

# La productivité technologique du système éducatif au Congo

*Hilaire Babassana*

*Directeur, Département de l'économie, Université Marien-Ngouabi,  
Brazzaville, République populaire du Congo*

## I. Pour une approche intégrée et combinée de la planification du système éducatif à la planification globale du développement économique et social

Depuis les années 60, date d'accession à l'indépendance formelle dans les formations économiques et sociales propres à l'Afrique, des expériences de planification de l'éducation ont été mises en œuvre. Cependant, malgré l'abondance des études menées, les résultats réalisés, mesurés par rapport aux objectifs de reproduction sociale (amélioration du niveau de vie) et d'appropriation sociale du procès de travail et de production, sont pour l'essentiel décevants.

Les différents discours officiels et rapports d'évaluation des politiques de gestion de la force de travail ne cessent de faire état de phénomènes tels que le chômage galopant, c'est-à-dire l'absence d'utilisation intégrale de la force de travail, mais aussi, et de manière paradoxale, l'insuffisance ou la pénurie de force de travail qualifiée.

La question de l'existence du chômage apporte dans notre champ d'étude un élément des thèses malthusiennes modernes,<sup>1</sup> qui expliquent la misère des masses des formations économiques et sociales dépendantes et exploitées en général, et africaines en particulier, par l'excès de population.<sup>2</sup>

La cause du chômage doit être recherchée ailleurs. Cette non-utilisation intégrale de la force de travail «libérée» apparaît en effet comme la conséquence inéluctable du processus d'intrusion du capitalisme métropolitain, de son implantation, sa reproduction et sa domination dans ces formations économiques et sociales. La période historique au cours de laquelle ce phénomène

1. Voir le rapport de la Banque mondiale (élaboré sous la direction du professeur Berg) intitulé : «Le développement accéléré en Afrique au sud du Sahara».
2. Nous disons que cette conception ne résiste pas à l'examen des faits concrets parce que justement notre champ d'étude constitue l'une des régions les plus sous-peuplées d'Afrique, et que pourtant le chômage s'y manifeste, relativement, de manière aussi aiguë que dans les régions très peuplées. Voir H. Babassana, 1976.

est apparu et est devenu une vive préoccupation coïncide en effet avec celle de l'extension du mode de production capitaliste avec son rapport spécifique, l'extension du sur-travail sur la base du salariat.

Cela signifie également que le chômage n'est apparu que dans la mesure et à partir du moment où les rapports marchands en général, et capitalistes en particulier, ont commencé à affecter ou conditionner un certain nombre de sphères du procès de production-reproduction de la force de travail: monétarisation du mode d'acquisition de certains moyens de consommation personnelle, introduction et production-reproduction élargie d'un certain nombre de besoins nouveaux, organisation du mode urbain d'habitat exerçant une certaine attraction vis-à-vis du paysan, du fait surtout de l'aggravation de l'inégalité de développement entre la ville et la campagne, monétarisation de certains rapports sociaux dominant antérieurs, tels que la dot, etc.

Tous ces mécanismes, qui aboutissent à la création de nouvelles contraintes socio-économiques fondées sur la possession de l'argent, ont commencé — et continuent — à expulser les paysans de leur cadre ou espace d'habitat originel — la communauté villageoise — pour les orienter vers la ville. Or, ce rythme d'expulsion est plus rapide que celui de leur absorption par le nouveau mode de production capitaliste et son rapport salarial.

A cet état du couple « destruction-régénération » et « expulsion-absorption » s'ajoutent les effets dus au caractère plus ou moins « nécessaire » des activités mises en œuvre; en fin de compte, le phénomène est ici aggravé par la nature du modèle historique d'accumulation. Il en résulte que le chômage, au lieu de se présenter comme un phénomène conjoncturel, doit être au contraire pensé comme un phénomène structurel.

Il s'ensuit donc que le développement de la production capitaliste — c'est-à-dire du salariat — et le chômage ne s'opposent pas, mais s'engendrent mutuellement. De telle sorte que le chômage, loin d'apparaître seulement comme le résultat de la production capitaliste et donc du salariat, constitue également l'une des conditions de la reproduction capitaliste et du salariat.

L'expérience de formations économiques et sociales comme celles des Etats-Unis d'Amérique et d'Europe occidentale, qui connaissent le degré le plus élevé des rapports de production capitalistes et du salariat, montre aujourd'hui non seulement que le chômage n'a pas été supprimé, mais encore que ce phénomène s'est aggravé. Ce qui confirme encore cette constatation.

Ce constat d'échec des politiques de planification des « ressources humaines » en général, et de l'éducation en particulier, évoque également ce qui est couramment appelé phénomène d'« inadéquation » ou d'« inadéquation entre le système éducatif et les besoins de la production ».

Pour identifier correctement le problème des insatisfactions et des limitations du système éducatif dominant, il ne suffit pas de mettre en évidence cette « inadéquation » ou « inadéquation »; au contraire, il faut nécessairement cerner et préciser le contenu et l'essence de la non-correspondance dont il est question ici. Une telle démarche doit permettre de répondre à la question suivante: quel système éducatif, pour quel type d'appareil productif, destiné à satisfaire quel

type de besoin social? En d'autres termes, seule la réponse à la question: que produire? et pour qui? permet de poser correctement le problème de la correspondance entre le système éducatif et les besoins de l'appareil productif — en particulier les besoins technologiques.

En définitive, cette crise des politiques ou expériences de planification en Afrique n'est pas le résultat de l'insuffisance des moyens financiers, matériels et humains, mais elle doit être interprétée et comprise comme l'expression d'une crise ou d'une mise en cause des fondements théoriques sur lesquels reposent ces différentes expériences de planification.

Les problèmes de la planification de l'éducation en Afrique, dont il convient nécessairement de cerner non seulement la dimension, mais aussi la nature, sont donc à la fois d'ordre méthodologique et d'ordre conceptuel.

#### A. L'inadéquation de l'approche sectorielle et partielle à rendre compte de la dialectique besoins sociaux/appareil productif/système éducatif

Sur le plan méthodologique, par exemple, la planification de l'éducation formation-emploi n'a pas été intégrée à la planification du développement économique et social global, dont elle reçoit les contraintes, les moyens, les orientations et les objectifs.

En effet, le procès de production-reproduction et de consommation de la force de travail étant à la fois la condition et le résultat du modèle historique d'accumulation du capital, c'est donc à travers le contenu et la nature de ce modèle d'accumulation dominant qu'il est possible d'interpréter et de comprendre les problèmes de l'éducation.

L'approche sectorielle ou partielle de la planification de la production et de l'éducation ne permet pas d'appréhender la complexité du réel et la dialectique besoins sociaux/appareil productif/système éducatif.

L'établissement de manière indépendante des plans de l'éducation-formation, de l'emploi et de la production a pour conséquence de considérer les différents aspects de l'éducation comme des «données exogènes»<sup>1</sup> sans relation avec le type de stratégie de développement retenue ou mise en œuvre.

Cette approche dichotomique, cette séparation des éléments ou niveaux du système social tout entier, est encore renforcée par l'influence persistante de la théorie dualiste dominante. Selon cette conception, la réalité sociale constituée par notre champ d'étude se présenterait comme la juxtaposition ou la coexistence d'un secteur dit moderne (les formes sociales de production capitalistes), d'une part, et d'un secteur dit traditionnel, d'autre part. Ces deux secteurs ne seraient pas intégrés.

Le secteur traditionnel, qui comprend «la grande majorité de la population active», est caractérisé par une faible diversification d'activités et de très

1. A propos de cette mise en cause de l'approche sectorielle dominante, voir Debeauvais, 1964, et Bertrand, Timar et Achio, 1981.

faibles niveaux moyens de qualification et de productivité. Le secteur dit moderne, par contre, mobilise une minorité de la population active; cependant, il est caractérisé par une forte diversification d'activités et par des niveaux moyens de qualification et de productivité «nettement plus élevés» (Secrétariat d'Etat, 1970).

Seul le secteur dit moderne ou organisé est pris en compte par les différentes techniques et comptabilités nationales dominantes, fondées sur les catégories marchandes, le secteur dit «traditionnel» étant ignoré des différents comptes ou catégories et nomenclatures.

On constate ainsi que cette approche ne saisit pas la réalité socio-économique de notre champ d'étude comme une formation économique et sociale, c'est-à-dire comme une articulation et une combinaison ou un enchevêtrement de plusieurs modes de production ou de plusieurs formes sociales de production, dont l'une, la forme sociale de production capitaliste, est nécessairement dominante. De telle sorte que la reproduction des conditions matérielles et sociales des modes de production dominés et subordonnés a lieu sur la base de ce mode de production dominant, qui assigne aux autres modes de production ou aux autres formes sociales de production (dominées) leur place et leur rôle par rapport à la reproduction sociale.

C'est dans ce mode de dominance,<sup>1</sup> avec ses modalités d'élimination et de maintien-reproduction des formes non dominantes, que résident la clé et la spécificité du procès de production-reproduction et de consommation de la force de travail.

Ce qui précède signifie que le mode de production capitaliste n'hésite pas à maintenir et reproduire, dans une certaine mesure et jusqu'à un certain degré de développement, les anciennes formes sociales de production ou les anciens modes ou rapports sociaux de production, s'il trouve avantageux de le faire.

En fait, l'existence de ce qui est appelé improprement «secteur informel», l'absence d'un procès de reproduction sociale sur une base économique relevant du mode de production capitaliste,<sup>2</sup> confirme cette constatation.

L'absence ou l'insuffisance des formes de socialisation étatique ou de la prise en charge des coûts sociaux par l'Etat et le capital ont pour conséquence un renforcement des formes sociales d'entraide mutuelle (associations de toutes sortes, *miziki*, etc.).

1. Ce rapport de domination/subordination ne signifie nullement absence de résistance, dans une certaine mesure, des formes sociales de production non capitalistes.
2. On constate en effet que la reproduction sociale, en particulier dans le domaine alimentaire, ne se fait pas principalement dans le cadre des conditions techniques et sociales de la production capitaliste, mais essentiellement sur la base de la petite production d'autosubsistance et de la petite production marchande: agriculture paysanne, artisanat et activité de chasse, de pêche et de cueillette quasi «sans aménagement». C'est ce qui explique la faiblesse d'une branche d'industrie comme celle de l'agro-alimentaire, qui devrait pourtant jouer un rôle important dans la reproduction sociale.

Tous ces mécanismes permettent au capital de réaliser des «économies» en rejetant une partie du coût de reproduction de la force de travail sur le producteur direct et sur les formes sociales de production non capitalistes. Il s'agit en fin de compte d'un véritable mécanisme de dévalorisation (Babassana, 1974, 1976; Meillassoux, 1975) du procès de reproduction sociale, avec ce qu'il comporte comme contradictions, dans la mesure où le mouvement de création et de développement des nouveaux besoins du mode de vie dominant dans les formations sociales capitalistes occidentales dépasse le cadre ou n'est pas dans la mesure des moyens et des possibilités qui sont permis à ces formes sociales non capitalistes de production.

Mais un autre aspect mérite de retenir ici l'attention: même si ces activités peuvent être considérées comme des formes palliatives de reproduction sociale, il importe de ne pas oublier leur place et leur fonction dans la mobilisation et l'utilisation des potentialités en force de travail et en ressources naturelles par rapport au système dominant, celui du salariat. On peut donc soutenir que ces formes, loin d'apparaître comme des palliatifs, peuvent être récupérées, valorisées et transformées en véritables formes de mobilisation et de création du surplus nécessaire au développement économique et social.

Ces formes populaires de production peuvent ainsi constituer un moyen de créer les conditions de la maîtrise du processus de socialisation-appropriation de la production et de la reproduction sociale dans les perspectives d'un accroissement continu de la satisfaction des besoins sociaux.

Il en résulte une nécessité pour la théorie et la pratique de la planification d'intégrer ces différentes formes sociales comme éléments constitutifs de l'objectif de planification du développement en général, et de la planification de l'éducation en particulier.

Il est également nécessaire de concevoir la planification du système éducatif dans son rapport avec le procès de travail et de production mis en œuvre.

Ce procès de travail, dans l'optique dominante, n'est pas pensé dans son double aspect (par rapport à la force de travail):

— D'abord comme procès de consommation de la force de travail;

— Ensuite comme procès de production et reproduction de la force de travail.

Dans le contexte d'une formation économique et sociale capitaliste, nous pouvons définir, pour le procès de reproduction élargie de la force de travail, l'ensemble des moyens et mécanismes qui assurent l'approvisionnement du marché du travail en force de travail (suffisante en quantité et adéquate en qualité) destinée aux emplois anciens et nouveaux que nécessite la reproduction élargie du capital.

Parmi ces mécanismes ou institutions constitutifs du procès de reproduction élargie de la force de travail (PREFT) figure le système éducatif, avec tous ses modes de transmission et d'acquisition du savoir et du savoir-faire (appareils scolaires, apprentissage sous toutes ses formes et dans tous ses statuts, etc.).

Le recours à un concept aussi riche que celui de «production et reproduction élargie de la force de travail» rend intelligible le rapport besoins sociaux/appareil productif/système éducatif.

Enfin, sur le plan théorique, le « constat d'échec » des pratiques de planification mises en œuvre en Afrique exprime également la crise des concepts et catégories dans l'analyse des problèmes et la formulation des solutions.

**B. Crise des concepts et des catégories dans l'identification et l'analyse des problèmes théoriques et pratiques de la planification de l'éducation**

Il faut reconnaître que de plus en plus, le système éducatif est considéré et traité comme un facteur décisif du développement économique et social. Cette reconnaissance repose sur une conception qui fait du système éducatif un système de production et de la dépense d'éducation un investissement.

Certes, une telle conception du « capital humain » permet de donner à l'éducation « le baptême de valeur ; ce qui la lave du péché d'improductivité » (Launay, 1969). Cependant, elle revêt un caractère idéologique dans la mesure où elle introduit la notion d'« avantage-coût », de rentabilité, comme critère de choix et de sélection des investissements.

Or, la dépense d'éducation est contradictoire : elle favorise la croissance économique, mais elle est également coûteuse, alors que ses effets sont invisibles ou diffus, lointains, mal contrôlés par rapport à la rentabilité immédiate du capital.<sup>1</sup>

Ainsi que l'indiquent Bruno Lautier et Ramon Tortajada (1978), l'intérêt ou le renouveau et l'accroissement des « études des effets économiques des dépenses en éducation comme investissement en capital humain » ne sont pas dictés par un souci d'appréhender le « fonctionnement du système scolaire ni les rapports entre ce dernier et le processus de production », mais découlent d'une préoccupation « d'ordre politique et militaire ».

Il est donc nécessaire de formuler une approche (de produire les outils) d'analyse appropriée à la réalité économique et sociale congolaise, afin de :

- repérer les vrais problèmes qui se posent aux formations économiques et sociales africaines en général, et congolaise en particulier, dans l'optique de leur développement ;
- formuler correctement en quels termes ces problèmes se posent, et entreprendre de leur trouver une solution susceptible d'affecter la politique économique, et surtout la vie réelle des masses populaires.

On a souvent défini la crise du système éducatif en Afrique comme son incapacité affirmée à fournir les agents nécessaires au fonctionnement de l'économie dans l'état actuel du développement des sciences et de la technique.

En effet, on observe de façon générale que la demande d'éducation continue à croître très rapidement, en même temps qu'il se manifeste une pénurie de force de travail qualifiée au niveau du système productif, et, paradoxalement, un tarissement des débouchés.

1. D'où l'acuité des débats lors de la répartition sectorielle des moyens financiers au cours des procédures de planification.

Plus grave encore, on assiste presque partout en Afrique à une course effrénée au diplôme en tant que tel, sans se préoccuper du contenu de l'enseignement et donc des besoins (du développement) de l'économie et de la société<sup>1</sup>.

En fait, ce qui doit être mis en cause ici, ce n'est pas le système éducatif en soi. L'explication de ce phénomène doit au contraire être recherchée au niveau de la stratégie de développement mise en œuvre, qui détermine l'orientation générale du système éducatif et la ligne directrice du contenu des enseignements.

En effet, développer la société, c'est nécessairement réaliser des changements structurels dans tous les domaines de l'activité sociale et économique, cela afin de créer des conditions telles que le procès de travail et de production soit orienté vers la satisfaction sans cesse accrue des besoins internes, en particulier ceux des producteurs directs.

Dans une telle perspective, le système éducatif doit se traduire par :

- une tentative continue de connaissance approfondie de la réalité socio-économique, dans son évolution historique, ainsi que des possibilités de son développement ; cette connaissance doit constituer le fondement du contenu des enseignements ;
- une productivité, en particulier technologique, susceptible de créer une capacité effective de maîtrise des lois de fonctionnement de la société et de traduire une action consciente sur cette réalité pour réaliser le processus de développement.

La réalisation de tels objectifs suppose la mise en œuvre d'une stratégie de développement national autocentré, autodynamique et populaire, mettant en cause la stratégie de mise en valeur coloniale et néo-coloniale.

## II. Stratégie de développement, planification du système éducatif et productivité technologique

L'histoire du système éducatif au Congo se confondant avec celle de la mise en valeur coloniale et néo-coloniale, c'est donc à travers l'analyse des modalités historiques du processus de cette mise en valeur, sur la base d'une division internationale injuste et asservissante, qu'il est possible de rendre compte à la fois, d'une part, des traits généraux du système éducatif en vigueur, et, d'autre part, du caractère particulier de sa productivité technologique.

Toute approche contraire ne peut que conduire à une conception d'un appareil productif et d'un système éducatif « neutres ». Ce qui n'a pas manqué de créer des illusions dans l'esprit de bon nombre d'« experts » qui se sont occupés des problèmes du développement économique et social de l'Afrique en général, et de la planification de l'éducation en particulier :

1. C'est le phénomène qualifié de « syndrome du diplôme » en Afrique (voir Eicher, 1981).

- illusion d'abord sur un appareil productif dépendant technologiquement et financièrement, mais aussi désarticulé et inapproprié quant à la satisfaction des besoins sociaux ;
- illusion encore sur un système éducatif coupé de la réalité nationale, plus précisément des aspirations de la masse des producteurs directs, et destiné à reproduire le système de valeurs colonial ou néo-colonial dominant.

L'analyse des mécanismes historiques de la socialisation salariale de la force de travail et du développement de la production capitaliste et du salariat peut être menée en distinguant deux phases principales :

- d'abord celle de la production des marchandises sur la base de la soumission-maintien de l'ancien mode de production au mode de production capitaliste ;
- ensuite celle de l'extension de la production capitaliste et du salariat.

#### A. Stratégie de mise en valeur coloniale et place, contenu et fonction du système éducatif

L'histoire de la domination impérialiste coloniale, qui se confond avec celle de la pénétration du capitalisme comme mode de production, constitue, en principe, un procès de «destruction-régénération», en ce sens que le nouveau mode de production tente de s'implanter progressivement sur la base de la désagrégation ou destruction des anciennes conditions matérielles et sociales de production (Babassana, 1978).

Cependant, les transformations historiques du procès de production-reproduction de la force de travail nous apparaissent ici comme paradoxales.

##### *1. Le pacte colonial et la soumission formelle du travail au capital*

On pourrait penser que l'implantation des firmes concessionnaires auxquelles fut confiée la mission de «mise en valeur coloniale» allait donner naissance à une production de type capitaliste, avec ce qu'elle suppose comme rapport spécifique de production : l'extorsion du sur-travail par le salariat et la constitution d'un collectif de travailleurs.

Or, l'expérience historique montre que cela ne s'est pas passé ainsi. En effet, à leur tout début, les firmes coloniales n'ont guère été que de purs marchands capitalistes, mercantilistes, dont les activités reposent essentiellement sur le simple troc, la ruse, le pillage, les alliances avec les classes et couches exploiteuses de l'ancien mode de production (Babassana, 1978).

Ensuite, malgré leurs attaches financières ou personnelles avec le capital financier, malgré le degré de maturité atteint par le capital financier métropolitain, les firmes concessionnaires se sont bornées à exporter vers la métropole des produits de la cueillette que les producteurs directs ramassaient et préparaient avec leurs propres moyens de production ancestraux.

Le capital commercial, comme fraction du capital social, a donc dominé pendant une très longue période, en s'agrippant aux anciennes conditions matérielles et sociales de production, sans les transformer radicalement. Il a



utilisé la violence destructive exercée sur les forces productives, en particulier humaines.

En ce qui concerne son fondement théorique, ce fonctionnement du capital a reposé sur l'idéologie du pacte colonial, qui constitue une sorte de malthusianisme économique selon lequel la métropole doit puiser dans les colonies ce qu'elle ne produit qu'en quantités insuffisantes. Les principes essentiels de cette doctrine économique sont les suivants :

- Interdiction pour la colonie de manufacturer ses propres produits : ainsi, « dans une bonne organisation coloniale, la production coloniale doit se borner à fournir à la métropole des matières premières ou des produits qui n'aient pas de similaires chez nous. Mais si, en sortant de cette fonction, la production coloniale vient à faire à la nôtre une concurrence ruineuse, elle devient un dangereux adversaire ».<sup>1</sup>
- Interdiction pour la colonie d'utiliser d'autre pavillon que celui de la France.

Et même si, par la suite, la doctrine dite de l'« harmonie économique » (Hardy, 1942 ; Moussa, 1957) entre la métropole et la colonie s'est apparemment opposée à la thèse du « pacte colonial », il n'en demeure pas moins que l'esprit — ou le souci — de protection du capital métropolitain est resté constant.

Cette orientation, cette nature du mode historique d'action du capital, explique l'absence d'un procès de travail permettant une véritable socialisation-appropriation, par le producteur, aussi bien des conditions matérielles et sociales (appropriation technologique) que du produit.

Au contraire, le travail forcé a eu pour conséquences de démobiliser et de démoraliser le producteur. Il en a résulté une stérilisation et une perte de l'initiative et de l'autonomie créatrices des producteurs.

Cela explique également la place et la fonction prises par le système éducatif colonial en général, et son manque de capacité ou de productivité technologiques.

## *2. Formes, contenu, fonctions du système éducatif colonial et absence de productivité technologique*

Le discours apologétique colonial a considéré et traité le système éducatif comme une institution remplissant une fonction sociale civilisatrice et émancipatrice, ainsi que le soulignait le gouverneur général Roume : « Tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que la France est une nation riche, puissante et capable de se faire respecter, mais en même temps grande pour la noblesse de ses sentiments généreux et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou pour apporter aux peuples sauvages, avec la paix, les bienfaits de la civilisation » (*Journal officiel*, 1924).

1. Méline, directeur de l'Association de l'industrie et de l'agriculture.

En fait, cela n'est qu'une apparence des choses et des phénomènes. Dans la réalité, derrière cette mission civilisatrice et émancipatrice se cache une fonction socio-politique et idéologique. D'une façon générale, en assumant la fonction de reproduction élargie de la force de travail, l'Etat colonial s'est donné l'école comme instrument pour tenter de réaliser :

- l'unité idéologique et politique de la classe ou des forces sociales dominantes ;
- l'alliance avec les classes ou les couches sociales sur lesquelles ces forces sociales dominantes se sont appuyées ;
- la mystification des classes dominées.

Il s'ensuit que le système éducatif colonial a constitué un instrument politique qui a eu pour fonction de reproduire et de transmettre l'idéologie et le système de valeurs des classes dominantes.

Dans le contexte de la domination coloniale, le système éducatif a été présenté comme une connaissance objective et scientifique d'attitudes et de comportements particuliers — ceux de la classe bourgeoise dominante dans la métropole. Elle les a érigés en attitudes et comportements nécessaires et universels. Ce qui apparaît à travers la déclaration du gouverneur général de l'AOF, Brevie :

«Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre d'éducation une double tâche: il s'agit d'une part de former des cadres indiqués qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie ; il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour changer son genre de vie». <sup>1</sup>

Tout en visant l'unification idéologique, l'éducation a joué son rôle dans la répartition et la hiérarchisation de la formation sociale, d'où son caractère sélectif ; pour citer à nouveau le gouverneur général Roume :

«Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés» (*Journal officiel*, 1924).

Cette fonction de l'école coloniale dans la reproduction économique et sociale coloniale explique également :

- la destruction des modes endogènes et antérieurs d'acquisition du savoir et du savoir-faire ;
- le contenu des différents types d'éducation mis en œuvre et leurs méthodes pédagogiques, coupant l'école de la réalité économique et sociale nationale et populaire.

Le gouverneur général de l'AOF Brevie précise en effet cette doctrine :

«Le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène». <sup>2</sup>

1. Déclaration du gouverneur général Brevie devant le Conseil de gouvernement de l'AOF, citée par la *Revue du peuple*, n° 1, 1975, p. 7.

2. Lettre circulaire du 3 avril 1933, citée par la revue *Ecole du peuple*, n° 1, op. cit., p. 8.

L'école coloniale, parce qu'elle a produit et transmis l'idéologie et le mode de vie dominants, est «l'instrument le plus à jour» que la bourgeoisie impérialiste et ses auxiliaires se sont donné pour rationaliser et perpétuer, produire et reproduire leur domination.

Il apparaît nettement que l'enseignement colonial, étant donné le degré de développement de la politique de mise en valeur coloniale, poursuivait deux buts principaux :

- étouffer ou détruire le système de valeurs ancestrales et antérieures, c'est-à-dire le transformer, produire et perpétuer un nouveau mode de vie, conforme aux préoccupations de la domination et de l'exploitation coloniales ;
- former les agents ou cadres subalternes nécessaires au fonctionnement du système colonial. D'où l'accent mis sur l'enseignement général, la formation des commis, ce qui reflète la domination d'une économie de traite.

Mais le système éducatif colonial contenait en lui-même une contradiction : l'implantation progressive de quelques unités de production agricoles, forestières et d'import-substitution, surtout après l'achèvement de la construction du Chemin de fer Congo-Océan (de 1924 à 1934), devait nécessiter, ainsi que le souligne Albert Sarraut, Ministre des Colonies, dans son livre *La mise en valeur des colonies françaises*, la présence de quelques agents techniques, contremaîtres, ouvriers qualifiés, surveillants, etc., afin de suppléer à l'insuffisance numérique des Européens. Cela a donné lieu à la création de l'Ecole professionnelle de Brazzaville et de quelques centres de formation professionnelle, comme ceux du CFCO et de MPILA.

Cette évolution s'est poursuivie avec l'intensification de la mise en valeur coloniale vers les années 50, qui a entraîné un relatif développement des forces productives nécessitant une force de travail relativement plus qualifiée.<sup>1</sup>

La satisfaction de cette exigence a donné lieu à différentes mesures sur les plans interne et externe. Sur le plan interne, on a procédé :

- à l'implantation de trois lycées d'enseignement général (deux à Brazzaville : le Lycée Savorgnan-de-Brazza et le Collège Chaminade ; un à Pointe-Noire : le Lycée Victor-Augagneur) ;
- à la transformation de l'Ecole professionnelle de Brazzaville en collège technique, puis en lycée technique d'Etat ;
- à la création, par décision du Président de la Communauté, en date du 3 décembre 1959, d'une institution ayant la «forme organique et française d'un centre d'études administratives et techniques supérieures (CEATS)» ; celle-ci devait constituer l'embryon de l'enseignement supérieur au Congo.

1. L'administration coloniale avait en effet un choix à faire : soit faire fonctionner le système productif essentiellement à partir d'une force de travail (européenne) importée, ce qui était coûteux ; soit substituer progressivement, au niveau de certaines fonctions, les travailleurs autochtones aux travailleurs immigrés européens, ce qui constitue une solution moins onéreuse, mais tout de même en contradiction avec l'idéologie dominante.

Sur le plan externe, il a été décidé d'envoyer des jeunes Congolais à l'étranger, en particulier en France, pour la poursuite d'études supérieures.

C'est sur la base de cette politique qu'ont été formés les quelques cadres moyens ou supérieurs auxquels l'administration coloniale a remis les « leviers de commande » de la société au moment de l'indépendance nominale, en 1960.

## B. Mutations formelles de la division internationale du travail et faible productivité technologique du système éducatif

L'extension de l'appareil productif et du salariat à l'époque contemporaine est étroitement liée aux modifications qui sont apparues au niveau des modalités d'action des capitalistes étrangers dans les formations économiques et sociales dominées d'Afrique. Le modèle d'accumulation et de mise en valeur du capital revêt depuis plusieurs décennies de nouveaux aspects. On assiste en effet à une forte intervention des firmes étrangères, en particulier des firmes multinationales, dans le domaine industriel :

- intensification de l'exploitation des ressources naturelles du continent ;
- mise en œuvre d'une politique de substitution d'importations, combinée avec — ou complétée par — une politique de promotion des exportations, tout au moins pour un certain nombre de produits.

Cette évolution par rapport à la période de traite quasi « sans aménagement » traduit incontestablement un revirement dans les formes d'application du modèle extraverti d'accumulation et de mise en valeur du capital.<sup>1</sup>

Certains considèrent cette situation comme étant la fin du malthusianisme économique et la suppression de la division capitaliste internationale du travail, fondée sur la domination et l'exploitation des forces populaires d'Afrique. Loin de là, il convient au contraire de considérer ce changement comme une simple (bien qu'en réalité complexe) mutation formelle de la division internationale du travail, dont l'essence se maintient et s'approfondit,<sup>2</sup> ainsi que l'indiquent la situation actuelle des relations économiques internationales et l'impasse à laquelle aboutissent les différentes négociations internationales.

Ce qui précède signifie que la crise du système productif en Afrique en général, et au Congo en particulier, constitue le reflet de la crise des relations économiques internationales.

1. Cette tendance s'est amorcée sous l'effet de la conjonction d'un certain nombre de facteurs politiques et économiques, qui ont aggravé les contradictions du système impérialiste international et ont conduit à un changement radical du rapport de forces entre le système impérialiste et les forces sociales populaires en Afrique.
2. Pour maintenir cette domination, le capital financier international a été contraint de définir une nouvelle orientation, le néo-colonialisme, dont l'essence réside, comme le souligne Kwame Nkrumah, dans l'assujettissement réel et l'indépendance théorique de l'Etat néo-colonial : accession à la souveraineté internationale avec ce qu'elle comporte comme attributs, et rejet sur l'Etat néo-colonial de certaines charges qu'impliquent l'accumulation et la mise en valeur du capital.

### *1. Crise du système productif et aggravation de l'insatisfaction des besoins sociaux*

L'économie politique vulgaire, sous toutes ses formes d'existence, a toujours défini le but de l'activité économique, et donc de la production, comme étant la satisfaction des besoins sociaux.<sup>1</sup>

L'économie politique dominante récuse le caractère objectif des besoins, et met l'accent sur leur caractère subjectif: «Tout homme a des besoins (...). Ces besoins sont éminemment subjectifs» (Barre, 1975).

S'il est vrai que les besoins varient d'un individu à un autre, on aurait cependant tort de penser que le besoin, parce que lié à chaque individu, ne revêt qu'un caractère subjectif. En effet, le besoin a un caractère objectif, déterminé par la nature du mode de production.

De même, l'individu en tant que tel n'a pas d'existence; il n'y a d'individu qu'élément d'une formation économique et sociale.

Cela signifie également que les besoins revêtant un caractère social et historique, ils sont étroitement liés aux conditions sociales dans lesquelles ils sont formés et produits.

Dans notre champ d'étude, non seulement le système productif n'est pas adapté aux besoins sociaux, mais la production ne parvient pas à satisfaire la demande (entendue au sens de la demande solvable).<sup>2</sup>

Cette insatisfaction est encore aggravée par le fait que les activités de base, essentielles pour la reproduction sociale, et considérées comme moins rémunératrices en raison de leur nature, sont laissées à la charge de la petite production marchande et autres formes sociales (non capitalistes) de production populaire.

Or, ces formes sociales de production sont maintenues dans des conditions techniques et sociales archaïques. Ce qui se traduit par une faible productivité du travail, ainsi que le confirme la situation de l'agriculture paysanne.

On aboutit ainsi au développement d'un malthusianisme économique, c'est-à-dire à l'organisation, à la production et à la gestion d'une économie de pénurie.<sup>3</sup>

1. Cette conception est inculquée à l'étudiant dès son entrée dans le champ d'étude de l'économie politique, comme le montre l'examen de la plupart des manuels des auteurs néo-classiques (voir par exemple Guitton, 1974; Barre, 1975; Samuelson, 1964).

2. D'ailleurs, l'expérience des formations économiques et sociales dominantes du centre du mode de production capitaliste, par exemple les Etats-Unis, montre que bien que ce mode de production soit parvenu, au cours des trente dernières années, à produire une quantité croissante de biens et de services, il n'a pas réussi pour autant à faire disparaître l'insatisfaction, ni même la pauvreté objective, d'une masse importante de la population. De nombreux besoins restent insatisfaits, ou satisfaits en partie seulement. Ce qui ébranle les prétentions théoriques des économistes vulgaires, selon lesquels le système de production capitaliste a pour fin directe et fonction exclusive la satisfaction des besoins des consommateurs.

3. Dans ces conditions, la théorie de l'étroitesse du marché trouve une justification très limitée, étant donné l'importance considérable des besoins potentiels et des insatisfactions de toutes sortes.

La nature du modèle d'accumulation et les tendances de son évolution en Afrique ont été abondamment analysées. Cette analyse permet de mettre en évidence deux caractéristiques essentielles :

- la dépendance vis-à-vis des économies dominantes ;
- la déstructuration et l'absence d'effets dynamiques restructurants et cohérents.

La dépendance vis-à-vis des centres dominants capitalistes sur la base de la division internationale du travail se traduit à travers :

- une dépendance sur le plan de la technologie et du savoir-faire, en particulier du pouvoir de conception et de contrôle ;
- une dépendance du point de vue des débouchés, en particulier pour les produits bruts, d'où les répercussions de la crise mondiale à travers les prix de ces produits ;
- une dépendance du point de vue du financement.

L'industrialisation, c'est la construction d'un réseau complexe, intégré et cohérent d'activités industrielles, conformément au système des besoins sociaux et aux exigences de la reproduction élargie de l'appareil productif.

Cette cohérence ne doit pas être recherchée uniquement au niveau de l'« agencement des machines » (entre elles) ; elle doit être testée également et surtout au niveau de l'articulation :

- à la fois entre le système des machines et le complexe des besoins sociaux à satisfaire ;
- et aussi entre le système des machines et l'ensemble des forces productives humaines (le producteur lui-même aussi bien que ses compétences, son savoir-faire et son savoir-être) ;
- et, enfin, entre le système des machines et l'ensemble des forces productives matérielles (ressources naturelles, environnement).

En d'autres termes, tout phénomène d'industrialisation renvoie nécessairement à la série de questions suivantes : que produire ? pour qui ? avec quels moyens ? et dans quelles conditions socio-économiques et techniques ?

Ce paradoxe du processus d'industrialisation en Afrique est aujourd'hui généralement reconnu, ainsi que le montrent les différents discours relatifs à l'évaluation des résultats des deux dernières décennies du développement (Conseil économique et social, 1967 ; BIT, 1968, 1969 ; Banque mondiale, 1980 ; CEA, 1981).

Il apparaît nettement que la crise du système productif en Afrique en général, et au Congo en particulier, découle, pour l'essentiel, de la nature du schéma de développement et, partant, du modèle d'industrialisation mis en œuvre. Ce modèle d'accumulation révèle l'absence d'une maîtrise populaire des centres de décision et des centres moteurs susceptibles d'entraîner une appropriation du procès de travail et des facteurs technologiques nécessaires à la transformation des structures et du type d'organisation économique et sociale, dans le sens d'une appropriation populaire de la production et de l'éducation.

La séparation entre le producteur et les conditions matérielles et sociales du

procès de travail, caractéristique de la production capitaliste, se traduit à la fois :

- par la perte, au niveau du travailleur, de l'autonomie ouvrière professionnelle, c'est-à-dire par la perte de la maîtrise, de l'initiative et de l'autonomie créatrices ;
- par la perte du droit de propriété sur les conditions matérielles du procès de travail et sur le produit.

Cette situation se trouve aggravée par la dépendance technologique.

C'est en tenant compte de ce contexte d'ensemble qu'il convient d'interpréter les motifs d'insatisfaction du système éducatif au Congo, ainsi que sa faible productivité technologique.

## *2. Crise du système productif et faible productivité technologique du système éducatif*

Une attention particulière a été accordée à l'éducation après l'indépendance politique. Cet effort se traduit par :

- la part relativement appréciable des ressources publiques consacrées au système éducatif ;
- une forte incitation aux études, et en particulier aux études dans l'enseignement général (enseignement court et enseignement secondaire).

Avec le mouvement populaire d'août 1963, cette tendance a été favorisée par une active mobilisation populaire dans la contribution volontaire à la création et au fonctionnement des établissements scolaires. La mise en œuvre d'un certain nombre de mesures allant dans le sens de la démocratisation de l'éducation a renforcé ce mouvement : accès relativement facile aux différents cycles et octroi systématique de bourses aux élèves titulaires du baccalauréat.

On peut donc affirmer que « l'éducation a connu une véritable période d'euphorie après l'indépendance politique ». L'illusion sur la capacité de l'école de donner à chacun les chances d'une promotion sociale s'est ainsi renforcée. Cela a abouti à une course effrénée vers l'école en soi et vers le diplôme, considéré comme moyen de réussite sociale, indépendamment de son contenu et de son lien avec la réalité socio-économique.

D'où ces diverses insatisfactions exprimées sous formes de « syndrome du diplôme » et d'« inadaptation du système éducatif aux besoins sociaux ».

Il convient de rappeler que, né dans le cadre de la division internationale du travail, le système éducatif au Congo y évolue encore, et que les contraintes qui pèsent sur lui, et dont il doit tenir compte, s'inscrivent dans ce contexte.

Ainsi, sur le plan de l'enseignement supérieur, la convention créant la Fondation de l'enseignement supérieur en Afrique centrale en 1961 définit cette institution comme un « organe universitaire s'appuyant sur les traditions, les programmes et les examens français ».<sup>1</sup>

1. Convention signée le 11 décembre 1961 à Fort-Lamy par les quatre Etats de l'Afrique centrale, et accord de coopération signé le lendemain entre ces Etats et la République française.

Les réformes scolaire opérées depuis 1963, en particulier celles de l'Ecole du peuple, ont été réalisées en respectant encore ce contexte néo-colonial, ainsi que cela apparaît à travers les caractéristiques essentielles du système éducatif actuellement en vigueur.

Le diagnostic opéré lors de la préparation du I<sup>er</sup> Plan quinquennal (1982-86) fait apparaître les traits suivants du système éducatif au Congo.

*(a) Caractéristiques structurelles du système d'enseignement préuniversitaire.*

L'enseignement secondaire est caractérisé par :

- l'utilisation d'une langue étrangère comme langue de travail, ce qui a pour conséquence le grand nombre de déperditions et de pertes de temps dans le processus de transmission et d'acquisition des connaissances scientifiques et techniques ;
- l'insuffisance de la professionnalisation de l'enseignement ; l'accent mis essentiellement sur l'enseignement général, au détriment de l'enseignement technique et professionnel, se traduit par le nombre très réduit d'établissements d'enseignement technique. On constate par exemple qu'en 1978-79, 8 pour cent seulement des élèves se sont inscrits dans l'enseignement technique, contre 92 pour cent dans l'enseignement général.

Les ratios suivants, relatifs à l'année 1979, confirment cette situation :

<u>Nombre d'élèves de l'enseignement technique</u>	=	$\frac{5\ 598}{124\ 556}$	=	0,04
Nombre d'élèves total				
<u>Nombre d'élèves de l'enseignement général</u>	=	$\frac{118\ 956}{124\ 556}$	=	0,96
Nombre d'élèves total				
<u>Nombre d'élèves de l'enseignement technique</u>	=	$\frac{5\ 598}{118\ 956}$	=	0,05
Nombre d'élèves de l'enseignement général				
<u>Nombre d'établissements d'enseignement technique</u>	=	$\frac{9}{117}$	=	0,08
Nombre d'établissements total				
<u>Nombre d'établissements d'enseignement général</u>	=	$\frac{108}{117}$	=	0,92
Nombre d'établissements total				
<u>Nombre d'établissements d'enseignement technique</u>	=	$\frac{9}{108}$	=	0,08
Nombre d'établissements d'enseignement général				

En définitive, on aboutit au constat suivant :

- nombre très réduit des établissements de l'enseignement technique, et donc des élèves inscrits dans ceux-ci ;
- le Congo ne compte que 9 établissements d'enseignement technique du premier cycle, implantés dans cinq régions sur les neuf que compte la République, sur les 117 établissements que compte tout le premier cycle d'enseignement général et technique ;



- 5 198 élèves suivent l'enseignement technique, sur les 124 556 que compte tout le premier cycle ;
- 4 pour cent des élèves suivent l'enseignement technique dans 8 pour cent des établissements, et donc 96 pour cent l'enseignement général dans 92 pour cent des établissements.

Cette tendance se retrouve également au niveau de l'enseignement supérieur.

*(b) La faible productivité technologique de l'enseignement supérieur.* Le bilan tiré de l'expérience de l'enseignement supérieur a permis de dégager deux caractéristiques essentielles : sa démocratisation et son extraversion.

*(i) La démocratisation de l'enseignement supérieur*

Ainsi que nous l'avons indiqué, la démocratisation de l'enseignement supérieur peut être appréhendée à travers :

- les conditions d'accès à l'enseignement supérieur ; l'accès à l'université est possible soit après succès à l'examen spécial d'entrée à l'université, soit après le succès au baccalauréat ;
- les conditions d'octroi de bourses de l'enseignement supérieur : tout Congolais bachelier, sous réserve de respecter l'orientation de la Direction de l'orientation et des bourses (DOB), a droit à une bourse de l'enseignement supérieur.

En soi, le principe de la démocratisation de l'enseignement supérieur n'est pas mauvais. Au Congo, c'est l'un des nombreux acquis du mouvement populaire des 13, 14 et 15 août 1963. Toutefois, en l'absence d'une planification rigoureuse fondée sur des objectifs clairs, des moyens précis pour les atteindre et des modalités de contrôle et d'évaluation, la démocratisation de l'enseignement supérieur figure parmi les contradictions auxquelles l'Etat congolais doit rechercher des solutions sous peine de frayer le chemin à une explosion sociale aux conséquences imprévisibles.

Comme toute expérience, la démocratisation de l'enseignement supérieur au Congo présente un double aspect :

- un aspect positif ; ce système a permis le développement de la propension aux études longues : d'où la possibilité pour le Congo d'être pourvu en cadres de conception ;
- un aspect négatif : ce système est responsable non seulement du renversement de la pyramide des cadres (insuffisance des cadres moyens), mais aussi d'une sous-utilisation des cadres du fait des difficultés de placement.

*(ii) L'extraversion de l'enseignement supérieur  
et sa faible productivité technologique interne*

L'extraversion de l'enseignement supérieur constitue le reflet de la dépendance économique du Congo.

Sur le plan interne, l'enseignement supérieur est assuré au sein de l'Université Marien-Ngouabi de Brazzaville et il est défini, dans le cadre de l'Ecole du peuple, comme le cycle supérieur des métiers.

Cependant, malgré les orientations stratégiques définies en ce domaine depuis 1973, on note la quasi-absence ou le faible développement des filières fondamentales (pour un développement autonome et cohérent), comme celles fournissant des cadres nécessaires au fonctionnement de branches comme la sidérurgie, la construction mécanique et la transformation des métaux, la chimie lourde, les industries agro-alimentaires pour la valorisation du surplus agricole et la satisfaction des besoins alimentaires du peuple, le bâtiment et les travaux publics, l'électrotechnique, l'électronique et le génie civil.

Les quelques cadres moyens et supérieurs produits dans ce domaine ont été formés à l'extérieur. Mais, même à ce niveau, la proportion des étudiants orientés dans ce domaine demeure faible par rapport aux autres filières de formation. En 1979, 19 pour cent seulement d'étudiants orientés à l'étranger sont inscrits dans ce domaine.

Les prévisions sur le nombre d'étudiants en fin d'études, au cours de la période 1981-85, pour l'ensemble des formations techniques et scientifiques, apparaissent à travers le Tableau 1.

TABLEAU 1. Nombre d'étudiants en fin d'études, 1981-85

Types de formation	Nombre d'étudiants					Total
	1981	1982	1983	1984	1985	
Agricoles	61	39	61	31	2	194
Littéraires et artistiques	109	46	48	33	—	236
Scientifiques et techniques	275	193	142	90	5	705
Administratives	36	9	9	4	—	58
Médicales et sociales	115	55	65	65	18	318
Economiques et commerciales	145	62	55	4	3	269

On constate la faible proportion — 39,6 pour cent — des sorties des formations scientifiques et techniques à l'étranger, et il n'y a que 10,9 pour cent des étudiants en fin de cycle dans les formations agricoles.

Enfin, la quasi-inexistence du troisième cycle à l'Université Marien-Ngouabi bloque également toute possibilité de développement de la recherche scientifique et technique; par là, c'est tout le processus de création des conditions d'appropriation technologique qui est aussi freiné.

L'analyse qui précède montre que le plan de développement du système éducatif est une composante du plan global de développement économique et social. Dans ce contexte, les objectifs de l'éducation doivent être déterminés en fonction des orientations de la stratégie fondamentale de développement.

Depuis le III<sup>e</sup> Congrès extraordinaire du Parti congolais du travail, le Congo a opté pour une stratégie de développement autocentré, autodynamique et populaire.

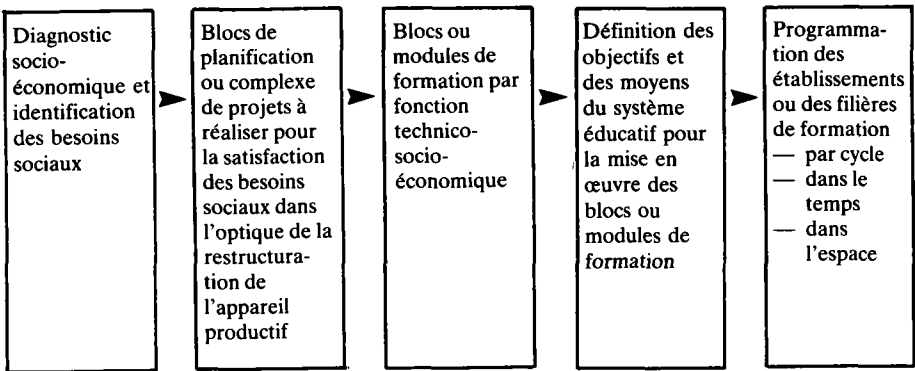
La restructuration du système éducatif s'inscrit, dans ces conditions, dans ce cadre général.

(c) *Essai d'un schéma de restructuration du système éducatif, en vue de l'accroissement de sa productivité technologique interne.* Il s'agit d'une approche en termes de « blocs de planification » de la formation en fonction des besoins de fonctionnement d'un appareil productif tourné vers la satisfaction, que nous avons élaborée dans le cadre du Laboratoire de recherche économique et sociale de l'INSSEJAG (Commission du Plan, 1981).

La définition de modules de formation passe par la réponse à la question suivante : qui former ? pour quoi faire ?

En d'autres termes, il s'agit d'une approche en termes de formation pour la fonction que le cadre ou le technicien formé ou à former devra assurer au sein de l'appareil productif et des autres domaines d'activité.

En définitive, le schéma de planification du système de formation en fonction des besoins de restructuration de l'appareil productif et des autres formes d'activités sociales peut être articulé de la manière suivante :



En partant des « blocs de planification » ou de projets prévus, on peut retenir les « blocs » ou modules de *formation par fonction* suivants :

1. Formation des cadres qui doivent assurer la « fonction engineering » spécialisée ou polyvalente sous forme de « bureau d'étude et de services travaux ». Il s'agit d'une fonction de recherche et d'études qui permet à l'industrie de se doter de méthodes efficaces d'organisation et de décision :
  - conception et élaboration de projets ou d'unités de production, d'outils, de machines et d'équipement, ou mise au point d'un produit ;
  - ordonnancement des travaux.
2. Fonction d'essais et de contrôle dans les unités de production industrielles :
  - expérimentation du produit élaboré par les recherches et les études ;
  - contrôle du produit en cours et en fin de fabrication.
3. Fonction d'organisation du travail et de la production :
  - mise en place des procédés de fabrication et des différentes opérations

permettant de fabriquer les produits de façon rentable et dans les temps les plus courts.

4. Fonction de fabrication: réalisation du produit.

5. Fonction d'entretien et de maintenance:

— maintenance permanente du bon état de fonctionnement de l'ensemble de l'équipement pour éviter tout retard dans la fabrication et tout défaut du produit.

- Techniciens supérieurs pour les services de maintenance.

- Techniciens supérieurs pour les services de fabrication ou de réalisation des produits.

### *Quelques blocs nécessaires à la restructuration de l'Université nationale*

Pour répondre aux objectifs de la restructuration cohérente de l'appareil productif industriel en fonction des besoins du développement économique et social, l'Université congolaise devra nécessairement comporter, d'ici à dix ans, les trois blocs de formation suivants:

#### *1. Institut supérieur de génie mécanique (ISGM)*

Objectif: l'Institut supérieur de génie mécanique a pour objectif de former les ingénieurs et techniciens destinés aux branches d'industries de transformation des métaux et de construction mécanique. La formation des cadres en micro-mécanique et en microtechnique continuera à se réaliser à l'étranger.

#### *2. Institut supérieur de génie électrique et électronique (ISGEE)*

Objectif: l'Institut supérieur de génie électrique et électronique a pour objectif la formation des ingénieurs et techniciens nécessaires au fonctionnement des branches d'industrie de la construction électrique (construction et dépannage des matériels nécessaires à la production et à la mise en œuvre de l'énergie électrique) et de l'électronique (construction de composants électroniques de matériel radio et TV, d'équipements aéronautiques, de matériel des PTT, etc.).

#### *3. Institut supérieur de génie civil (ISGC)*

Objectif: l'Institut supérieur de génie civil a pour objectif de former les cadres destinés aux industries du bâtiment et des travaux publics.

### III. Conclusion générale

L'objectif de cette note est non seulement de faire le point sur le système éducatif actuel, mais aussi de réfléchir sur les conditions d'une restructuration du système d'éducation compatible avec les objectifs de la réalisation d'un développement économique et social indépendant, démocratique et populaire.

Mais est-il possible de poser le problème de la restructuration du système éducatif sans passer par celle de l'appareil productif?

Cela pose le problème de l'identification et de l'appréhension des besoins

sociaux (besoins de consommation personnelle et besoins de consommation productive).

Une telle approche suppose que la forme et le contenu de l'éducation soient conçus en fonction des biens et services indispensables à la satisfaction de ces besoins ainsi identifiés. Ainsi se détermine l'orientation générale de l'éducation, qui doit permettre :

- une bonne connaissance de la réalité socio-économique congolaise et africaine dans sa diversité ;
- la participation du cadre formé, auprès des producteurs directs, à l'action consciente de transformation de cette réalité, grâce à une connaissance du processus de planification et à une maîtrise des instruments nécessaires à cette transformation.

Dès lors, l'orientation générale de l'éducation doit tendre vers les lignes directrices suivantes, caractéristiques d'une approche intégrée et combinée :

- combiner les connaissances sensibles avec les connaissances « rationnelles » ;
- combiner l'étude livresque ou théorique à l'apprentissage pratique, d'où le rôle des stages, même au niveau de l'enseignement général ;
- pratiquer de larges enquêtes sociales et mener l'expérimentation scientifique ;
- combiner l'enseignement dispensé à l'école et l'éducation reçue dans la société. En effet, le système scolaire et universitaire n'est pas le seul mode d'acquisition du savoir et du savoir-faire ; il est donc nécessaire de prendre en compte l'apprentissage acquis dans le secteur dit (improprement) informel, c'est-à-dire dans toutes les formes de la production populaire, telles que l'artisanat, la petite industrie, etc., afin de restaurer l'initiative créatrice et l'autonomie professionnelle du producteur direct, condition indispensable pour une appropriation technologique.

## Références

- Babassana, H., « Qui se nourrit de la famine en Afrique », Paris, Maspéro, *Cahiers libres* 292-293, 1974.
- Babassana, H., « Formes hybrides de production et reproduction de la force de travail en Afrique noire », thèse de doctorat en sciences économiques, Grenoble, 1976.
- Babassana, H., *Travail forcé, expropriation et formation du salariat en Afrique noire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1978.
- Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde, 1980*, Washington, août 1980.
- Barre, R., *L'économie politique*, tome I, Paris, PUF, 1975.

- Bertrand, O., Timar, J., et Achio, F., «Pour une planification de la formation dans le Tiers-Monde», *Revue internationale du travail*, vol. 120, n° 5, septembre-octobre 1981.
- BIT, «Coup d'œil statistique sur cinquante ans d'évolution sociale», *Annuaire statistique du travail*, Genève, 1968, p. 49.
- BIT, *Programme mondial de l'emploi*, rapport du Directeur général du BIT à la Conférence internationale du travail, 53<sup>e</sup> session, Genève, 1969.
- CEA, *Etudes des conditions économiques et sociales en Afrique, 1979-80*, E/CN.14/802, 1981.
- Commission du Plan, Université Marien-Ngouabi, *Esquisse de développement de l'université dans le cadre du Plan quinquennal 1982-86*, Brazzaville, juin 1981.
- Conseil économique et social des Nations Unies, *Commission de développement social: rapport sur la situation sociale dans le monde*, New York, 1957, E/CN/5 Add. 2, pp. 45-47.
- Debeauvais, M., «Objectifs d'emploi et objectifs d'éducation», *Revue Tiers-Monde*, tome V, n° 17, janvier-mars 1964.
- Eicher, J.-C., «Le syndrome du diplôme et le chômage des diplômés dans quatre pays d'Afrique de l'Ouest: réflexions de synthèse», Addis-Abeba, BIT/PECTA, 1981.
- Guillon, H., *Economie politique*, tome I, Paris, Dalloz, 1974.
- Hardy, M.G., *Nos problèmes coloniaux*, Paris, Librairie Armand Colin, 1942.
- Journal officiel de l'Afrique-Occidentale française*, n° 1 024, 10 mai 1924.
- Launay, J., *Economie et politique*, n° 184, 1969.
- Lautier, B., et Tortajada, R., *Ecole, force de travail et salariat*, Paris, PUG-Maspéro, 1978, p. 13.
- Meillassoux, C., *Femmes, greniers et capitaux*, Paris, Maspéro, 1975.
- Moussa, P., *Les chances économiques de la Communauté franco-africaine*, Paris, Librairie Armand Colin, 1957 (Cahiers de la Fondation nationale des sciences politiques, n° 83).
- Samuelson, P., *L'économie*, tome I, Paris, Armand Colin, 1964.
- Secrétariat d'Etat aux Affaires étrangères, *Besoins en main-d'œuvre et objectifs d'éducation: guide pratique*, Paris, SEDES, 1970, p. 2.