



Diplômés de papier, mains vides: le naufrage d'une école congolaise hors-sol?

SAIDI OKOKO Grâce

Apprenant chercheur en Sciences Politiques et Administratives, faculté des sciences sociales, Administratives et Politiques, Université de Kinshasa

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.20461327>

Résumé

L'article se propose d'analyser, dans une perspective politologique, le rôle des acteurs étatiques dans la conception, la mise en œuvre et le pilotage du système éducatif en RDC. En effet, le système éducatif en vigueur apparaît, dans plusieurs de ses dimensions, comme largement inspiré de modèles exogènes, conçus dans des contextes historiques et sociaux différents. Cette transposition souvent mécanique de référentiels universalisants conduit à un enseignement à grande échelle, faiblement enraciné dans les réalités nationales, et dont les finalités transformatrices restent limitées. Il s'agit d'examiner comment les logiques politiques, les choix institutionnels et les mécanismes de gouvernance influencent le management éducatif et de penser le réorienter vers la production de résultats concrets au service du développement national.

Mots-clés : diplômés, mains vides, naufrage, école, hors-sol.

Substract

The article aims to analyze, from a political science perspective, the role of state actors in the design, implementation, and governance of the educational system in the Democratic Republic of Congo. Indeed, the current educational system appears, in several of its dimensions, to be largely inspired by exogenous models conceived within historical and social contexts different from those of the country. This often mechanical transposition of universalizing frameworks results in large-scale schooling that is weakly rooted in national realities and whose transformative objectives remain limited. The study seeks to examine how political logics, institutional choices, and governance mechanisms shape educational management, and to assess the extent to which state actors succeed or fail in steering the educational system toward the production of tangible outcomes in the service of national development.

Keywords: graduates, empty-handed, shipwreck, school, detached from local realities.

1. Introduction

A ce jour la République Démocratique du Congo se trouve présentement dans mille et une réformes de son programme d'enseignement national universitaire pour un agenda aux normes internationales.

A son antipode, il y a le fait que les universités congolaises ont hérité, depuis 1954, un système universitaire de son ancienne métropole ou pays colonisateur qui est la Belgique¹. Durant son parcours, le système a expérimenté quelques réformes au plan structurel. Dans l'entretemps ailleurs, il eut la déclaration dite de « Bologne » née en 1919, sortie de la nécessité pour les pays européens « construire une Europe plus complète et ambitieuse s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques »². Ce qui revient à dire que certaines réformes organisées par les acteurs étatiques en l'occurrence celles la gratuite de l'enseignement de base et celle du LMD se désolidarisent avec les réalités congolaises.

Pour l'instant, le système éducatif congolais a besoin d'une élite capable de transformer la société, celle qui pense au développement du pays, celle qui crée les emplois et non celle qui quémante les emplois. C'est donc une façon de dire qu'aucun système éducatif ne peut être conçu sur base des réalités des autres. Chaque pays a son histoire et le nôtre n'a pas fait exception.

L'éducation dans un pays joue le même rôle que la colonne vertébrale sur le corps humain, d'ailleurs, le meilleur investissement d'un pays doit résulter sur son système éducatif, c'est lui le seul espoir de demain, lorsque les générations futures sont bien formées, cela fera en sorte que le néolibéralisme prenne fin.

La seule façon de nous coloniser pour l'instant reste dans notre système éducatif, improductif qu'il soit et qui ne cesse de fabriquer les perroquets.

Il sied de signaler que depuis ces origines remontant au temps colonial, l'école congolaise en ce temps-là et aujourd'hui l'université est marquée par l'absence d'une relation dialectique « école-union société » pouvant aboutir à un système harmonieux.

¹ Les propos recueillis lors de notre interview avec nos enquêtés sur terrain

² MD : Licence Master Doctorat un système qui avait commencé en 1999 en Bologne et qui avait permis d'uniformiser les cycles et d'organiser la reconnaissance des diplômes entre les pays. L'obtention des diplômes dans le système LMD est liée au nombre de semestres d'études depuis l'entrée de l'enseignement supérieur. Dans ce système, le grade de licence marque la fin du premier cycle, le master la fin du deuxième cycle et le doctorat le plus haut grade marque la fin du troisième cycle universitaire.

Cette carence entraîne la déculturation et le dualisme culturel au sein des structures éducatives. Il semblerait que nous sommes toujours colonisés mentalement, l'école est devenue un espace d'endoctrinement où on nous transmet les concepts montrant que l'occident c'est le paradis et les auteurs occidentaux sont les meilleurs que les auteurs africains en général et congolais en particulier.

Au regard des constats précédents relatifs à l'inadéquation persistante entre le système éducatif congolais et les réalités nationales, ainsi qu'au rôle déterminant du management éducatif dans l'orientation et la performance des politiques publiques, la présente recherche s'articule autour des questions suivantes :

Pourquoi le système éducatif mis en place ne répond pas efficacement aux besoins du pays ?

Cette recherche vise donc à démontrer que, la République Démocratique du Congo est aussi capable de se développer sur base de son système éducatif qui, quant à nous mérite d'être programmé, déprogrammé et reprogrammé.

2. Méthodologie du travail

Notre étude s'inscrit dans une approche qualitative compréhensive, visant à saisir, au-delà des chiffres, le vécu et les perceptions des acteurs du système éducatif congolais. L'enquête a été menée à Kinshasa, au sein de plusieurs universités et écoles supérieures, choisies pour la diversité de leurs profils et de leurs statuts. Nous avons privilégié la technique d'entretien semi-directif comme principal outil de collecte des données, afin de laisser émerger une parole libre et authentique.

Un échantillon raisonné a été constitué, comprenant des diplômés sans emploi, des étudiants finalistes, des enseignants et quelques responsables académiques. À l'aide d'un guide d'entretien souple, nous avons abordé des thèmes tels que l'adéquation formation-emploi, l'influence des réformes importées, la pertinence des contenus enseignés et le rapport entre université et société. Chaque entretien, d'une durée moyenne de 45 minutes, a été réalisé dans un climat de confiance et avec le consentement éclairé des participants.

Les propos recueillis ont été retranscrits puis soumis à une analyse thématique, permettant d'identifier les convergences, les tensions et les logiques profondes du "diplôme sans avenir". Cette démarche nous a permis de comprendre, de l'intérieur, comment se construit le sentiment d'une école hors-sol et d'ouvrir des pistes pour sa reprogrammation en phase avec les réalités congolaises.

3. Problématique du système éducatif congolais

L'histoire du système éducatif congolais est indissociable de l'entreprise coloniale belge, dont les logiques, les finalités et les structures ont profondément façonné les fondements institutionnels et idéologiques de l'éducation en République démocratique du Congo (RDC)³. De 1885 à 1960, l'éducation coloniale fut conçue non comme un instrument d'émancipation intellectuelle ou de développement endogène, mais comme un mécanisme de domination, de contrôle social et de reproduction de l'ordre colonial. Elle visait essentiellement la formation d'auxiliaires subalternes, destinés à servir l'administration coloniale et l'économie d'exploitation, tout en étant maintenus à distance des savoirs critiques et scientifiques avancés⁴.

L'accession de la RDC à l'indépendance politique en 1960 aurait pu constituer une rupture épistémologique majeure dans l'orientation du système éducatif national. Toutefois, cette rupture ne s'est jamais véritablement opérée. En effet, loin de procéder à une refondation profonde du système éducatif hérité de la colonisation, les nouvelles autorités congolaises ont largement maintenu les structures, les contenus et les finalités de l'éducation coloniale⁵. Cette continuité traduit l'incapacité ou le manque de volonté politique de l'élite postcoloniale à concevoir un projet éducatif autonome, enraciné dans les réalités nationales et orienté vers la résolution des problèmes structurels du pays⁶.

En 1973, le Maréchal Mobutu lui-même reconnaissait l'ampleur de la crise en ces termes : « Notre système d'enseignement est un immense appareil auquel nul ne sait remédier. Nous devons procéder non à une réforme de l'enseignement, mais à une révolution du système. 7» Malheureusement, cette déclaration ne fut suivie ni d'une véritable refondation du système, ni d'un engagement soutenu de la communauté scientifique et intellectuelle.

Dans la même dynamique critique, Bongeli Émile, en 1983, suscita de vives réactions à travers sa thèse consacrée à l'Université. Il y soutenait que le système éducatif congolais produisait massivement des diplômés sans réelle utilité sociale, qualifiant

3 Acte de la 6ème Assemblée de l'épiscopal du Congo (Leo du 20/11/1961), p.29, cit in les relations entre l'Eglise et l'État au Zaïre, CRISP, Bruxelles, p. 4, 1972.

4 Stokes FUND, éducation in Africa, New-York, 1922, Congo, février 1923, p. 230.

5 VAN BILSEN, A.A.J., *vers l'indépendance du Congo et du Rwanda-urundi*, PUZ, Kinshasa, 1977, pp. 9-11.

6 Article du père Ekwa sur l'éducation chrétienne au service de la nation congolaise, 1967.

7 MOBUTU Sese seko, Discours, messages, et allocutions, Éd. Jeune-Afrique, 1975, p.403.

ainsi l'enseignement supérieur de « fabriquant de cerveaux inutiles », c'est-à-dire de compétences déconnectées des besoins réels du pays⁸.

Pris ensemble, ces constats révèlent une vérité troublante : le débat sur la réforme du système éducatif congolais existe depuis longtemps, mais il est continuellement évité dans sa dimension la plus profonde. On préfère multiplier des réformes superficielles, modifier les programmes ou changer les structures administratives, sans toucher au cœur du problème : la vision même de l'éducation, son orientation, et son lien avec le projet de société.

Dans cette perspective, le système éducatif congolais postcolonial a continué à fonctionner comme un instrument de reproduction idéologique, formant davantage des consommateurs et interprètes de théories occidentales que des producteurs de savoirs endogènes. L'universitaire congolais s'est progressivement vu assigner le rôle de simple relais intellectuel des paradigmes exogènes, contribuant à renforcer l'idée de l'Occident comme modèle référentiel indépassable. Cette situation a favorisé l'intériorisation d'un complexe d'infériorité épistémique, se traduisant par la marginalisation des savoirs africains et la disqualification systématique des productions scientifiques locales.

C'est pour cette raison que le Congolais devient spectateur de modèles de développement venus d'ailleurs : il admire, consomme, imite, mais ne crée pas. Cette posture est le résultat direct d'un management éducatif qui privilégie la conformité aux standards extérieurs plutôt que l'innovation locale.

Le système éducatif congolais valorise majoritairement la mémorisation et la restitution, au détriment de la pensée critique et de la recherche appliquée. L'évaluation porte davantage sur la capacité à répéter fidèlement un cours que sur l'aptitude à proposer des solutions originales.

Ce mode de fonctionnement produit des répétiteurs : des diplômés capables de réciter des théories occidentales, mais rarement capables de concevoir des politiques publiques adaptées au contexte congolais.

L'éducation est un instrument de puissance et de la souveraineté pour une nation. À ce titre, elle ne peut être pensée comme un simple mécanisme de scolarisation, mais comme un système complexe dont l'organisation, les contenus, les finalités et les

⁸ Émile Bongeli, L'université et sous-développement au Zaïre, thèse de doctorat en sociologie, université de Lubumbashi, 23 mai 1983.

modes de gouvernance doivent être rigoureusement articulés aux besoins fondamentaux de la société.

Pourtant, en République Démocratique du Congo, l'extension quantitative de l'enseignement a longtemps été présentée comme un indicateur quasi exclusif du progrès éducatif. Cette vision réductrice a contribué à masquer une question essentielle : quel enseignement pour quel projet de société ? C'est précisément cette interrogation que B. Verhaegen place au cœur de sa critique lorsqu'il affirme qu'il est inutile de proclamer l'importance de l'enseignement dans le développement national si l'on est incapable d'en préciser la nature, les fonctions, les structures, les contenus, les objectifs et les modes d'organisation⁹.

En République Démocratique du Congo, de nombreux indices révèlent cette contradiction : inadéquation entre formations et marché du travail, faible impact de la recherche universitaire sur les politiques publiques, marginalisation des savoirs endogènes et prédominance de curricula largement inspirés de modèles extérieurs. L'université congolaise semble ainsi davantage orientée vers la reproduction de savoirs importés que vers la production de connaissances utiles à la transformation du pays.

C'est en étudiant les caractéristiques propres à une société, ainsi que les mécanismes par lesquels elle assure sa reproduction historique, sociale et culturelle, que peuvent être conçues des stratégies de transformation réellement pertinentes. Toute société ne peut se réinventer qu'en s'appuyant sur ses fondements, ses valeurs et ses besoins spécifiques. Autrement dit, chaque société porte en elle sa propre thérapie, car elle ne peut se transformer durablement qu'en restant fidèle à ce qu'elle est.

Or, cette exigence fondamentale semble largement ignorée dans l'élaboration des politiques publiques en République Démocratique du Congo, et plus particulièrement dans le domaine éducatif. Les décideurs politiques privilégient souvent une logique d'alignement mécanique sur des standards internationaux présentés comme universels, sans interrogation sérieuse sur leur compatibilité avec les réalités nationales. L'universalité invoquée apparaît alors moins comme une exigence scientifique que comme un argument idéologique servant à légitimer l'importation de modèles conçus ailleurs, pour d'autres contextes historiques et socioéconomiques.

Cette posture traduit une tendance persistante à la copie institutionnelle, où la modernisation est assimilée à l'imitation. Dans cette perspective, la valeur d'une

⁹ Benoît VERHAEGEN, *L'enseignement universitaire au zaïre*, de lovanium, à l'UNAZA: 1958-1978, l'harmattan- CRIDE-CEDAF, paris, Kisangani-bruxelles, 1978, pp. 67-68.

réforme ne se mesure plus à son impact réel sur la société, mais à son degré de conformité aux prescriptions des instances internationales. Ainsi, des réformes éducatives sont adoptées non pas parce qu'elles répondent aux problèmes structurels du pays, mais parce qu'elles permettent d'améliorer l'image du pays sur la scène internationale ou de satisfaire aux conditionnalités liées aux financements extérieurs.

Il en résulte un paradoxe majeur : des politiques éducatives officiellement qualifiées de « réformes » produisent peu de transformations substantielles dans la vie des institutions et des apprenants. Elles fonctionnent davantage comme des instruments de reconnaissance internationale que comme des leviers de développement endogène. Cette situation alimente un cycle de dépendance dans lequel le système éducatif congolais évolue au rythme des agendas extérieurs, plutôt qu'en fonction d'un projet national clairement défini.

Dans ce contexte, le problème central n'est pas l'existence de normes internationales en soi, mais leur adoption acritique. Toute société peut s'inspirer d'expériences étrangères, à condition de les adapter à ses réalités. Or, en l'absence d'un travail sérieux de contextualisation, ces modèles importés deviennent des coquilles vides, incapables de produire des effets durables.

4. La continuité de l'aliénation mentale des réformes éducatives en RDC.

En RDC, les autorités du système éducatif ont une appréhension péjorative ou erronée de la langue, quant à elles, elles pensent que reformer, c'est d'abord être à la recherche des billets de banque en lieu et place de trouver des solutions ou l'amélioration aux problèmes qui gangrèment la société.

Il est tout à fait désolant de constater que jusqu'à présent en plein vingtième siècle, nous continuons toujours de réfléchir par procuration, l'on pense qu'est intelligent, toute personne qui parle mieux français et anglais au détriment de nos langues nationales en l'occurrence le Lingala, le Tshiluba, le Kikongo et le Swahili.

La langue ne peut en aucun jour faire l'objet de l'intelligence, dans cet article, il est aussi question pour nous démontrer l'importance de la langue pour l'apprentissage et l'instruction dans nos universités et écoles. Il y a une grande inadéquation entre ce que le système éducatif congolais enseigne et les réalités sur terrain. Et c'est pour cette raison que constat amère est celui de voir toute une litanie de diplômés mais le marché d'emploi sur terrain se pose avec acuité.

L'éducation constitue l'un des attributs fondamentaux de la souveraineté d'un État. Elle n'est pas seulement un service public parmi d'autres, mais un instrument stratégique de construction nationale, de reproduction sociale et de projection

collective dans l'avenir. À ce titre, elle devrait relever prioritairement de la responsabilité de l'État, tant dans sa définition que dans son orientation, sa régulation et son contrôle.

Pourtant, en République Démocratique du Congo, le paysage éducatif révèle une fragmentation préoccupante. Dans la ville de Kinshasa, il est courant d'observer des écoles et des universités qui s'autoproclament porteuses de programmes éducatifs français, belges ou européens, sans véritable mécanisme public de vérification de la conformité de ces programmes avec les priorités nationales. Ces établissements se revendiquent parfois sous des appellations évocatrices telles que « école anglo-saxonne », « complexe bilingue », ou autres dénominations visant à suggérer une supériorité symbolique fondée sur l'origine étrangère de leurs modèles.

Cette situation n'est pas anodine. Elle traduit une perte progressive de maîtrise de l'État sur l'orientation idéologique et stratégique de la formation de la jeunesse congolaise. Or, ces jeunes constituent les futurs cadres, décideurs et citoyens appelés à assurer la continuité de la nation. Les former massivement à partir de référentiels extérieurs revient à préparer un avenir intellectuellement dépendant et culturellement désarrimé de ses propres réalités.

Plus préoccupant encore, cette dynamique semble être tolérée, voire indirectement encouragée, par certaines autorités publiques, qui inscrivent elles-mêmes leurs enfants dans ces établissements. Ce comportement révèle une crise de confiance profonde envers le système éducatif national, mais aussi une conception élitiste de l'éducation comme simple passeport individuel vers l'étranger, plutôt que comme outil collectif de transformation sociale.

Or, il est largement admis que l'éducation ne produit des effets réellement bénéfiques que lorsqu'elle s'inscrit dans un système conçu en fonction des défis spécifiques d'un environnement donné. L'enseignement est par nature utilitaire : il vise à doter une société des compétences nécessaires à sa survie, à son organisation et à son développement. Ce qui est pertinent pour une société donnée ne l'est pas nécessairement pour une autre. Importer des modèles éducatifs sans adaptation revient donc à importer des solutions à des problèmes qui ne sont pas les nôtres.

L'incapacité du système éducatif à produire des compétences adaptées aux besoins concrets du pays, qu'il s'agisse de la transformation des ressources naturelles, de l'industrialisation, de l'innovation technologique ou de la gouvernance publique met en évidence les limites d'un enseignement largement théorique et faiblement orienté vers la pratique. Cette situation renforce la dépendance structurelle de la RDC vis-à-vis de l'extérieur et compromet la fonction transformatrice de l'éducation.

Cheikh ANTA DIOP explique clairement que la science était une tradition Africaine, singulièrement égyptienne. Depuis des décennies notre école connaît une double crise, de vocation et de vocation, confiance de la population vis-à-vis des établissements publics confiance entre les acteurs entre eux, confiance erronée, les Africains préfèrent croire à l'objectivité des européens plutôt aux travaux scientifiques des chercheurs Africains, ils sont persuadés que pour qu'une vérité soit valable et objective, il faut qu'elle soit blanche, c'est un repli de notre âme qui doit disparaître, l'aliénation mentale finit par être partie intégrante de notre substance et de notre âme. L'éducation doit permettre aux Africains de connaître leur passé glorieux, notamment l'Égypte antique, pour se libérer des complexes d'infériorité, l'enseignement eurocentré marginalise les savoirs Africains.¹⁰

L'enseignement aujourd'hui en Afrique constitue un fléau, l'enfant qui y va est arraché de son milieu naturel, culturel et linguistique. Or, la domination linguistique est l'une des pires formes des conquêtes impérialistes. La langue est le principal véhicule des valeurs, de la morale, de la culture et des normes sociétales. C'est une problématique abordée depuis l'Antiquité par les sommités de la philosophie grecque. Dans le dialogue éponyme de Platon, contre Socrate, qui feint d'ignorer comment et par qui la vertu s'enseigne, le sophiste Protagoras démontre avec une éloquence admirable que c'est en apprenant à autrui à parler qu'on lui apprend les valeurs de la vie politique et morale. L'enseignement des valeurs se confondant finalement au fait de parler la même langue, il devient difficile de détecter formellement des maîtres de vertu.¹¹ **Joseph KI-ZERBO** ajoute que l'enseignement dont nous avons détourné l'enfant de sa culture, l'école démantèle les valeurs Africaines de fraternité, de communauté, de solidarité et d'entraide, puis les substitue par l'individualisme et l'égoïsme. Les valeurs comme la politesse, la droiture, le sens de l'honneur ont été sacrifiées à l'autel de l'école occidentale en Afrique, cette école qui, au lieu de socialiser les Africains, en fait des «orphelins culturels».¹²

Le système éducatif est sous ensemble dans l'ensemble de l'organisation du système politique. Donc tout ce que nous faisons généralement n'est pas le reflet de notre société. Fort malheureusement le constat est que l'Afrique ne se réfère aux sources anciennement existantes pour consolider son mode d'organisation à l'instar du droit malien qui existait avant la venue du droit dit moderne, le droit A 12/36 qu'on appelait la charte du Mandé ou la charte de kurukan fuga, proclamée au treizième siècle après la bataille de kirina, d'ailleurs c'est une charte considérée comme l'une des premières déclarations des droits de l'homme, elle portait déjà sur les libertés individuelles, liberté d'expression, la justice

10 CHEICK ANTA DIOP, *L'Afrique noire précoloniale*, Présence Africaine, Paris, 2000, p.49.

11 POURTIER R. (2010). *L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendance. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte*, dans *l'Afrique contemporaine*, 235 (3), 101-114. Récupéré de <https://doi.org/10.3917/afco.235.0101>

12 KI-ZERBO J. (2010). *A propos de culture*. Ouagadougou : Fondation Joseph Ki-Zerbo

et la justice et la solidarité, droits des femmes, l'organisation politique, et là nous sommes en 1236.

La charte de mandé qui avait 44 articles, à cette époque l'occident était encore dans la barbarie et certains pays africains savaient déjà s'organiser et aujourd'hui nous sommes incapables de prendre les lumières pour rationaliser tout au moins scientifier cet héritage traditionnel ou le moderniser. Cela fait déjà six siècles qu'on a reçu les occidentaux avec ce qu'ils nous ont apporté en termes d'idéal civilisationnel, l'héritage de leur système éducatif, politique, économique, sanitaire, etc. Mais le constat est amer, nous ne faisons que dégringoler.

Nos ancêtres ont survécu 300.000 ans avant que la race occidentale n'arrive, d'autant plus qu'on parle de l'Europe il y a 48.000 ans, mais nous sommes là avant eux voire même trente-six siècles avant l'ère chrétienne, nous étions une puissance mathématique, une puissance astronomique, une puissance philosophique, la première écriture provient de l'Afrique. Tous les premiers intellectuels européens étaient venus apprendre ici en Afrique. Ce grand continent africain a connu la confédération de royauté à l'absence de la démocratie à l'occidental qui aussi remet en cause notre émergence.

Le système LMD est une autre connotation de l'hégémonie occidentale. Les africains pleurnichent chaque jour le fait que l'occident ne soit pas modeste à notre égard, mais quant à nous, avons toujours qualifié cette déclaration comme un aveu de faiblesse et une autre façon de faire l'apologie de l'occident. L'occident qui nous inculque les valeurs voulues par lui au travers sa langue, nous ne serons pas capables de retourner contre lui car il connaît notre manière de fonctionner car forger par lui.

Par ricochet l'enseignement permet à l'homme d'accroître sa capacité de lucidité pour chercher à résoudre les problèmes de sa société, mais le contenu de ce que nous avons comme enseignement de façon pragmatique est en déséquilibre avec le besoin de la société réputée scandale géologique, poumon environnemental, l'enseignement qui ne tient pas compte des potentialités que regorge le pays à titre illustratif nous avons besoin des toitures, il nous faut des tôles mais il va falloir que l'enseignement qui nous est donné à l'université nous permette de savoir comment l'on fabrique les tôles, car nos ancêtres par le biais de certaines feuilles savaient la pertinence de chacune pour qu'elle soit placée sur la toiture pour s'épargner contre les intempéries.

Notre enseignement devrait nous permettre à fabriquer les armes car toutes les armes nous parviennent de l'occident, nous avons donc un enseignement théorique que pratique. Ce qui nous pousse à dire que l'université congolaise serait considérée comme le maillon faible car elle ne fournit aucun effort pour affronter véritablement les situations qui gangrènent la société.

Dans cette optique, une analyse politologique du système éducatif congolais impose de replacer la responsabilité des acteurs étatiques au centre du débat. Il s'agit d'interroger les choix politiques, les logiques de pouvoir et les intérêts qui sous-tendent la reproduction d'un modèle éducatif exogène, ainsi que leur impact sur le développement national. L'enjeu n'est pas de rejeter toute forme d'inspiration externe, mais de repenser le management éducatif dans une perspective critique, contextualisée et orientée vers les résultats, capable de concilier innovation, appropriation locale et souveraineté intellectuelle.

5. Résultats de l'enquête

L'analyse des entretiens réalisés à Kinshasa met en évidence un sentiment largement partagé de décalage entre la formation universitaire et les réalités socioéconomiques du pays. La majorité des diplômés rencontrés expriment une profonde frustration : après plusieurs années d'études, ils se retrouvent porteurs d'un diplôme qui confère un statut symbolique, mais qui n'ouvre pas nécessairement des perspectives concrètes d'insertion professionnelle. Beaucoup parlent d'un « prestige sans pouvoir d'agir », d'un savoir théorique peu mobilisable dans les contextes productifs locaux.

Les étudiants finalistes, quant à eux, anticipent déjà cette difficulté. Ils reconnaissent la valeur académique de leur formation, mais doutent de sa pertinence pratique. Plusieurs affirment n'avoir jamais été confrontés, au cours de leur parcours, à des situations d'apprentissage directement liées aux besoins des communautés environnantes. Les stages sont souvent formels, peu encadrés, et rarement articulés à une véritable politique de professionnalisation.

Du côté des enseignants, les discours révèlent une tension structurelle. Nombre d'entre eux admettent que les curricula restent largement inspirés de modèles extérieurs, parfois reproduits sans adaptation substantielle. Certains soulignent que la pression institutionnelle valorise davantage la conformité aux standards académiques internationaux que l'innovation pédagogique contextualisée. Cette situation limite les marges d'initiative et maintient l'université dans une logique de reproduction des savoirs plutôt que de production de solutions.

Les responsables académiques interrogés reconnaissent également les contraintes systémiques : insuffisance de financement de la recherche appliquée, faible collaboration entre universités et secteurs productifs, absence de mécanismes solides d'évaluation de l'impact social des formations. Plusieurs évoquent un pilotage des réformes davantage orienté vers l'alignement normatif que vers la transformation effective des pratiques.

Un autre résultat significatif concerne la question linguistique et culturelle. De nombreux enquêtés estiment que la valorisation quasi exclusive des référentiels exogènes contribue à une forme de distance symbolique entre l'université et son environnement social. Les savoirs locaux sont peu intégrés dans les enseignements, ce qui alimente le sentiment d'une école « hors-sol », déconnectée des réalités quotidiennes.

Enfin, l'enquête révèle une crise de confiance : méfiance des étudiants envers la capacité du diplôme à garantir une mobilité sociale, doute des enseignants quant à la portée réelle des réformes, scepticisme généralisé sur la cohérence des politiques éducatives. Cette défiance fragilise la fonction intégratrice de l'université et nourrit l'idée d'un système qui certifie plus qu'il ne transforme.

Pris dans leur ensemble, ces résultats confirment l'existence d'une inadéquation persistante entre le système éducatif congolais et les besoins structurels du pays. Le « diplômé de papier » apparaît ainsi comme la figure emblématique d'un modèle éducatif centré sur l'accumulation de titres, mais insuffisamment orienté vers l'opérationnalisation des compétences.

6. Discussion et pistes de solutions

Les constats issus de l'enquête invitent à dépasser une lecture purement technique de la crise éducative. Le problème ne réside pas uniquement dans les programmes ou dans le volume horaire des cours, mais dans la vision même qui sous-tend l'organisation du système. L'université congolaise semble encore structurée autour d'une logique de transmission verticale des savoirs, héritée d'un modèle historique peu interrogé, plutôt que d'une logique de transformation sociale.

Une première piste consiste à renforcer l'articulation entre formation et développement territorial. Les universités devraient être encouragées à identifier les priorités économiques et sociales de leur environnement immédiat et à adapter leurs offres de formation en conséquence. Une faculté d'agronomie implantée dans une région agricole, par exemple, gagnerait à développer des programmes directement liés à la transformation locale des produits et à la sécurité alimentaire.

Deuxièmement, la promotion de la recherche appliquée constitue un levier central. Il ne s'agit pas d'abandonner la recherche fondamentale, mais de créer des mécanismes incitatifs favorisant les projets orientés vers la résolution de problèmes concrets : gestion des ressources naturelles, innovation technologique adaptée, amélioration des politiques publiques. La mise en place de partenariats structurés entre universités,

entreprises et administrations publiques pourrait contribuer à réduire la distance entre théorie et pratique.

Troisièmement, la réforme des méthodes pédagogiques apparaît nécessaire. L'introduction de pédagogies actives — études de cas locales, apprentissage par projet, stages encadrés et évalués sur la base de résultats tangibles — permettrait de développer l'esprit critique et la capacité d'innovation des étudiants. L'évaluation devrait valoriser non seulement la restitution des connaissances, mais aussi l'aptitude à proposer des solutions contextualisées.

Par ailleurs, la question linguistique et culturelle mérite une approche pragmatique et équilibrée. Sans renoncer à l'ouverture internationale, l'intégration des savoirs endogènes et la valorisation des langues nationales dans certains dispositifs pédagogiques pourraient renforcer l'ancrage social de l'enseignement. L'objectif n'est pas l'isolement, mais l'appropriation critique des références extérieures.

Enfin, la gouvernance éducative doit évoluer vers une gestion axée sur les résultats. Cela suppose la définition d'indicateurs mesurant non seulement le nombre de diplômés, mais aussi leur taux d'insertion, la pertinence des compétences acquises et l'impact des recherches produites. La responsabilisation des acteurs institutionnels et la transparence dans la mise en œuvre des réformes sont des conditions essentielles pour restaurer la confiance.

En définitive, le naufrage d'une école dite « hors-sol » ne doit pas être interprété comme une fatalité historique, mais comme le symptôme d'un modèle à repenser. Former pour transformer implique de replacer la réalité congolaise au centre de la vision éducative, tout en assumant une ouverture critique au monde. L'enjeu n'est pas de rompre avec toute influence extérieure, mais de passer d'une imitation passive à une appropriation stratégique. C'est à ce prix que le diplôme pourra redevenir non un simple symbole, mais un véritable instrument de souveraineté et de développement.

7. Conclusion

Au terme de cette réflexion, il sied de signaler que négliger l'éducation dans un pays est comparable à un enfant qui veut à tout pris toucher sa maman parce que cette dernière lui aurait prodiguer les conseils. Cela voulait donc démontrer l'importance de l'éducation pour le développement d'un pays.

Ainsi se dessine le cœur du paradoxe congolais : le pays forme, mais ne transforme pas. Il délivre des diplômes, mais ne produit pas suffisamment de solutions. Il accumule des compétences théoriques, mais peine à résoudre les défis sanitaires, agricoles, économiques et institutionnels. Ce décalage révèle une déconnexion

profonde entre l'univers académique et la réalité nationale. L'étudiant congolais devient trop souvent un répétiteur de théories conçues ailleurs, appliquées sans contextualisation et reproduites sans adaptation critique.

Cette situation n'est pas une fatalité. Elle résulte d'un choix implicite de modèle éducatif. Pendant longtemps, l'éducation a été pensée comme un mécanisme de reproduction administrative et sociale, orienté vers la certification et la mobilité individuelle plutôt que vers la transformation collective. Or, dans un pays aux potentialités immenses mais aux défis structurels persistants, l'éducation ne peut se limiter à transmettre des savoirs abstraits. Elle doit devenir un instrument stratégique de souveraineté et de développement.

La réorientation proposée dans ce travail s'inscrit dans cette perspective. Elle repose sur une philosophie simple mais exigeante : former pour transformer. Cela implique de replacer la réalité congolaise au centre des curricula, des priorités budgétaires et des dispositifs de gouvernance. Une formation médicale qui ne renforce pas concrètement les systèmes de santé communautaires, une formation agronomique qui ne contribue pas à la sécurité alimentaire, une formation juridique qui ne participe pas à l'amélioration de l'État de droit, ou une formation en ingénierie qui ne répond pas aux besoins d'infrastructures nationales, perdent leur raison d'être stratégique.

La réforme du système éducatif doit donc être pensée comme un projet politique structurant. Elle suppose une redéfinition du rôle des acteurs politiques : non plus des administrateurs conjoncturels, mais des architectes d'une vision éducative à long terme. La gouvernance éducative doit évoluer vers une gestion axée sur les résultats, fondée sur la compétence, la responsabilité et la transparence. La professionnalisation des gestionnaires, la contractualisation des objectifs et la mise en place de mécanismes rigoureux de suivi-évaluation constituent des leviers indispensables.

Par ailleurs, la territorialisation des politiques éducatives représente une avancée stratégique majeure. La République Démocratique du Congo est un pays de diversité économique et culturelle. Uniformiser les priorités éducatives revient à neutraliser les potentialités locales. L'alignement des formations sur les vocations régionales agricoles, minières, forestières, industrielles ou numériques permettrait de transformer les établissements en pôles de développement territorial.

Références bibliographiques

1. Acte de la 6ème Assemblée de l'épiscopal du Congo (Leo du 20/11/1961), p.29, cit in les relations entre l'Eglise et l'État au Zaïre, CRISP, Bruxelles, 1972.
2. Article du père Ekwa sur l'éducation chrétienne au service de la nation congolaise, 1967.
3. Benoît VERHAEGEN, *L'enseignement universitaire au zaïre*, de lovanium, à l'UNAZA: 1958-1978, l'harmattan- CRIDE-CEDAF, paris, Kisangani-bruxelles, 1978, pp.
4. CHEICK ANTA DIOP, *L'Afrique noire précoloniale*, Présence Africaine, Paris, 2000.
5. Émile Bongeli, *L'université et sous-développement au Zaïre*, thèse de doctorat en sociologie, université de Lubumbashi, 23 mai 1983.
6. KI-ZERBO J. (2010). *A propos de culture*. Ouagadougou : Fondation Joseph Ki-Zerbo
7. MOBUTU Sese seko, *Discours, messages, et allocutions*, Éd. Jeune-Afrique, 1975.
8. POURTIER R. (2010). *L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendance. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte, dans l'Afrique contemporain*, 235 (3), 101-114. Récupéré de <https://doi.org/10.3917/afco.235.0101>
9. Stokes FUND, *éducation in Africa*, New-York, 1922, Congo, février 1923.
10. VAN BILSEN, A.A.J., *vers l'indépendance du Congo et du Rwanda-urundi*, PUZ, Kinshasa, 1977.