

23 SEPT 1968

OFFICE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
ET TECHNIQUE OUTRE-MER



CENTRE DE BRAZZAVILLE

PROBLEMES PSYCHOLOGIQUES de L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
AU CONGO

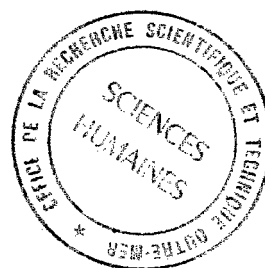
RAPPORT PRELIMINAIRE

par

Michel JULLIEN †

Psycho-Sociologue à l'ORSTOM

--:--:--:--:--:--:--



Juillet 1965

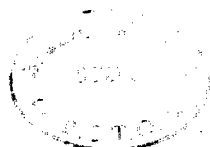
Fonds Documentaire ORSTOM

Cote: BX 18494 Ex:

Fonds Documentaire ORSTOM



010018494



23 SEPT 1968

OFFICE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
ET TECHNIQUE OUTRE-MER

-----  
CENTRE DE BRAZZAVILLE  
-----

PROBLEMES PSYCHOLOGIQUES de L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
AU CONGO

RAPPORT PRELIMINAIRE

par

Michel JULLIEN  
Psycho-Sociologue à l'ORSTOM

-:-:-:-:-:-:-:-



Fonds Documentaire ORSTOM

Cote: B-18494 Ex:

## A V A N T - P R O P O S

Ce travail est destiné à "faire le point" sur une étude en cours dont la rédaction définitive n'interviendra qu'au cours de l'année 1966 : nous chercherons à rendre compte des premières expériences, à cerner les problèmes qui se posent, préciser les directions de recherche et les expériences à poursuivre. En conclusion nous indiquerons seulement les directions dans lesquelles pourraient s'engager la recherche en pédagogie.

Le lecteur voudra bien accepter que les diverses expériences soient présentées assez brièvement : l'exploitation intégrale des observations recueillies, en particulier l'analyse interne des épreuves de type "psychotechnique", nécessite en effet un temps et un personnel dont nous n'avons pu disposer jusqu'à présent; cependant au cours des expérimentations, nous avons eu des "impressions", nous avons pu acquérir une connaissance intuitive des phénomènes, et c'est cette connaissance que nous nous proposons de communiquer.

Pour des raisons semblables nous n'avons pas abordé ici la confrontation de ce que nous avançons avec les constatations d'autres auteurs; celle-ci ne prendra sa pleine valeur qu'appuyée sur un système expérimental aussi complet que possible.

Ce travail est encore loin d'avoir une valeur scientifique de démonstration : nous espérons cependant qu'il pourra déjà alimenter les réflexions et les discussions de ceux que préoccupe l'évolution de l'Enseignement au Congo.

## Introduction

Il est malaisé de définir brièvement l'objet de cette étude : le problème posé ne peut en effet se dégager qu'au cours de l'analyse des attitudes et des opinions des divers milieux et personnes intéressées; (les divergences sur la nature du problème en font elles-mêmes partie). Disons simplement que notre but est de chercher à découvrir s'il existe des inadéquations entre le système actuel d'Enseignement au Congo et ceux qui sont appelés à en profiter et, si oui, leur nature et leur origine. Nous n'aborderons pas directement le problème du rendement (coût de l'Enseignement) ni des objectifs à atteindre en fonction des besoins du Congo ni de la planification qui devrait en résulter : ces aspects relèvent d'une analyse plus vaste et infèrent des choix politiques et économiques qui ne sont pas de notre ressort; ils ont par ailleurs été déjà abordés par la Mission UNESCO de Planification en Décembre 1964. Nous nous placerons toujours à un point de vue beaucoup plus "intime" et proche de l'élève, qui cherche à acquérir une formation ou, de l'enseignant, qui cherche à transmettre son savoir.

Ce problème n'est pas limité au Congo ni même au système Français d'Enseignement et il suffit de parcourir des revues pédagogiques du monde entier (particulièrement en URSS et aux USA) pour se rendre compte qu'il s'agit là d'une crise à peu près généralisée : partout on se rend compte que les méthodes d'enseignement et d'éducation qui avaient fait leurs preuves durant des siècles ont actuellement de la peine à faire face à la demande tant quantitative (plus large ouverture de l'enseignement et besoins numériques plus forts de gens instruits) que qualitative (formation d'individus aptes à suivre l'évolution rapide des mœurs et des techniques). On s'interroge, par exemple sur l'évolution des rôles du professeur et aussi du chef d'établissement en face du développement de l'Enseignement Programmé. (USA), sur la coupure trop grande entre vie scolaire et monde extérieur (URSS), sur l'insuffisance de la formation abstraite, seule capable de permettre l'assimilation d'un monde en rapide évolution, sur la signification des notes et examens etc...

La plupart de ces interrogations, si variées, ne sont pas pure activité spéculative mais correspondent à de véritables inquiétudes vécues par les individus et les collectivités.

Au Congo la réponse à ces questions est peut-être plus urgente car il faut construire rapidement la charpente technique et administrative d'une Nation toute jeune, mais aussi parce que les moments où tout est remis en question, où l'on fait des choix fondamentaux sont favorables aux interrogations et aux nouvelles entreprises; ceci est source d'enthousiasme mais ne doit pas faire perdre conscience des responsabilités que l'on prend à l'occasion de chacun de ces choix qui engagent l'avenir pour longtemps peut-être; cette responsabilité appelle un surcroît d'étude et de réflexion.

Même limité à cet aspect des conditions de la "transmission du savoir" et surtout de son "émission" par l'enseignant et de sa "réception" par l'élève (nous employons ici le langage des communications que nous reprendrons systématiquement plus loin), les "sources de variation" sont, dans ce domaine, extrêmement nombreuses et intriquées entre elles à des degrés très variés : affectives ou intellectuelles, personnelles ou collectives, liées à certaines circonstances historiques, à l'hétérogénéité des milieux culturels et à l'acquis culturel de chaque individu. Nous serons donc amenés à considérer l'objet de cette étude de divers points de vue, tout en conservant cependant pour objectif final l'élucidation d'un "noyau" irréductible de facteurs d'ordre purement intellectuel.

Outre cette complexité qui est le lot de toute recherche en sciences humaines, nous avons conscience de nous aventurer sur un terrain particulièrement délicat : en passant en revue les difficultés propres à une telle recherche, nous espérons pouvoir mieux préciser ce que voudrait être notre apport :

Toute tentative d'éducation est à l'origine de nombreuses attitudes névrotiques : elle est en effet une confrontation entre deux

individus ou deux groupes dont l'un est appelé à guider sans dominer, puis être dépassé et même rejeté par l'ancien disciple, tandis que l'autre ne peut acquérir une véritable autonomie que s'il accepte pleinement une certaine tutelle, un certain effacement momentané de sa personnalité. Bien plus que des relations normales de subordination, la transmission d'un savoir est l'occasion de recréer des liens de type "parent-enfant" avec leur cortège habituel d'attitudes regressives (refus de voir l'autre grandir et devenir autonome) ou systématiquement opposantes (par volonté de nier la situation de tutelle). L'éducateur, comme le père, cherche à se retrouver dans son oeuvre, il aura donc naturellement tendance à refuser d'être responsable des défauts qu'il y constate, surtout si ce sont ses méthodes éducatives qui sont mises en question : il nous semble inutile de citer des exemples (pour notre part au cours de plusieurs années de travail sur des enfants délinquants nous n'avons pas rencontré de parents reconnaissant avoir fait fausse route, simplement et sans recourir à quelques explications amnistiantes). Parallèle est la tendance de l'éduqué à attribuer à l'éducateur l'origine de toutes ses insuffisances. De là le perpétuel rejet de l'un sur l'autre des responsabilités à chaque constat d'échec, avec en contrepartie la tendance à s'approprier les sources du succès : il n'y a d'ailleurs là nulle mauvaise foi, ces opinions se développent à partir de constatations objectives de prime abord, et en écoutant avec bienveillance systématique les tenants des deux positions en a l'impression de poursuivre tour à tour deux raisonnements parallèles et contradictoires.

Ces mutuelles accusations, nous les avons rencontrées tout au long de notre enquête au Congo. Dans l'enseignement elles expliquent l'extrême moralisation des rapports enseignants-élèves : les performances des uns et des autres sont rarement perçues comme des résultantes essentiellement techniques de plusieurs séries de causes (programmes, champ culturel, méthodes pédagogiques, motivations etc...) mais, au contraire, traduites en termes de responsabilités morales qui deviennent essentielles au lieu de rester simplement partielles.

Ce phénomène est amplifié au Congo par le fait qu'il est triple-ment "vécu" :

- individuellement, sous des formes variées liées à la personnalité de l'éducateur et de chacun de ses élèves;

- collectivement, sous une première forme, celle du conflit des générations qui oppose traditionnellement les jeunes, plus conscients de leur dynamisme que de leurs possibilités, aux adultes pour qui la réflexion et le savoir prime sur l'action, parfois jusqu'à la sclérose. Cette situation est ici compliquée dans certaines classes par la présence de deux groupes d'élèves de culture et de niveaux économiques forts différents, doublant ainsi les sources de difficultés: celles propres à des jeunes "nantis", peu enclins à l'effort du fait d'une fallacieuse impression de facilité due à leur meilleur acquis culturel "au départ", et détournés de leur travail par les nombreuses distractions qu'autorise la situation privilégiée de leurs parents; celles à l'opposé d'une jeunesse dominée par un sentiment de frustration, et impatiente d'accéder au statut social qui lui est promis, sans trop respecter les nécessaires et austères étapes de la formation intellectuelle.

- collectivement encore mais sous une deuxième forme : le conflit entre deux cultures dont l'une a été longtemps dominante et peut-être destructrice de la culture originelle. Si l'indépendance politique peut être facilement acquise, si l'on peut nourrir l'espoir d'une indépendance économique, il est par contre bien difficile d'espérer atteindre à une indépendance culturelle : en effet la culture "importée" participe en premier lieu de la culture universelle moderne dont il serait folie de vouloir se détacher; de plus les phénomènes culturels suivent de lents processus d'imprégnation et comme tous les faits humains et biologiques, ils échappent aux décisions brutales et arbitraires et maintiennent leur empreinte à travers des générations. La culture importée rappelle sa présence à tous les instants de la vie moderne, et non seulement sa langue, mais aussi ses modes de pensée, sont devenus indispensables pour entrer en contact avec d'autres

cultures. Aussi sera-t-elle, avec ceux qui sont chargés de la transmettre, un point d'application principal de l'attitude complexe d'attraction-répulsion qui caractérise ce type de contact.

Il nous faudra donc dépasser ces conflits, nous efforcer de leur rester extérieur et les considérer "avec sérénité" comme de simples éléments d'information, dans le tout plus vaste qui constitue le problème. Ce n'est pas là chose facile car chaque individu ou groupe social tend à percevoir son environnement d'une façon sélective, un système extrêmement subtil de censures efface inconsciemment tout ce qui ne cadre pas avec la conception a priori que l'on a du monde et filtrent au contraire les éléments qui viennent en renforcer l'image pré-établie; si quelque fait est à ce point patent qu'il ne puisse être nié, il sera classé comme atypique et ne pourra que rarement modifier cette perception. Ainsi se constitue un faisceau de preuves et de constatations "objectives", qui se nourrit à ses propres sources. Sous cette apparente objectivité première nous aurons à découvrir le fond du problème, nous nous efforcerons de rester conscients de ne pouvoir échapper nous aussi au fait d'être prisonnier d'un certain groupe et d'une certaine conception de l'environnement.



## I REMARQUES METHODOLOGIQUES

En ce premier stade de la recherche, il s'agit d'élucider les problèmes, d'en préciser les limites et de choisir les plus critiques d'entre eux. Nous pensons qu'il est sain de conserver deux temps assez distincts de la recherche : un temps de prospection peu formalisée où l'on est attentif à ne refuser aucune direction de recherche ni aucune hypothèse mais qui doit déboucher sur un choix entre les divers points d'application de la recherche et sur un nombre limité d'hypothèses; un temps d'épreuve des hypothèses où l'on doit s'appuyer sur des méthodes élaborées de sondage, de construction d'échelles de mesures et d'expérimentation. Ces principes ont guidé le choix des méthodes au début de cette étude.

I. 1 - Nous avons donc procédé essentiellement par observation. En milieu scolaire l'observation présente des difficultés particulières outre la nécessité pour l'observateur de faire oublier sa présence, de se fondre dans l'environnement social sans cependant se trouver prisonnier du champ habituel des tensions, il est extrêmement difficile d'observer les élèves "en situation" c'est-à-dire au cours de leur travail de classe sans perturber celle-ci et créer par la seule immixtion de l'observateur des "artefacts". Nous avons essayé d'obvier à ces inconvénients en procédant selon quatre modalités :

- participation à la vie "quotidienne" des élèves pensionnaires du Cours Normal de Dolisie (repas, jeux, préparation des devoirs et leçons); ce fut là notre activité la plus prolongée et instructive.

- conversations plus ou moins systématiques soit avec des groupes de parents ou plutôt "d'anciens" soit avec les professeurs.

- questionnaires systématiques auprès des élèves des établissements de Brazzaville où l'observation "par participation" était impossible.

- contacts sporadiques mais fréquents avec des élèves en diverses occasions telles que préparation d'examens, choix d'une nouvelle orientation, rédaction de monographies.

I. 2 - Nos expérimentations ont surtout été au service de l'observation, et ont permis de rendre cette dernière plus systématique. Nous pensons utile de recourir parallèlement à des expériences "en situation naturelle" et à des épreuves artificielles, les unes et les autres apportant des renseignements complémentaires;

- dans le premier groupe nous plaçons les diverses techniques d'apprentissage que nous avons proposées à des élèves préparant des examens (et dont nous avons formé un petit groupe durant les grandes vacances de 1964); de même des cours de Statistique donnés au Centre d'Enseignement Supérieur de Brazzaville nous ont donné l'occasion d'éprouver quelques principes nouveaux sur l'assimilation de l'information;

- dans le deuxième groupe d'expériences nous rangeons les épreuves psychotechniques auxquelles furent soumis divers échantillons d'élèves ou même de jeunes gens "tout venant". Ces épreuves seront décrites à l'occasion de la présentation de leurs résultats. Disons seulement que même si certaines d'entre elles sont dotées d'étalonnages en vue d'opérations de "Sélection", nous nous sommes refusés à les utiliser dans une perspective métrique, d'une part parce qu'il y a lieu de s'interroger sur la valeur d'une "métrique" des performances intellectuelles dans un tel contexte culturel mais surtout parce que cela nous libérait des servitudes des "passations" standardisés et nous permettait de faire à leur occasion des observations de type "clinique" et de les modifier au gré des besoins. Ceci nous impose en retour le long travail d'analyse fouillée de presque chaque production, afin d'essayer de découvrir les modes opératoires de la pensée au niveau de l'individu.

I. 3 - Notre échantillonnage a été fait en respectant les principes énoncés ci-dessus (premier stade de la recherche) : nous n'avons donc pas cherché à le rendre représentatif de l'ensemble des élèves par un choix aléatoire avec ou sans stratification. Nous avons au contraire prélevé des "cas limites" selon les critères suivants : succès ou échec constant, grande irrégularité, perte ou amélioration rapide ou régulière, apparition d'un "accident" dans les résultats scolaires.

Ce choix a été fait à travers les "histoires scolaires" de chaque élève telle qu'elles apparaissent dans les livrets trimestriels de notes et d'appréciations, en les complétant par des contacts directs avec les professeurs et les élèves eux-mêmes. Nous avons ainsi travaillé sur un terrain où nous avons le maximum de chances de rencontrer les problèmes avec toute leur acuité. Ce "parti-pris" de cas-limites était tempéré par les nombreux contacts que nous avons avec les élèves moyens et sans "histoire". Un tel échantillon n'est évidemment pas susceptible d'un traitement statistique, et nous nous garderons bien d'utiliser une formulation statistique des résultats, réservant celle-ci, ainsi que d'autres méthodes plus élaborées d'investigations, pour les phases ultérieures de la recherche.

Nous soulignerons enfin les écueils que nous avons cherché à éviter, ce qui ne fut pas toujours facile dans la mesure où il fallait résister aux orientations que nos sujets tendaient inconsciemment à nous faire prendre, aux besoins immédiats des enseignants, et à nos propres tendances dont il est impossible de se défaire totalement (et dont il faut donc mieux avoir une claire conscience). Nous avons donc écarté de nos préoccupations tout ce qui peut provenir d'erreurs pédagogiques personnelles et accidentelles et qui n'auraient pu être intégrées comme éléments fondamentaux. De même avons-nous rejeté du contexte à étudier les inaptitudes individuelles dont les origines ne pouvaient être un phénomène de groupe : tout au plus les aurons nous retenues dans l'analyse des disparités entre performances individuelles et pour le problème plus délicat de l'importance d'une amélioration de méthodes de sélection. Certaines circonstances matérielles liées à des faits momentanés (réductions budgétaires en particulier) seront aussi négligées comme n'étant que des accidents sans liens avec le fond du problème. Nous savons combien tous ces éléments peuvent avoir d'importance aux yeux des intéressés; la façon dont ces difficultés sont surmontées nous renseigneront d'ailleurs sur la puissance des motivations et sur les attitudes régressives : mais outre que leur solution peut intervenir d'un moment à l'autre, ils servent parfois chez les uns et les autres d'alibi au refus d'évoluer et d'attaquer

les problèmes à leur racine. Enfin nous avons eu une attitude extrêmement dangereuse dans ce genre d'étude, attitude qui a souvent rendu stériles ou fausses de nombreuses recherches déjà entreprises dans le même domaine et les mêmes aires culturelles : nous voulons parler de "l'attitude comparative" consistant à prendre toujours comme axe de référence de qui se passe (ou plutôt ce que, à partir d'expériences intuitives directes, on suppose se passer) dans un autre groupe ethnique de préférence le sien propre. Nous pensons au contraire que tout phénomène de ce genre mérite d'être étudié en lui-même, dans son propre contexte ethnique et culturel, en fonction des besoins et des incitations spécifiques de l'environnement, et en accueillant en particulier toutes les ressources qu'offre ce milieu : ceci nécessite une profonde réforme des habitudes mentales chez un grand nombre de ceux qui actuellement sont chargés au Congo de recherche, d'enseignement ou de direction d'hommes, personnes qui ont si longtemps été appelées à tout "raccrocher" à des régions et cultures lointaines.

II -- SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

II. I - Dans le cadre général de l'Enseignement.

a) L'effort financier que consent la République du Congo en matière d'enseignement est considérable et vient de traverser une phase de rapide accroissement. Il se monte à 1 milliard 671 millions de Francs CFA en 1965, (16 % du Budget de Fonctionnement de l'Etat) ce qui place le Congo parmi les plus avancés des pays Africains possédant un système scolaire d'origine française. Il se trouve maintenant à un palier et a probablement pris son rythme de croisière.

Pour l'Enseignement Secondaire et Supérieur il faut y ajouter une aide extérieure importante dans le domaine des dépenses courantes et d'investissements, aide provenant de la France (traitements du personnel enseignant de l'Assistance Technique, Fondation de l'Enseignement Supérieur), de l'UNESCO (Ecole Normale Supérieure) de plusieurs autres pays étrangers (en particulier sous forme de bourses), et celle, non négligeable, des Missions de diverses confessions.

Selon les estimations de la Mission de Planification de l'UNESCO établies en Décembre 1964, à partir du Plan Intérimaire de Développement Economique et Social 1964-1968 on peut dresser le tableau comparatif suivant :

	Part du produit intérieur (en %)		
	1958	1963	1964
Budget de l'Etat.....	9,7	26,2	?
Dépenses courantes d'enseignement (origine nationale et extérieurement)....	2,9	5,8	?
soit..	29	22,1	23%
du budget de fonctionnement de l'Etat.			

Ainsi l'Enseignement se trouve globalement au Congo dans des conditions financières convenables. Dans ce domaine les difficultés peuvent venir de la répartition des ressources selon les divers cycles, et par ailleurs de la disproportion entre les possibilités actuelles de formation et les débouchés offerts aux jeunes scolarisés.

b) Les effectifs seront donnés par les tableaux suivants, l'un permettant de situer l'enseignement secondaire en face des autres secteurs, l'autre permettant de constater la structure interne du secondaire par les effectifs des classes. Nous n'avons pas fait de distinction entre l'Enseignement Officiel et le Privé, cette distinction n'apportant pas d'information pertinente dans la perspective psychologique où nous nous plaçons. Nous n'avons pas non plus distingué entre filles et garçons : le phénomène "entrée des filles dans le secondaire" est encore récent; son importance est beaucoup plus d'ordre sociologique extérieur à l'enseignement, que d'ordre pédagogique ou de psychologie de l'apprentissage. Les données sont établies d'après les statistiques publiées par le Service de Planification de l'Enseignement :

DEGRES	EFFECTIFS 1965	EVOLUTION Base 100 en 1964	OBSERVATIONS
<u>Primaire</u>	171.528	110	Environ 80 % de la population scolarisable correspondante - 806 écoles 2.766 classes
<u>Secondaire</u>			
1er Cycle	10.277	119	
2è Cycle	699	109	
<u>Technique</u>			
Elémentaire-court	2.120	117	{ Dont 54% dans Enseignement Ménager ou polyvalent, peu orienté vers profession
1er Cycle	309	97	
2è Cycle	212	145	
<u>Cours Normaux</u>	284	107....	Formation professionnelle d'instituteurs et moniteurs
"       " Supérieurs	106	114....	Formation générale et professionnelle de professeurs 1er C. et Cadres du primaire
<u>Supérieur</u>	184	177	{ Seuls Congolais - Statistique délicate du fait des frontières incertaines de l'Enseignement Supérieur.
" Hors Congo	261	90	

On notera 1° Un taux de scolarisation assez élevé pour le primaire. Le fait de ne pas avoir atteint une scolarisation complète est surtout dû au retard de l'élément féminin, les garçons étant quasiment tous scolarisés.

2° Une croissance extrêmement rapide des effectifs d'une année sur l'autre, dans presque tous les ordres d'enseignement, et particulièrement dans le premier cycle secondaire.

3° Le manque d'harmonie de la "Pyramide" des effectifs : une base extrêmement large, surmontée d'une pointe trop fine, surtout au niveau du deuxième cycle. Ce déséquilibre est encore plus accentué pour "le technique" : sur 1.000 élèves des Cours Moyens Deuxième Année ou CM 2 (dont les effectifs totaux sont d'environ 11.000),

330 entrent en 6ème Secondaire

3 s'orientent vers une formation de cadre rural

47 s'orientent vers les autres branches du Technique et, parmi ces derniers, une forte proportion est absorbée par les Centres professionnels Polyvalents ou d'Enseignement Ménager qui ne donnent pas une réelle qualification professionnelle.

L'hypertrophie du Primaire n'est pas seulement d'origine démographique, mais est aussi due à un allongement anormal du temps moyen de vie scolaire, consécutif aux nombreux redoublements et dépassements des limites d'âge qui surchargent les classes, induisant ainsi le cercle vicieux d'un enseignement de moindre qualité lui-même générateur d'autres retards et prolongations de scolarité. Un sondage réalisé en 1964 par le Service de Planification, a montré que dans les classes de CM 2, la moyenne d'âge est de 14 ans 3 mois (contre 11 ans officiellement) avec une dispersion très forte (écart type de 1 an 6 mois, qui signifie que, la distribution étant quasiment gaussienne, 50 % des élèves ont entre 13 ans 2 mois et 15 ans 4 mois).

II-2 L'analyse de la répartition interne des effectifs dans le Secondaire aura pour base le tableau suivant dans lequel :

1° nous avons, après indication des effectifs totaux, éliminé les élèves étrangers, pour la plupart Européens, population très changeante et qui pose des problèmes psycho-sociologiques très différents;



- 2° nous avons ventilé les effectifs des élèves Congolais selon l'implantation urbaine ou rurale de l'établissement, faisant une colonne spéciale pour les écoles "à part", qui tels les Collèges Normaux, Ecoles Militaires ou Noviciats, ont un recrutement national extérieur à la population locale. Par secteur urbain nous entendons les villes d'une certaine importance (Brazzaville, Pointe-Noire, Dolisie), les autres centres restant très proches de la vie rurale;
- 3° nous avons comparé les effectifs de chaque classe à ceux de 6è pris comme base, montrant ainsi la structure de la pyramide des classes;
- 4° nous avons indiqué l'accroissement annuel momentané par rapport à l'année précédente.

S'agissant d'une comparaison et non d'un inventaire, les indices ont été calculés, pour plus de clarté, avec une précision inférieure à celle de l'information recueillie, qui est de l'ordre du millième.

1 CLASSE	2 1965		3 % SECTEUR			4 REPARTITION		5 ACCROISSEMENT
	TOTAL	CONGO	URB.	RUR.	à	ENTRE CLASSES	ANNUEL ACTUEL	
					!part!	Base : 6ème	Différence	!Base 100 :1964
6è	3.901	3.742	59	36	5	100		125
5è	2.814	2.666	55	36	9	71	- 29	111
4è	2.123	1.984	59	35	6	53	- 18	122
3è	1.449	1.344	64	28	8	36	- 17	157
2è	363	312	90	0	10	8	- 28	132
1è	225	174	100	0	0	5	- 3	122
Terminales	108	84	100	0	0	2	- 3	132

- a) L'examen de la troisième colonne fait apparaître le déséquilibre des effectifs en faveur du secteur Urbain, malgré une récente correction par la multiplication actuelle de C.E.G. en zone rurale; si cela peut se concevoir aisément pour le deuxième cycle, on l'admettra plus difficilement pour le premier : les jeunes sont très attirés par ce début de formation secondaire et une telle implantation urbaine ne fait qu'agrandir le fossé qui les sépare de la vie rurale, vocation principale de ce pays. La formation des cadres moyens se faisant souvent à partir du niveau du BEPC, on voit que la majorité des jeunes seront détournés d'une carrière rurale, sinon au prix d'une reconversion bien difficile pour qui a commencé à prendre des habitudes urbaines. L'extension des établissements "à part", dans le deuxième cycle coïncide avec la transformation des Cours Normaux en "Ecoles" Normales. Même lorsque ces dernières ont une implantation rurale elles tendent à rester isolées de l'environnement et ont donc assez peu de contacts avec la vie rurale.
- b) La quatrième colonne met en relief la diminution des effectifs d'une classe à l'autre, très forte dans le premier cycle, faible dans le deuxième. Ce mouvement a une triple origine dont l'intrication, en l'absence de statistiques sur les déroulements individuels d'études, rend difficile la détermination des influences réciproques : accroissement des effectifs à l'entrée en 6è, ouverture de CEG en zone rurale, redoublements et abandons en cours d'études. Cependant on peut remarquer que les élèves actuellement en 3è, correspondent aux "rentrées" scolaires en 6è des années 1959, 1960 et 1961; ces deux premières années ont vu affluer en 6è de grosses "vagues" de 900 élèves, succédant à un rythme qui était raisonnable (environ 400) : leur effet se traduit par un indice d'accroissement annuel de 157 pour cette année. Après une rentrée plus calme en 1961 (600 nouveaux éléments) les années 1962, 1963, 1964 ont vu affluer respectivement 2.000, 1.300, et 1.700 élèves : les indices d'accroissement correspondants des classes de 4è, 5è, 6è sont moins fort que ceux de la 3è du fait de l'étalement progressif des effectifs (redoublements) et parce que ces augmentations d'effectifs

se sont faites sur des classes déjà chargées. Le maintien du rythme des accroissements à l'entrée en 6<sup>e</sup> durant ces trois années devrait se traduire par une certaine stabilisation des effectifs d'une classe à l'autre : la diminution que l'on constate par contre laisse supposer une déperdition excessive que ne réussissent pas à masquer les redoublements. Certes il est quasiment impossible de chiffrer le phénomène, mais nous sommes certainement très loin des prévisions du Plan Intérimaire pour les années à venir, selon lesquelles sur 100 élèves entrant en 6<sup>e</sup>, 33 devraient atteindre le BEPC et 17 de Baccalauréat. Un espoir d'amélioration est cependant permis dans la mesure où l'on signale depuis trois ans une baisse sensible de l'âge des élèves entrant en 6<sup>e</sup> : ainsi se trouverait progressivement résorbée une des causes d'abandon en cours d'études. A l'opposé, les effectifs des classes du second Cycle sont beaucoup plus stables : il semble que la sélection y soit meilleure.

Soulignons au passage les inconvénients pédagogiques d'une telle situation : des admissions trop libérales en 6<sup>e</sup> provoquent une surcharge de ces classes, ce qui risque d'écraser certains éléments valables qui se seraient mieux adaptés dans d'autres conditions, sans pour autant permettre de détecter les éléments médiocres qui abandonneront avant d'arriver au BEPC.

II. 3 - L'analyse des résultats aux examens constituera la première phase indispensable de l'étude qualitative de l'Enseignement Secondaire.

a) En référence aux autres ordres d'Enseignement nous indiquerons seulement :

- 1° la délivrance d'environ 5.200 Certificats d'Etudes Primaires en 1963 et 1964, avec un taux d'admission oscillant autour de 60 %
- 2° La délivrance, chaque année, d'une soixantaine de CAP Commerciaux, et d'un nombre plus variable de CAP Industriels (20 à 60) (taux d'admission inconnu)

3° les brevets Industriels et Commerciaux qui restent de l'ordre des unités pour chaque spécialité, avec des taux d'admission très élevés (75 à 100 %)

b) Les admissions au Brevet Elémentaire se sont distribuées comme suit (candidats non-Congolais très peu nombreux) :

PRESENTEES	EVOLUTION base : 1960	Admis	Taux d'admission en % (Congolais seulement)
1960 87	100	52	58
1961 92	106	55	59
1962 138	158	52	36
1963 204	235	78	37
1964 320	368	50	15

On constate une très rapide augmentation du nombre des Candidats et un abaissement corrélatif du taux d'admission, le nombre des admis restant à peu près constant ou en diminution; ce dernier est lié en grande partie au nombre de places disponibles dans les années de Formation Professionnelle des Cours Normaux, lesquelles sont de plus en plus ouvertes aux titulaires du BEPC.

Les statistiques du BEPC et du BACCALAUEPAT permettent de tenter une estimation du rendement des élèves à ces examens nous ferons pour cela l'hypothèse que les élèves étrangers, Européens pour la plupart, ont un rendement assez peu éloigné de celui qu'ils auraient dans leur pays d'origine, car l'enseignement reçu au Congo fut primitivement conçu pour des élèves de même catégorie socio-ethnique; ils nous serviront donc de base de référence et nous céderons exceptionnellement à la tentation, dénoncée plus haut, de l'attitude comparative.

Dans les trois tableaux suivants : les colonnes 4 et 5 permettent de suivre l'évolution du nombre des candidats depuis 1960 l'indice 100 étant affecté à cette année de base.

Les colonnes 6 et 7 indiquent le rapport nombre d'admissions/nombre de candidats.

Les colonnes suivantes sont relatives à des épreuves statistiques dont il n'est pas indispensable de suivre le détail pour en comprendre le sens, lequel sera donné dans les commentaires (en considérant que pour chaque année d'examen il existe un ensemble parent infini - population théorique non observable sur laquelle on pourrait porter des jugements sûrs - et que pour cette même année les élèves effectivement candidats forment un échantillon au hasard de cet ensemble parent) : elles permettent de déterminer si les deux groupes "Congolais" et "Etranger", peuvent être assimilés à une même population homogène, ou en d'autres termes, si l'on peut dire qu'il n'y a pas entre eux de différence quant à leurs résultats.

La colonne 9 donne, à partir des résultats de l'épreuve du KHI CARRE (colonne 8), les seuils de signification, autrement dit les chances que l'on a de se tromper en affirmant ou non l'existence d'une différence. Un seuil de 05 (= 5 %), par exemple, indique que pour 5 % des échantillons possibles dans la même population cette affirmation ne pourrait être maintenue. Lorsqu'il n'est pas possible de dire quoi que ce soit sans prendre de gros risques d'erreurs, on dit que la différence n'est pas significative (NS).

La colonne 10 permet de juger de l'intensité de la relation qui existe entre le fait d'appartenir à tel ou tel groupe et celui de réussir ou non à l'examen. Cette relation est indépendante de l'importance de l'échantillon et du seuil de signification. Nous avons utilisé dans ce but un indice statistique assez simple, le coefficient Phi (Racine Carré du rapport Khi Carré/Effectif de l'échantillon). Il varie en principe de - 1 (lien inverse absolu) à + 1 (lien positif absolu) en passant par 0 (absence totale de relation), lorsque les distributions marginales, celles des critères de base, respectent les mêmes proportions internes; dans le cas contraire il existe un maximum et un minimum de Phi inférieurs à 1, d'autant plus petits que les distributions marginales sont dissemblables : ceci nécessite en principe d'étudier le rapport entre le coefficient observé et ses limites extrêmes fixées par les distributions marginales; cependant dans le cas présent ceci a heureusement pu être évité du fait d'une relative stabilité des proportions des distributions marginales d'une année à l'autre, maintenant les maximum et minimum de Phi aux environs de 0,50 en valeur absolue. Les rares années où cette valeur est nettement dépassée, nous faisons suivre le coefficient du signe  $\pm$ ,

afin d'indiquer que celui-ci a en fait une valeur relative inférieure. On pourra ainsi utiliser ces coefficients en leur état brut, à condition de ne leur donner qu'un rôle de comparaison d'une année à l'autre.

c) BEPC

1	CANDIDATS		EVOLUTION		% TAUX ADMISSION		8	SEUIL SIGN.	PHI
	Cg.	Etr.	Cg.	Etr.	Cg.	Etr.			
	2	3	4	5	6	7		9	10
1960	291		100		40		2,4	NS	-.08
		95		100		50			
1961	417		143		46		11	.01	-.15
		107		112		62			
1962	598		205		40		6,64	.05	-.10
		123		129		53			
1963	801		275		38		100	.01	-.33
		141		148		79			
1964	1.258		441		50		150	.01	-.33
		162		170		65			

La croissance du nombre des candidats Congolais est extrêmement rapide : ils ont plus que quadruplé en cinq ans, bien plus que pour le Brevet Elémentaire.

Par contre le taux d'admission reste à peu près constant d'une année à l'autre, pour les élèves Congolais, tandis qu'il tend à monter pour les étrangers : comme selon notre hypothèse déjà énoncée, ces derniers peuvent être considérés comme base de référence, et que par ailleurs il y a peu de chances qu'ils se soient améliorés d'une année à l'autre, nous sommes amenés à estimer que le niveau de cet examen baisse progressivement sans que les élèves Congolais améliorent leurs résultats d'ensemble. Les colonnes 8 et 9 nous indiquent qu'il est de moins en moins possible de considérer ces deux populations comme équivalentes sous ce rapport, comme en 1960 ou, en d'autres termes, que l'existence d'une différence peut être acceptée avec un risque d'erreur de plus en plus faible. Enfin la colonne 10 montre que le lien entre l'appartenance au premier groupe et la réussite à l'examen est de plus en plus fortement négatif, quelle que soit l'importance des effectifs mis en présence. Ce phénomène est inquiétant il l'est d'autant plus que cet examen est souvent considéré comme garant de la formation de l'individu en tant que cadre moyen, et ouvre

le droit à une position hiérarchique déjà élevée sans autre formation professionnelle; nous ne discuterons pas maintenant de ses origines possibles qui sont nombreuses : il semble cependant que l'augmentation rapide des effectifs des classes lui soit au moins concomitant, cette augmentation étant probablement en inter-action avec une Sélection de moins rigoureuse et adaptée à ses objectifs.

d) Baccalauréat 1ère Partie et Examen Probatoire

1	CANDIDATS		EVOLUTION		% TAUX		8	SEUIL SIGN.	PHI
	2 Cg.	3 Etr.	4 Cg.	5 Etr.	6 Cg.	7 Etr.			
1960	78	47	100	100	69	81	1,7	.10	-.11
1961	89	48	114	102	45	42	0,12	NS	-.03
Probatoire									
1962	124	62	159	132	44	61	5	.05	-.16 ■
1963	138	90	177	192	38	56	7,5	.01	-.17 ■
1964	177	93	227	198	45	52	1,35	.10	-.07 ■

Les indices d'accroissement sont ici raisonnables. Par ailleurs les deux groupes Congolais et Etranger restent assez peu différenciables sauf pour 1962 et 1963. La liaison "Congolais-Réussite à l'examen" reste négative mais en diminution progressive (les Phi des trois dernières années ont une valeur relative inférieure à celle indiquée du fait de la valeur assez basse du minimum possible); il semble que du fait de l'allongement des études, de l'existence des barrages précédents, et de meilleures conditions pédagogiques (classes moins chargées) les candidats atteignent dans leur ensemble un niveau convenable. Signalons cependant que depuis 1962, cet examen se passe dans des conditions plus souples que par le passé.

L'étude de ces résultats par section n'a pas révélé de fait marquant sous l'angle des rendements respectifs; seul apparaît le fait, général, d'un meilleur taux d'admission dans les sections "Classiques".

e) Baccalauréat 2ème Partie.

1	CANDIDATS		EVOLUTION		% TAUX		X <sup>2</sup>	SEUIL SIGN.	PHI
	2 Cg.	3 Etr.	4 Cg.	5 Etr.	6 Cg.	7 Etr.			
1960	41	29	100	100	63	83	3,70	.05	-. 21
1961	64	39	156	134	44	64	4,2	.05	-. 20
1962	64	29	156	100	70	76	0,38	NS	-. 06
1963	64	43	156	148	64	53	2,4	.10	+ . 14 =
1964	68	60	166	207	38	63	8,25	.01	-. 26 =

Le nombre des candidats Congolais présente une bonne stabilité. Celui des Etrangers est plus irrégulier : la présence de ces élèves est liée à des circonstances extérieures (changement d'affectation des parents) qui ont, en proportion, de grands retentissements sur les effectifs assez faibles dont il s'agit.

La comparaison des rendements est ici délicate : les petits effectifs rendent les "Khi Carrés" assez faibles et les seuils de signification irréguliers. Les coefficients Phi montrent cependant qu'il y a eu une amélioration constante de 1960 à 1963. L'année 1964 est marquée par un échec quasiment généralisé des candidats Congolais de la section de Mathématiques Élémentaires, les autres sections conservant un taux d'admission convenable : les différences dépassent largement le simple jeu du hasard, mais on peut espérer qu'il ne s'agisse là que d'un accident.



II- 4 Mais cette approche quantitative ne permet d'atteindre qu'imparfaitement le fond du problème : on peut en effet admettre qu'il y a une progressive adéquation de l'examineur à la masse des candidats et en particulier on se satisfait assez vite, de part et d'autre, de ce que l'on appelle improprement la "moyenne", qui n'est rien d'autre qu'un seuil dépendant autant du but poursuivi que de la masse sur laquelle on agit. Avec beaucoup d'opportunité, dans sa conclusion au Rapport sur les progrès réalisés dans l'enseignement en fonction des objectifs de la Conférence d'Addis-Abéba, le Service de Planification Scolaire insiste, entre autres, sur les progrès à réaliser sur le plan "qualitatif". Le malaise en ce domaine n'est pas l'apanage du Congo : il semble à peu près universel, mais chaque sphère socio-culturelle le rencontre sur des bases différentes et avec des modalités qui lui sont propres. Ce sont ces modalités particulières au Congo que nous allons maintenant essayer de décrire. Nous le ferons successivement en envisageant :

- le point de vue des élèves
- celui des enseignants
- celui des utilisateurs des jeunes diplômés.

Notons que ces données ne sont pas le fruit d'une enquête systématique, mais plutôt la mise en ordre d'une expérience acquise au cours de multiples contacts.

a) Le point de vue des élèves est plus intéressant dans ses expressions inconscientes que dans les opinions clairement exprimées. En général le système actuel d'enseignement et ses méthodes sont acceptés tels qu'ils sont, subis plutôt que positivement approuvés. Les élèves manifestent une certaine confiance envers ce système qu'ils considèrent comme immuable dans la mesure où ils ont eux-mêmes quelques difficultés à savoir où ils vont et où ils doivent aller. Ils sont plus sensibles aux erreurs personnelles de pédagogie qu'aux éventuelles imperfections

du système en général, et les déceptions proviennent souvent du fait qu'ils attendent de leurs maîtres le miracle que ceux-ci ne peuvent leur apporter. C'est à ce niveau que se situent, du côté des élèves, les conflits de caractère névrotique décrits précédemment.

Cependant nous avons décelé une différence entre les opinions des élèves des Lycées et CEG urbains et celles de pensionnaires ou de Collégiens de petites villes : ces derniers ont rarement émis des critiques à l'égard des programmes enseignés, ils les trouvent bien sûr trop lourds et parfois inutiles mais ils n'en voient pas les lacunes et ne font aucune proposition de remplacement. En milieu urbain au contraire, où l'on est plus au contact de la vie de l'ensemble de la nation et des courants d'idées modernes, nous avons souvent recueilli des doléances au sujet des programmes : on y ressent leur inadéquation au monde moderne et surtout à l'évolution actuelle du pays; ainsi des élèves de 3ème ont exprimé le désir d'être initiés aux Sciences Economiques soit par un enseignement spécial soit par une orientation plus nette des cours de géographie vers ces disciplines. Il y a dans de tels désirs une grande part d'attraction vers ce qui est nouveau et les élèves ne voient pas clairement l'indispensable fond théorique qu'il est nécessaire d'acquérir avant d'aborder des Sciences appliquées. Ceci comporte d'ailleurs un aspect positif et peut favoriser un enseignement fondé sur des "Centres d'intérêt".

En ce qui concerne les méthodes nous avons également recueilli peu de critiques : certes les souhaits relatifs à la multiplication des expériences de physique et de chimie "pour voir" sont nombreux (ces expériences sont parfois inexistantes), mais dans les autres domaines nous n'avons pas perçu l'attente d'un enseignement plus concret où ils seraient appelés à découvrir eux-mêmes des lois. La perte de contact avec le réel (sur laquelle nous reviendrons plus loin) est telle que beaucoup redoutent d'avoir à participer activement à l'enseignement : un professeur faisant un cours sur les roches (classe de 4è) a essuyé un échec complet en invitant ses élèves à chercher d'eux-mêmes des échantillons dans les lits des rivières; de semblables

échecs sont fréquents. Le mouvement est souvent même inverse chez ces étudiants, et beaucoup acceptent de bonne grâce d'apprendre "par coeur" de longs textes de sciences ou même de mathématiques, selon les conseils qui leur sont donnés parfois "pour parer au plus pressé: l'examen".

b) Pour les enseignants, confrontés avec la tâche quotidienne et parfois difficile de transmettre le savoir, les opinions sont plus nettes, souvent plus "chargées affectivement". Les impressions dominantes peuvent être décrites comme suit :

1° Les classes sont souvent lourdes à trainer et de niveau irrémédiablement insuffisant, de sorte que les diplômes ne sont obtenus qu'à force de répétition et grâce à l'indulgence des examinateurs, sans offrir de garantie d'assimilation suffisante des programmes.

2° Des élèves présentant des possibilités certaines mais déçoivent par leurs performances très irrégulières et quasiment imprévisibles : capables d'accéder à des notions ou démonstrations complexes on les voit achopper sur des idées simples et élémentaires.

3° L'assimilation de notions de base est souvent incertaine, ce qui nécessite de fréquents et exaspérants retours en arrière sur ce que l'on tenait pour acquis. Cette impression se trouve facilement vérifiée à l'occasion de sondage ou "d'évaluations de niveaux" faits en dehors d'une situation d'examen.

4° Il semble qu'il soit souvent difficile aux élèves d'analyser leurs erreurs et de se débarrasser de mauvaises habitudes antérieurement acquises.

5° Les élèves ne manifestent pas une constance suffisante dans l'effort, restent trop souvent au niveau des intentions et des velléités; ils semblent facilement écrasés par des événements affectifs et trop sensibles à l'environnement.

6° Une certaine dégradation du sens de la discipline et du respect envers les professeurs serait sensible depuis quelques années.

c) Par "utilisateurs" nous entendons : les professionnels et chefs d'entreprises qui peuvent juger de l'efficacité de la formation dans les tâches concrètes de la vie administrative commerciale et industrielle, les enseignants des cycles professionnels ou supérieurs qui ont besoin de considérer comme acquises certaines bases pour pouvoir poursuivre à un rythme normal un enseignement plus avancé. De leur part, les opinions les plus marquantes au sujet de leurs élèves ou subordonnés sont :

1° Incertitude des connaissances de base; celle-ci devient plus dangereuse que lors de la formation antérieure car il est souvent alors impossible d'en reprendre l'apprentissage.

2° Difficultés à passer de l'enseignement théorique, même lorsqu'un bon niveau a été atteint dans ce domaine, au monde concret, et à repenser en fonction d'une nouvelle expérience les lois précédemment apprises; cette difficulté apparaît surtout lors de la rencontre avec un problème quelconque dont la solution n'a pas été étudiée au cours de l'apprentissage antérieur.

3° Sur le plan plus général des attitudes, la possession d'un diplôme, ou tout simplement le fait d'avoir suivi un début de formation secondaire développe le sentiment d'avoir surtout conquis des droits et un certain statut social; la nécessité d'une nouvelle phase de l'effort pour améliorer sa valeur professionnelle ou acquérir de nouvelles connaissances est faiblement perçue en face du sentiment de satisfaction que procure le niveau déjà atteint.

d) Les phénomènes énumérés dans les paragraphes b et c précédents donnent évidemment lieu à de nombreuses tentatives d'explications ; on peut distinguer parmi celles-ci deux pôles entre lesquels s'étale une large gamme de nuances : d'un côté les explications qui font appel à quelque facteur héréditaire de limitation des aptitudes ou

d'instabilité de l'attention; à l'opposé celles qui invoquent un complexe très momentané de circonstances, fait de relâchement dans la discipline, d'une sélection de moins en moins rigoureuse, d'une baisse généralisée d'intérêt pour l'effort intellectuel. Les unes et les autres de ces explications reposent peut-être sur des constatations objectives mais, outre que l'objectivité non élaborée n'est souvent qu'apparente, elles sont pratiquement contradictoires, et par ailleurs incapables de rendre compte aussi bien des cas d'incontestables réussites que des insuffisances constatées à des époques plus autoritaires ou <sup>encore</sup> des exemples actuels de volonté de réussir. De plus elles ne constituent pas des hypothèses fécondes de recherche, et nous devons nous efforcer de les dépasser.

Les deux chapitres suivants s'organiseront un peu comme des contre-points de ces deux pôles d'explications. Avant de conclure ce chapitre sur la situation de l'enseignement secondaire au Congo, nous en rappellerons les points principaux :

une base financière favorable au développement de l'enseignement en général, et qui pose surtout des problèmes de convenable répartition des efforts;

un gonflement extrêmement rapide des effectifs dans le premier cycle;

une baisse sensible du rendement des élèves Congolais au niveau du BEPC;

des insuffisances des élèves pour assimiler profondément l'enseignement reçu et le rapporter à des situations concrètes.

### III - ASPECT SOCIOLOGIQUE - LES ATTITUDES DES ELEVES

Nous allons nous interroger maintenant sur les conditions sociologiques qui déterminent les attitudes des élèves en face de l'enseignement en général et des événements particuliers de leur vie scolaire. Nous distinguerons successivement deux sources de conditionnement: l'environnement social large, constitué par les familles, voisins et relations des élèves, l'environnement social immédiat qui est le milieu scolaire.

III - I. L'environnement social large semble à première vue favorable au développement des études, et l'incitation à l'effort que les élèves en reçoivent est grande. Ceci apparaît à travers la fréquence des demandes relatives au développement et à la construction des écoles, adressées aux autorités lors des visites officielles, et qui viennent corroborer ce que nous avons déjà perçu en décrivant l'effort financier consenti au niveau de la nation; certains villages envisagent même de participer volontairement à la construction de leurs écoles, chose difficilement envisageable pour d'autres services publics. Cette soif d'instruction s'est aussi manifestée au cours de nombreux contacts que nous avons eus avec des parents d'élèves. Elle est d'ailleurs généralisée dans tous les pays qui passent rapidement de civilisations non écrites à une vie culturelle et économique moderne.

Cependant, au delà de l'intensité du phénomène, il est nécessaire d'en dégager la signification en recherchant les modalités et les lignes de force.

Nous essayerons d'y parvenir en relatant une observation sur un gros village de la sous-préfecture de Kimongo : elle présente l'intérêt d'avoir été faite dans un milieu homogène, dont les caractéristiques sont assez faciles à déterminer, sans pour cela être trop "atypique" pour que les informations que nous en tirerons ne puissent être valablement étendues à des milieux (plus isolés ou urbains) différents. Par ailleurs ce village représente un stade de transition

entre la vie rurale primitive et un début d'urbanisation; il a de plus conscience d'être un peu "d'avant-garde" dans la région environnante tout en ayant conservé des structures traditionnelles fortes et une vie communautaire intense.

a) Ce village compte une cinquantaine de foyers. L'école, fondée en 1951, assure le cours préparatoire et est fréquentée par une cinquantaine d'enfants. Au delà de cette classe, les enfants qui prolongent leurs études (c'est la règle pour les garçons) sont obligés de se rendre au Chef lieu de Sous-Préfecture, distant de vingt kilomètres; ils se munissent de nourriture pour la semaine et logent dans une salle commune où ils "se débrouillent" pour préparer leur nourriture; cette vie en commun n'est pratiquement pas contrôlée par quelque adulte, et cela inquiète certains parents, tant sur le plan sanitaire que moral; le voyage en car coûte deux cents francs et s'il était hebdomadaire il faudrait lui consacrer une fraction importante du revenu familial, aussi les retours se font-ils souvent à pied ce qui limite leur fréquence. On conçoit que dans de telles conditions les rendements soient assez faibles : ne travaillent réellement que les élèves qui en ont la volonté, mais ceux-ci même sont soumis à d'inévitables et importantes pertes de temps.

Cette situation n'a rien d'exceptionnel et ce village fait même figure de privilégié auprès de nombreux autres. Ainsi est-ce au prix d'un gros effort de lui-même et de ses parents que l'écolier parviendra au seuil du secondaire; de plus sa formation, dont on imagine qu'elle aura été troublée par de multiples petits événements et fatigues, sera presque toujours parsemée de lacunes.

b) Le désir de pousser les études des garçons est considéré comme allant de soi et toutes les questions que nous posions à ce sujet semblaient être inutiles aux yeux de nos interlocuteurs. Pour les filles, si la participation à l'école du village est de règle, on envisage cependant peu de prolonger cette scolarité.

En ce qui concerne l'école du village, la population souhaite son extension : cependant ce souhait n'apparaît que secondaire par rapport à celui de la construction d'un dispensaire; "puisque'il y a déjà une école il doit y avoir un dispensaire" qui viendra ainsi compléter l'équipement minimum d'un village d'une certaine importance; la création d'une classe supplémentaire ne devrait intervenir qu'ultérieurement.

c) Pour retracer l'historique du développement de l'instruction dans ce village, nous avons, avec les habitants, dressé la liste des plus scolarisés : les plus lointains souvenirs remontent avant la deuxième guerre mondiale où deux habitants avaient atteint le "Cours Moyen lère année", dont un avait échoué au C.E.P.; parmi les "enfants du pays" on comptait aussi un employé des postes et un aide infirmier. A partir de 1951, quand se formaient les jeunes adultes actuels, le niveau des études dépasse le CEP; on compte un infirmier vétérinaire, un mécanicien des Chemins de Fer, un moniteur de l'enseignement, un employé de Banque. Treize ans plus tard on trouve entre autres : un étudiant de Troisième, un en Seconde, un Elève-infirmier, un Instituteur Adjoint, au total il y a déjà onze jeunes qui ont fait des études secondaires, et les candidatures à l'entrée en 6è sont nombreuses.

d) On voit ainsi quelle prodigieuse mutation a subi cette communauté au cours de deux décades; la rapidité de la transformation est générale au Congo et se trouve au coeur du problème, et pourtant elle est difficile à saisir pour l'enseignant qui ne peut l'évaluer que par les augmentations des effectifs et, plus discrètement, par l'ouverture de nouveaux cycles d'enseignement. D'elle découle une chaîne de causes et d'effets :

1° Les parents peuvent de moins en moins suivre les progrès scolaires de leurs enfants : le détail des résultats de l'écolier est rarement connu d'eux-mêmes pour des classes primaires, seul le résultat final, échec ou succès à un examen ou un concours de bourses



est digne d'intérêt; l'élève lui-même prend assez vite la même attitude.

2° Chaque jeune ne sent appelé à suivre le mouvement; n'ayant dans le milieu rural aucun critère qui lui permette de percevoir une hiérarchie dans les capacités intellectuelles, chacun se sent autant de chances, et de droits, que son voisin pour entreprendre une carrière intellectuelle.

3° Chaque demi-génération se trouve "projetée" en avant dans un cycle d'études qu'on n'a pas connu <sup>de ses</sup> prédécesseurs; le jeune étudiant avance donc dans le vide sans le soutien et les conseils que pourraient lui apporter des parents ou amis ayant déjà une expérience de cet univers.

4° Le degré de compétence nécessaire pour tenir une fonction ou entreprendre un cycle d'études est à peine perçu : l'élément dominant dans l'appréciation de cette fonction est par contre le statut social, le prestige de l'homme "bien situé".

5° Lorsqu'un cycle d'enseignement est en dehors du champ hiérarchique perçu par les adultes, le fait d'y être admis ne leur apparaît pas comme une nouvelle, et difficile, phase de la formation, mais bien plutôt comme une consécration dans un état social supérieur; l'importance des bourses dont jouissent beaucoup d'élèves corrobore ce sentiment.

6° Le savoir n'apparaît en conséquence plus comme la capacité de maîtriser la nature environnante (ceci reste encore l'apanage des techniques traditionnelles ou de quelques recettes modernes) mais comme ouvrant l'accès à un monde autre : il est ainsi la source d'une profonde aliénation et nous en verrons plus loin les conséquences sur le plan purement intellectuel.

7° Parallèlement, à mesure qu'il progresse dans ses études, l'écolier est, d'une façon assez paradoxale, de moins en moins associé à la vie du groupe et aux décisions que peuvent prendre les

adultes; les élèves du primaire restent en contact étroit avec le village d'origine dont ils dépendent encore matériellement : ils participent par là à son évolution en y apportant des "modes", restent encore soumis au système "d'approbation-condamnation" des adultes, sont parfois appelés à donner un avis, lequel a beaucoup de chances d'être pertinent dans la mesure où ils peuvent encore faire le lien entre ce que l'on apprend à l'école et la vie concrète; les élèves du secondaire, au contraire, par la rareté de leurs contacts, par leur rupture d'avec la vie quotidienne du monde rural, par leur indépendance financière évoluent peu à peu vers un statut d'étranger et souffrent moins d'être condamnés que de n'avoir plus prise sur les idées et préoccupations des aînés. Ce trait apparaît avec netteté dans des "rédactions" sur les occupations de vacances faites par des élèves au premier trimestre de la Sixième, donc encore marqués par leur statut précédent et pleins du souci de transmettre leur jeune savoir, tandis que leurs aînés manifestent un intérêt beaucoup plus limité à l'égard de leur retour dans le milieu familial, et sont beaucoup plus sensibles à tout ce qui peut séparer les générations.

e) Interrogés sur les services qu'ils attendent, en retour, des jeunes qui font des études, les habitants de notre village ont dans l'ensemble réagi au premier abord d'une façon très désintéressée, soulignant que l'homme instruit est avant tout au service de la Nation, et qu'il leur était indifférent de les voir exercer leur profession loin de leur terre natale. Cependant lorsqu'il leur fut demandé s'il était juste que les intellectuels jouissent de salaires élevés nous reçûmes à peu près unanimement la réponse que cela était normal car "ainsi il pouvait aider sa famille et (même) le village". On constate ici l'ambivalence des attitudes : d'une part un effort pour élargir l'horizon sociologique à l'échelon de la Nation, sans pour autant parvenir à se dégager des valeurs qui firent autrefois la solidité des communautés traditionnelles. Ceci pèsera de façon très variée sur l'attitude des élèves au travail : tantôt ces liens resteront purement affectifs et ténus, tantôt, au contraire, l'élève ou le jeune diplômé

se trouvera prisonnier d'un système de prestations de service, nuisible à un développement normal de ses études ou de sa carrière, tantôt enfin, ces pressions serviront surtout d'alibi au refus de l'effort et du progrès personnel.

III- 2. En milieu urbain, les attitudes sont évidemment différentes : cependant l'analyse de celles du milieu rural nous en a montré l'essentiel; les différences sont simplement des différences de degré dans l'évolution.

La vie commune étant plus impersonnelle, les conflits de générations ont un caractère plus général et abstrait; mais aussi les pressions familiales sont infiniment plus légères : souvent même inexistantes pour les grands étudiants, elles continuent cependant à jouer le "rôle d'alibi" déjà cité.

Le champ des degrés de formation, et de la hiérarchie des compétences, est aussi beaucoup plus large : la poursuite des études jusqu'au BEPC est maintenant considérée comme normale. Par ailleurs la compréhension de la complexité du monde technique et administratif moderne est meilleure et l'éventail des possibilités professionnelles perd progressivement son caractère lointain et indifférencié.

Enfin la ville offre à l'élève de meilleures possibilités de contact avec le monde moderne; il y trouve plus facilement le reflet concret de ce qu'on lui enseigne, possédant ainsi ce support expérimental qui, comme nous le verrons, lui fait ailleurs gravement défaut.

III- 3. L'environnement social immédiat est essentiellement composé du groupe des élèves, qui peut être assimilé à un milieu naturel, porteur des caractéristiques ethno-psychologiques traditionnelles<sup>(a)</sup> et par ailleurs de l'ensemble du système éducatif, qui par l'intermédiaire des professeurs, des programmes et des méthodes incarne un univers culturel très différent de la culture de base des élèves.<sup>(b)</sup>

a) 1° Le milieu "élève" se différencie du milieu traditionnel par une assez grande homogénéité d'âge et d'adaptation au monde moderne.

2° Le jeune étudiant a une conscience vive de la distance qui le sépare de son milieu d'origine, ce qui l'amène à se comporter très tôt en intellectuel, aux privilèges mais aussi aux devoirs particuliers. Loin d'être un état provisoire et quelque peu infantile, comme dans les sociétés très modernes, le fait d'être élève tend ici à devenir un "état" permanent et doué de prestige; dès les premières classes, il se développe, du moins chez les pensionnaires des "traditions" et une hiérarchie propres à maintenir cette mentalité, d'une façon comparable à celles des "préparations aux grandes écoles" des lycées Français.

3° Ceci, lié à une maturité avancée et sans rapport avec le niveau scolaire (depuis trois ans cependant les âges moyens décroissent) développe chez les élèves, dès la fin du primaire et au cours du Premier Cycle secondaire, un vif intérêt pour la vie civique et parfois même un certain sens des responsabilités envers la nation : il n'est pas inhabituel, par exemple de voir des élèves de Troisième étudier le Plan Intérimaire de Développement 1964-1968.

4° Parallèlement, on constate un goût très vif pour le travail en équipe; de petits groupes de trois ou quatre élèves se constituent, qui se livrent volontairement à des travaux supplémentaires, utilisant des livres de corrigés ou des publications du genre "Annales du BEPC". La même observation a été faite dans des groupes de chômeurs à Brazzaville (G. ALTHABE "Le chômage à Brazzaville - Etude psychologique). Parfois, du groupe, se détache un "maître" qui le marquera de sa personnalité; les séances de travail se feront souvent à l'extérieur (même lorsque l'on dispose d'un local) et en marchant : on retrouve là des traits communs aux écoles spontanées, formées autour d'un maître, qui se sont développées dans plusieurs civilisations (écoles coraniques, "Académies" grecques). Certes ce travail en commun manque souvent d'efficacité, des explications erronées, proposées par quelque membre de l'équipe, viennent parfois fixer les hésitants dans l'erreur, et le "désir de paraître" l'emporte même sur une discrète volonté d'apprendre (ainsi l'habitude très répandue d'étudier

en se promenant). Cependant il y a là un élément positif qui ne trouve pas souvent sa place dans les méthodes classiques d'enseignement.

5° La propension générale est plus d'apprendre que de comprendre; en d'autres termes "comprendre" n'est <sup>pas</sup> une "valeur" socialement reconnue comme importante; dans la hiérarchie qui se crée inconsciemment sur la valeur des élèves d'une classe, les élèves les plus admirés sont ceux "qui savent" (au besoin "par coeur"), au détriment de ceux qui comprennent facilement. Ce trait est amplifié à un point peut-être dangereux, par une pédagogie où la notion de mérite tient une place importante, et aussi par le fait que certains enseignants finissent en désespoir de cause <sup>par</sup> prôner l'usage d'une mémoire aussi peu organisée et que possible.

b) On se représente facilement ce qu'est ce deuxième élément de l'environnement immédiat que nous avons cité. Notons tout d'abord qu'en ce qui concerne le corps enseignant et sur le plan de la doctrine pédagogique, il y a encore peu de différence entre les enseignants d'origine Européenne et ceux d'origine Congolaise : ces derniers sont en général imprégnés de culture française, très acculturés et peu préparés à intégrer leur propre expérience dans un ensemble de méthodes et de programme qui les a profondément marqués. L'ensemble du système éducatif proposé au jeune Congolais a derrière lui des siècles d'une lente adaptation à des sujets dont l'évolution psychologique s'est faite au même rythme : cette belle adaptation de la méthode à sa matière traverse cependant en France une phase difficile en face de la mutation rapide à laquelle on assiste aussi bien du côté des élèves que de celui des objectifs de l'enseignement; on concevra aisément que la crise devrait être ici vécue avec encore plus d'intensité si elle n'était atténuée par l'absence de base de référence et la méconnaissance de leurs besoins par les intéressés eux-mêmes.

Le fossé est en effet énorme entre la culture d'origine et la culture importée :

1° Cette dernière bénéficie des avantages d'une culture écrite qui peut se transmettre sans se figer par l'usage exclusif de la mémoire; elle s'est ainsi développée lentement sans perdre son passé, accumulant les expériences tirées de nombreux contacts avec d'autres civilisations.

2° L'ensemble des règles qu'elle transmet, est fondée sur des expériences évidemment tout autres que celles de la culture locale. Certaines de ces expériences sont donc contingentes à des lieux et une histoire déterminée; d'autres au contraire ont une valeur universelle du fait de leur objet ou de l'effort de rationalisation appliqué à des situations particulières.

Or il est très difficile de faire le tri entre les lois contingentes et les lois universelles transposables dans n'importe quel contexte sociologique et géographique : selon la valeur pédagogique de l'enseignant ou du système ce trait sera plus ou moins important, il n'en résulte pas moins que, de cette confusion, naît chez les élèves Congolais le sentiment que la plupart des lois ont un caractère gratuit qu'elles n'ont aucune valeur contraignante dans l'application à leur propre monde, et qu'elles doivent être acceptées sans être "repensées" et critiquées, dans le seul but d'être admis dans le monde des intellectuels.

Cette impression de se trouver confronté avec un univers conceptuel "Kafkaïen", a des conséquences importantes; elle explique bien des attitudes incohérentes qui exaspèrent les professeurs, tandis qu'il arrive à ceux-ci de la favoriser inconsciemment par certaines attitudes et certains conseils. Elle se traduit très souvent chez les élèves par des réflexions telles que : "cela est valable pour vous (ou dans l'univers scolaire) mais pas dans notre vie de tous les jours" (et ceci même à propos de lois de la Physique), ou encore "je ne comprends

pas, alors j'apprends par coeur".

3° Ce système culturel repose, entre autres, sur le fait que, dès son plus jeune âge, l'enfant <sup>doit être</sup> lentement imprégné par l'atmosphère rationnelle qui crée en lui, bien avant l'école primaire, une longue habitude de raisonnement logique de type linéaire. Si l'on a pu reprocher à cette logique de formaliser à l'excès tout contact avec la vie au point de l'appauvrir, si dans le domaine des relations humaines on peut lui préférer une saisie plus synchrétique et immédiate de la réalité, il n'en reste pas moins qu'elle est, jusqu'à présent, la seule voie du progrès de la connaissance et de la communication entre les hommes. Le jeune Congolais ne bénéficie pas de cette lente imprégnation : même si ses parents sont suffisamment scolarisés pour lui assurer des conditions favorables de maturation intellectuelle, il les rencontrera très rarement en dehors du milieu familial, et parmi ses camarades; il lui faudra donc refaire ce chemin très rapidement, en "apprenant" massivement et non à travers de multiples expériences, à un âge de moindre plasticité mentale;

4° En corollaire de cette lente imprégnation, ce système tend à maintenir le jeune dans un statut mineur et quasiment infantile, tandis que les formations s'allongent de plus en plus afin de faire face à une complication croissante des techniques modernes : ceci est assez incompatible avec le statut social privilégié et adulte dont le collégien congolais se sent en droit de jouir.

5° Enfin ce système est lié à un monde où la hiérarchie des valeurs est fort différente de celle du monde originelle de l'élève : la transmission de ces valeurs a, en général, été faite avec désintéressement, mais, en écrasant par sa seule présence des structures sociales et des habitudes mentales plus faibles, elle a provoqué des réactions de défense et de rejet concomitantes avec la profonde attraction exercée par ce monde nouveau.

III- 4. a) L'élève du Secondaire se trouve donc placé au centre d'un conflit entre deux univers qui lui sont étrangers. Il subit de ce fait une vive tension :

d'une part il est en rupture par rapport au monde traditionnel qui l'a d'abord formé, et dont il a conscience de conserver des traits, qui le gênent et qu'il veut rejeter,

d'autre part, il est appelé à participer à un monde scolaire sans contact avec son propre "réel", créant des notions et usant de concepts qui ne trouvent aucun support dans sa vie quotidienne et viennent parfois en contradiction avec l'expérience acquise ou les notions apprises dans l'enfance.

Il ne se sent plus d'attirance pour le premier monde, mais ne réussit pas facilement à être accepté par le deuxième : en plus de sa complexité, ce dernier semble être en effet animé d'un perpétuel mouvement de fuite en avant : les limites du savoir et de la compétence y reculent sans cesse; tandis qu'aux yeux de ses parents et voisins, l'élève de Troisième, par exemple, est un "personnage", lui-même sent bien que dans le monde scolaire il n'en est qu'à un stade élémentaire et se le fait rappeler parfois durement.

b) Il en résulte un perpétuel mouvement entre deux pôles : un niveau d'aspiration très élevé, d'une part, un "complexe" de l'échec d'autre part.

Niveau d'aspiration très élevé, car le jeune étudiant apprécie très mal la distance qui sépare les divers degrés de l'enseignement : rien ne lui semble à priori interdit par ses capacités et il envisagera simultanément plusieurs carrières très différentes par leur nature et leur niveau (ceci indépendamment de l'attrait qu'offrent certaines bourses). C'est rarement qu'une franche analyse de ses possibilités réelles, ou de l'opportunité sociale de la formation



envisagée, viendra tempérer ces prétentions. L'échec lui-même aura peu d'effet sur cette analyse : on tentera une nouvelle fois "sa chance", ou l'on cherchera une nouvelle direction, quel qu'en soit le niveau.

Corollairement, la multiplication des déceptions, dans la mesure où leur cohérence n'est pas perçue, développe chez l'élève un sentiment généralisé d'échec, qui finit par devenir une constante psychologique : une sorte de malédiction semble peser sur l'individu ou même le groupe ethnique dont il fait partie; la complaisance en ce sentiment est fréquente et s'apparente fort à une réaction d'auto-punition vécue individuellement et collectivement. Ce sentiment est souvent exaspéré par le fait que l'étudiant croit percevoir, à tort souvent, chez ceux qui possèdent le savoir, le désir de faire sentir leur supériorité.

c) La réduction de ces tensions se fait à travers des "conduites de fuite", autrement dit, d'attitudes ou d'opinions qui inconsciemment offrent un refuge, ou un système d'explication libérateur; ces conduites de fuite opèrent à deux niveaux.

1° D'une façon générale et à longue échéance, sous la forme d'un rejet de l'origine de l'échec sur des circonstances extérieures que l'on ne peut maîtriser et qui sont donc absolutoires. L'erreur n'est pas acceptée comme la suite normale d'une tentative, suite bénéfique lorsque l'on sait en tirer des enseignements; elle a au contraire une signification de faute et on cherchera inconsciemment à lui trouver une explication "objective". Ainsi les élèves invoqueront l'absence de moyens matériels ou techniques, qu'ils croient que d'autres (individus ou groupes ethniques) possèdent. Ils seront à l'affût des moindres défauts qu'ils peuvent découvrir chez leurs maîtres : titres universitaires insuffisants (quelle que soit la valeur pédagogique), retards, erreurs de connaissance ou de pédagogie, divergences entre les explications de deux professeurs (qui confirment dans l'idée d'une incohérence de l'ensemble des notions proposées).

L'une des plus importantes de ces conduites de fuite regroupe l'ensemble des "rites" utilisés pour "forcer le sort" : soit des rites "magiques" avoués (de type traditionnel ou de plus en plus fréquemment de type moderne "occidental") soit des "procédés" mnémotechniques ou autres (telle que mettre des leçons entières de Sciences Naturelles en chanson, "sans plus de succès" avouait son auteur) soit la répétition prolongée de la même tentative dans l'espoir que "la chance" finira par se manifester (candidatures plusieurs fois renouvelées au même concours).

2° D'une façon momentanée, à l'occasion d'une difficulté particulière, sous la forme de "destructurations mentales" de courte durée et de régression à des modes opératoires inférieurs au niveau précédemment acquis (d'où un niveau intellectuel apparent plus bas que le niveau véritable). Ces processus sont fréquents et ont des conséquences importantes par les impressions qu'ils provoquent chez les professeurs et surtout les examinateurs. Ils peuvent être définis par analogie, comme semblables au comportement du conducteur moyen qui, confronté avec une manoeuvre délicate, perd son "sang-froid" et régresse vers un comportement de débutant de la conduite, accumulant de plus en plus d'erreurs grossières. On obtient facilement de semblables réactions en troublant des réflexes conditionnés et en créant des "névroses" expérimentales ou plus simplement en "talonnant" un candidat en cours d'examen. Le sujet semble avoir tout oublié, et, ce qui est pire, recourt à des formes de raisonnement très inférieures à celles qui lui sont possibles dans des circonstances moins traumatisantes ou plus familières. Par la fréquence des problèmes nouveaux, par le caractère insolite du monde où il pénètre, l'étudiant Congolais est soumis à ces destructurations avec une fréquence telle qu'il n'a pas le temps de retrouver son équilibre : comme pour des séries trop denses de secousses musculaires, il se produit alors une sorte de "tétanos parfait" mental. L'observateur a alors l'impression d'un état permanent et irréversible, dont l'origine n'est plus perceptible.

#### IV - PROCESSUS INTELLECTUELS D'ACQUISITION DE LA FORMATION

Au cours de ce chapitre nous ne perdrons pas de vue l'interaction permanente entre les phénomènes sociologiques, dont l'insertion est surtout affective, et les phénomènes intellectuels que l'on a trop tendance à analyser d'un point de vue purement héréditaire et comme s'ils se réduisaient seulement aux opérations mentales de l'individu. Nous avons souligné au chapitre précédent comment l'environnement social pouvait orienter limiter ou favoriser l'éclosion de la vie mentale jusqu'en ses plus pures opérations logiques. Nous aurons maintenant à étudier ces opérations mentales en elles-mêmes, telles qu'elles s'effectuent au niveau de l'individu.

IV- I. La formation des concepts. Nous n'aborderons pas pour l'instant les longues discussions entre nominalistes, réalistes et empiristes, qui ont longtemps occupé la pensée philosophique. Nous nous en tiendrons à une notion simplement psychologique et génétique du concept, notion qui se dégagera par la simple description du processus général de la formation des concepts.

a) On peut distinguer trois stades de cette formation :

1° A travers une série d'expériences (concrètes ou abstraites) et en procédant par classement et mesures, l'homme dégage un système de "constantes" propres à un ensemble d'objets.

2° Ce cadre est ensuite confronté avec de nouvelles expériences qui n'ont que quelques points communs avec les précédentes. Il peut alors se révéler applicable à certaines et non à d'autres : il définit ainsi "un ensemble" limité à certains critères, ensemble qui recouvre tous ses objets et seulement ceux-ci; il perd ainsi le lien primitif qu'il avait avec son contenu et devient essentiellement transposable d'un objet à l'autre.

3° Il est alors doté d'une "nécessité" propre, prend force de loi et apparaît indispensable pour que toute nouvelle expérience dans le même domaine ait une signification.

Les concepts peuvent être à leurs tours des objets pour des expériences "au second degré", donnant ainsi naissance à des concepts de concepts dans des opérations formelles de type mathématique.

b) Outre l'analyse des "productions" des élèves (devoirs de littérature et de mathématiques surtout), nous avons utilisé à titre expérimental le test de "Hanfman-Kasanin". Pour ne pas le dévaloriser en le diffusant nous nous contenterons de définir ce test ainsi : il s'agit d'une épreuve où l'on demande au sujet de faire un classement dans un groupe d'objets; il doit découvrir de lui-même les critères de classement à travers une série d'essais et d'erreurs, l'expérimentateur n'intervenant que pour indiquer s'il y a succès ou échec après chaque phase; les objets diffèrent selon plusieurs critères mais seuls certains de ceux-ci sont pertinents et peuvent s'appliquer à la totalité des objets d'un groupe et exclusivement à ces objets; de l'ensemble des critères se dégagent quelques concepts qui rendent totalement et uniquement compte du classement correct. Ce test permet de suivre avec beaucoup de précision les étapes de la conceptualisation. L'analyse des données en est complexe, mais nous pouvons déjà, en y ajoutant l'information que fournissent les autres productions, dégager quelques observations générales :

1° La première insuffisance réside dans la difficulté qu'ont les élèves à utiliser le jeu des essais et erreurs pour corriger la mauvaise direction prise : très fréquemment on les voit recommencer des tentatives de classement avec des critères qui viennent de se révéler parfaitement inefficaces.

2° Parallèlement, un début de réussite ne les amène pas, avec assez de constance, à "projeter" à l'avance un cadre sur une nouvelle série d'expériences, série qui prendrait alors une signification

pleine en rejetant ou en acceptant ce cadre; les phases successives sont abordées dans un état de "neutralité mentale" qui retarde la découverte de la solution.

3° On constate parfois des difficultés à transposer analogiquement d'un cas à l'autre une "loi" précédemment découverte mais séparée de son objet initial.

4° Fréquentes sont les tentatives d'appréhension globale de la réalité, selon une démarche intuitive et "immédiate" de type Bergsonnien, sans le recours normal à un raisonnement discursif. Cette démarche est quelquefois à l'origine de la découverte rapide de la solution, d'une manière étonnante : il n'y a pas lieu de penser que ces succès soient dûs au pur hasard, et il est certain que l'intuition non raisonnée peut dans des cas exceptionnels percer ce que de lourds raisonnements ne permettent pas de dominer; cependant on ne peut la proposer comme une démarche idéale en cours de formation scolaire et surtout lorsque l'auteur et l'objet de l'intuition appartiennent à des univers éloignés.

5° La stricte discipline d'un raisonnement "linéaire" où les propositions logiques s'enchaînent, est rarement suivie : au cours du raisonnement les sujets introduisent des "paquets" de preuves adventices, qui n'apportent rien à la déduction elle-même et lui sont parfois nuisibles.

6° Par contre, et malgré ce que l'on pouvait prévoir selon certains auteurs, nous n'avons pas encore décelé de difficultés spécifiques des opérations formelles (raisonnement sur des concepts); il semblerait que, peu à l'aise dans les opérations d'abstraction à partir du réel, les élèves Congolais s'adaptent parfois mieux au jeu des idées pures, qui sont des éléments "appris"; or ces opérations sont considérées, en psychologie génétique, comme caractéristique d'une phase du développement postérieure à celle des opérations concrètes; ceci inciterait donc à ne pas trop s'attacher à la recherche

de différences dans les niveaux mentaux, mais plutôt à déterminer la façon dont s'organisent les phases du développement mental et éventuellement les différences dans les "structures mentales".

c) Nous essaierons de montrer comment quelques-unes de ces remarques trouvent leur écho dans le monde scolaire.

1° Au cours d'une "révision" de géographie sur les climats africains nous avons constaté que cinq élèves de troisième (dont un venait d'être reçu au Brevet Elémentaire et un autre devait l'obtenir à la session suivante) étaient incapables d'exposer, même à un niveau simple, l'alternance des saisons, en se référant à l'inclinaison de la ligne des pôles sur le plan de l'écliptique (programme pourtant revu deux fois au cours du cycle secondaire); pour eux la succession des quatre saisons appartenait au monde Européen, et leur connaissance de ce phénomène, connaissance, plus littéraire que scientifique, se faisait à travers un système culturel étranger : il y avait lieu de l'apprendre et non de le saisir par une expérience personnelle; il s'ensuivait que les saisons leur apparaissaient comme un phénomène particulier à une région donnée, sans extension universelle; ils étaient fort loin d'imaginer qu'à leur latitude, il était possible de faire des observations qui conduiraient aux mêmes conclusions et permettraient, de plus, de leur donner un caractère universel.

L'absence d'expérience ou plutôt l'idée qu'il était inutile de tenter d'en faire une dans leur propre univers, empêchait ces élèves d'accéder à une explication conceptuelle, et les incitait à apprendre, une fois de plus, une quelconque affirmation imposée de l'extérieur.

2° Le vaste problème de l'usage souvent étrange des mots tient aussi à celui de l'acquisition des concepts; soulignons qu'il ne s'agit presque pas de "connaissance" des mots : les résultats de ces élèves sont souvent très convenables dans l'apprentissage des "langues étrangères", dont le vocabulaire reste très concret (au moins durant le premier cycle) : le Français étant au contraire utilisé

pour exprimer des choses et des idées plus complexes, ses mots subissent d'extraordinaires déformations dans leur usage. Il se crée autour de chaque mot un "halo" de signification; le mot étant en général le support d'un concept, ce halo correspond à une mauvaise délimitation de ses frontières : la définition du mot est très souvent incomplète (et le concept est en deçà de l'ensemble auquel il s'applique) ou plus souvent encore largement débordante (et le concept recouvre des éléments parfaitement étrangers à son sens profond). Ce phénomène ne serait pas grave s'il n'était que l'expression de l'évolution de la langue, mais il est une source dangereuse de confusion et d'appauvrissement de la pensée : il constitue plus un attentat à la logique universelle qu'à la langue française.

3° Un autre reflet de ces transpositions analogiques défectueuses se trouve dans l'usage de "corrigés", déjà décrit au sujet d'exercices supplémentaires en équipe : trop souvent ces corrigés sont compris comme proposant l'unique bonne solution à un problème de mathématiques; la plasticité et l'universalité des démonstrations mathématiques ne sont alors plus perçues, l'élève ne voit plus qu'une série de problèmes particuliers sans lien entre eux. De même en Dissertation, les plans et les exemples proposés sont "appris" sans qu'on y recherche la démarche par laquelle l'auteur a utilisé ses exemples pour appuyer sa thèse.

IV- 2 . Nous avons déjà souligné la valeur sociale de la mémoire. Il nous reste à préciser que ces élèves préfèrent souvent "regresser" vers des formes élémentaires et automatiques de la mémoire que rechercher une organisation aussi rationnelle que possible de l'ensemble à retenir : pour notre part, nous n'avons jamais eu de profond succès en proposant aux élèves de rédiger avec eux des tableaux synoptiques, en histoire, ou de reconstituer l'enchaînement logique de faits dans d'autres disciplines : l'accueil est au début favorable, mais l'on sent chez les élèves une recherche de la sécurité qu'offre une mémoire

brute et mécanique soutenue par des procédés mnémotechniques qui dispensent de toute élaboration logique; de même ordre est l'attente manifeste des "formules" mathématiques ou physiques au détriment de l'étude de la démonstration.

Ce recours systématique à une mémoire "brute" a des conséquences néfastes, même dans le domaine des matières "à apprendre" : en effet si pour la fixation du souvenir la mémoire brute opère rapidement et avec une apparence de stabilité, elle est beaucoup moins efficace dans la "conservation" et "l'évocation" du souvenir : elle tend à perpétuer aussi bien le faux que le vrai, sans fournir de signal d'erreur; elle se dilue progressivement et mélange les souvenirs; elle est de faible capacité; enfin, par son principe, elle est extrêmement spécialisée, supporte difficilement des transpositions à des domaines autres que celui du terrain de la première expérience, et s'adapte mal à une nouvelle situation. On retrouve là, exprimés sous une autre forme, les défauts principaux des élèves, précédemment décrits.

IV- 3 Diverses autres observations nous ont conduit à utiliser le schéma des "communications", qui semble devoir fournir un puissant moyen d'explication.

La "théorie des communications" est un guide de recherche qui prouve sa fécondité dans des domaines aussi variés que la génétique ou la psychologie; c'est par une analogie avec une ligne téléphonique, que nous essaierons de la présenter; nous indiquerons entre parenthèses les correspondances entre ce schéma et l'objet de notre recherche; ce schéma permet de distinguer :

- le premier interlocuteur, ou source d'information (ici la somme des expériences qui donnent naissance aux lois)
- les paroles prononcées, ou le "message" (ce qui doit être enseigné)



- l'émetteur, qui réalise le codage du message en signaux électriques (le professeur chargé de rendre assimilable la matière à enseigner)

- les "signaux" codés (l'ensemble des classifications, démonstrations mathématiques, syntaxe etc...)

- le récepteur, chargé de transformer les signaux électriques en sons, ou encore du "décodage" (l'élève)

- les paroles reçues ou message d'action (ce que l'élève assimile en définitive de ce qu'on vient de lui enseigner, et qu'il doit réutiliser à la résolution de nouveaux problèmes)

- le deuxième interlocuteur, modifié par le message reçu (le champ sur lequel doit s'exercer les connaissances acquises)

a) Nous n'avons pas encore appliqué intégralement ce schéma, cependant il semble que dans la transmission du savoir le noeud du problème se situe au niveau de l'émission et de la réception des signaux. La distance (psychologique et culturelle) entre ces deux points est en effet telle que les signaux baissent fortement en intensité (non compréhension des mots et à plus forte raison des idées); les phénomènes de "bruitage" deviennent alors dominants (non élimination d'idées parasites ou erronées précédemment acquises, impossibilité d'un tri entre les divers signaux reçus, selon leur importance)

b) Nous avons utilisé ce schéma dans l'interprétation des résultats du "test des Consignes" de P. Renne (Centre de Psychologie Appliquée): dans ce test les opérations à effectuer sont très simples, mais présentées d'une manière plus ou moins compliquée, et à une cadence plus ou moins élevée. Les résultats globaux sont d'un faible intérêt, disons seulement qu'ils situent la moitié des élèves de troisième dans le tiers inférieur d'employés de bureau en France (de même niveau scolaire).

Plus intéressants sont les enseignements que l'on peut tirer d'une première analyse interne de la distribution des réussites et des échecs :

1° la fatigue, et par suite les erreurs, croît extrêmement vite dès que le rythme "d'émission" augmente

2° On assiste ainsi très fréquemment à des "destructurations" décrites précédemment parmi les "conduites de fuite" : ce test y est particulièrement propice par "l'affollement" qu'il provoque chez les sujets; ce seuil "d'affollement" est ici très bas, ce qui implique une grande fragilité des acquis scolaires antérieurs atteignant par exemple la distinction entre "sur" et "au-dessus" : certes les langues bantoues sont peu propices à l'usage et l'assimilation de mots de liaison, mais ceci n'est pas une explication suffisante car les élèves sont capables de définir et utiliser normalement ces mots.

Poursuivant notre analogie nous dirons qu'ici il y a une "saturation de la ligne".

3° La plupart des mots qui marquent habituellement les flexions et nuances du discours (tels : sinon, néanmoins, sauf si, à condition que...) ne sont pas isolés des autres signaux, ce qui prive d'une grande partie de sa signification le message. Le contraire se passe cependant pour certains termes en particulier ceux relatifs à la numération (premier, second...) : ceux-ci sont plus faciles à situer, et acquièrent facilement un sens par une simple évocation : ils jouent peut-être le rôle des mots à signification très précise des conversations téléphoniques (tels que "ne coupez pas", "raccrochez", "vous avez la ligne") mots qui ont à peine besoin d'être prononcés.

c) C'est aussi en terme de communication que nous pouvons envisager l'étude de la façon dont les élèves utilisent, plus ou moins bien, les données des problèmes qui leur sont posés, ou le "sujet" des dissertations. Ces données constituent alors la source d'information, l'élève jouant tour à tour le rôle de l'émetteur (délimitation formelle du problème à résoudre) et du récepteur (adéquation de ce message aux messages précédemment reçus sous forme de règles et de théorèmes).

Nous n'avons jamais réussi, même avec de bons élèves, à obtenir la liste complète et exclusive des propriétés d'une figure ou de polynomes algébriques, non plus que des délimitations satisfaisantes des sujets de dissertation : certes quelques élèves constituaient un "stock" satisfaisant d'informations, mais la grande majorité d'entre eux ne réussit pas à atteindre le seuil nécessaire à une résolution normale du problème ou à une discussion satisfaisante du thème proposé : on conçoit alors facilement que la réussite, si elle intervient, se fait par pur hasard, l'élève étant souvent incapable de retracer le cheminement de sa pensée. Il y a là un défaut dans la "prise d'information" et dans le codage de l'information; nous retrouvons ici sous une autre forme les défauts décrits au sujet de la formation des concepts (utilisation de l'expérience et recours à une forme linéaire et discursive de pensée).

N'ayant ainsi pu faire la liste des informations, l'élève est par suite incapable de déterminer la "panoplie" des outils dont il peut disposer; il se prive très souvent ainsi de petits automatismes qui le libéreraient et lui permettraient de mieux se concentrer sur les phases délicates; bien au contraire il doit très souvent faire des efforts sur des notions élémentaires, ce qui provoque une intense fatigue et le détourne des véritables difficultés.

Enfin l'information reçue pendant les cours est rarement "réactivée", comme il se devrait, par un champ perceptif adéquat; comme nous l'avons déjà décrit à propos de la distance entre milieu originel et milieu importé, cette information tombe dans un champ "atone" et perd progressivement sa valeur significative.

IV - 4      Nous terminerons ce chapitre par des remarques qui s'appliquent à l'ensemble de ce que nous venons de dire mais qui auraient difficilement trouvé place avant. En effet l'ensemble des recherches en psychologie est <sup>ici</sup> généré par l'hétérogénéité et l'instabilité des performances individuelles. Ceci est perçu par les professeurs qui se plaignent de leurs classes aux niveaux très dispersés et parlent des déceptions que leur donnent brusquement de bons élèves.

Ces caractéristiques nous semblent liées :

1° au fait que les acquis culturels et conceptuels varient considérablement d'un individu à l'autre en fonction de son "histoire" et des rencontres qu'il a pu faire, qui ont pu suppléer à la carance générale du milieu d'origine en ce domaine.

2° aux modalités anarchiques d'acquisitions des notions, laissant une place trop importante aux acquisitions accidentelles, du fait de la pauvreté conceptuelle de l'environnement (ce qui en particulier rendrait ici difficile la mise au point de tests de niveau mental, et nous a personnellement gêné jusqu'à présent dans nos tentatives de construction d'échelles de classement des performances).

3° au fait que les processus actuels de sélection semblent opérer d'une façon aléatoire, et à partir de bases étrangères aux facteurs essentiels de réussite.

4° au fait que la "charge" excessive à laquelle est soumis l'élève dans son effort d'adaptation, provoque de brusques ruptures de potentiel intellectuel et des comportements imprévisibles. Ceci rend en particulier les élèves particulièrement sensibles à des événements affectifs, et à l'entraînement collectif qui, dans d'autres circonstances resteraient sans effet sur ses performances.

## CONCLUSIONS PROVISOIRES - PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES

On s'étonnera peut-être que tout au long de ce travail nous n'ayons jamais abordé de comparaisons entre élèves de divers sous-groupes ethniques, comparaisons que l'on rêverait voir appuyées sur de vastes opérations psychotechniques. Nous ne nions pas l'intérêt d'une "métrique" en psychologie mais celle-ci demande des moyens en matériel et en personnel très importants. De plus elle ne nous éclairerait que peu sur les "opérations" mentales dans leur détail, et nous conduirait à peu de conclusions d'ordre pédagogique : leur utilité est beaucoup plus grande dans le domaine de la Sélection et de l'Orientation des individus. Par ailleurs nous pensons que les apparentes différences entre groupes ethniques peuvent être élucidés en partant d'un point de vue écologique; nous pensons qu'il s'agit moins de différences d'origine héréditaire, que de conditions, identiques ou non, de milieu : cette dernière hypothèse est en tout cas plus féconde que la première.

A travers les chapitres précédents nous avons constaté :

- une baisse de rendement dans l'enseignement du premier cycle secondaire au Congo, d'ordre quantitatif mais surtout d'ordre qualitatif.

Nous avons ensuite envisagé certains aspects du problème :

- l'aspect sociologique, où nous avons surtout constaté la distance qui sépare les deux univers entre lesquels l'étudiant se trouve écartelé : un univers favorisant peu l'éclosion d'une approche conceptuelle de l'environnement, tandis que l'autre inhibe toute tentative d'insertion concrète, pourtant si nécessaire à l'assimilation des concepts.

- l'aspect intellectuel où nous constatons des difficultés au niveau de la "prise d'information" et de la "communication", et par suite dans la formation des concepts.

En matière d'enseignement, les "réformes" brutales sont dangereuses car elles touchent à un matériel humain encore fragile et leurs conséquences sont imprévisibles; aussi de nos premières constatations, extrairons-nous seulement l'indication de quelques directions de pensée qui pourraient utilement imprégner les efforts des réalisateurs.

La pédagogie traditionnelle peut être qualifiée de "rationnelle" au même titre que la "psychologie rationnelle" : coïncidant avec son champ d'application dans la première partie de son histoire, elle s'est construite à partir des efforts des pédagogues pour imaginer directement ce qui leur semblait opportun, sans expérimenter réellement leurs propositions. Cette attitude fut longtemps efficace car le pédagogue et l'élève étaient sensiblement de même culture, jouissaient de conditions écologiques identiques : il y avait une connaissance instinctive, "immédiate", et cet instinct était souvent supérieur à une "saisie par l'extérieur de l'objet", saisie inadéquate à ce qui vit, comme l'ont soutenu les philosophes de la lignée Bergsonnienne. Cependant lorsque la distance entre le créateur et sa matière augmente, lorsque l'on doit passer du stade de la production artisanale à celui de l'industrie, de la fabrication parfaite et amoureuse des "barreaux de chaises", vantée par Péguy, à celle, en série, de chaises nombreuses et métalliques, on assiste à une faillite de l'instinct. C'est actuellement ce qui se passe avec l'extension de l'enseignement à des sphères culturelles étrangères, et aussi avec le passage d'un enseignement "de classe" à un enseignement "de masse".

Aussi, de "rationnelle" la pédagogie doit-elle devenir "expérimentale" : elle est déjà bien engagée dans cette voie grâce aux "Ecoles" modernes de pédagogie. Cependant l'esprit expérimental doit atteindre le niveau de l'enseignant : en particulier il doit être préoccupé de la "quantité d'information" qui passe effectivement chez ses élèves; il pourra contrôler ce passage si par exemple il transforme la traditionnelle "composition", envahie par la notion moralisatrice du mérite, en une évaluation qui le renseignera aussi bien sur l'état de ses élèves que sur la valeur de son enseignement.

La phase actuelle, et si nécessaire, d'africanisation des programmes, devra être dépassée : si l'on s'y arrête, on risque d'arriver à un appauvrissement progressif des cultures nationales, et à priver ces nations des moyens de communications universelles qu'offre la maîtrise du raisonnement dans ses expressions littéraires aussi bien que mathématiques.

Le problème majeur reste alors celui de l'amélioration des modalités de transmission du savoir, et celui d'un véritable "apprentissage" de la pensée.

Cela nécessite une meilleure connaissance du terrain sur lequel on construit, et une amélioration de la masse à instruire par une rationalisation de la Sélection, un aménagement des cycles d'enseignement, et une évaluation systématiques des rendements et des "niveaux".

Il faut aussi envisager à lointaine échéance, peut-être, le développement d'un enseignement adapté aux acquis culturels et au rythme de chaque élève : ceci n'est pas une utopie si l'on consent à automatiser certaines phases de l'enseignement afin de libérer le professeur qui pourra alors se consacrer à suivre l'évolution de chaque élève et à intervenir dans d'excellentes conditions lorsqu'un arrêt, "une panne", se produira dans la progression.

On voit que notre langage rejoint par une autre voie celui des planificateurs de l'enseignement qui parlent maintenant en termes de production, de contrôle des fabrications, et d'évaluation des coûts.

Plus facilement et plus rapidement on pourrait aussi se préoccuper des éléments positifs que nous avons décrit dans le milieu "élève" : en particulier le sens et le besoin du travail en équipe, et aussi la conscience, clarifiée et ramenée à de justes proportions de leur mission d'intellectuels.

Si nous nous permettons une comparaison, dangereuse si on la pousse trop loin, nous résumerons cette première approche du problème en disant que l'étudiant congolais est semblable à un enfant pourvu d'une musculature normale, mais qui n'aurait eu que très rarement la possibilité de marcher : certains groupes musculaires se sont atrophiés, quand, brusquement, on lui demande de faire une longue course; quelques individus à la constitution exceptionnelle réussiront à aller jusqu'au bout, d'autres ne le feront qu'au prix d'un énorme effort, d'autres s'écrouleront en cours de route, d'autres enfin seront écrasés par l'énormité de la tâche et préféreront reculer. Le mieux n'est-il pas de trouver un rythme qui puisse s'accorder au leur, tout en les amenant à aller chaque jour peu plus loin et un peu plus vite ?



- INTRODUCTION	2
I - REMARQUES METHODOLOGIQUES	6
II - SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	9
III - ASPECTS SOCIOLOGIQUES - LES ATTITUDES DES ELEVES	24
IV - PROCESSUS INTELLECTUELS D'ACQUISITION DE LA FORMATION	36
V - CONCLUSIONS PROVISOIRES - PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES	45