

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education  
www.la-recherche-en-education.org

N° 4 (2010), pp. 3-15

## **Pratiques culturelles et réforme des curricula en Afrique centrale**

*Gaspard Mbemba*

Ecole Normale Supérieure de Brazzaville  
gmbemba@yahoo.fr

### **Résumé**

L'Afrique centrale est en passe de perdre sa culture propre, remplacée progressivement par celle de l'étranger, notamment occidentale. Initié par la période coloniale qui a imposé la culture du pays colonisateur, notamment sa langue, devenue la langue officielle du pays colonisé, ce processus se poursuit avec la mondialisation qui vient l'accélérer, parachever l'uniformisation sur le modèle occidental même sans réussir, pour l'instant, à corriger la « fracture numérique » encore vivace. A l'allure des changements en cours, il y a un risque réel que, de la culture d'origine des populations d'Afrique, ne reste que l'histoire.

Une telle éventualité ne peut pas ne pas interpeller la conscience de l'intellectuel du centre africain sur sa responsabilité devant l'histoire dans la disparition de son patrimoine culturel. Il est certainement encore possible de mettre en œuvre les stratégies appropriées pour préserver ce qui reste de la culture d'origine. Parmi ces stratégies, il est raisonnable de penser à une réforme de l'éducation par l'introduction, à l'école, d'une contextualisation des curricula fondée sur les pratiques culturelles locales, aussi bien linguistiques que techniques, susceptibles d'exploitation pédagogique avantageuse, enrichies progressivement, selon les niveaux d'études, par l'apport culturel extérieur.

L'analyse de l'opinion internationale en matière de préservation de la culture et de la situation linguistique des pays concernés amène à penser que la lecture de l'existant en matière d'organisation scolaire permet d'appréhender les potentialités de la mise en œuvre de la promotion et de la valorisation d'une de ces pratiques : celle de la langue maternelle en zone rurale, en utilisant l'école. Sont présentés ici, les résultats de l'exploitation de l'hétérogénéité ou l'homogénéité ethnique de la carte scolaire au niveau départemental dans le cas de la République du Congo, pour appuyer ce plaidoyer sur la nécessité d'impliquer l'école pour réussir la préservation de ce qui reste de la culture locale traditionnelle en Afrique centrale.

**Mots-clés** : Observation directe – Pratiques culturelles – Pratiques linguistiques – Pratiques techniques – Langue maternelle – Ethnies – Culture locale traditionnelle – Recherche – Réforme – Contextualisation – Préservation – Disciplines scientifiques

### **1. Introduction**

Dans le contexte de la mondialisation qui caractérise le début de ce siècle, se pose le problème de la préservation de la diversité culturelle, surtout dans les régions, comme l'Afrique

centrale, où la menace de disparition de la culture d'origine se confirme chaque jour. Cette région, en effet, est en passe de perdre sa culture propre, remplacée progressivement par celle de l'étranger, notamment occidentale. Ce processus a commencé avec la période coloniale qui a imposé la culture du pays colonisateur, notamment à travers sa langue, devenue la langue officielle du pays colonisé. Si la tendance se confirme, la mondialisation vient accélérer, parachever le processus d'uniformisation sur le modèle occidental même sans réussir, pour l'instant, à corriger la « fracture numérique » encore vivace entre le Nord et le Sud. Qualifiées déjà, il y a quelques décennies, de « turbulences » par G. Balandier<sup>1</sup>, les mutations en cours créent dans cette région, un autre type de fracture entre le monde rural et le monde urbain, avec, pour chacun, ses pratiques culturelles linguistiques et/ou techniques. Bien que progressivement phagocyté par le second, c'est le monde rural qui détient encore des réminiscences de la culture locale d'origine, traditionnelle. Le monde urbain, lui, s'est construit une culture hybride. La différence entre ces deux mondes apparaît nettement, selon P. Erny, dans l'évolution de la population étudiante depuis les années soixante<sup>2</sup>. Pour Erny, plus on s'éloigne de la période des indépendances, plus les étudiants africains perdent leurs racines traditionnelles au point que l'« information sur leurs sociétés que l'ethnologue peut obtenir auprès des étudiants africains est en général plutôt mince, y compris sur place, dans les universités nationales ». A l'allure des changements en cours, il y a un risque réel que, de la culture d'origine des populations d'Afrique centrale, ne restent que l'histoire précieusement conservées certainement dans les musées et les œuvres d'historiens, et, peut-être aussi, quelques poches sous forme de « réserves protégées ».

Une telle éventualité ne peut pas ne pas interpellier la conscience de l'intellectuel du centre africain sur sa responsabilité devant l'histoire dans la disparition de son patrimoine culturel. Si l'on estime pertinent de se poser le problème de la préservation de la diversité culturelle y compris en Afrique centrale, alors il n'est donc pas moins pertinent de chercher les stratégies à mettre en œuvre pour préserver ce qui le mérite dans les restes de la culture d'origine, de savoir comment concilier la nécessité de préserver l'identité culturelle avec la course effrénée irréversible vers la modernité ? Sur qui prendre l'exemple ?

Parmi ces stratégies, il est raisonnable de penser à l'une de celles utilisées jadis par le colonisateur pour imposer sa culture, la préserver et la valoriser dans les pays colonisés : l'école. L'école qui poursuit son œuvre dans ces pays, mais sur le modèle hérité de la colonisation, avec le caractère extraverti des programmes et des manuels scolaires calqués sur ceux du Nord, faisant peu cas du contexte local, surtout dans l'enseignement des sciences physiques et de la technologie. Avec comme conséquences inévitables reconnues par tous : la faible efficacité du système éducatif, la compréhension superficielle des notions apprises, le découragement des apprenants surtout dans les disciplines scientifiques, alors qu'il s'agit des disciplines essentielles pour le développement de ces pays. Dans ces circonstances, il devient impératif d'envisager, pour tous les pays concernés, la réforme des curricula, à la faveur de la politique de la décentralisation en cours d'instauration, par une contextualisation impliquant les pratiques culturelles sociales – techniques et linguistiques – du milieu de l'apprenant avec l'ouverture obligée au monde moderne. Reste à identifier parmi les pratiques encore en usage dans les pays concernés celles susceptibles d'exploitation pédagogique et scientifique avantageuse. Pour cela, une revue de l'essentiel du profil culturel de ces pays s'impose.

## 2. Quelques aspects du profil culturel et socio-économique global de l'Afrique centrale

La présente étude vise les Etats de l'Afrique Centrale non anglophone : Angola, Burundi, Cameroun, Centre Afrique, Congo, République Démocratique du Congo, Gabon, Guinée équatoriale, Rwanda, Sao Tomé et Principe, Tchad. Cette région est réputée pour la richesse de son sous-sol, de ses écosystèmes, l'importance de sa pluviométrie et de son réseau hydraulique constituée principalement par quatre bassins dont le plus vaste, le Bassin du Congo<sup>3</sup>, représente 228 millions d'hectares de forêts denses et abrite, à lui tout seul, 100 millions d'habitants sur les 113 millions que comptent les États de la Communauté Économique des États de l'Afrique Centrale<sup>4</sup>. La plupart de ces Etats composent le Bassin du Congo<sup>5</sup>. Ces pays, ont, en majorité, un taux moyen de scolarisation relativement élevé, largement supérieur à 50%, atteignant parfois 90% au primaire, 31 % au secondaire, et, au niveau de l'enseignement supérieur, des effectifs des étudiants croissant chaque année et dépassant souvent les capacités de gestion de ces États<sup>6</sup>. Les études se font dans la langue officielle dès l'entrée à l'école, c'est-à-dire, principalement en portugais pour l'Angola et Sao Tomé et Principe, en espagnol pour la Guinée équatoriale, en français pour les autres États. Au plan économique, certains pays sont producteurs de pétrole, mais tous sont « en voie de développement » et éprouvent de difficultés réelles pour faire face aux exigences d'un enseignement moderne de qualité.

Les populations autochtones sont en majeure partie de race bantou, les zones forestières étant principalement peuplées par la race pygmée. Elles sont composées d'une multitude d'ethnies. La République du Congo par exemple abrite, sur une superficie de 342.000 km<sup>2</sup>, une population évaluée, en 2008, sur la base du recensement de 2007, à 3.847.191 habitants, une cinquantaine d'ethnies<sup>7</sup> réparties en 7 groupes ethniques comprenant, chacun, de une à 12 ethnies : 6 groupes de race Bantou (Kongo, Téké, Ngala, Echira, Bayaka, Oubanguiens) et un de race pygmée<sup>8</sup>. La situation ethnique congolaise, en dépit de discordances évidentes entre les autres données linguistiques disponibles, est résumée sur la carte ci-après.

**Tableau 1.** Situation linguistique des Etats de l'Afrique centrale

PAYS CONCERNÉS <sup>9</sup>	NOMBRE D'HABITANTS	LANGUE (S) OFFICIELLE (S)	LANGUES NATIONALES VÉHICULAIRES	NOMBRE D'ETHNIES	NOMBRE DE GROUPES ETHNIQUES
Angola	13.766.471 (2009)	Portugais			
Burundi	8.691.005 (2008)	Français, Kirundi	Kirundi	3	3
Cameroun		Français, Anglais		Environ 20	
Centre Afrique	3 865 000	Français, Sango		environ 90	10 <sup>10</sup>
République du Congo	3.847.191 (2008)	Français	Lingala, kituba	cinquantaine	7
République démocratique du Congo	66.514.504 (2008)	Français	Lingala, Tshiluba, Kikongo, Swahili	200 à 450	5
Gabon	1.485.832	Français		cinquantaine	
Guinée équatoriale	616.459 (2008)	Espagnol, Français, Portugais			
Rwanda	10.186.063 (2008)	Français, Anglais, Kinyarwanda	Kinyarwanda	3	3
Sao Tomé et Principe	206.178 (2008)	Portugais, Créole			
Tchad	8,9 millions (2007)	Français, Arabe classique	Arabe tchadien, Sara, Bagirmi	Environ 130	12

De tous les Etats concernés, la République du Congo est sans doute, au plan culturel, l'un des Etats les plus occidentalisés. Chaque jour qui passe, tout est fait pour se rapprocher du degré de civilisation occidental sur tous les plans. Ici, le français est parlé presque partout, au moins

à égale importance avec les deux langues nationales véhiculaires: le kituba et le lingala (constitution de 2002, article 6). On en arrive même à éprouver du mépris, sinon de la honte pour la culture traditionnelle, à parler entre collègues citadins en utilisant les expressions authentiques de sa langue maternelle, comme le ferait un rural, car il n'est pas question de passer pour un rural, pour un broussard. Certains jeunes connaissent en détails les quartiers de Paris alors qu'ils n'ont jamais quitté leur ville et surtout ignorent tout du village d'origine de leurs parents. Dans ce milieu, une culture hybride est née, surtout entre les jeunes ; et les parents observent, impuissants. La ville a ses pratiques, même dans la communication, le monde rural, les siennes. Mais celles-ci sont de plus en plus menacées par la fascination exercée par les premières, surtout avec la misère de plus en plus grande du monde rural qui impose l'exode des jeunes vers la ville. Dans cette fuite effrénée vers le bonheur, vers le monde civilisé, les jeunes congolais nourrissent le rêve d'aller en ville pour ceux du monde rural, celui d'aller en Europe, précisément en France pour les jeunes du milieu urbain.



La situation est pratiquement la même dans tous les pays concernés, en général, pour les mêmes raisons.

Mais il y a une première évidence : tous ces pays cherchent à se développer. Or, tous les pays dits « développés » aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, ont leur propre culture, enrichie par les apports des autres, et comme langue officielle, en général la leur, mais pas une langue d'emprunt que tous leurs citoyens auraient été obligés d'apprendre comme langue seconde, donc sans assise culturelle naturelle. Sur la base de ce constat, pour se développer sur le modèle qui existe, les pays de l'Afrique centrale se doivent de préserver leurs cultures. C'est dans la logique du Nouveau Partenariat pour le développement en Afrique (NEPAD) selon lequel « il est indispensable de protéger et d'utiliser correctement le savoir autochtone ». C'est également dans la

« Stratégie à moyen terme pour 2002-2007 pour la région Afrique »<sup>11</sup> arrêtée par l'UNESCO qui, pour « contribuer à la paix et au développement humain à l'ère de la mondialisation par l'éducation, les sciences, la culture et la communication », insiste sur « l'identification et la promotion des technologies et des savoirs traditionnels comme références et sources d'inspiration des créateurs contemporains ; la formation de personnel spécialisé dans le domaine culturel en particulier en ce qui concerne... les savoir-faire et les métiers traditionnels ». Cette stratégie préconise « la rénovation du système africain d'éducation scientifique par la démystification des sciences ... en favorisant un enseignement de la science et de la technologie qui soit en harmonie avec l'environnement socioculturel » et promet un soutien à « l'application des savoirs traditionnels ... ». Les pratiques locales font partie des « savoirs autochtones » qui constituent un des thèmes d'action clé de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable. Ce thème se fonde sur l'argumentaire suivant<sup>12</sup>:

*« Le savoir local est un conservatoire de la diversité et une ressource essentielle pour comprendre l'environnement et l'utiliser au mieux, dans l'intérêt des générations actuelles et futures. Introduire ce savoir dans la trame de l'apprentissage permet aux apprenants de tirer de leur environnement immédiat des principes scientifiques et une image de la société, ce qui resserrera les liens entre savoir exogène et autochtone. Le savoir local est associé aux manières de l'exprimer dans la langue locale - l'emploi des langues locales dans l'éducation, couplée avec d'autres, est un facteur non seulement de l'équilibre du développement cognitif des enfants mais aussi de la reconnaissance, de la validation et de l'utilisation des leçons tirées directement de la vie quotidienne et de la communauté locale. ».*

Près de 50 ans après les indépendances, malgré ces nombreuses déclarations, rien n'a été fait concrètement pour affronter cette situation avec le courage nécessaire, en mettant en œuvre des stratégies utilisées dans les pays développés depuis des siècles. On peut relever le paradoxe entre la vitesse élevée des changements des mœurs et l'attitude nostalgique attentiste, en définitive complice, des témoins de ces changements, conscients, mais manifestement incapables de réagir, comme si, dépassés par les événements, on comptait sur d'autres pour le faire, pour corriger la situation.

Par ailleurs, la préservation d'une culture de façon pérenne passe par différents mécanismes de promotion, d'enrichissement, de diffusion et de transmission d'une génération aux suivantes au nombre desquels figurent en bonne place l'éducation en milieu familial<sup>13</sup> et l'introduction de cette culture dans les programmes scolaires. Comme nous avons eu l'occasion de le montrer dans nos travaux antérieurs<sup>14</sup>, les programmes scolaires actuellement en vigueur dans les pays d'Afrique centrale, du fait qu'ils font peu cas de ce milieu, ne permettent ni de favoriser la valorisation de la culture locale, ni à celle-ci, de jouer son rôle de raccourci – en raison de son ancrage dans la vie de l'apprenant notamment en zone rurale – dans la compréhension et l'appropriation des notions scientifiques de base. L'entrée à l'école impose actuellement une rupture avec les pratiques locales du cadre culturelle de l'apprenant surtout en zone rurale. Il nous paraît normal de corriger cette anomalie par la contextualisation des curricula.

### **3. La contextualisation des curricula par les pratiques locales**

L'hypothèse générale de travail est que la lecture de l'existant en matière des pratiques locales traditionnelles encore en usage, doit permettre d'appréhender les potentialités de celles susceptibles d'exploitation pédagogique et scientifique avantageuse. Nous cherchons à vérifier cette hypothèse à travers ces pratiques aussi bien techniques que linguistiques.

### **3.1. La contextualisation des curricula par les pratiques techniques locales**

#### **3.2 Justification**

Bien que formées par de nombreuses ethnies, les populations des pays concernés ont pour principales activités traditionnelles la pêche, la chasse, l'agriculture, la musique, avec leurs corollaires dans les domaines de l'artisanat, du transport, de la manutention, de la communication, de la transformation et de la conservation des denrées alimentaires. Depuis des temps immémoriaux, elles se sont forgées des pratiques traditionnelles pour résoudre les problèmes posés par la réalisation de leurs activités. Nombre de ces pratiques sont remplacées progressivement par d'autres plus modernes ; mais certaines continuent d'être utilisées, surtout en zones rurales. Souvent, les pratiques techniques concernant un domaine donné sont comparables, sinon identiques d'une population à une autre, mais leurs appellations peuvent varier en raison de la multiplicité des dialectes. Toutefois, ces pratiques font partie de l'éducation de l'enfant en milieu familial, surtout du monde rural.

#### **3.3. Exploitation pédagogique**

L'inventaire de ces pratiques réalisé dans la société rurale congolaise dans le but d'étudier les possibilités d'une contextualisation de l'enseignement des sciences physiques et de la technologie<sup>15</sup>, a permis d'identifier et de classer certaines de ces techniques dans différents domaines de la physique : mécanique (machines simples, statique, énergies), résistance des matériaux (élasticité, rigidité, fragilité, rupture...), acoustique (vibrations, résonance, fréquence, sources sonores), thermodynamique (chaleur, froid, réfrigérateur, évaporation), optique (lumière, ombre, réflexion, énergie, ...). La plupart des notions scientifiques correspondantes sont connues des enfants du milieu rural dans leur langue maternelle. Ce qui peut faciliter la compréhension ainsi que l'appropriation d'un enseignement fondé sur ces pratiques.

## **4. La contextualisation par la pratique de la langue**

#### **4.1. Justification**

L'un des éléments essentiels de cette culture traditionnelle étant la langue, c'est par elle et par son introduction à l'école que doit passer la stratégie de conservation de cette culture. C'est évident pour tous à en croire les nombreuses déclarations sur le sujet : la langue est le vecteur de la culture, des valeurs. Mais à quelle culture pense-t-on ? Pour les occidentaux, il s'agit de la leur. Cela devrait être aussi vrai pour les autres.

Sur les modèles connus, la langue maternelle – entendue comme première langue parlée par l'enfant – fait partie des pratiques culturelles à promouvoir, comme objet d'étude et de communication, outil pour l'enseignement des autres disciplines scolaires, au côté des langues étrangères, langues secondes. Cette stratégie peut être favorisée par la décentralisation de l'école qui autorise l'ouverture d'école communale ou villageoise. Et dans le contexte de la sous-région, les habitants d'un même village ou de plusieurs villages voisins parlent en général la même langue maternelle. Celle-ci peut être choisie pour l'école du village.

Il est possible de se référer à certaines situations qui montrent l'avantage de l'utilisation de la langue maternelle. On peut prendre l'exemple des missions d'évangélisation, notamment suédoise, qui ont compris que la conversion des africains à la religion chrétienne devait passer par leur langue maternelle. Depuis des décennies, pratiquement tout le territoire Kongo (Bas Congo en République Démocratique du Congo et République du Congo) a été évangélisé en

utilisant une bible traduite par les premiers missionnaires en Kikongo, malgré l'existence d'autres ethnies dans de cet espace géographique. Et une grande partie du succès et de l'ancrage du message de la mission suédoise dans cette région est certainement due à l'utilisation de cette langue locale. Les premières campagnes d'alphabétisation des fidèles au début de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle ont été également menées en langue locale avec un manuel d'apprentissage en kikongo appelé « nkotolo », pour leur permettre effectivement de lire la bible eux-mêmes. Depuis, grâce à la Société Internationale de Linguistes, de nouvelles traductions de la bible ont été éditées en d'autres idiomes congolais : lingala, Bembe, kituba (une partie de la bible) et celle en lari a été annoncée.

Efforts louables, en espérant que ce n'est pas trop tard, que ce n'est pas seulement pour un simple exercice de traduction, pour l'histoire, devant l'ampleur des moyens des campagnes d'évangélisation en langues étrangères qui drainent des foules enthousiastes, avides de culture hybride née de l'urbanisation des mœurs. Mais efforts à encourager et à poursuivre s'il reste quelque espoir et surtout la volonté de sauvegarder quelque chose de la culture locale du Congo en particulier et de l'Afrique centrale en général.

Aujourd'hui, il y a des hésitations compréhensibles des intellectuels, devant la prédominance hégémonique du modèle de la culture occidentale qui leur assure un certain confort, leur procure même les outils pour analyser leur propre situation, hésitation pour s'entendre sur le choix d'une langue locale parmi les nombreux dialectes inventoriés dans leur pays, de peur de courir le risque d'être traité de tribaliste. La multiplicité linguistique, au lieu d'être une richesse, est vécue comme le handicap majeur à l'introduction des langues locales dans la contextualisation de l'enseignement, à l'émergence de l'idée de la nation congolaise par exemple, au développement. Faudra-t-il pour autant aller jusqu'à sacrifier ces diversités linguistiques au profit de langues d'emprunt comme on a pu le voir pendant la période coloniale, pour des raisons compréhensibles à l'époque, qui ne s'imposent pas aujourd'hui? Et l'exigence d'un monolinguisme pour l'unité nationale oblige-t-elle à abandonner, à sacrifier les autres langues locales, les autres cultures ? La réponse peut être nuancée si l'on pense au modèle en vigueur dans les pays de l'Amérique latine où tout est mis en œuvre, jusqu'à l'Université, pour préserver les cultures autochtones. On peut citer le projet Proformar de l'Université d'Etat de l'Amazonie qui a recyclé et diplômé, de 2002 à 2008, y compris par la stratégie de la formation à distance, 16.000 enseignants du primaire et du secondaire, dont 145 enseignants évoluant dans 21 ethnies indigènes. Mais aussi celui de la « Maison du Bénin » et la « Maison de l'Angola », départements de l'Université Fédérale de Salvador de Bahia spécialisés dans l'étude des langues et cultures autochtones des pays d'Afrique du Golfe de Guinée, pays d'origine de certains habitants de Bahia. Au Chili, les enfants des populations autochtones débutent l'école dans leur langue maternelle, comme c'est le cas dans tous les pays développés. Le Sénégal qui, dans le cadre de la décentralisation laisse, au niveau de la région, de la commune, de la commune rurale, une place importante à l'introduction des langues nationales à l'école<sup>16</sup>, est un autre exemple en la matière, la langue étant un réservoir et un véhicule incontestable de la culture. Mais certains pays aussi de la sous région utilisent déjà les langues nationales à l'école, principalement les anciennes colonies belges : le Burundi, la République Démocratique du Congo. Il est tout de même curieux de constater qu'en ce qui concerne la République du Congo, aucun idiome, même à statut national reconnu par la constitution, n'est utilisé officiellement dans l'enseignement. Même pas durant la période de la toute puissance du parti unique, le Parti Congolais du Travail (PCT), qui avait, parmi les « éléments de sa politique nouvelle », aligné la « promotion des langues nationales à l'école », programmé, la généralisation, à court terme, de « l'usage des deux langues véhiculaires, le lingala et le munukutuba, comme langues de

travail, l'intégration à la vie nationale » et la participation « à la culture d'aujourd'hui des autres langues parlées au Congo »<sup>17</sup>. De même, la République centrafricaine qui est « l'un des rares pays africains à posséder une langue nationale autochtone, le Sango, qui a reçu le statut de langue officielle au côté du français en 1981, qui est utilisé dans l'administration et à la radio nationale »<sup>18</sup>, ne donne aucun écho sur l'utilisation de cette langue à l'école. Mais il y a une situation plus curieuse au Tchad où le français et l'arabe classique qui ont « le statut de langues officielles » - donc utilisées à l'école – « ne sont pratiquement parlés par personne dans le pays »<sup>19</sup>.

#### **4.2. Recherche et Exploitation pédagogique**

Il est donc impérieux de penser autrement l'école en Afrique centrale pour qu'elle puisse jouer son rôle dans la préservation et la valorisation de la culture locale. Mais, pour cela, il convient d'avoir une connaissance profonde du milieu local. Aussi, est-il nécessaire, comme pour les autres pratiques culturelles, de faire des recherches sur les langues locales, leurs répartitions, leur étendue géographiques, recherche associée à celle sur la carte scolaire, les écoles du village, communales, etc. L'objectif étant de voir la possibilité de faire qu'une école de village ou communale enseigne dans la langue du village ou communale en même temps qu'elle démarre l'initiation à l'apprentissage d'autres langues secondes.

A titre d'illustration, nous avons initié notre recherche sur la répartition actuelle des écoles, collèges et lycées en République du Congo afin d'étudier les chances de promotion de l'introduction des langues locales à l'école.

L'hypothèse est que la lecture de l'existant en matière d'organisation scolaire dans le cas de la République du Congo permet d'appréhender les potentialités de la mise en œuvre d'une politique de promotion de la pratique de la langue maternelle en zone rurale en utilisant l'école. Il s'agit ici de trouver à terme des réponses aux interrogations suivantes : comment contextualiser les programmes scolaires en tenant compte de la diversité linguistique ? Est-il possible d'adopter une langue locale à l'école ? Jusqu'à quel niveau ? Dans quel intérêt ? Comment contourner le handicap de la multiplicité linguistique ou culturelle sur des espaces géographiques réduits sans sacrifier leurs cultures ou comment concilier multiplicité culturelle et préservation de la culture ? Enfin avec quelle stratégie d'introduction à l'école ?

Pour vérifier l'existence de ces potentialités, nous avons mené une étude fondée sur l'hétérogénéité ou l'homogénéité ethnique de la carte scolaire congolaise au niveau des circonscriptions scolaires dans chaque département.

A cette étape, nous rapportons les résultats de notre recherche sur les trois points suivants basés sur la carte scolaire congolaise : combien d'inspections primaires, combien d'écoles primaires publiques et privées, la population scolaire et l'hétérogénéité ou l'homogénéité ethnique de chaque inspection. Cette recherche, s'est basée sur les données de la Direction de la planification scolaire du ministère de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation<sup>20</sup>, en ce qui concerne la carte scolaire et les effectifs. Pour obtenir les informations sur l'hétérogénéité/homogénéité linguistique de cette carte, nous avons utilisé un questionnaire sur les origines ethniques des élèves accueillis dans chaque inspection de l'enseignement primaire. Ce questionnaire a été soumis d'une part, aux superviseurs et enseignants de sciences en exercice dans les 12 départements du pays et, d'autre part, à un expert national de l'économie forestière<sup>21</sup> qui opère depuis de nombreuses années dans ces différents départements. Les résultats sont rapportés dans le tableau 2 où sont indiquées entre parenthèse les données relatives à l'enseignement public :



On peut classer les inspections primaires de l'école congolaise en fonction du nombre d'ethnies d'origine des élèves qu'elles accueillent. Sur les 111 inspections primaires dont 35 urbaines, pour un effectif total évalué en 2006-2007 à 621.702 élèves dont 404.101 dans l'enseignement public :

**Tableau 2.** Données sur l'hétérogénéité/homogénéité ethnique de la carte scolaire congolaise

NOMBRE D'ETHNIES	DÉSIGNATION DES INSPECTIONS (2007)	NOMBRE D'INSPECTIONS	NBRE ÉCOLES	EFF ÉLÈVES
1	Loudima, Mabombo, Madingou, Mfouati, Mouyondzi, Yamba, Oyo, Tchikapika, Ewo, Hinda, Mayéyé, Bouanéla, Epéna, Kimongo, Londéla-Kayes, Louvouakou, Gamboma, Lekana, Mbon, Mpouya, Ngo, Boko, Goma Tsé-tsé, Ignié, Kindamba, Louingui, Loulombo, Loumo, Mayama, Mbanza-Ndounga, Ngabé, Ngbala, Pikounda, Sembé.	35	889 (853)	130.190 (126.602)
2	Boko-Songho, Kingoué, Kayes, Tsiaki, Boundji, Bambama, Komono, Zanaga, Liranga, Nyanga, Abala, Allembe, Ngoko, Kellé, Mbama, Okoyo, Kakamoéka, Mvouti, Nzambi, Tchiamba-Nzassi, Banda, Makotipoko, Ollombo, Ongoni, Mindouli.	25	328 (307)	37.663 (35.366)
3	Mossaka, Kibangou, Mayoko, Loukolela, Makoua, Itoumbi, Madingo-Kayes, Betou, Dongou, Enyellé, Impfondo, Djambala, Kimba, Vindza, Souanké.	15	291 (272)	28.318 (35.784)
4	Mbomo.	1	12	2.598
5 et plus	Centres économiques et centres urbains	35		412.913

- 35 inspections regroupant 853 écoles publiques et 36 écoles privées, accueillent des élèves appartenant tous à une seule ethnie, soit au total 130.190 (126.602 du public) élèves, ou 21% de l'effectif total
- 25 inspections regroupant 307 écoles publiques et 21 écoles privées, accueillent des élèves provenant de deux ethnies, soit 37.663 (35.366 du public) élèves, ou 6% de l'effectif total
- 15 inspections regroupant 272 écoles publiques et 19 écoles privées, accueillent des élèves provenant de trois ethnies, soit 38.318 (35.784 du public) élèves, ou 6,2 % de l'effectif total
- 1 inspection regroupant 12 écoles primaires publiques accueille 2.598 élèves provenant de quatre ethnies, ou 0,4% de l'effectif total
- 35 inspections de centres économiques et centres urbains accueillent des élèves provenant de plus de 4 ethnies.

Cette classification permet d'apprécier la différence des situations entre les catégories d'inspections obtenues en fonction de la pratique linguistique d'origine de leurs élèves.

Une population scolaire importante (66,4%) linguistiquement hétérogène fréquente les écoles du milieu urbain et des centres économiques. Ce qui confirme la réalité de la menace de l'urbanisation des mœurs. Le reste (33,6%) est scolarisé dans les centres ruraux, dans les écoles de village. La lecture brute de la carte de répartition linguistique pose à première vue un problème difficile. Mais il y a cette réalité que, quel que soit le degré d'hétérogénéité ethnique de l'inspection scolaire, s'il en existe, ils sont très rares les villages formés de plus d'une ethnie ou de populations fondamentalement différentes. Et comme les habitants d'un même village parlent, en général, la même langue, l'école du village peut donc utiliser cette langue maternelle, en même temps que l'on démarre l'apprentissage d'au moins une langue seconde. Selon cette étude, 21% de la population scolaire aurait ce privilège de commencer l'école en langue maternelle. En réalité, si l'on tient compte du fait que beaucoup d'ethnies

sont très proches les unes des autres et que leurs populations se communiquent facilement, le nombre d'écoles de village pouvant utiliser une langue maternelle peut être plus important. Sur cette base, 60 inspections scolaires, soit 1.217 écoles pourraient utiliser une langue maternelle. Ce nombre augmente encore si l'on se réfère aux groupes ethniques formés, en général, d'ethnies linguistiquement proches. Si l'utilisation d'une langue d'emprunt se justifie en ville, il est possible de faire un autre choix pour les élèves des écoles de village.

Mais ces données peuvent faire l'objet d'un autre type d'exploitation. Il est par exemple aussi intéressant d'identifier des inspections qui partagent les mêmes pratiques linguistiques et celles qui ont des pratiques linguistiques de communication facile, afin d'analyser les possibilités d'économie d'échelle dans l'élaboration des matériels didactiques. Ce qui exige une étude linguistique plus fine qui pourrait compléter celle-ci.

## 5. Conclusion

Nous avons voulu montrer que la protection de la diversité culturelle de Afrique centrale passe par la réforme des programmes scolaires par leur contextualisation basée sur les pratiques locales traditionnelles encore en usage et d'exploitation pédagogique avantageuse. Pour cela, en raison des nombreux défis à relever pour y parvenir, notamment en raison de la multiplicité des ethnies et des pesanteurs de toutes sortes, il y a lieu de privilégier l'essentiel de cette contextualisation qui est la dimension pédagogique. Celle-ci va, sans nul doute, faciliter l'acquisition et l'appropriation des savoirs de base par les apprenants et la valorisation de leur milieu en utilisant les pré requis et la prédisposition psychologique, comme c'est le cas dans l'école des pays développés. Ceci exige un travail intense au niveau de la sensibilisation et de la recherche pour amener les décideurs à remettre en cause la situation de confort, mais d'acculturation permanente, héritée de la colonisation et entretenue depuis des décennies par les différents Etats, pour les amener à penser l'école différemment du modèle colonial, avec les inévitables mesures d'accompagnement sur les infrastructures, le matériel didactique et la formation des maîtres.

## Notes

1. Liliane Voyé. *Présentation du texte de Georges Balandier* « Phénomènes sociaux totaux et dynamique sociale », 28 octobre 2008.
2. P. Erny. *Avant propos de l'ouvrage de Nambala Kanté : forgerons d'Afrique noire : transmission des savoirs traditionnels en pays malinké*, Paris, L'Harmattan, 1993 - 269 p. - 21x14 cm - (Connaissance des hommes) ISBN = 273841625X.
3. *Gouvernement*. « Contribution relative à l'Afrique Centrale concernant le plan d'action cadre de l'initiative environnementale du NEPAD », Ministère des Eaux et Forêts de la République du Congo, Brazzaville, 2004.
4. Communauté Économique des États de l'Afrique Centrale (CEEAC). *Réunion de janvier*, Brazzaville, 2004.
5. *Encarta 2002*, Encyclopédie Microsoft Encarta, 2002.
6. D. Teferra, P. G. Altbach, ed. *African Higher Education, An International Reference Handbook*, part 2. Countries, Indiana University Press, 2003.
7. 12 ethnies du groupe Kongo (Bémbé, Dondo, Hangala, Kamba, Kongo Boko, Kugni, Lari, Manyanga, Mikéngé ou N'Kéngé, Suundi, Vili, Yombé ), 12 du groupe Téké (Batéké Alima, Tyo, Batsangi, Bakukuya, Batéké Lali ou Balali, Bangangulu ou Bangòngòlò, Banzabi, Bakota, Bandassa, Bambâmba, Mbéti, Mbomo), 9 du groupe Ngala (Amboshi, Kouyous ou Kuyu ou

- Koyo, Ngaré ou Ngati, Mondzombo, Mboko, Likouba, Likouala, Bouegni, Mbondzo), 3 du groupe Echira (Babwisi, Bapunu, Balûmbu), 2 du groupe Bayaka (Yaka, Téké de Zanaga et de Komono), 1 du groupe Oubanguiens (Babomitaba) et 1 du groupe pygmées (Bambenga ou Bambonga).
8. République du Congo, 2008. Wikipédia\_fichiers, 20px-Disambig-color.svg.png ; 20px-Confusions.svg.png, cité dans Projet UNESCO *Sauvegarde et valorisation du patrimoine culturel du Royaume Téké*.
  9. *Wikipédia, 2008, L'encyclopédie libre*.
  10. Initiative de la Diaspora et la Société civile centrafricaine (IDSCCA), 2005 : Les Baya (30%), les Banda (25%) et les Mandja (20%), ethnies majoritaires proches linguistiquement et implantées au centre et à l'ouest du pays ; les Sara et Kaba (10%), ethnies nordistes distinctes linguistiquement des trois premières et installées le long de la frontière nord avec le Tchad) ; les Yakoma, Banziri, Sango, et Mbaka, ethnies sudistes qui constituent en tout 5% de la population ; les Mbororo (Peuhls) (5%), à majorité musulmans, ils sont installés dans les pâturages de l'ouest et jouent un rôle prépondérant dans l'économie, notamment dans les exploitations minières et l'élevage ; les Pygmées (Ba'aka), premiers habitants des forêts du sud du pays, ne représentent qu'1 à 2% de la population.
  11. UNESCO, 2002, « Stratégie à moyen terme pour 2002-2007 pour la région Afrique – Contribuer à la paix et au développement humain à l'ère de la mondialisation par l'éducation, les sciences, la culture et la communication », Document établi à l'issue de la consultation du Directeur général avec les commissions nationales pour l'UNESCO de la région Afrique, Paris, Octobre 2002, p. 4.
  12. UNESCO, 2005, sur les savoirs autochtones, extrait du document sur la Décennie des Nations Unies pour le développement durable 2005-2014, février 2005.
  13. Nambala Kanté. *Forgerons d'Afrique noire : transmission des savoirs traditionnels en pays malinké*, Paris, L'Harmattan, 1993.
  14. G. Mbemba. *Place des Technologies traditionnelles de l'Afrique centrale dans la contextualisation de l'enseignement des sciences et de la technologie*. Communication au colloque international de Libreville, 22-23/03/2005; *Stockage de l'énergie dans les technologies traditionnelles congolaises : exemple des pièges*, Communication au Colloque international sur « Savoirs et Pratiques. Construction des savoirs, construction des pratiques dans la société de connaissance », Salvador de Bahia (Brésil), 2002.
  15. *Ibidem*.
  16. Décret n° 96-1136 portant application de la loi de transfert des compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation, de promotion des langues nationales et de formation professionnelle (Sénégal).
  17. Document du 4<sup>ème</sup> Congrès, *Eléments d'une politique nouvelle, Les langues nationales*, 1989, §§212.
  18. IDSCCA, 2005-2006.
  19. *Wikipédia, 2008, L'encyclopédie libre*.
  20. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire chargé de l'Alphabétisation : Direction des Etudes et de la Planification Scolaire. *Annuaire Statistique, 2006-2007*, août 2008.
  21. *Données ethnologiques des inspections départementales d'enseignement primaire de la République du Congo*, contribution de Dominique Nsooso, Economie Forestière, janvier 2009.

**Resumen**

El África central se encuentra en un momento de progresiva desaparición de su propia cultura, desplazada poco a poco por la extranjera, especialmente por la occidental. Un momento que comienza en el periodo colonial, imponiéndose la cultura del país colonizador, especialmente a través de su lengua que es adoptada como lengua oficial del país colonizado, y que continua con la mundialización, que acelera este proceso para terminar en una homogenización cuyo referente es el modelo occidental, sin conseguir corregir, por ahora, la « fractura numérica » todavía existente. A la vista de estas transformaciones en curso, existe un riesgo real que consiste en que la cultura de origen de los pueblos de África no se conserve más que desde el punto de vista histórico.

Un hecho como éste no debe pasar desapercibido para la conciencia del intelectual centro africano, asumiendo su responsabilidad histórica ante la desaparición de su patrimonio cultural. Sin lugar a dudas, es posible poner en marcha estrategias apropiadas para preservar lo que queda de la cultura de origen. Entre estas estrategias, parece razonable la propuesta de una reforma de la educación que introduzca en la escuela una contextualización de los currícula sobre las prácticas culturales locales, tanto lingüísticas como técnicas, susceptibles de una explotación pedagógica favorecedora, y que será enriquecida, progresivamente y según los niveles de estudios, por las aportaciones de la cultura exterior.

Los análisis internacionales respecto a la preservación de la cultura y de la situación lingüística de estos países afectados lleva a pensar que una lectura de lo que está pasando en términos de organización escolar presenta una gran potencialidad en vistas a una promoción y valorización de una de estas prácticas: el uso de la lengua materna en las escuelas de las zonas rurales. En este texto son presentados los resultados de la explotación de la heterogeneidad o de la homogeneidad étnica de la escolaridad a nivel departamental en la República del Congo, defendiendo la necesidad de implicar a la escuela en este proceso de conservación de lo que todavía es posible rescatar de la cultura local tradicional del África central.

**Palabras-clave:** Prácticas culturales – Prácticas lingüísticas – Prácticas técnicas – Lengua materna – Etnias – Cultura local tradicional – Investigación – Reforma – Contextualización – Preservación – Disciplinas científicas

**Abstract**

Central Africa is in danger of losing its own culture, which is gradually been replaced mainly by Western culture. This process began in the colonial-imposed culture of the colonizing countries, including language, which became the official language of the colonized country and has continued with the globalization that has accelerated, requiring the standardization of the Western model, and failed, however, to recover the 'digital divide'. At the current pace of change, there is a real risk of the original culture of the peoples of Africa being history.

This risk challenges the intellectual conscience of Central Africa about the historical responsibility of the disappearance of this cultural heritage. It is certainly still possible to organize strategies for the preservation of what remains of the culture of origin. Amongst these strategies, it is reasonable to introduce an educational reform in school curricula with a background based on local cultural practices, linguistic and technical, capable of a beneficial and progressively enriched pedagogical exploration, in function of educational levels and exterior cultural contributions.

The analysis of international opinion on preserving the cultural and linguistic situation of African countries suggests that the interpretation of reality in terms of school organization has the potential to promote and enhance one of these practices: the mother tongue in rural areas, through school. In this paper, we present the results of the exploitation of ethnic homogeneity or heterogeneity of the school department-level map of the Republic of Congo to support and

defend the need to involve the school in the successful preservation of what remains of local traditional culture in Central Africa.

**Keywords:** Cultural practices – Linguistic practices– Technical practices – Language – Ethnicity – Local traditional culture – Research – Reform – Context – Preservation – Scientific disciplines

### **Resumo**

A África Central está em risco de perder a sua própria cultura, que tem sido gradualmente substituída sobretudo pela cultura ocidental. Este processo, iniciado no período colonial que impôs a cultura do país colonizador, incluindo a língua, que se tornou a língua oficial do país colonizado, tem continuado com a globalização que se acelerou, impondo a uniformização do modelo ocidental, sem conseguir, no entanto, corrigir até agora a «fractura digital» ainda resistente. No ritmo actual das mudanças em curso, há um risco real de a cultura de origem das populações da África só ficar para a história.

Tal eventualidade não pode deixar de interpelar a consciência do intelectual centro-africano sobre a sua responsabilidade face à história do desaparecimento do seu património cultural. É, certamente, ainda possível organizar estratégias adequadas à preservação do que resta da cultura de origem. Entre essas estratégias, é razoável pensar numa reforma educativa que introduza na escola uma contextualização dos currículos com base em práticas culturais locais, tanto linguística como técnicas, susceptíveis de uma exploração pedagógica, vantajosa e progressivamente enriquecida, segundo os níveis de ensino, por contributos culturais exteriores.

A análise da opinião internacional sobre a preservação da cultura e da situação linguística destes países africanos permite pensar que a leitura da realidade ao nível da organização escolar tem potencialidades de promover e de valorizar uma dessas práticas: a da língua materna nas zonas rurais, através da escola. Neste artigo, são apresentados os resultados da exploração da heterogeneidade ou da homogeneidade étnica do mapa escolar ao nível departamental da República do Congo, para apoiar e defender a necessidade de envolver a escola no sucesso da preservação do que resta da cultura tradicional local na África Central.

**Palavras-chave:** Práticas culturais – Práticas linguísticas – Práticas técnicas – Língua materna – Etnias – Cultura tradicional local – Investigação – Reforma – Contextualização – Preservação – Disciplinas científicas