élèves et l'on utilisait rationnellement les enseignants qualifiés ainsi que le matériel didactique pour toute une école sous une seule direction. Les mêmes infrastructures bien construites étaient ainsi mises au service d'une jeunesse plus nombreuse et mieux encadrée. Généralement, on venait à la mission, après avoir effectué les deux premières années du primaire, pour la classe de troisième du deuxième degré de l'enseignement de base. Une telle gestion facilitait l'accès de tous les enfants aux fournitures scolaires, aux manuels et aux places assises. Pareille gestion facilitait grandement aussi le travail des inspecteurs des écoles. Quant aux écoles situées en milieu extra-coutumier ou en ville, elles étaient généralement construites autour des églises. L'efficacité du système éducatif s'en trouvait largement assurée.

Au niveau du secondaire, le même mode de gestion fut observé. En milieu rural, dans les missions en particulier, l'école secondaire se trouvait généralement à côté de l'école primaire centrale. Elle avait l'avantage de compter sur les nombreux effectifs d'élèves sortis de l'école primaire toute proche. Pour les écoles normales pédagogiques, la proximité de l'école primaire facilitait aux élèves –instituteurs de donner leurs leçons d'application sous le contrôle de leurs encadreurs du secondaire. Quant aux autres sections du secondaire, le regroupement des écoles à la mission permettait de mieux rentabiliser l'utilisation de rares professeurs qualifiés qui étaient ainsi mis à la disposition de deux ou trois écoles directement.

A cause du petit nombre d'écoles secondaires, la sélection était rude, au regard de nombreux élèves provenant du cycle primaire. Un peu partout, les places étaient limitées et cette sélection favorisait la compétition de bons élèves. Les effectifs étaient proportionnels aux places disponibles dans chaque classe. On ne pouvait inscrire qu'en se référant à la capacité d'accueil des classes et des internats de chaque établissement scolaire. Il n'y avait point de classes surpeuplées. Les inspecteurs qui surgissaient à l'improviste veillaient à la qualité.

La discipline générale était telle que les directions d'écoles pouvaient renvoyer de l'établissement, à tout moment, quiconque transgressait gravement le règlement scolaire. La dissuasion était l'une des stratégies de chaque école. Les religieux surtout se montraient aussi regardants à l'égard du personnel dont la conduite pouvait laisser à désirer qu'à l'égard des élèves eux-mêmes. La moralité était un critère de premier plan pour demeurer au sein de leurs écoles.

Le changement majeur qui intervint, en 1967, fut la création du jury d'examen d'état. Tous les élèves finalistes du cycle long étaient désormais astreints à présenter cette épreuve au terme de leurs humanités. L'occasion était ainsi donnée à toutes les écoles de délivrer un seul titre. Le Ministère de l'Education nationale avait décidé que deux titres scolaires seraient délivrés à l'issue des études du cycle long du secondaire : le diplôme et le Certificat d'état.

Le diplôme d'état – l'équivalent du baccalauréat – était décerné au candidat qui réussissait avec un minimum de 60%. Le diplôme d'état permettait certes d'accéder directement aux études supérieures, mais en tenant compte des notes obtenues à l'examen d'orientation à l'université ou examen de maturité. Par contre, au candidat qui obtenait moins de 60%, on décernait le Certificat d'état. Ce dernier ne pouvait accéder à l'université, qu'après avoir réussi une année d'études préparatoires ou propédeutique. Malheureusement, cinq années après sa création, le Certificat d'état fut supprimé, au début de l'année scolaire 1971-1972.

C'est durant la session d'examen d'état que se déroulait aussi l'examen d'orientation pour l'entrée à l'université. Cet examen, appelé aussi de maturité, était obligatoire pour quiconque voulait entrer dans une Faculté. Il permettait d'orienter chaque candidat, en fonction de ses notes au dit examen. On prenait naturellement en compte la section suivie ainsi que le pourcentage obtenu au diplôme d'état. L'examen de maturité se déroulait durant deux jours, entre la fin des examens écrits et le début des épreuves orales. On peut regretter, ici encore, la suppression de cet examen d'orientation au début de l'année académique 1974-75.

Au cours de cette première décennie, jusqu'aux années 1970, le système scolaire était généralement d'un bon niveau. Grâce au contrôle rigoureux de l'inspection de l'enseignement, les différents établissements ont fonctionné dans le strict respect du calendrier scolaire et dans la discipline générale héritée de la période coloniale. Les infrastructures, le matériel didactique, les laboratoires et les bibliothèques étaient au service de la formation des élèves. Cet ensemble de conditions était vraiment propice pour favoriser le climat de travail des enseignants et des élèves.

Quant au personnel enseignant, y compris les Coopérants, ils étaient régulièrement rétribués par les pouvoirs publics. Il faisait aussi l'objet d'appréciations régulières de la part des inspecteurs des écoles. D'ailleurs, il était rare, à cette époque, de trouver quelques élèves qui ne se rappelaient l'une ou l'autre visite d'un inspecteur « blanc », avec quelques anecdotes. De façon générale, on peut dire que les conditions de travail tant des élèves que de leurs enseignants ne changèrent pas significativement au cours de ces premières années. Dans ce sens, le niveau intellectuel et moral des élèves, la rigueur du personnel enseignant, et la sévérité des règlements, voilà un ensemble de choses qui ont permis aux écoles de donner un bon rendement.

Il faut souligner aussi le fait que l'avènement de l'examen d'état est venu davantage attirer l'attention du public sur la vie des écoles, surtout secondaires. En effet, grâce à la publication des résultats d'examens d'état, l'opinion se mit à s'intéresser à la formation dispensée par les écoles, en suivant avec attention les résultats obtenus par les élèves dont on connaissait les parents. L'impact de la publication des résultats d'examens d'état, dans les journaux et à la radio, a indéniablement accru l'intérêt pour la vie des écoles.

Dès les premières années, depuis la création d'examens d'état, les élèves comme les établissements eux-mêmes attendent avec anxiété la proclamation des résultats. Depuis toujours, aucune école ne veut voir la mention « néant » s'afficher à côté du nom de son établissement. Une mention qui signifie toujours que dans cet établissement scolaire aucun élève n'a réussi à l'examen. Pour la direction, cet échec est vécu comme un échec personnel des responsables. La direction a l'occasion de se demander si elle

a fourni tous les efforts nécessaires pour garantir la réussite de ses élèves. Chaque école a l'occasion de s'interroger sur ses efforts d'encadrement. Cette mention apparaît toujours comme une sanction qui déshonore.

Pour les élèves aussi, la publication des résultats d'examen d'état a toujours été l'occasion de se situer par rapport à d'autres établissements, si les épreuves se sont déroulées honnêtement. Chacun est souvent conscient de son véritable niveau, même si l'évaluation est entachée d'irrégularités. Ce qui a tendance, depuis plusieurs années, à devenir la norme.

Parce que l'échec a toujours dérangé, chacun, selon ses responsabilités, cherche à l'éviter. Ce sont les moyens de l'éviter qui divergent depuis toujours. Du côté des responsables d'écoles, avant les nationalisations, on s'attachait à respecter scrupuleusement les programmes d'études. On veillait scrupuleusement au passage régulier de classe ainsi qu'aux conditions de délibération des élèves, précisément parce qu'on était conscient que la meilleure préparation des résultats d'examen d'état commençait à l'école par le respect des critères et instructions édictées par le pouvoir organisateur.

La rigueur affichée par l'inspection générale du secondaire –où trônaient durant ces premières années des sujets belges – était une garantie du sérieux du système éducatif. Elle conférait aussi au diplôme d'état un prestige certain. On ne peut que regretter, de nos jours, le discrédit qui entoure, dans certains milieux, l'examen d'état ainsi que le diplôme qui est délivré.

Nous interrogeant sur les causes de la baisse du niveau de formation, de nos jours, nous pouvons affirmer que les conditions générales de cette époque qui a suivi l'accession du pays à l'indépendance se prêtaient très peu à tout ce qui peut, aujourd'hui, ternir le prestige du diplôme d'état. On n'avait presque pas recours à des pratiques de tricherie organisée comme on l'entend parfois aujourd'hui.

Sans conteste, durant ces quinze premières années suivant l'indépendance, le climat général et la discipline qui avaient prévalu durant l'époque coloniale ont continué d'affecter positivement les activités scolaires. Les écoles fonctionnaient dans le respect des directives régissant le secteur éducationnel national. Les écoles des Missions furent, un peu partout, une sorte de modèle du système éducatif congolais. Chaque établissement respectait le nombre officiel de jours de classes fixé par le ministère de l'Education. Les inspecteurs se chargeaient du contrôle du calendrier et des journaux de classe des élèves de chaque école. Le nombre d'élèves était respectueux de la capacité d'accueil de chaque école. Le refus de tolérer des pratiques négatives à l'école ou au Centre d'examen d'état fut aussi un élément qui a fait la force du système éducatif national d'alors. Des cas de

tricherie, d'immoralité, de manque de loyauté et de droiture étaient des motifs suffisants de renvoi d'écoles.

Grâce à la préservation des valeurs morales dans les écoles, le système éducatif a contribué à la formation des citoyens comme la société le voulait. De même que la chicotte fut l'un des moyens par excellence de dissuasion pour le colonisateur, les établissements scolaires ont fait régner la discipline au sein d'écoles, en faisant respecter leurs règlements internes. Seules les valeurs du travail, de l'effort et de la discipline personnelle se présentaient comme les clés de la réussite. La vie d'internat, elle aussi, parce qu'elle était encadrée par ce règlement scolaire, était un véritable lieu de socialisation d'individus. En y apprenant le goût du travail intellectuel et de l'effort moral, chaque élève y avait l'occasion de se former et de former son caractère et sa volonté.

Ainsi, jusqu'au milieu d'années 1970, si la plupart d'écoles du Congo pouvaient se vanter de délivrer des diplômes d'état qui honoraient leurs titulaires, c'est bien à cause d'efforts conjugués de plusieurs acteurs déterminés à donner à la formation de la jeunesse la place qui lui revenait, malgré certaines difficultés. Grâce à la discipline héritée du système colonial, l'enseignement primaire et secondaire a pu continuer de faire de l'école un milieu d'éducation intellectuelle et morale.

Quant à l'enseignement supérieur et universitaire, au cours de la première décennie, avec la création de l'université de Kisangani en 1963, la formation universitaire concernait encore un petit nombre d'étudiants congolais, du fait de l'arrivée tardive des collèves et des Humanités au niveau du secondaire. Les Instituts supérieurs, comme nous venions de le dire, fonctionnaient tant et si bien qu'ils donnèrent non seulement des formateurs pour les écoles secondaires, mais aussi ils permirent au pays de faire face à la carence des cadres depuis le départ des sujets belges de différents secteurs de l'administration publique.

Comme c'était compréhensible, durant ces premières années post indépendance, presque tous les enseignants d'universités et d'établissements supérieurs étaient de nationalité étrangère, la grande majorité était formée de Belges. Ce qui a caractérisé ces années, fut un peu partout dans ces hautes écoles, l'apparition des grèves estudiantines, pour des revendications diverses. Les mouvements de contestation les plus durs eurent lieu à *Lovanium*, en 1964, 1967 et surtout 1969. Mais, malgré tout, ces grèves ne perturbaient jamais longtemps le déroulement d'activités académiques, encore moins affecter la qualité des enseignements. Comme on y reviendra plus loin, à *Lovanium* en particulier, l'une des revendications récurrentes des étudiants concernait la « cogestion » pour Mpase Nselenge Mpeti, A., (sd : 295-296).

La grève du 4 juin 1969 déboucha sur une regrettable effusion de sang. Elle causa de nombreux morts parmi les étudiants de *Lovanium*. Quelques jours auparavant, le 12 mai 1969, le Bureau Politique du Mouvement populaire de la Révolution (MPR) avait pris deux importantes décisions. La première interdisait toutes les associations estudiantines et leur remplacement par la JMPR, une branche spécialisée du parti unique. La deuxième abolissait tous les partis politiques et consacrait le MPR comme l'unique parti du Pays Mpase Nselenge, A., (op.cit.).

De ces deux décisions, c'est incontestablement celle de la suppression des associations estudiantines dont les répercussions seront les plus grandes pour le niveau de formation des étudiants. Une décision qui étouffa, sur les campus des universités et des Instituts supérieurs, des initiatives de création culturelle et intellectuelle chez les étudiants. Les hautes écoles se voyaient amputées de plusieurs espaces de débats sur la marche du pays et la gestion de la nation congolaise.

L'avènement de l'institution universitaire au Congo, comme on le sait, n'avait pas été un simple cadeau de la Belgique à l'égard de l'ancienne colonie. La Conférence de San Francisco et l'ONU naissante avaient exercé une grosse pression sur les pays colonisateurs qui négligeaient l'émancipation des peuples colonisés. On les invitait à respecter les droits des peuples colonisés à l'éducation et la culture. Connaissant cette page de leur histoire, plusieurs étudiants congolais savaient aussi que la Belgique n'avait entrepris d'apporter quelques changements à sa politique scolaire que malgré elle, et de peur de se voir confisquer sa colonie.

Conscients des conditions de l'avènement d'universités au Congo, les étudiants de *Lovanium* en particulier, savaient aussi que la Belgique, sans cette menace de confiscation du Congo, n'aurait jamais accepté d'y implanter cette Haute Ecole. Les étudiants de *Lovanium* savaient aussi que les débats sur la philosophie de l'enseignement supérieur à dispenser aux Noirs, dans certains milieux coloniaux belges, avaient autrefois suggéré la nécessité de maintenir la supériorité du Blanc sur le Noir. Une position indispensable à la soumission aveugle et docile du Noir, même universitaire, à son égard, pour perpétuer l'exploitation de la colonie. Les étudiants étaient informés qu'à l'origine, les milieux belges étaient favorables à la création d'un enseignement supérieur plutôt professionnel qui devait constituer, en fait, une transition, une étape vers ce qui, plus tard, pouvait devenir peut-être une véritable université selon Bongeli Yeikelo ya Ato, E., (2009). Forts de ces enseignements de l'histoire, ces étudiants n'ignoraient pas que les milieux belges avaient imaginé de prendre en charge la formation de l'élite universitaire pour mieux en contrôler l'orientation. Ces milieux coloniaux et néo-coloniaux veillaient à ce que l'élite autochtone, d'où devaient sortir les leaders futurs, soit fidèle à l'ancienne métropole. Pour eux, l'objectif

demeurait de former une élite idéologiquement acquise pour seconder d'abord et remplacer, ensuite, le Belge sans menacer les intérêts de la Belgique dans le pays » Bongeli Yeikelo ya Ato, E., (op.cit. : 92).

Les revendications des étudiants sur la cogestion se déroulaient sur cette toile de fonds, afin d'endiguer la surnoise politique belge du contrôle de la formation de l'élite congolaise. Pour des étudiants conscients que le corps enseignant de *Lovanium* était essentiellement belge, leur université n'était simplement que la « chose » de quelques « Belges » et de l'université de Louvain. Ceux-ci commandaient à partir de la Belgique. Ainsi, par leurs revendications, les étudiants cherchaient à limiter une certaine influence nocive belge à leur égard.

Il faut savoir aussi et par ailleurs que ces étudiants de *Lovanium* attendaient du nouveau régime un certain nombre de mesures courageuses, dans le sens de libérer l'Université du joug néo-colonialiste, et d'en faire une université vraiment africaine. Mais, pour leur malheur, ils se rendaient compte que leurs aînés, entrés à leur tour en politique, avaient eu l'occasion de s'embourgeoiser. Comme l'écrit Frantz Fanon : « *La bourgeoisie nationale, qui prend le pouvoir à la fin du régime colonial, est une bourgeoisie sous-développée, de puissance économique presque nulle...pas orientée vers la production, l'invention, la construction, le travail...elle s'enfoncé, l'âme en paix, dans la voie horrible, antinationale d'une bourgeoisie platement, bêtement, cyniquement bourgeoise. Nationalisation, pour elle, signifie transfert aux autochtones des passe-droits hérités de la période coloniale...Ses énormes bénéfices ne sont pas réinvestis, elle le confie à des banques étrangères. Des sommes importantes sont utilisées en dépenses d'apparat, en voitures, en villas* », Fanon F., (1972).

En tant que classe au pouvoir, « cette nouvelle bourgeoisie devait entrer en conflit contre leurs concurrents potentiels ». Ainsi, parlant au nom de l'intérêt général, ces étudiants de *Lovanium* en particulier, voyaient d'un mauvais œil l'embourgeoisement de leurs aînés qu'ils traitaient simplement de corrompus par le système. Leur contestation oscillait d'une part, entre quelques revendications pour des avantages matériels et académiques – notamment en dénonçant la structure coloniale de l'appareil scolaire – et, d'autre part, les plaintes contre un pouvoir qui, ayant recruté ces universitaires, semblait ne plus vouloir prêter oreilles aux problèmes des étudiants dont il paraissait ne plus avoir besoin » Bongeli Yeikelo ya Ato, E., (op.cit.).

Il nous a semblé utile d'éclairer ce sol à partir duquel naissaient des mouvements de contestation chez les étudiants pour saisir le lieu à partir duquel, dès les premières années de l'indépendance du Congo, surgiront les assauts contre le système éducatif national. Les mesures de suppression de mouvements associatifs estudiantins n'en étaient que le prélude.

Indéniablement, les manifestations estudiantines furent des signes de la bonne santé intellectuelle d'une élite soucieuse tant de son rôle au sein de la société que du développement général du pays. Ces grèves, contrairement à ce que l'on peut penser, étaient l'expression d'une vie démocratique qui, avec leur disparition, ont cruellement fait défaut à un jeune pays indépendant qui a vite sombré dans une dictature qui a ruiné le système éducatif. Nous reviendrons plus loin sur les conséquences de ces mouvements des étudiants, lorsque le nouveau régime de Mobutu en a pris ombrage pour museler tout l'appareil critique de l'école.

Au cours de l'année scolaire 1966-67, à cause des rébellions qui créaient la désolation dans plusieurs coins du pays, de nombreux coopérants et techniciens étrangers ayant précipitamment quitté le Congo, le ministre de l'Éducation Nationale, Bernardin Mungul-Diaka, devant le manque d'enseignants dans plusieurs écoles secondaires, décida de mobiliser les étudiants congolais des trois universités, pour remplacer à pied levé, ces enseignants belges et autres étrangers du cycle secondaire.

Les Conséquences des nationalisations

Au cours de la décennie 1970, le Bureau Politique du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) a pris deux importantes décisions qui revenaient, de facto, à la nationalisation du système éducatif national. La première mesure, au mois d'août 1971, concernait les universités. La deuxième, en 1974, touchait l'enseignement primaire et secondaire. Les conséquences de ces deux décisions furent énormes pour l'enseignement national, à ces deux niveaux.

Nous examinerons d'abord l'impact de ces mesures sur la baisse du niveau de formation au sein des universités et Instituts supérieurs de l'enseignement supérieur et universitaire (ESU).

Au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire

C'est l'Ordonnance-Loi n°71/075 du 6 août 1971 du président Mobutu qui ferma les trois anciennes universités pour les fusionner, avec l'ensemble des Instituts supérieurs existants à l'époque, en une seule institution dénommée « Université Nationale du Zaïre » (UNAZA), avec une spécialisation géographique de toutes les Facultés, elles aussi fusionnées. Pour B. Verhaegen, les motivations officielles et l'orientation de cette « réforme » sont contenues dans les travaux du Congrès qui avait réuni Professeurs nationaux et membres du Bureau Politique du MPR à Kinshasa en août 1971.

Le Vice-Ministre Mabolia, en charge de l'ESU, déplorait le « développement anarchique » d'un enseignement supérieur entièrement à charge de l'Etat. A cause d'une « rentabilité dérisoire de l'institution

universitaire et des charges de l'Etat », il en appelait à une réorganisation rationnelle de toute cette structure, avec un contrôle de son développement. Il préconisa une répartition des moyens de formation pour un maximum de rentabilité. Pour lui, l'anarchie et le désordre qui avaient caractérisé l'ESU, étaient imputables aux multiples initiatives et philosophies qui orientaient le développement erroné de l'ancien système. Il rendait responsable l'ancienne politique pédagogique qui faisait que « l'enseignement formait des éléments inutiles ou non utilisables dans l'immédiat », d'après Verhaegen, B., (1978 : 127). À ses yeux, le système de la formation classique ne cadrerait pas avec les réalités de la République démocratique du Congo. Il fallait réformer l'ancienne structure et les contenus de l'enseignement tout comme l'orientation.

Pour Prosper Madrandele, ancien étudiant de *Lovanium* lui-même et directeur du Bureau Politique du MPR, il fallait conformer l'université aux desseins politiques du régime, travailler à une parfaite harmonie entre la finalité et les méthodes de l'enseignement d'une part et le système politique d'autre part. A tous, il paraissait nécessaire « d'imprégner cet enseignement universitaire de la philosophie du système politique et social » Bongeli Yeikelo Ya Ato, E., (op.cit.).

En réalité, comme l'a écrit Mpase (op.cit.), un ami du Président Mobutu, en réunissant le Congrès du MPR, Mobutu se donnait un peu plus de légitimité pour asseoir une décision personnelle de tourner définitivement la page d'une université qui lui tenait tête et le narguait visiblement. En effet, l'espace de l'ESU était demeuré encore l'un de ceux qui n'étaient pas encore touchés par les réformes du nouveau régime du président Mobutu. C'était son seul espace de contestation. Le seul qui lui reprochait le caractère militaire et autoritaire de son pouvoir. Il profita de cette énième grève pour mettre briser la source des contestations.

Cette volonté du Bureau Politique de « désoccidentaliser » l'université contrastait d'ailleurs avec le fait que certains membres éminents de cet organe du MPR n'étaient que de purs produits de cette science occidentale ! Ce fut le prétexte trouvé par le parti unique qui désorganisa l'université dans le but avoué d'en contrôler politiquement les produits (Bongeli Yeikelo Ya Ato, E., op.cit.).

Cette curieuse idée de « désoccidentaliser » l'université congolaise, d'une tradition coloniale dont la contestation des étudiants était perçue par le MPR comme un effet négatif, ne servit qu'à cacher l'agacement du président Mobutu. Le Bureau politique plaça d'ailleurs la réforme sous le thème non équivoque de l'authenticité « zaïroise » ! Allusion au fait que les manifestations estudiantines avaient offensé le président Mobutu ainsi que la mémoire de sa défunte mère, disparue quelques semaines auparavant, selon Mpase Nselenge Peti, A., (op.cit. : 297)

La grève d'un jour avait suffi pour faire germer dans l'esprit du Bureau Politique l'idée de réformer l'université pour fonder et promouvoir désormais une « science africaine ». L'UNAZA se voulait un prélude à cette création d'une « science africaine ». Il s'agissait de « rendre l'enseignement supérieur plus conforme aux desseins politiques du régime » (Bongeli Yeikelo ya Ato, E., op.cit. : 91). En d'autres termes, instaurer une « pensée unique » pour tout régenter.

Comme l'a écrit Isango : « malheureusement, la volonté politique de faire de l'enseignement supérieur un instrument de promotion du développement ne se traduit pas dans une volonté réelle d'y parvenir » (Isango, 1980). Certains, comme B. Verhaegen et Albert Mpase, virent dans cette réforme de l'UNAZA le point de départ d'une dégradation totale de l'enseignement supérieur, dit Verhaegen, B., (1978). Cela fut d'autant plus vrai que moins de deux années après cette fusion des universités, l'artisan principal de la réforme fustigea lui-même amèrement l'échec de ce projet.

La création de l'UNAZA est perçue comme l'une des causes essentielles de la baisse du niveau dans la formation au niveau universitaire et supérieur de l'enseignement national. Sous de nombreux aspects, en effet, la suppression des anciennes universités, pour un si vaste pays, ressembla à ce que la sociologue camerounaise, Axelle Kabou, appellera le refus du développement par l'Afrique pour Kabou, (1998). En effet, aucun esprit rationnel ne peut imaginer qu'un territoire cinq fois plus grand que la France ait pu réduire trois foyers antérieurs de savoir et de recherche, pour n'en laisser qu'un seul, malgré des besoins évidents de développement et la nécessité d'un rayonnement intellectuel pour la population. Une université n'est pas seulement un espace d'enseignements théoriques, mais aussi des lieux de pratiques expérimentales, de centres hospitaliers, de laboratoires de recherches, etc. !

Quand on sait que la réforme de 1971 fixa géographiquement l'unique Faculté de Médecine, d'Agronomie, des Sciences, de Droit, etc., on mesure l'énormité des dégâts, compte tenu de la démographie galopante du pays ! Les besoins du Congo commandaient qu'aux trois différents pôles géographiques de développement puissent voir le jour des Facultés universitaires différentes. La réforme se présenta alors comme un gâchis. Une décision irresponsable dictée par un régime politique qui voulait mettre fin aux grèves estudiantines. Des anciens universitaires trouvaient anormal que des étudiants critiquent un pouvoir absolu ! Comme l'admettait sans le réaliser le ministre Claude Mafema : « notre enseignement doit pouvoir justifier le régime politique établi, le consolider, amplifier ses actions et sauvegarder ses conquêtes » (UNAZA, 1971).

Ce fut une étrange façon de concevoir l'intérêt du pays ! Singulièrement, celui d'une jeunesse dont on réduisait l'accès à des espaces

de savoir, de recherche, de réflexion et d'épanouissement intellectuel. En instaurant la pensée unique, le MPR mettait un terme à toute forme de pensée. Le refus de tout pluralisme équivalant à la négation de la diversité.

Les conséquences négatives de cette « réforme » furent telles que le mouvement des étudiants qui était jadis tourné vers trois pôles géographiques et économiques dans ce pays aux grandes dimensions, ne se déroulerait plus que d'un seul côté. En rassemblant dans un seul lieu tous les étudiants de telle ou telle Faculté universitaire, on exposa dramatiquement les problèmes du manque d'infrastructures d'accueil, aussi bien pour les auditoires que le logement, la restauration, les laboratoires, jusqu'au transport et aux installations sanitaires elles-mêmes. Aucune ville n'ayant été préparée pour l'accueil d'un aussi grand nombre d'étudiants.

Comme le remarquait Albert Mpase, (op.cit. : 313) : « ... dans cette improvisation brouillonne, la réforme de 1971 a posé davantage de problèmes qu'elle n'en résolvait sur le terrain des structures et des questions académiques ». Comment bien vouloir former des étudiants et demeurer inattentif aux problèmes qu'allaient inmanquablement poser de nombreux aspects de cette formation ?

Prétendant ouvrir une voie de développement, le Bureau politique du MPR inaugurerait en fait une voie royale vers le sous-développement. Dire que la caution d'une telle réforme fut donnée par des Professeurs nationaux, a de quoi rendre perplexe! Car, comme toute navigation à vue, cette réforme a donné lieu à d'incessants correctifs, aux conséquences déplorables. Parmi les nombreux obstacles qui ont gêné le fonctionnement normal de l'institution, d'aucuns signalent la nomination des autorités académiques, en violation flagrante des critères établis par le Conseil Académique Supérieur et le Conseil d'administration. La priorité ayant été accordée aux critères politiques tels que le « militantisme », la fidélité aux idéaux du Parti-Etat et l'origine tribale lors des nominations, d'après Mpase Nselenge Mpeti A., (op.cit. : 313).

D'autres signes de légèreté sont apparus. Ainsi, à la tête des établissements de l'ESU, l'instabilité de la fonction académique a parfois atteint le seuil de la fantaisie. Dans la majorité des situations, les animateurs des Institutions tombaient des nues, sans la moindre expérience. Ils rentraient dans les oubliettes aussi vite qu'ils en étaient sortis. L'Université était réellement malade. Dès le début déjà, tout portait à croire que les objectifs à la base de la création de l'UNAZA ne pouvaient pas être atteints, poursuit Mpase Nselenge Mpeti A., (op.cit. : 313-314).

Le caractère « immature » de cette réforme est aussi apparu dans le fiasco des déménagements et du transport aérien des bibliothèques, laboratoires et autres outils de production des connaissances. Les quelques avions militaires, chargés d'acheminer les différents matériels du patrimoine

scientifique, préféraient abandonner, plus d'une fois, dans un aéroport, des outils pédagogiques que des équipes de recherche et d'enseignement attendaient depuis de longs mois. Exposés aux intempéries et à la destruction, ces ouvrages et ce matériel étaient préférés au chargement des sacs de riz, de haricot ou des quartiers de viande si nécessaires pour la troupe. Entretemps, les cours et les travaux devaient se dérouler sans ces instruments pédagogiques et scientifiques. Des témoins ont parlé du largage de précieux cartons de livres en pleine forêt équatoriale pour alléger les avions au profit des vivres de l'Armée.

Combien d'étudiants furent-ils ainsi privés d'une documentation toujours attendue pour leurs mémoires et autres travaux académiques ! De quelle qualité de formation était-il question dès lors ? Des déménagements qui endommagèrent, de manière irréversible, de précieux instruments de mesure et d'expérimentation ! Des appareils et ouvrages qui n'ont pas toujours bénéficié de tout le soin qu'exigeait leur haute valeur scientifique, sans négliger leur coût financier.

Au problème de déplacements, est venu se greffer celui du manque de locaux devant abriter les bibliothèques, les laboratoires de sciences, des langues, etc. Mal entreposés et subissant des détériorations ou des vols, ces autres biens manquèrent à l'appel et affectèrent le niveau de formation. Nous avons vainement cherché des statistiques pouvant renseigner utilement sur l'étendue de ces pertes et autres dégâts subis par l'UNAZA ! Des infrastructures et des bâtiments nouvellement construits pour abriter certaines hautes écoles furent abandonnés parce qu'il fallait délocaliser telle Faculté dans une autre ville où des infrastructures n'existaient pas encore ! La réforme a aussi consisté dans cet irrationalisme de la gestion des biens.

Quelques voix, au risque de leurs vies, ont sévèrement jugé cette création de l'UNAZA qui n'avait songé qu'assez peu aux nombreuses conséquences dérivant de cette décision. La formation de l'étudiant était apparue comme quelque chose de dérisoire. Avec des auditoriums aussi bondés, dans bon nombre des Facultés, les étudiants étaient bien plus debout qu'assis. Dans cette posture, comment pouvait-on suivre des enseignements, quand on connaît le climat tropical de ces locaux sans aucune ventilation ? Lorsqu'on se retrouvait à plus de 800 étudiants pour des locaux prévus pour une centaine au maximum, sans dispositifs pour l'amplification de la voix humaine, quel enseignant d'un certain âge pouvait dispenser des enseignements, sans casser ses cordes vocales, au minimum ! Dans ces conditions, comment dispenser cette « science africaine » ?

On ne pouvait guère attendre de nombreux miracles d'une jeunesse ainsi formée. Privés non seulement de plusieurs outils scientifiques de production de connaissances, mais aussi privés de restauration, depuis le

matin jusqu'au soir, que pouvait-on attendre de ces conditions misérables de travail ?

Quand on sait par ailleurs que le personnel scientifique chargé de l'encadrement des étudiants était lui-même toujours débordé et en infériorité numérique au regard des effectifs d'étudiants, quel miracle pouvait-on accomplir ! Dans ces conditions extrêmes, il devenait inutile d'organiser des examens écrits. Des enseignants réunis pour un séminaire de pédagogie universitaire, dans les locaux de l'ISTM-Kinshasa, ont découvert, tous ahuris, sur plusieurs murs de quelques auditoriums, les différentes notes de plusieurs cours ! Ces notes écrites au stylo étaient à la portée de tous les tricheurs qui désiraient les consulter à ciel ouvert ! Elles contenaient plusieurs cours à la fois, avec leurs formules fastidieuses. Dans de telles conditions, avec ou sans surveillants, l'examen ne servait plus à une évaluation quelconque. Tout le contenu des cours difficiles comme la biochimie, la physique, les mathématiques se tenait sous les yeux de tous, le long des murs ?

Les effectifs élevés de plusieurs Facultés posaient d'autres types de problèmes lors de certaines évaluations. Il nous vient à l'esprit ces témoignages des anciens étudiants de l'IPN. Pour échapper à la tricherie, seuls les examens oraux étaient recommandés. Mais, comment interroger, dans des cours de tronc commun, plus de 500 étudiants ? Tel examinateur devant interroger à l'oral ces promotions peuplées, les recevait par petits groupes de vingt à la fois. A peine étaient-ils entrés que l'enseignant, après avoir entendu deux ou trois d'entre eux, pouvait les renvoyer tous globalement à la deuxième session ! Il n'avait pas le temps d'entendre les mauvaises réponses supposées de tous les autres. Que de telles scènes aient pu se dérouler ci et là, montre simplement que l'UNAZA fut une dégringolade de l'université, à certains égards.

Le manque de notes aux examens était déjà, à l'époque, une calamité inventée par l'UNAZA. Des étudiants ayant pris part aux examens se retrouvaient sans notes lors des délibérations. Malheureusement, l'absence des points demeure encore aujourd'hui l'une des maladies des universités congolaises. Pourtant, avant d'être interrogé, si chaque étudiant pouvait présenter à l'examineur sa fiche d'identité, il y aurait au moins des traces de l'examineur ainsi que la date de l'épreuve dans ce document (*Témoignages de quelques étudiants de l'IPN à propos du cours de Civisme et Développement dispensé en 1^{er} graduat de plusieurs départements, année 1974-75*).

L'UNAZA était ravagée par d'innombrables et incessantes décisions, parfois contradictoires, et souvent d'inspiration purement politicienne, comme la légèreté de certains jurys de délibérations des examens présidés par les autorités académiques. Ces pratiques étaient en contradiction

manifeste avec les instructions de gestion académique en la matière. Sur le Campus de Kinshasa, par exemple, « Certains professeurs belges excédés par de telles bévues préférèrent regagner leurs Universités d'origine. D'autres professeurs congolais comme étrangers réussissaient (Cas des Facultés des Sciences, Polytechnique, Pharmacie et Médecine) à s'opposer aux extravagances des autorités académiques. Ces dernières étant poliment invitées à se cantonner dans leur rôle d'observateurs, selon Mpase Nselenge Mpeti A., (op.cit. : 313-314). Cette gestion parfois hasardeuse de l'UNAZA suscita, chez bon nombre de professeurs tant étrangers que nationaux, une irrémédiable crise de confiance et causa un désarroi qui gagna aussi les milieux estudiantins.

La création de l'UNAZA vit naître aussi une nouvelle classe d'agents de renseignements au service du parti unique recrutés parmi les étudiants appelés « brigadiers » de la JMPR. L'existence de cette milice qui terrorisa d'autres étudiants, dans les résidences et les restaurants universitaires - lorsqu'ils existaient encore, devint vite une source de malaise et des dénonciations malveillantes sur les campus. Ils causèrent des ennuis même à quelques enseignants. Certains, parmi ces brigadiers, étaient peu réceptifs à tout esprit critique. La JMPR se comportait comme la seule et unique source d'inspiration et d'organisation estudiantine, rappelle Mpase Nselenge, A., (op.cit. : 304).

Globalement, le bilan de la réforme de 1971 fut négatif. Le niveau de formation avait partout reculé soit à cause du désengagement de nombreux enseignants que des conditions générales d'enseignement, mis à part les Instituts supérieurs. De plus, l'université avait dangereusement anéanti ses relations avec Louvain ainsi que plusieurs universités belges. D'une manière générale avec l'étranger (Mpase Nselenge Mpeti A., op.cit.: 308). Dans cette mesure, les idées nouvelles, les recherches venues d'ailleurs, ainsi que la participation aux congrès et colloques internationaux, tout cela avait quasiment disparu, plongeant l'institution dans une solitude qui a nui à son épanouissement et son rayonnement. La vie universitaire s'enrichissant des échanges et des mouvements parmi les enseignants et les chercheurs.

De nombreux enseignants belges ou étrangers séjournant jadis au Congo l'ayant quitté, l'UNAZA fut obligée de recourir à des enseignants des pays comme la Roumanie, s'exprimant à peine en français. Plusieurs anciens étudiants du Campus de Kinshasa se souviennent encore qu'il leur fallait fournir « beaucoup d'effort » pour échouer dans les cours des professeurs roumains, dit Mpase Nselenge Mpeti A., (op.cit.: 312). Incontestablement, pour toutes ces différentes raisons, le système éducatif connut une baisse sensible de son niveau de formation. Dans plusieurs Facultés, des Assistants durent assurer des enseignements pour compenser l'absence de Professeurs attirés. Certains collaborateurs scientifiques dont les thèses de doctorat

n'étaient pas rédigées furent assimilés élevés au rang de Professeurs associés.

Pour d'aucuns, il était difficile de croire que la réforme de l'UNAZA avait vraiment procédé d'un usage rationnel des ressources intellectuelles ! Avec la réduction des centres d'impulsion intellectuelle et de recherche scientifique, ceux qui s'étaient battus pour le pluralisme scientifique et culturel des universités congolaises ont pu nourrir des regrets. Le seul bénéficiaire de l'instauration de la « pensée unique » fut sans aucun doute le parti-état et ses dirigeants qui eurent la paix qu'ils recherchaient, en tuant la contestation dans l'espace qui la générait.

Cette réforme a aussi consacré l'absence de perception des objectifs entre des établissements dont la finalité est tournée vers la professionnalisation au sein des Instituts supérieurs, et ceux dont les spécificités de la formation sont davantage théorétiques et pures. Ce manque de discernement conduit à s'interroger sur le maintien et la pertinence des curricula de graduat en médecine, en Droit, et dans plusieurs autres disciplines de nos jours encore. Dans sa recherche d'une « science africaine », le MPR qui s'était vanté de « professionnaliser » l'enseignement n'a pas cherché à répondre à ces préoccupations. Des choix politiques qui continuent de nuire au système éducatif congolais !

Deux années à peine, après la création de l'UNAZA, comme l'écrit non sans ironie Albert Mpase, le Président Mobutu, fondateur de l'UNAZA, et toujours prompt à tirer son épingle du jeu, ne s'empêcha pas de déclarer, en 1973, avec des paroles amères : « Notre système d'enseignement est un immense appareil en très mauvais état auquel personne ne sait remédier ». Allant plus loin dans sa réflexion, en 1977, il ajoutait : « Aucune disposition scolaire ou universitaire n'a réussi à frayer une innovation réellement compatible avec le devenir national... ». Six années après sa réforme, le président du MPR pouvait encore « parler d'un énième besoin d'une contre-réforme que traduisait la prolifération des commissions de réforme depuis 1972, quant à Mpase Nselenge Mpeti A., (2004 : 313-314). Au rythme d'une réforme par année ou presque, et le défilé de six ministres de l'ESU, de 1977 à 1981, cela témoigne du désarroi des hommes et de l'institution.

Parmi d'autres erreurs graves commises par l'UNAZA, on ne peut manquer de signaler le recrutement fantaisiste des assistants de l'université. En effet, « au lieu de continuer de se faire comme naguère au sein de différentes Facultés, au vu des postes vacants et selon des critères préétablis, le recrutement se faisait au niveau du rectorat, où une voie parallèle fut ouverte » (Mpase Nselenge Mpeti A., op.cit. : 314).

Sans nul doute, aux yeux de beaucoup, la réforme aura été l'élément majeur qui a déséquilibré et presque tué le système éducatif supérieur. Les exigences académiques s'étant progressivement estompées. On n'avait plus

de publications, plus de séminaires, plus de recherche, plus de cours longuement médités dans le calme et le silence des bureaux et des bibliothèques. Et selon une pertinente remarque d'un Professeur, l'anéantissement progressif du pouvoir d'achat du professeur vint couronner le tout, préjuge Mpase Nselenge Mpeti A., (op.cit. : 314).

Un autre effet pervers de la Réforme aura été le pillage du patrimoine des trois anciennes Universités et de plusieurs Instituts supérieurs. Outre des résidences du personnel enseignant vendues à vil prix et presque bradées, l'Ecole Nationale de Droit et d'Administration a été délogé de ses locaux au profit d'une académie militaire.

Après l'université, la nationalisation s'étendit aux cycles primaire et secondaire. Là aussi, elle marqua le déclin du système éducatif.

Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire

Comme nous l'avons dit plus haut, c'est en 1974, trois ans après la réforme des universités et la création de l'UNAZA, que l'Etat congolais décida d'abolir tout clivage entre l'enseignement dit officiel et les réseaux confessionnels. Cette décision du Bureau Politique du Parti-état nationalisait de fait tous les établissements primaires et secondaires. Concrètement, par cet acte, l'Etat reprenait sous son contrôle direct la gestion de toutes les écoles. Toutes les Eglises en étaient donc écartées. Le Bureau Politique interdisait du même coup le port des signes et autres symboles d'appartenance religieuse dans les classes et dans les cours d'écoles (*Avant de signer avec l'Etat congolais la Convention qui régit encore actuellement les écoles catholiques, les Evêques du Zaïre (Congo) eurent à examiner la situation des écoles nationalisées en 1974. Lors de ces enquêtes pour faire l'état des lieux des écoles, différentes enquêtes furent menées. J'ai pris part à certaines réunions de quelques commissions qui se penchèrent sur quelques problèmes qui se posaient avant cette reprise de la gestion des écoles par l'Eglise. Parmi ces nombreux problèmes figuraient les cas des filles-mères !*)

Quelles furent les conséquences de cette nationalisation sur le système éducatif ? Au niveau de l'enseignement, avec la suppression des cours de religion et de morale chrétienne de toutes les écoles, par le MPR, tous les religieux refusèrent désormais de continuer d'enseigner même d'autres matières profanes dont ils étaient chargés jusque-là, estimant que le sens de leur présence dans les écoles n'avait pas été appréciée à sa juste valeur par le Bureau politique. Ainsi, avec leur abandon de tous les enseignements, de nombreuses écoles furent privées d'enseignants dévoués et compétents. Déjà, à l'époque coloniale, nous avions observé que seule la formation des formateurs qu'étaient les religieux, bénéficiait d'un enseignement différent de celui qui était réservé aux autres élèves

autochtones noirs. Ainsi, ce refus de missionnaires provoqua-t-il, surtout dans la plupart d'écoles rurales, un drame pédagogique et humain incontestable. Du jour au lendemain, ce départ des missionnaires fut ressenti durement.

Malheureusement, le MPR n'ayant trouvé quasi personne pour remplacer ces enseignants religieux, c'est l'avenir lui-même des études de nombreux élèves qui fut remis en question dans tout le pays, compte tenu du poids de l'Eglise catholique surtout. Au nom du parti-état, la formation de plusieurs congolais était dramatiquement perturbée pendant des années ! Dans plusieurs écoles rurales surtout, des diplômés d'état - souvent sans expérience, mais surtout sans compétence -, se mirent à remplacer les missionnaires. Ils assuraient des cours à tous les niveaux, jusque dans les classes terminales.

Pour la direction des écoles, les responsables provinciaux de l'Education Nationale firent appel à un personnel laïc pour remplacer les religieux. Le malheur fit qu'aux compétences pédagogiques, on privilégia des critères politiques douteux et obscurs comme le militantisme, le zèle patriotique et le « mobutisme ». Ainsi, à diplôme égal, on choisissait des personnes dont l'incidence se révéla négative pour la formation des élèves. Venus de différents coins du pays, et souvent d'horizons culturels et spirituels divers, ces nouveaux responsables d'écoles étaient parfois simplement nommés à partir des bases idéologiques voire tribales avec l'autorité de tutelle. Le souci de bien former les élèves ne semblait pas prédominer.

Comme le furent les associations estudiantines au niveau de l'UNAZA, de même, tous les mouvements confessionnels de jeunesse furent supprimés par le Bureau Politique. Ils furent remplacés par la JMPR dans toutes les écoles primaires et secondaires. On disait, à l'époque, qu'avant même sa naissance, tout congolais était déjà membre du MPR ! Cette suprématie du parti - état, sur toute autre institution du pays, n'hésita pas d'imposer à la vie scolaire son diktat.

Les nouveaux responsables des écoles se voyaient d'abord comme des membres du parti-état. Leur principale mission était d'implanter le parti unique dans les écoles et d'y apporter le vent nouveau de l'« authenticité zaïroise ». En désacralisant tout le passé chrétien en particulier, ils apportèrent la note et les « valeurs » laïques dans les écoles. Ils se mirent, notamment, à rendre mixtes la plupart des écoles, à la manière des athénées.

Investis du pouvoir politique comme les représentants du Chef du Parti-état au sein de leurs entités respectives, ces nouveaux chefs d'établissements furent avant tout chargés d'implanter certaines activités paradigmatiques de la présence du parti-état partout. Notamment, ce qu'on appelait « l'animation politique et idéologique », un programme des chants et

dances du parti, à la gloire de Mobutu. Ainsi, d'un milieu de formation intellectuelle et morale, l'école devenait d'abord un milieu de formation « politique et idéologique ».

Le modèle à suivre, en la matière, vint tout droit de deux pays d'Asie que le président Mobutu venait de visiter : la Chine Populaire de Mao-Tsé-Toung et la Corée de Kim Il Sung. Pour bien flatter le président fondateur du parti-état, les dirigeants politiques se servaient du même lexique asiatique pour désigner le président Mobutu. Dans ce florilège, le président du MPR était le « Guide de la Nation », le « Guide éclairé », le « Timonier », le « Père de la Nation » etc. selon l'inspiration de l'animateur principal.

Tragique mimétisme pour un Congo « Zaïre » qui n'avait pas de tradition d'un culte de ce genre ! Tout le pays bascula, d'un seul coup, pour se transformer en une vaste arène, dans laquelle aussi bien dans les entreprises publiques que dans les écoles, tout le peuple devait quotidiennement chanter à la gloire personnelle du « Guide » de la nation. On constitua partout des équipes de ces « animateurs » habillés et équipés aux frais de l'Etat, pour honorer celui dont l'effigie était présente partout, même sur les motifs de pagnes.

Tout responsable d'école devint le premier « animateur » de son établissement. A part les Petits séminaires, aucune école, primaire et secondaire, n'y échappa. L'animation politique et idéologique étant devenue le grand pôle d'attraction inventé par le MPR, dans chaque école, on devait célébrer, tous les jours ouvrables, ce nouveau culte matinal – comme l'était la messe autrefois - au cours duquel, l'école, sous le mât du drapeau, était réunie autour de son directeur, pour la montée des couleurs, comme dans une caserne militaire. L'occasion si noble de saluer le drapeau devenait celle de chanter la gloire de Mobutu, exactement comme en Chine et en Corée. La durée de cette célébration dépendait de chaque milieu et du zèle de ses animateurs. Les cours pouvaient commencer selon l'humeur des dirigeants !

Devenues désormais mixtes, les écoles firent en outre l'expérience de la promiscuité entre filles et garçons en classe et dans la cour. La manière d'enseigner n'avait guère changé, mais des pratiques nouvelles firent leur apparition, au niveau des rapports sociaux. Entre élèves-filles et garçons ou avec les enseignants, des relations interdites commencèrent à s'afficher ouvertement. Parfois sans aucune désapprobation de la direction. Les filles en furent les grandes perdantes. Des relations qui, parfois, n'épargnèrent pas certains directeurs d'écoles eux-mêmes. Il en résulta des tensions sociales dans les écoles et dans la société.

Le niveau moral de plusieurs établissements en fut affecté. Dans certains milieux, le nombre des jeunes filles contraintes d'abandonner leurs études pour les maternités fut tel que des parents et l'opinion publique

commencèrent à déplorer ouvertement l'absence des Eglises des établissements scolaires.

Ainsi, aux difficultés d'encadrement pédagogique des élèves vint s'ajouter cette détresse morale d'absence d'éthique dans quelques écoles. Et comme l'un ne vient pas sans l'autre, des pratiques comme la tricherie, le trafic des points, le monnayage sexuel des notes, l'esprit de « négociations » ou de « coopération » pour réussir, la falsification des bulletins, l'absentéisme aux cours, le non-respect des règles des délibérations, le manque de ponctualité dans les exercices et les activités scolaires ou même l'intrusion des autorités politiques dans les délibérations, pour ne citer que ces tares, finirent par affaiblir le système éducatif. Des pratiques jadis inconnues dans une telle proportion, mais qui furent favorisées par la forte politisation des milieux scolaires !

Les dirigeants du parti-état eux-mêmes commencèrent à dénoncer ces dérives que leur propre gestion avait pourtant contribué à créer. Pour les universités, on se souvient des paroles amères de Mobutu ! La crédibilité de l'enseignement national se posait. L'opinion publique se mit ouvertement à interpeller les Eglises pour arrêter cette mort de l'école sur le plan pédagogique et moral. Des pratiques négatives qui gagnèrent même une sphère épargnée jusque-là par la tricherie et la corruption, celle de l'organisation d'examens d'état.

Des enquêtes menées dans certains diocèses catholiques ont révélé la perversité des mœurs dans de nombreuses écoles, ce qui va contraindre plusieurs responsables des confessions religieuses à engager ouvertement un dialogue avec les pouvoirs publics en vue de remettre de l'ordre dans le système éducatif. (Isango, op.cit.). En peu de temps, en effet, l'édifice scolaire fut totalement désarticulé et en grand danger. L'expérience de l'université s'étant révélée désastreuse, il fallait mettre un terme à cette vaste cour de récréation nationale avec des animations matinales conférant à chaque école le statut d'un espace de danse et chants dans une atmosphère permanente de légèreté. Un véritable espace d'abrutissement !

Le MPR avait réussi à faire de l'accessoire quelque chose d'essentiel à l'école. En clochardisant l'enseignant, faisant de lui simple danseur, le parti-état avait introduit de nombreux virus dont on ne sait toujours comment s'en débarrasser. Désacralisant le rôle et la fonction enseignante, le MPR a orienté tout le prestige vers l'homme politique, lui réservant tous les avantages de la production nationale et de la considération publique !

Les dirigeants du parti-état auraient pu mobiliser toutes ces énergies pour repenser et réorganiser l'enseignement autour des valeurs différentes des objectifs de l'école coloniale. Au lieu de favoriser l'ardeur au travail, d'améliorer les conditions d'études de la jeunesse, de combattre des

pratiques malheureuses de tricherie, de légèreté des mœurs à l'école, ces responsables ont pris la courte échelle de la frivolité.

L'école avait cessé de former des esprits critiques pour fabriquer des adoreurs et des applaudisseurs du parti-état. Une partie de cette jeunesse a été mobilisée pour des tâches d'espionnage et de dénonciation des ennemis de la « révolution », avec la constitution des jeunesses « pionnières » ou des « brigadiers » universitaires contre tout esprit lucide cherchant à prendre des distances avec un tel mode de gestion de la chose publique.

Dans ce climat d'euphorie, de chants et de danses, de paresse permanente et de goût prononcé pour les détente, les congés et l'oisiveté, alors que l'avenir des enfants des citoyens ordinaires était sacrifié, les enfants des dignitaires se trouvaient à l'abri de tout ce folklore qui se déroulait au Congo (Zaire). Ne prenant jamais part à ces cultes quotidiens, bon nombre d'entre eux, se trouvant en Europe ou à l'étranger, ils étudiaient le plus sérieusement du monde et préparaient un autre avenir. Parfois même dans des écoles ou des internats dirigés par des religieux !

Dans la suite du climat d'absence de rigueur dans la gestion de la chose publique, on en est venu à favoriser un essaimage désordonné d'écoles, à tous les niveaux, du primaire jusqu'aux universités, des établissements souvent dépourvus d'infrastructures, de matériels didactiques et surtout d'enseignants qualifiés ! Tout ce cocktail a fini par nuire profondément à l'enseignement national.

Les mesures de nationalisation des écoles ont, comme à l'UNAZA, été mal pensées et hâtivement appliquées. En voulant instaurer partout la pensée unique, elles ont raté l'occasion de favoriser une saine émulation dans le système éducatif. La physionomie de l'école a été désorganisée. Elle a donné lieu aux maux dont souffre encore le système éducatif actuel dans son entiereté. La nationalisation d'écoles a porté un coup sévère à la qualité de l'école telle qu'elle avait fonctionné autrefois. La gestion d'écoles par les missionnaires avait été perçue par le MPR comme un obstacle contre son implantation et ses « innovations » d'animation politique. L'on congédia les Eglises pour forger l'école selon la pensée unique du parti-état.

Il est certain que les danses et les chants ont disparu de l'école de nos jours. Mais peut-on en dire autant de pratiques négatives qui furent semées ? Est-on parvenu à redresser le niveau de formation des élèves comme ce fut le cas avant ces nationalisations ? Comment déraciner les pratiques de tricheries et de corruptions perverses inscrites dans le bagage génétique ? On peut tout dire du système colonial, mais il faut lui reconnaître qu'il avait développé chez le Congolais, à côté de l'effort intellectuel et du mérite individuel, un sens moral élevé. La tâche nouvelle des dirigeants est d'organiser toutes ces dispositions positives et ces qualités au profit du pays

pour son développement, en tablant sur les valeurs de travail et de l'effort, la discipline personnelle, le refus de la tricherie, de la corruption, etc.

Certes, le parti-Etat n'existe plus de nos jours ! L'on ne chante plus en l'honneur du « Guide » de la nation. Seulement, qui peut assurer que des pratiques négatives héritées du parti-Etat ont depuis lors disparu ? Les germes d'un esprit de facilité et de refus de l'effort intellectuel n'ont pas disparu. Esprit de bavardage et du refus du silence personnel, esprit de « coop » et de manigances à l'infini. Voilà l'héritage immortel du parti-Etat tel qu'il se vit encore avec son opportunisme permanent dans notre société.

L'actualité, ces derniers jours, fait largement état de deux chroniques. La première porte sur plus d'un millier de cas d'écoles dites fictives, nourries aux mamelles du gouvernement congolais depuis de nombreuses années. L'autre élément tout aussi inadmissible concerne l'arrestation et l'extradition du ministre sortant de l'Enseignement primaire et secondaire qui se serait « soustrait de la justice de son pays » en se promenant dans ses valises avec la modique somme de deux millions de dollars destinés aux enseignants de son pays. Ces deux informations abondamment diffusées dans les médias depuis le mois d'avril 2021 éclairent sur l'héritage des anciennes nationalisations et le profil des dirigeants du secteur éducatif.

Nous ne pouvons ignorer le poids de faibles salaires du personnel enseignant, à tous les niveaux et son impact sur la baisse du niveau de formation des élèves et des étudiants, à côté de tous les autres maux qui minent le système éducatif, et sur lesquels on s'est appesanti. La responsabilité des pouvoirs est énorme dans cette incurie.

L'éclatement de l'UNAZA et la libéralisation du secteur de l'ESU

En 1981, constatant que les déficiences qui furent à la base de la création de l'UNAZA, à savoir l'absence d'organisation globale, l'inadéquation entre les fins et les moyens ainsi qu'un gaspillage des ressources n'ont pas été résorbées, les autorités politiques ont tiré les leçons de cet échec des réformes. Dix ans après la nationalisation de l'enseignement supérieur et universitaire, ...le bilan est négatif. L'échec des réformes obligea le gouvernement à envisager d'autres issues (*Actes du cinquantenaire de l'université de Kisangani*, 2013).

L'ordonnance-loi n°081/025 du 3 octobre 1981 portait organisation générale de l'enseignement supérieur et universitaire faisant des trois campus universitaires des institutions laïques dirigées par des Recteurs. Les pouvoirs publics prirent enfin conscience de lourdes pesanteurs qui continuaient d'affaiblir la formation au sein de l'UNAZA. Ils eurent la sagesse de ne pas persévérer dans l'erreur. Les trois anciennes universités eurent quelque chose de bien nouveau, leur caractère « laïc », que personne ne semblait au fond définir. De même que les anciennes universités avaient

été ouvertes aux étudiants sans distinction de religion, celles de 1981 l'étaient aussi. Leurs autorités de direction n'étaient plus nommées par des autorités spécifiques, mais, cette fois-ci, il revenait aux pouvoirs publics assez politisés de les nommer. Les critères propres au MPR étaient connus.

Malheureusement, plusieurs pertes irréversibles avaient été causées qui ne sont toujours pas réparées à ce jour. Nous citerons seulement le cas de la disparition des services d'autrefois comme la restauration centrale et les transports des étudiants. Etant donné l'importance vitale des deux secteurs, pour une ville comme Kinshasa, les conditions de vie des étudiants ne peuvent que pâtir de cette absence douloureusement ressentie. La transformation de tous les anciens restaurants des Homes d'étudiants en auditoriums, à l'université de Kinshasa, par exemple, donne la mesure de ces salles de cours nullement conçues au départ pour ce besoin.

Les ordonnances présidentielles – toujours elles -, n'ont pas remis du neuf à la place de l'ancien. Ce sont des institutions universitaires moribondes qui ont été restituées dans leurs anciennes villes, mais délestées de plusieurs de leurs biens qui avaient voyagé pour le compte de l'UNAZA. Des infrastructures jamais refaites et qui, souvent se trouvent encore aujourd'hui dans un état de délabrement souvent avancé. De telles situations contribuent encore à la baisse du niveau de formation au niveau de l'ESU.

Cette fin de l'UNAZA a malheureusement été suivie par une période d'essaimage de plusieurs écoles, non seulement au niveau de l'ESU, mais même dans le cycle secondaire et primaire. Plusieurs nouveaux établissements sont apparus certes, mais dépourvus hélas souvent du minimum nécessaire pour des enseignements dignes et de qualité. Privilégiant la quantité à la qualité, les pouvoirs publics continuent de créer et d'entretenir les causes de la baisse de niveau dans la formation de la jeunesse. L'agrément de tous ces établissements sans personnel qualifié ni matériels élémentaires le plus souvent est un défi lancé à l'entreprise universitaire elle-même. Outre un problème sérieux de sélection dans l'accès des étudiants aux Facultés, on peut toujours continuer de se demander s'il est pertinent de voir toute cette jeunesse se ruer pour accéder à l'université.

Dans ce même ordre d'idées, on peut se demander s'il est pertinent de ranger parmi les universités, d'anciens centres professionnels pour le perfectionnement ou le recyclage des adultes. Ce sont là des survivances de l'UNAZA (*La libéralisation désordonnée de l'espace universitaire a conduit à des confusions faisant du Centre Interdisciplinaire pour le Développement et l'Éducation Permanente, CIDEP, et du Centre de Perfectionnement et de Recherche pour l'Organisation et le Management du Développement, CEPROMAD*). Le besoin de formation ne devrait pas conduire à tout mélanger ni à ramener les études académiques au niveau des métiers.

Au niveau de l'ESU, cette pléthore d'établissements supérieurs et universitaires sans contrôles sérieux nuit vraiment à la qualité que l'on est en droit de rechercher pour la formation des étudiants. Il importe de faire preuve de courage pour mettre un terme à ces dépenses qui ne visent qu'à diplômer des étudiants sans véritable bagage. A cet égard, l'expérience de plusieurs pays africains réunis dans le CAMES peut servir de repère et de modèle à suivre.

Quant aux effectifs d'étudiants, dans différentes institutions, publiques et surtout privées, pour d'évidentes raisons de rentabilité financière, certains établissements inscrivent au-delà de leurs capacités d'accueil et se soucient fort peu de l'encadrement des étudiants selon les normes de l'UNESCO. En conséquence, des auditoriums sursaturés abritent, au mépris des exigences hygiéniques elles-mêmes, des étudiants qui ne peuvent travailler dans des conditions normales minimales. Des conditions qui sont inacceptables aussi bien pour suivre les enseignements que pour les évaluations ou les contrôles continus de connaissances.

La suppression d'examens d'orientation à l'université demeure l'une des tares dont souffre le système éducatif de l'ESU actuellement. Sans sélection à l'entrée de l'université, il ne paraît guère possible de contribuer à améliorer la qualité des apprenants. Le manque de rigueur actuel est cause de déchéance de l'institution universitaire. A de rares exceptions près, le manque d'années préparatoires dans les Facultés est une autre cause du nivellement par le bas des études universitaires. Tout candidat se sentant libre de solliciter une inscription n'importe où, au mépris de la section de provenance du secondaire, voilà l'une des causes de la baisse de niveau à l'université. Les services d'inscriptions devraient être réactivés pour opérer cette orientation obligatoire et nécessaire.

Conclusion

Hérité de la colonisation belge, le système éducatif congolais fut conçu en faveur d'intérêts de la métropole. Les écoles ne furent donc pas l'aboutissement du souci de « civilisation », mais plutôt le résultat d'une certaine quête d'efficience dans l'effort de domination et d'évangélisation. L'objectif général fut de former des agents subalternes de collaboration pour l'administration et les grandes sociétés d'exploitation. Ce système éducatif ne visait pas de former des élites.

L'indépendance du Congo n'a pas immédiatement modifié la structure générale d'écoles, malgré les nombreux besoins du pays, après le départ des techniciens et de tout le personnel belges. Les objectifs sont restés les mêmes pendant quelques temps. L'élève qui sortait de l'école primaire savait lire, écrire et bien compter. Certains s'exprimaient déjà assez bien en français.

Après les deux ou trois premières années post-primaires, chacun s'exprimait plutôt très bien en français. C'est le cas de nombreux enseignants du primaire et d'agents subalternes de l'administration. L'enseignement étant presque entièrement laissé aux Eglises, le système éducatif congolais visait la formation intellectuelle et les aptitudes morales de l'individu.

Progressivement, grâce à la réforme de 1961, le Congo modifia les structures de l'enseignement secondaire et vit malheureusement disparaître nombre d'écoles professionnelles et artisanales. Malgré cela, la discipline générale demeura la même avec la recherche identique d'objectifs de formation. Durant ces premières années post indépendance, l'école du Congo indépendant ressemblait à tous points de vue à celle de l'ancienne colonie. Un modèle dont on doit reconnaître qu'il avait produit d'assez bons résultats. L'élève qui terminait son cycle secondaire et qui désirait poursuivre ses études ailleurs à l'étranger, par exemple, n'éprouvait pas particulièrement des difficultés. Le cas de Charles Kisisa-Malemba fut éloquent (*Les médias belges de Mons, dans les années 1964-1972, s'étaient toujours montrés élogieux envers Charles Kisisa-Malemba, un élève congolais parti d'une école moyenne des jésuites du diocèse de Kikwit pour des Humanités commerciales en Belgique, après avoir réussi à un concours organisé sur place au Congo. Son parcours belge fut de tous les éloges dans les médias de cette ville du Hainaut. Toujours major de sa classe, jusqu'à terminer ses études d'ingénieur commercial*).

Le système éducatif national fonctionnait globalement bien, à tous les niveaux, du primaire jusqu'à l'université, malgré des difficultés certaines de manque d'enseignants au niveau du secondaire, dans quelques établissements. Les décisions du MPR d'étatisation, d'abord du cycle supérieur et universitaire, puis des cycles primaire et secondaire, ont perturbé durablement la bonne marche de l'enseignement national dans son ensemble.

En effet, ces politiques du parti-Etat ont singulièrement politisé à outrance les instances dirigeantes d'écoles. De nombreuses pratiques nocives pour l'entreprise éducative demeurent encore en place. La fusion des trois anciennes universités, avec le regroupement de toutes les formations avec spécialisation géographique des Facultés, a beaucoup affaibli le niveau de formation dans ces hautes écoles. Quant au niveau secondaire, les résultats d'examens d'Etat sont devenus depuis lors un espace d'enjeux politiques, sans oublier la tricherie qui avait élu domicile, durant des années dans plusieurs centres d'examens d'état, avec la constitution quasi officielle de laboratoires chargés d'« aider » les finalistes !

Pour le cycle supérieur, la fin de l'UNAZA, en 1981, a marqué le début de la décentralisation et la libéralisation des établissements publics de l'ESU. Cet éclatement a permis, en 1989, d'étendre aux initiatives privées le

secteur de l'ESU. Malheureusement, dans beaucoup de cas, on a ouvert des établissements universitaires sans personnel qualifié propre ni infrastructures viables. Le personnel enseignant des mêmes anciennes hautes écoles tarde à être remplacé par une relève qui ne suit pas, à cause de la modicité des crédits alloués par l'Etat au système éducatif. L'école congolaise se caractérise ainsi par un personnel vieillissant et fragilisé par les conditions d'exercice de la profession. Curieusement, les différents responsables politiques sont si peu attentifs à cette situation qu'ils pourraient, dans le cas de certaines Facultés, revivre bientôt la situation des années 60 en recourant à la coopération internationale ! Dieu seul sait alors si le même Etat pourra alors dégager des moyens financiers conséquents pour ce faire.

Ce système éducatif est marqué, de manière générale, par une destruction d'outils et d'instruments de production des connaissances, ainsi que de l'idéal universitaire. Outre une politisation à outrance du système éducatif, on peut aussi noter l'absence d'une politique de l'éducation citoyenne fondée sur les impératifs essentiels du développement patriotique intégral du pays et un manque d'impact de la formation sur le processus du développement national.

Les nombreuses réformes (1971, 1981 et 2004) durant quatre décennies perdues, marquent l'échec des réformes de l'ESU et n'ont pas permis au système éducatif universitaire de s'adapter aux transformations de l'Espace mondial de l'enseignement supérieur.

Au niveau de cycles primaire et secondaire, l'introduction de l'animation politique dans les années 1970, a désacralisé le milieu éducatif. Elle a ouvert la porte, avec le départ des missionnaires et la suppression des enseignements de morale et de religion, à toute une série de pratiques qui ont donné libre cours à la tricherie, à la corruption et au laisser-aller le plus nocif pour le système éducatif. La reprise des écoles par les Eglises n'a pas permis, avec l'essaimage de nombreuses écoles, publiques et privées, d'endiguer ces fléaux qui ne prennent que de l'ampleur.

Ce vent de libéralisation de l'enseignement, en facilitant l'avènement de plusieurs établissements scolaires, à tous les niveaux, a rendu possible des écoles sans infrastructures viables, sans ressources propres ni personnel qualifié rattaché à chaque établissement. Le niveau des études dans la plupart de ces institutions a fort baissé. Les pratiques dénoncées de transmission des notes en dehors des normes académiques y ont élu domicile.

Avec l'avènement d'écoles dépourvues de matériels pédagogiques, de bibliothèques et d'infrastructures viables, le pays organise lui-même ces lieux où se recrutent nombre d'élèves qui n'auront guère l'occasion d'ouvrir des manuels, de manipuler ni éprouvettes ni ordinateurs. Ils constituent la grande majorité de ces finalistes à propos desquels l'on s'interroge encore sur les causes de la baisse du niveau de formation partout.

L'absence d'écoles de métier apparaît de plus en plus aujourd'hui comme l'une de grandes faiblesses d'un système éducatif où chaque finaliste du secondaire, quelle que soit sa section de provenance, se pointe aux portes d'universités, alors qu'il n'en a pas toujours les capacités intellectuelles. Cette absence de rigueur dans la sélection et l'orientation aux études supérieures est l'une des causes majeures de la baisse de niveau constatée à l'université, à côté de tant d'autres maux que nous avons décrits.

Par ailleurs, le manque d'infrastructures requises pour intégrer les nombreuses innovations technologiques, les auditoriums souvent surpeuplés, l'absence de bibliothèques dont le patrimoine n'est jamais renouvelé, ce sont autant des conditions qui rendent peu compétitif ce système éducatif.

Pour restaurer la crédibilité intellectuelle et morale de l'enseignement national, il importe de revenir aux valeurs qui ont fait la force de l'école héritée de la colonisation. Tous les pays, dont la gestion du système d'enseignement a évité le piège de la politisation, ne peuvent connaître le chaos choisi par le Congo. Face à la prolifération actuelle des écoles, primaires, secondaires et même supérieures, il importe, courageusement, sur la base des critères précis et clairs, de fermer définitivement la porte des établissements dont le fonctionnement est inutilement budgétivore, leurs conditions de viabilité étant loin d'être évidentes. La même rigueur devrait s'appliquer aux nombreuses écoles privées qui ne survivent que grâce aux frais académiques déboursés par des étudiants. Elles ne présentent aucune ressource supplémentaire de formation intellectuelle.

Plutôt que d'être d'usines pour fabriquer des diplômés défaillants à titre de citoyens inconscientieux face aux problèmes de leurs sociétés, le recours aux écoles professionnelles est une autre voie pour des pistes du développement du pays. Augmenter et diversifier les écoles de métier permettront de désengorger utilement le cycle supérieur et y améliorer la qualité. Certains maux dont souffre l'enseignement universitaire proviennent des étudiants dont les capacités intellectuelles sont faibles ou la scolarité irrégulière.

Le Congo souffre de graves problèmes d'hommes et peu de ceux relatifs au financement plutôt qu'à l'art de la gestion publique dans le domaine de l'enseignement supérieur et universitaire. Certes, la demande sociale semble insatiable en éducation civique et financière. D'où, les universités doivent sortir de ce cycle qui produit trop de diplômés inutiles ou de qualité douteuse et qui donnent naissance à trop peu de nouvelles connaissances ou de soutien direct au développement.

De même, en privilégiant le français comme langue d'enseignement, il paraît important de repenser l'enseignement de cette langue afin que l'élève parvienne à l'entendre parfaitement, l'écrive correctement, en

comprendre le message et parvenir *in fine* à bien communiquer oralement et par écrit.

Nous ne saurions clore cette réflexion sans encourager notre pays à se mettre sur la voie d'une vraie politique de gratuité de l'enseignement de base totalement jusqu'au diplôme d'Etat. Ce serait l'un d'acquis du système colonial belge qui puisse booster le système corrompu avec la vente desdits diplômes. Une telle politique exigera une gestion rigoureuse des ressources publiques qui requiert la fermeture des établissements scolaires peu viables et aux effectifs trop faibles. Ce qui ramènera à l'obligation de soumettre toute demande d'ouverture d'une nouvelle école au strict respect d'exigences d'enquêtes de viabilité préalables et draconiennes.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Actes du cinquantenaire de l'université de Kisangani (2013). *50 ans d'enseignement, de recherche et de services à la société : Bilan et perspectives*, Kisangani, PUKIS, pp.77-78.
2. Concours à l'UPC, l'Université Technologique « Bel Campus » et IFASIC, Kinshasa, (1999-2020).
3. Fanon, F. (1972). *Les damnés de la terre*, Maspero, Paris.
4. Isango Idi Wanzila (1980). *La politique d'éducation au Zaïre : le cas de l'Université Nationale du Zaïre*. Essai d'analyse des conditions d'adaptation de l'enseignement, Thèse de doctorat en Sciences politiques et administratives inédite, UNAZA, Lubumbashi.
5. Kabou, A. (1998). *Et si l'Afrique refusait le développement*, Paris, L'Harmattan.
6. UNAZA (1971). Commission de réforme de l'enseignement supérieur et universitaire en République du Zaïre, P.U.Z.