

SOMMAIRE

Editorial	1
Président Habyarimana : Discours aux Forces Armées	3
Monseigneur Sangu : Panorama de l'Eglise d'Afrique	14
P. Enny : L'Enseignement au Rwanda de 1916 à 1948	24
Major Gahimano : Discours à l'Ecole Supérieure Militaire	50
J.P. Godding : La Politique d'Education en Tanzanie	54
Informations :	
OCAM : Communiqué final de la Conférence ministérielle	75
INADES : Activité en 1975	78
Mouvements de jeunesse et M.R.N.D.	82
Courrier des lecteurs :	
T. Naweza : Collège Chrétien ?	86

DIALOGUE

OGUE N° 55
Avril 1976

Editorial

Les textes de ce numéro 55 concernent tous l'Afrique, et plus particulièrement le Rwanda.

Nous le savons : les discours de nos dirigeants, entendus une première fois à la radio, ont besoin d'être relus. Plus d'un abonné nous sait gré de le lui permettre. Les amateurs de l'histoire du Rwanda suivront avec plaisir le professeur Kiny dans les péripéties qu'a connues l'enseignement au Rwanda dans la première moitié du siècle, après la période "allemande".

Avec l'Abbé de Souza, prêtre du Bénin (Dahomey), nous retrouvons un des problèmes fondamentaux de l'authenticité africaine.

Toujours au plan de l'enseignement, J.P. Godding nous informe sur "La Politique d'éducation en Tanzanie". L'expérience de nos voisins peut nous éclairer.

ooo

Ce numéro comporte moins de pages que le numéro précédent qui comptait 84 pages.

Notre intention fut toujours de sortir des numéros de 64 pages. Mais l'abondance des matières, principalement des textes qu'on nous apportait en dernière heure, avec souvent d'une publication rapide, a fait que tous nos numéros de 1974 et 1975 ont dépassé le plafond projeté, le numéro 52 atteignant 114 pages.

C'est ainsi que le dernier numéro sorti, le No 54, totalise encore 84 pages. Il nous coûte 92,50 francs.

L'imprimerie, à juste titre, a attiré notre attention sur le déséquilibre entre le prix de l'abonnement soit 400 francs et le coût du numéro. Il ne faut pas être fort en calcul pour trouver que les 6 numéros annuels coûtent 555 francs, ce qui dépasse de 34,5 % les rentrées assurées par les abonnements payés au Rwanda. Heureusement, les abonnements payés à l'étranger nous laissent une marge disponible.

ooo

De tout ceci, nous voudrions tirer deux conclusions :

- 1) que nos lecteurs ne s'étonnent pas du volume de ce numéro 55;

2) que nos abonnés aient à coeur de renouveler sans tarder leur abonnement, s'il est venu à échéance : nous le leur signalons chaque fois.

Beaucoup l'ont déjà fait : ils nous épargnent des rappels; nous leur en sommes très reconnaissants.

Un voeu enfin : que tous ceux qui croient aux services rendus par "Dialogues" fassent de nouveaux abonnés et perçoivent eux-mêmes le montant de l'abonnement pour nous l'envoyer. Au Rwanda, c'est un des meilleurs moyens de perception possibles. C'est ainsi que la Revue devient et deviendra de plus en plus notre Revue.

Discours aux Forces Armées

Note de la Rédaction

Vacances, abondance des matières, priorités, format réduit de la Revue expliquent le retard avec lequel nous publions le texte ci-après.

Son contenu conserve toute son actualité dans les notes qu'il prône et les orientations qu'il suggère.

Les sous-titres sont de la rédaction.

ooo

Excellences, Mesdames, Messieurs,

La fête des Forces Armées Rwandaises est déjà devenue une tradition. Instaurée au lendemain des changements historiques survenus dans notre pays à la date du 5 juillet 1973, cette journée mémorable rappelle chaque année la place qui doit être celle de nos Forces Armées dans la vie nationale.

Nous la célébrions hier au lendemain de l'issue pressentie des heures fatidiques qui marqueraient l'agonie de la 1ère République; elle nous rassemble aujourd'hui, au milieu du parcours, pour penser aux progrès déjà réalisés par le peuple rwandais libéré de la hantise et de la peur par ses enfants qui ont choisi le métier des armes.

C'est grâce à leur protection et à leur participation exemplaire au combat pour le développement, qu'il nous est permis d'affirmer sans vanité que notre peuple, gêné sans encombre à la cause de la paix et de l'unité, devient chaque jour plus dynamique et plus réceptif aux idées nouvelles.

Promotion de la femme rwandaise

Nous avons dit que nous voulons une mobilisation de tous les Rwandais, sans discrimination aucune. Et c'est dans ce cadre que nous venons de recruter, au sein des Forces Armées Rwandaises un contingent de filles dont vous venez d'admirer l'allure et la tenue. Nous l'avons fait non pas tant pour lutter contre ce qu'on appelle vulgairement

des complexes d'infériorité ou de supériorité de sexes, mais principalement pour associer ces enfants de notre pays à ce domaine qui, comme tant d'autres, réclame la conjugaison de tous nos efforts.

Le commandement fera donc pour le mieux pour que la vie sous les drapeaux ait sa valeur pour ces femmes-militaires.

Les règlements seront adaptés partout où c'est nécessaire pour qu'elles y trouvent leur place ainsi que les conditions qui, sans rien changer de fondamental aux exigences de notre métier, le préserveront néanmoins d'une quelconque frustration.

Faut-il rappeler ce que nous avons déjà souligné par maintes occasions à propos du rôle de la femme dans la société rwandaise ? Le Manifeste de notre Mouvement en pose des principes clairs. Il affirme en effet :

"Le Mouvement soutient l'émancipation de la femme dans le respect des liens familiaux; l'épanouissement de sa personnalité doit être renforcé par l'accès à l'instruction, aux responsabilités professionnelles, sociales, économiques et politiques."

Toute activité visant la préparation de la femme au plein exercice des libertés démocratiques sera encouragée et soutenue. L'émancipation de la femme doit apporter des forces nouvelles pour participer à l'accélération du développement national."

Et le 8 mars dernier, lors de la célébration dans notre pays de l'Année Internationale de la Femme, nous avons affirmé que "l'élément féminin représentant plus de la moitié de la population rwandaise et contribuant pour une large mesure au progrès du pays, surtout dans le domaine agricole, il importe de reconnaître à sa juste valeur le rôle éminent de la femme dans notre effort de développement."

C'est dire que l'action du Gouvernement de la Ile République est consciente des problèmes posés à notre société, principalement dans le cadre de la promotion de la femme.

Nous louons à ce sujet le travail accompli par nos sœurs réunies en Congrès à Kigali du 3 au 6 septembre 1975. Ce travail, dégagé par les recommandations émises à la fin de leur réunion montre clairement leur préoccupation sur les problèmes fondamentaux qui se posent à tout le Tiers-Monde et, spécialement à la société rwandaise.

Nous voudrions donc assurer à nouveau la femme rwan-

daise, militante à part entière du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, que les différents départements intéressés ont été invités à se pencher sérieusement sur les réflexions émises et ne manqueront pas d'associer la femme rwandaise à la recherche des solutions. Car il importe de bien préciser les principes : les problèmes posés à la femme rwandaise sont les problèmes de toute la société rwandaise, réclamant donc la participation de tous pour la recherche des remèdes adéquats.

Nous ne pouvons pas dire que rien n'a été fait, mais nous devons constater hélas que beaucoup reste à faire.

Nous louons spécialement la décision prise en vue de la création d'une association nationale des femmes rwandaises, dont il faut encore définir les statuts, mais dont l'intégration au Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement est prévue par l'article 62 des statuts de notre Mouvement. Il importe cependant, pour ne point disperser nos efforts, de préciser à l'intention de ceux qui sont chargés d'approfondir les résolutions qui ont été émises que nous avons décidé, sans retour, de condamner toute forme d'exploitation, de vagabondage et de banditisme. Nous sommes convaincus qu'aucun pays ne peut se construire dans la débauche et dans l'inertie.

Nous voulons également renouveler notre souhait de faire reconnaître par leurs pères tous les enfants dits illégitimes. Aucun enfant rwandais ne peut supporter la tare d'être sans père.

Nous sommes bien sûr conscients de la complexité des solutions à nos problèmes sociaux, mais nous espérons l'effort de tous les Rwandais et comptons grandement sur la collaboration de l'association naissante des femmes rwandaises. Nous souhaitons par ailleurs que cette association traduise les aspirations de toute la société féminine rwandaise et principalement de celle dont le niveau de développement est en-dessous du seuil humain acceptable.

Une armée pour sauvegarder la paix
Rwandaise, Rwandais,

Si deux ans se sont déjà écoulés depuis que notre pays a été sauvé des horreurs d'une guerre fratricide, si depuis deux ans nos Forces Armées ont confirmé leur rôle de défenseur de l'unité nationale, garante de la stabilité de nos institutions, force nous est cependant de reconnaître que leur action bénéfique sur l'avent de notre pays ne se limite pas dans ce cadre étroit d'une période de deux ans.

L'histoire de notre pays depuis quinze ans est là pour

convaincre les plus sceptiques. Car c'est depuis quinze ans que les premiers soldats rwandais ont été initiés à cette carrière exigeante, mais noble, par moments exaltante.

C'est en effet en janvier 1960, que les premiers éléments de l'Armée Rwandaise furent recrutés, et c'est en août de la même année que la première promotion entama sa formation à l'Ecole des Officiers à Kigali.

Dès les premières heures de sa création, l'Armée Rwandaise fut confrontée à des missions qui dépassaient les moyens humains et matériels disponibles à cette époque.

Mais le courage et la ténacité de nos jeunes soldats renforcés par la justesse de la cause à défendre eurent toujours raison des forces de destruction.

Il serait fastidieux de reprendre ici tous les événements qui ont jalonné ce jeune âge de notre indépendance, surtout que la plupart d'entre vous en ont suivi les péripéties. Je vous ferai grâce donc de toute cette rétrospective de quinze ans de vigilance, quinze ans de travail fatigamment oublié et voué à l'ingratitude des consciences sans scrupule, quinze ans de labeur, discret mais persévérant, quinze ans de devoir et souvent de sacrifices, au cours desquels plusieurs de nos compagnons d'armes ont perdu leur vie pour l'intérêt supérieur de la nation; ils sont morts pour la cause de notre liberté et méritent notre profonde vénération.

Certains de nos amis ont aimablement répondu aujourd'hui à notre invitation de venir rehausser de leur présence les fastes de nos Forces Armées. Ils nous témoignent ainsi, une fois de plus, la chaleur de l'amitié que leurs pays portent à l'égard de la République Rwandaise. De telles marques de sympathie ne peuvent nous laisser indifférents, car elles sont le signe d'une amitié durable et d'une coopération prospère entre nos peuples respectifs.

Distingués invités, nous vous accueillons en frères et à bras ouverts, en vous souhaitant de vous sentir chez vous et de jouir d'un séjour agréable dans notre pays.

Votre présence nous honore et nous réjouit, parce que nous aimons la fraternité entre les peuples qui, chacun de par ses valeurs propres, doivent concourir à l'épanouissement de l'humanité. Il importe de bannir le mépris, la haine et l'estracisme, qui sont souvent à l'origine des conflits, pour qu'ils cèdent la place à la compréhension et à l'entraide entre les hommes.

Excellences, Mesdames, Messieurs,

La fête de nos Forces Armées, que nous célébrons ce jour, n'est pas une exaltation d'instincts belliqueux mais une manifestation en faveur de la paix, cette paix que nous souhaitons durable et permanente pour notre pays et pour tous les peuples du monde. C'est l'une des constatées de notre politique; nos rapports avec nos semblables et nos interventions doivent refléter cette aspiration profonde de tous les hommes de bonne volonté. Notre souci constant tel que nous l'avons proclamé solennellement dans notre Discours-Programme du 1er août 1973, reste de "sauvegarder la paix internationale dans le cadre de la solidarité humaine".

Les relations cordiales que nous entretenons avec nos voisins, les liens de coopération que nous avons noués, sans considération d'idéologie, avec des peuples de toutes les parties du monde, montrent à suffisance que nous restons fidèles à la ligne de conduite que nous nous sommes tracés.

Mais la faiblesse de l'homme a créé le mythe des armes pour maintenir la paix. Si paradoxalement que puisse paraître une telle réalité, l'histoire n'en a pas moins confirmé la nécessité. Nul d'entre nous n'ignore que notre siècle a connu les guerres les plus meurtrières de l'histoire de l'humanité; depuis lors les hommes n'ont cessé de vivre dans l'incertitude du lendemain.

Et cette peur perpétuelle, à peine apparente parce qu'assimilée par la vie de tous les jours, a rendu indispensable les instruments de la guerre pour sauvegarder la paix.

C'est donc pour la paix que nous entretenons des Forces Armées; c'est pour la paix que nous leur cherchons des aides étrangères; c'est pour la paix que nous leur donnons une place particulière dans la vie nationale, et c'est pour la paix et la fraternité entre les peuples que nous associons nos amis à la fête des gardiens de la paix, chère à tous les hommes épris de liberté.

Et c'est pourquoi nous ne cessons de souhaiter ardemment que nos frères encore soumis à la loi de la peur et de l'oppression, quelle que soit la couleur de l'opresseur et de la victime, puissent jouir sans tarder des bienfaits de la paix qu'ils sont hélas obligés d'obtenir au prix de mille sacrifices.

Pour la cause de la paix, nous soutenons tous ces peuples qui mènent souvent dans le silence une guerre juste destinée à recouvrer leur liberté.

Nous invitons tous les auteurs de ces drames sanglants en Angola, en Rhodésie, en Afrique du Sud, en Namibie, au Moyen-Orient et partout ailleurs où les hommes sont privés injustement de la paix et de la liberté, à réaliser leurs responsabilités vis-à-vis de l'humanité, pour mettre fin rapidement à la poursuite et au massacre des innocents. Nous croyons que la paix est précieuse, non pas pour prévenir la guerre, mais pour œuvrer tranquillement au développement des nations.

L'idéal du 5 juillet 1973 : construire le Rwanda dans la paix

Nous avons rappelé à maintes occasions que ce désir de faire travailler notre peuple à son mieux-être a été l'une des raisons majeures de notre décision du 5 juillet 1973.

Les haines et les divisions de tous ordres, les conflits inutiles avec nos voisins sont aux antipodes de la cohésion du peuple et de l'entraide entre les nations.

Nel est donc notre souhait : que de par le monde tous les hommes soient frères. Mais malheureusement, il ne tient pas qu'à nous de laisser fleurir un meilleur environnement, ce n'est pas nous qui détenons le pouvoir de créer un ordre mondial nouveau plus favorable à la coexistence sans suspensions et à l'épanouissement de l'homme.

Nous sommes malgré nous emportés par ce courant de contradictions où tous les hommes déclarent souhaiter la paix, tout en consacrant d'immenses ressources à la préparation de la guerre au lieu de les dépenser pour lutter contre l'ignorance, la famine, la maladie.

Il n'empêche cependant que nous persistons à souhaiter que chacun puisse travailler en sécurité et qu'il bénéficie du fruit de son travail. C'est ainsi que nous avons invité tous les enfants de ce pays, sans exception, à combattre l'ignorance et la paresse, génératrices de la pauvreté.

La part des Forces Armées dans le développement

Le peuple rwandais a suivi cette consigne et ses Forces Armées sont montées en première ligne pour une lutte sans merci contre tous les aspects du sous-développement.

Le travail qui se fait chez nous n'a rien de surhumain, mais ses effets sont progressivement sensibles : le peuple tout entier a été rallié à l'exemple concret donné par l'Armée. Il n'est que de voyager par monts et vallées ou simplement de survoler notre pays pour se rendre compte des étapes déjà franchies qui augurent d'une continuité pleine de promesses.

A vous tous, Officiers, Sous-Officiers et hommes de troupe, je réitère donc mes félicitations pour cet engagement résolu et vous exhorte à plus de détermination pour rester avec toute l'élite du pays à l'avant-garde du progrès.

Vous n'avez pas démerité de la confiance de vos compatriotes qui attendent beaucoup de vous et surtout l'exemple d'unité, de cohésion et de travail car vous êtes parmi ceux qui - fonctionnaires, étudiants, religieux et les autres - ont l'impérieux devoir de montrer au peuple la meilleure voie pour construire notre pays.

Vous faites donc plus que jamais partie intégrante des Forces vives de la Nation.

Soyez frères dans le travail, car les intrigues ne se développent que dans la paresse et dans l'inaction.

Intégrée dans le circuit de l'effort général de développement, la Nation a besoin de la vigueur de votre jeunesse. Le Rwanda a besoin de votre dévouement, il a besoin de vos sacrifices fruités de votre patriotisme.

"Notre Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement se veut justement populaire et requiert une adhésion sans réserve, autrement dit, le comportement du Peuple, de la société tout entière se modèle à un seul moule, d'où unité de vue, harmonie, cohésion depuis la cellule de base jusqu'au sommet de la pyramide du Mouvement c'est-à-dire de toute la Nation".

Modèle de dévouement et de patriotisme, les Forces Armées Rwandaises doivent donc être à l'avant-garde de la jeunesse rwandaise, de ses aspirations, de ses espoirs.

Et à cet égard, nous sommes particulièrement fiers que notre pays et ses Forces Armées ne fût pas deux entités distinctes qui se supportent tant bien que mal : les Forces Armées étant une émanation du peuple, elles lui sont complètement intégrées. A ce sujet, le Manifeste du M.R.N.D. que nous avons créé le 5 juillet 1975 est explicite :

"Les Forces Armées, longtemps tenues en dehors des activités économiques et sociales de la Nation sont désormais intégrées aux cadres de la mobilisation générale des masses populaires. Toutes les Forces patriotiques et progressistes doivent désormais se sentir plus concernées".

Par ailleurs, qu'un citoyen soit civil ou militaire, cela n'a rien de fondamental ; l'essentiel est que tous les citoyens soient complémentaires pour le bonheur d'un pays et

des autres. Et la valeur de chacun quelle que soit sa profession, doit être mesurée à la contribution effective qu'il apporte chaque jour à l'édification de la Nation.

Au Rwanda, depuis quinze ans, nous ne sommes plus à l'époque d'une armée d'occupation, et à notre satisfaction, nos hommes ne donnent pas l'image d'un soldat détaché de sa colline, ne possédant plus le sens de la famille et du respect des personnes et des biens.

Notre peuple et ses soldats vivent ainsi dans ce climat de confiance grâce à la mentalité rwandaise qui donne priorité à la famille, mais aussi grâce à l'esprit civique inouï que nos hommes et que les cadres à tous les échelons doivent continuer à cultiver.

Cette éducation du citoyen consistait de ses responsabilités envers la grande famille nationale doit être le fondement de l'enseignement dans toutes les écoles et à tous les niveaux.

C'est à cette condition que chaque citoyen se sentira plus solidaire avec ses compatriotes, réalisant ainsi l'un des objectifs de la 1^{re} République qui s'est engagée à renforcer pour la rendre plus efficiente la complémentarité entre les différentes composantes de la cité : elle réussira cette tâche par le travail de tous, par la recherche d'actions communes, qui confèrent une certaine élévation au rôle spécifique de chacun dans la société.

Le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement

C'est pour consacrer cette symbiose, pour cimenter cet esprit de cohésion qui harmonise l'action de toutes les forces vives de la Nation, que nous avons créé à la date du 5 juillet dernier le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, qui rassemble en son sein tous les enfants de ce pays pour une mobilisation générale.

Je ne cesserais de répéter que le développement de notre pays, chacun de ses enfants doit en faire son affaire, non pas d'une façon dispersée mais par une coordination et une orientation des efforts.

Notre Mouvement apporte donc plus de force pour mettre à contribution d'une façon cohérente toutes les énergies disponibles : étudiants, militaires, religieux, fonctionnaires et toute la population des mille collines, sont appelés à "servir les coudes" pour parvenir à de meilleures conditions de vie pour l'ensemble du peuple. Et il ne s'agit pas d'opérer des miracles, mais simplement de s'atteler chaque jour à son travail sans mépriser la participation aux travaux communautaires de développement exigée de chacun au moins une fois par semaine.

À cet égard, je renouvelle mon appel à tous ceux qui ont bénéficié d'une certaine instruction pour qu'ils servent à leur tour leurs concitoyens. Que les heures réservées d'habitude à leurs travaux communautaires de développement ne soient pas des occasions de laisser-aller, mais qu'il en résulte un impact réel sur le revenu national et surtout une influence bénéfique sur la mentalité du peuple; car le travail de tous reste notre seul salut : nous n'avons pas de solutions de rechange, n'en déplaçons aux esprits les plus réticents.

Nous avons une population nombreuse qui peut faire beaucoup de choses : encore faut-il qu'elle soit guidée par l'éducation et par l'exemple; faute de cette prise de conscience par tous ceux qui en sont capables, nous serons bientôt dépassés par les problèmes de la croissance démographique.

Pour avoir un espoir de survie, les méthodes culturelles de la population doivent changer totalement, l'agriculture doit être mariée à l'élevage et être intensifiée pour tendre vers l'industrialisation; le mode d'habitat doit être amélioré progressivement pour libérer les terres cultivables, faciliter la circulation des personnes et des biens et conduire harmonieusement le courant du développement général.

Une adaptation de la formation militaire

C'est pourquoi la formation du soldat rwandais est à remanier constamment pour être adaptée aux réalités socio-économiques de notre pays.

La formation sera donc orientée de manière à rendre le soldat apte à participer réellement à la production et à affronter les diverses difficultés de la vie après son séjour dans les rangs des Forces Armées.

Les Forces Armées étant une école, l'éducation qu'elles dispensent réclame elle aussi une réforme appropriée pour compléter les connaissances pratiques acquises à l'école civile.

L'acquisition de ces connaissances pratiques suppose évidemment l'existence de cette réforme scolaire qui doit constituer un cadre de référence pour tous les services chargés de dispenser un enseignement fonctionnel : les Forces Armées seront parmi les bénéficiaires, de par leur vocation de participer à l'encadrement de la jeunesse, car elles ont conçu de bonne heure l'idée d'aider la jeunesse à s'épanouir : c'est la raison d'être du service civique de la jeunesse attaché au département de la Défense Natio-

ville et qui régulièrement doit améliorer ses méthodes pour mobiliser le plus de jeunes possible et les intégrer réellement dans le processus de développement. Ces jeunes leur collés doivent servir de modèle d'éducation de la grande jeunesse rwandaise sans école ni emploi.

Mais ces activités qui rapprochent les militaires du reste de la population ne peuvent en aucun cas reléguer en ordre secondaire leur mission première de protecteur de la paix et de l'intégrité du territoire national. Elles viennent la compléter et sans doute révaloriser davantage leur carrière qui indépendamment des contingences, garde ses servitudes et ses grandeurs : c'est ce double aspect qui fait la fierté de ceux qui optent pour consacrer une partie de leur vie à la protection de la communauté.

Cette mission est impérative pour ceux qui en ont la charge et c'est cette contrainte qui justifie les sacrifices consentis par le pays pour que les Forces Armées soient constamment à la hauteur de leur tâche. Et une fois cette mission accomplie, les Forces Armées doivent apporter leur contribution au développement national par leurs réalisations dans le cadre des travaux divers d'infrastructure et de production.

Nous saisissons cette occasion pour réitérer nos remerciements sincères aux pays amis qui acceptent de nous aider à équiper nos Forces Armées. Ils ont compris que cette coopération militaire profite à tout le peuple au même titre que les autres aspects de l'aide extérieure. Car nous restons convaincus que la paix et la tranquillité publique sont les fondements indispensables du développement national.

C'est la raison pour laquelle ce secteur de la vie nationale sera développé, à la mesure de nos propres moyens, renforcés par l'intervention de nos amis.

L'Armée Rwandaise qui, pendant quinze ans, a donné la preuve de sa fidélité à la République et de sa combativité pour la défense du patrimoine national doit, que les responsables s'en imprègnent, être dotée progressivement des moyens qui lui permettent de ne jamais trahir sa mission.

L'invité donc tous les cadres à orienter l'entraînement et l'instruction dans le sens d'une plus grande culture physique, dans le sens d'un civisme inconditionnel, parallèlement à une formation technique sans cesse adaptée aux exigences de notre métier.

La Gendarmerie Nationale

Il en sera de même à la Gendarmerie Nationale qui fait

ses premiers pas. Ce corps exige de ses membres plus de dévouement et plus d'abnégation. Il réclame également de l'intelligence, de l'intégrité et de la perspicacité. Il a besoin des moyens appropriés à sa délicate mission de garde de corps de la loi.

C'est à ces multiples conditions que la Gendarmerie Nationale pourra imposer le respect des lois et constituer une force de frappe contre la violence, garantissant ainsi la sécurité des citoyens respectueux de l'ordre public.

L'Etat mettra tout en œuvre pour que cette force soit mise sur pied le plus rapidement possible pour reprendre sans tarder les missions confiées momentanément à l'Armée par l'histoire récente de notre pays.

C'est dans ce même cadre et pour rendre plus efficace l'action de la Gendarmerie que les Ministères de la Défense Nationale et de l'Intérieur ont été invités à étudier la mise sur pied d'une police communale plus étendue, devant servir d'antenne à la Gendarmerie Nationale et disposant de certains pouvoirs de police administrative et judiciaire.

Rwandaises, Rwandais,

Ce jour doit nous rappeler que pour tout bon citoyen, le devoir passe avant toute autre considération. Et, le devoir des Forces Armées rwandaises se résume dans ces principes du Manifeste du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement qui proclame :

"Parallèlement à leurs missions principales d'assurer la défense du territoire et le maintien de la tranquillité publique, les Forces Armées participeront à la mobilisation des énergies nationales, à la conquête de l'indépendance économique, à la formation civique pour intensifier le développement au pays, aux grands travaux publics, à l'encadrement des masses rurales, aux œuvres sociales et culturelles, à la distribution des soins de santé et spécialement à la formation des mouvements de jeunesse".

Ce qui importe le plus, c'est la mise en pratique de ces enseignements par le travail de tous ; et, à cet égard, j'ai la conviction que, comme par le passé, les Forces Armées rwandaises continueront à porter le haut flambeau de la paix et de l'Unité Nationale dans la recherche commune du mieux-être du peuple rwandais par une mobilisation totale de toutes les énergies disponibles dans la discipline et le dévouement.

VIVE LE PEUPLE RWANDAIS

VIVENT LES FORCES ARMÉES RWANDAISES.

Panorama de l'Eglise d'Afrique

I. SENS DE L'EVANGELISATION AUJOURD'HUI

Le mot "évangélisation" est aujourd'hui utilisé en des sens très divers. L'Eglise d'Afrique entend par ce terme le précepte de Jésus-Christ : "Allez dans le monde entier prêcher la Bonne Nouvelle à toute créature" (Mc 16, 15) et y voit deux acceptions principales : l'évangélisation missionnaire et l'évangélisation pastorale. L'évangélisation missionnaire est la première annonce ou prédication du Christ et de son Evangile aux non-chrétiens dont la foi est ainsi éveillée. Aujourd'hui, les deux tiers du genre humain se trouvent dans cette situation et n'ont pas entendu l'Evangile. La plupart d'entre eux vivent en Asie ou en Afrique. Quant à l'évangélisation pastorale, elle comporte tout ce qui permet à la foi déjà vivante de nourrir et de fortifier le peuple de Dieu. Parmi ces moyens figurent le témoignage de vie, les sacrements, l'instruction, la catéchèse, la prédication homilétique, la création et la consolidation de la communauté chrétienne. Il est par ailleurs évident que ces deux parties ou aspects de l'évangélisation correspondent à la définition proposée par l'Instrument de travail de ce Synode.

II. HISTOIRE DE L'EVANGELISATION EN AFRIQUE

Aux premiers siècles de notre ère, le christianisme s'est fermement établi en Afrique du Nord, en Egypte, au Soudan et en Ethiopie. Au VII^e siècle, par suite de violences extérieures, non seulement sa propagation fut mise en échec, mais sa propre existence fut menacée. Au X^e siècle, des missionnaires portugais fondèrent des concessions chrétiennes en Afrique de l'Ouest et au Sud, mais la plus grande partie de leur activité était réservée aux commerçants européens.

C'est au XIX^e siècle qu'a commencé l'expansion moderne du christianisme. A cette époque, en effet, l'intérêt de l'Europe pour le continent africain se manifesta par l'arrivée d'explorateurs, de constructeurs d'empire, d'ethnologues, de chasseurs, de commerçants et de romanciers. Les missionnaires accompagnaient ces explorateurs et ces fondateurs de colonies. C'est la raison pour laquelle, de tout temps, les

Africains ont lié l'image du chrétien à celle des colonies européennes et aux conséquences de ces invasions. Et, aujourd'hui encore, le nom de chrétien conserve toujours un relief européen. Par ailleurs, le christianisme ne s'est pas présenté aux peuples africains comme une religion unique et unie, mais comme une religion divisée en factions se disputant entre elles : anglicans, catholiques, luthériens, baptistes, qui tous prêchaient le Christ mais ne cessaient de se quereller. Il est vrai que, ces dernières années, cette difficulté s'est quelque peu estompée. Mais, entre-temps, il en est surgi une autre : la multiplication des sectes ayant rompu avec les Eglises missionnaires. Aujourd'hui elles sont près de 5.000, qui comptent 15 millions de membres environ. Les efforts missionnaires accomplis ces deux derniers siècles n'en ont pas moins produit des fruits plus abondants que jamais auparavant dans l'histoire du christianisme, même si les résultats de l'évangélisation n'ont pas été les mêmes partout. En effet, après de régions qui sont chrétiennes pratiquement dans leur totalité, il en est d'autres qui ne sont pas encore du tout touchées par le christianisme.

III. SITUATION ACTUELLE DE L'EVANGELISATION EN AFRIQUE

Le christianisme en Afrique fait aujourd'hui l'expérience de la plus grande augmentation numérique continue qu'il ait jamais connue quelque continent ou période de l'histoire que ce soit. Chaque année, plus de 2 millions de nouveaux fidèles viennent s'ajouter à la communauté chrétienne en Afrique. Ce fait frappant est l'un des nombreux signes d'espérance que nous offre l'analyse de l'état actuel de l'évangélisation en Afrique. Je pourrais donner quantité de chiffres qui illustrent la vitalité du christianisme africain. Sur le nombre total d'habitants du continent, les chrétiens sont 40 %, tandis que les musulmans sont 41 % et les fidèles des religions traditionnelles 17 %. Les chrétiens en Afrique sont au nombre de 149 millions, dont 60 millions environ sont catholiques, en moins nominale. Ces catholiques appartiennent à 356 diocèses regroupés en 49 archidiocèses. Il existe actuellement 30 conférences épiscopales en Afrique. Sur le nombre total des prêtres catholiques dans le monde entier, l'Afrique en possède 17.180, soit un peu plus de 4 % du chiffre global. Pourtant, le christianisme s'accroît en Afrique deux fois plus vite que la population du continent. Par ailleurs, il s'est répandu et établi autrement que dans les autres continents. En effet, si certaines tribus se sont assez volontiers ouvertes à l'évangélisation, d'autres ont accueilli l'Islam, de sorte qu'elles résistent à toute évangélisation chrétienne, et d'autres enfin sont encore très éloignées de toute évangélisation et n'ont même pas été touchées par le message de l'Evangile.

IV. DESCRIPTION DES EXPERIENCES DANS LE DOMAINE DE L'EVANGILE

Je voudrais à présent, en suivant les douze thèmes proposés par le deuxième Instrument de travail, rapporter brièvement les expériences africaines dans le domaine de l'évangélisation.

1. Vie intérieure

L'évangélisation en Afrique doit avant tout se fonder sur ce qui a été révélé par Dieu dans l'Écriture. Afin que soit évitée avec soin la confusion introduite par de nombreux prophètes dans l'Église catholique, l'Église d'Afrique entend suivre la doctrine des Écritures - comme norme et guide - et le magistère de l'Église. De même un grand nombre de Conférences épiscopales d'Afrique souhaite que l'on attribue une grande importance à la nécessité de la vie intérieure dans l'Église.

2. Petites communautés

L'Église d'Afrique encourage vivement la création de petites communautés chrétiennes locales, où la vie et les activités quotidiennes se déploient dans des groupes dont les membres peuvent faire l'expérience de vraies relations interpersonnelles et avoir le sentiment d'appartenir à une communauté de vie et de travail. De cette manière, les communautés chrétiennes seront à même de développer une vitalité intense et pourront devenir des témoins efficaces dans leur entourage naturel. C'est pourquoi plusieurs Conférences épiscopales d'Afrique recommandent fortement que les structures et les attitudes actuelles de l'Église soient modifiées par l'établissement de petites communautés chrétiennes.

3. Renouveau liturgique

Dans cette période historique de décolonisation en Afrique et de recherche d'une "authenticité africaine" une adaptation liturgique propre à l'Afrique ouvrira la voie à une formulation africaine du message chrétien lui-même. Les Africains seront fiers de leur culture et de leur tradition religieuse. Parce que, autrefois, il y a eu confusion entre christianisme et culture occidentale, ils désirent aujourd'hui retourner à leurs pratiques religieuses ancestrales.

Quant à l'adaptation de la foi chrétienne au style de vie africain, elle doit se conformer aux principes énoncés par Paul VI dans le discours qu'il a prononcé en 1969 à Kampala. Néanmoins, les nouveautés liturgiques doivent être introduites avec beaucoup de prudence, étant donné l'existence d'une très longue tradition liturgique antérieure à Vatican II.

Certains, chrétiens d'Afrique, en sont devenus indifférents

à la religion ou l'ont rejetée, parce que des missionnaires étrangers avaient introduit des innovations liturgiques; ils n'avaient pas consulté le peuple lui-même et n'avaient pas expliqué la raison du changement. Les fidèles ont cru que la religion chrétienne avait été modifiée par la volonté et l'arbitraire des Blancs. L'Église doit conserver les éléments positifs de la tradition africaine dans toute la rénovation liturgique.

4. Les jeunes Églises

Parmi les événements majeurs de l'histoire de l'Afrique ces vingt dernières années, on place à juste titre la décolonisation. Non moins de 42 pays sont devenus indépendants en se dégageant des lois coloniales. Une évolution parallèle s'est dessinée dans l'Église. Autrefois les missions étaient confiées à des instituteurs missionnaires qui relevaient de la sacrée Congrégation pour l'Évangélisation des peuples, le "Sacré Collège des Propagandistes". Or, ces vingt dernières années, les missions sont devenues des diocèses, et le "Sacré Collège des Propagandistes" a ainsi pris fin. Ce fait marque aussi le terme d'une certaine époque, à savoir de l'ère missionnaire en Afrique. L'évangélisation n'est pas pour autant achevée, cela est évident, mais cela signifie que la charge de l'évangélisation appartient désormais aux Africains. Ainsi se trouve changée du tout au tout la relation entre l'Église et l'Afrique, la sacrée Congrégation pour l'Évangélisation des peuples, les instituteurs missionnaires et les autres Églises d'Europe et d'Amérique du Nord. L'objectif de l'évangélisation est et doit être la fondation d'une Église qui tiennent debout par elle-même en ce qui concerne ses ministres et ses ressources. Les missionnaires étrangers sont toujours souhaités et seront toujours les bienvenus, mais ce sera surtout à titre d'auxiliaires et de soutiens du clergé local.

5. Le laïc

Il est encourageant de noter que les Églises locales en Afrique se rendent de plus en plus compte de la très grande importance qu'il y a à faire participer les laïcs le plus pleinement possible à toutes les sphères de la vie ecclésiale. Elles se rendent compte aussi du rôle plus étendu que les laïcs pourraient jouer comme ministres dans les fonctions de l'ordination n'est pas requise. De plus, la mentalité du laïc africain - surtout de la partie la plus évoluée - est telle qu'elle souhaite voir les laïcs participer à la vie de l'Église tout entière, et donc aux décisions qui sont prises, non seulement dans les paroisses mais aussi dans les diocèses et au niveau national. Cette nécessité est bien comprise, et il faut se réjouir que, dans ce do-

maine, de grands progrès soient déjà réalisés. Pourtant, peu de Conférences épiscopales ont institué le diaconat permanent, si bien qu'il est difficile de porter un jugement décisif sur cette institution. En 1971, on ne comptait, dans toute l'Afrique, que 20 diacones. En fait, à la place du diaconat, l'Eglise d'Afrique a fait porter la plus grande partie de son effort sur l'apostolat des catéchistes. C'est la raison pour laquelle elle souhaite vivement que la charge de catéchistes soit reconnue par l'Eglise comme un ministère spécifique, et qu'on leur attribue davantage de pouvoirs. En effet, dans certains endroits, les catéchistes sont déjà chargés de diriger des paroisses.

6. La jeunesse

Les jeunes d'aujourd'hui sont les responsables de demain, et c'est pourquoi il faut tout faire pour qu'ils soient formés comme des membres actifs des communautés chrétiennes dans les villages, les villes, les paroisses, les diocèses et les pays tout entier. Jusqu'à présent, les mouvements et les associations de jeunes en Afrique ont été constitués sur le modèle des pays occidentaux. Il est temps de les reconsidérer et aussi d'en fonder de nouveaux plus adaptés à l'Afrique d'aujourd'hui. La première priorité face à l'apostolat de la jeunesse en Afrique est la formation d'hommes compétents.

7. Promotion humaine et libération

Cette question est très actuelle en Afrique aujourd'hui. En effet, la tâche du service social et de la promotion humaine est, de par sa nature, une partie intégrante du message évangélique que proclame l'Eglise. Il faut que l'Eglise en Afrique prenne la défense des éléments humains qui constituent le fondement de la vie de notre peuple. L'Eglise doit s'opposer à tout ce qui rabaisse la personne humaine, provoque l'injustice, la violence, l'oppression, l'excitation du sang et de la race, la guerre et les maux de toutes sortes. A ce propos, on peut énumérer tout ce que l'Eglise a réalisé pour promouvoir le développement, avec les moyens limités dont elle disposait. Mais, en ce qui nous concerne, nous répétons la "théologie moderne" selon laquelle l'Eglise africaine devrait d'abord soutenir et promouvoir le développement matériel des peuples, pour ne passer qu'ensuite à l'évangélisation proprement dite. C'est en effet une erreur de séparer les deux tâches : négliger l'une ou l'autre cela signifie que l'on est incapable de comprendre la mission totale de l'Eglise dans le monde. Il faut dire la même chose de la libération de l'homme qui consiste à le faire aimer et servir Dieu ainsi que les autres hommes, et cela dans la plus grande liberté.

8. Conseils presbytéraux et pastoraux

Il a été facile en Afrique de créer des conseils presbytéraux et des conseils pastoraux, car le sens de la responsabilité et de la solidarité était déjà des plus vifs dans le mode de vie africain et dans la conception de la famille africaine élargie. Ces institutions sont à créer et à mille africaine élargie. Ces institutions sont à créer et à promouvoir partout où elles n'existent pas encore. Chaque fois qu'elles fonctionnent bien, le christianisme, de passif qu'il était, devient actif. Il est nécessaire, par ailleurs, que la communauté elle-même joue un rôle dans le choix, la formation et l'entretien des ministres et du personnel de l'Eglise. L'Eglise d'Afrique attendra ainsi le but qu'elle vise, celui de se suffire à elle-même pour son ministère et son entretien.

9. Oecuménisme

Si l'on procède avec prudence et correctement, l'oecuménisme en Afrique peut s'exercer sans trop de difficultés. Les divergences entre les Eglises n'ont pas provoqué chez nous des divergences aussi profondes qu'en Europe. Les Africains ont, en effet, embrassé la forme du christianisme qui leur était proposée (catholique ou protestante) sans qu'il leur soit venu à l'esprit de la division dans l'Eglise. C'est la raison pour laquelle l'Eglise d'Afrique éprouve moins de difficultés à collaborer avec des chrétiens d'autres dénominations. La pierre angulaire de tout effort oecuménique doit être le "respect mutuel" des croyances des uns et des autres, et non les querelles théologiques sur les divergences dans la foi. Déjà la collaboration existe dans plusieurs domaines : la traduction de la Bible, l'éducation religieuse, le progrès social.

10. Dialogue avec les non-chrétiens

Le dialogue de l'Eglise d'Afrique porte aujourd'hui sur les religions africaines traditionnelles et l'Islam. Les chrétiens peuvent engager un dialogue utile et efficace avec les fidèles des religions traditionnelles de l'Afrique parce que le christianisme lui-même s'appuie sur les "seances d'Evangelie" qui sont présentes dans l'héritage religieux de ce continent. De nombreux Africains pensent à tort qu'ils sont polythéistes et païens. Par ailleurs, il existe de nombreuses richesses religieuses dans l'héritage africain : vision spirituelle de la vie, sainteté de la vie humaine, Dieu, création, honnêteté et sincérité, vie après la mort, sens de la famille. Le dialogue s'impose également avec les Eglises indépendantes car, elles aussi, ont conservé un héritage religieux et n'ont ni violé ni transformé la foi ou la vie qu'elles ont. De même vis-à-vis de l'Islam, doivent être soulignés les nombreux éléments qui sont communs aux deux reli-

etions, notamment la croyance en un Dieu unique et le sens de la fraternité humaine. Par ailleurs, l'Islam, par sa foi et son monothéisme, peut contribuer à défendre les Africains contre le matérialisme athée. En effet, l'athéisme, de même que les autres opinions modernes, se répand peu à peu en Afrique, surtout parmi les couches cultivées. C'est donc un défi qui est lancé à l'Eglise d'Afrique pour qu'elle propose un message chrétien qui soit compréhensible à l'Africain d'aujourd'hui.

11. Moyens de communication sociale

Leur importance dans l'évangélisation est aujourd'hui partout reconnue en Afrique. Les moyens de masse doivent être utilisés à plein pour promouvoir l'enseignement religieux. Sur ce plan, une aide économique judicieuse s'impose pour soutenir les moyens de communication sociale dans les jeunes Eglises. Dans certains pays, on jouit d'une très grande liberté pour se servir de ces moyens modernes, mais les Eglises connaissent des difficultés économiques. La presse chrétienne, les revues, les livres en langue populaire, de même que la radio, le cinéma et la télévision doivent être utilisés à meilleur escient et de façon plus efficace, en fonction de la mentalité et des coutumes locales, pour interpréter les signes des temps.

12. Les catholiques non pratiquants

Dans tout travail d'évangélisation, il faut aider les catholiques qui ont accompli leur première conversion et sont entrés dans l'Eglise, à réaliser leur seconde conversion, qui suppose la conviction de la foi et l'ardeur à pratiquer la vie chrétienne. A ce propos, la question qui se pose est : que veut dire être chrétien ? Il n'est que : qu'est-ce que le christianisme ? Encore une fois, ce qui est recherché c'est la qualité et non la quantité des chrétiens convaincus et non pas seulement des chrétiens traditionnels. Certains ne pratiquent plus, ne vivent plus leur vie chrétienne, ou bien parce qu'ils n'ont pas reçu une instruction suffisante, ou bien parce qu'ils regardent le christianisme comme un impérialisme, ou bien parce qu'ils ont été amenés à l'indifférence par le mauvais exemple donné par certains prêtres.

Les remèdes à cette situation peuvent être trouvés dans la création de petites communautés de chrétiens, dans un témoignage efficace de vie au sein de tous les milieux, dans l'adaptation de la liturgie à la mentalité africaine pour qu'elle ait plus de sens dans la vie de tous les jours. Il est cependant à noter que, pour le moment, le problème des non-pratiquants n'est pas le souci majeur de l'Eglise d'Afrique.

V. SOUCIS ET PROBLEMES PARTICULIERS DE L'EVANGELISATION EN AFRIQUE

Il s'agit ici des difficultés problèmes qui contrebalancent les chances qui s'offrent au développement de l'Eglise en Afrique.

1. Christianisme et culture africaine

L'Eglise, répandue en même temps à travers le monde, est à la fois une en raison de la présence du Christ qui rassemble tous les hommes dans l'unité, et à la fois diverse en raison des façons différentes dont chaque communauté exprime le salut. Il faut donc faire en sorte que le christianisme s'incarne dans les différents pays en tenant compte du génie propre et des talents particuliers de chaque culture. Auparavant, les Africains, tout en regardant le christianisme comme l'origine du salut et de la libération, considéraient qu'il était enveloppé dans une culture occidentale. Ils tiennent toujours à ce christianisme, mais veulent qu'il soit désormais revêtu d'une culture africaine. De cela nous concluons que, dans notre évangélisation, il faut offrir aux Africains, tout d'abord un christianisme pur et valable pour tous, pour ensuite l'enrober dans une culture africaine. Il n'y a pas plus de "christianisme africain" qu'il n'y a de "christianisme européen". Il n'y a qu'un seul christianisme universel.

2. Influence des idéologies politiques

Ces dernières années, un souffle violent d'indépendance a balayé l'Afrique tout entière. D'un point de vue purement naturel, on peut dire que ce fait a activé la formation de l'Eglise locale et a développé dans cette dernière le souci de se confier à elle-même sur le plan des ministères. Pendant cette période, ont surgi des idéologies politiques qui peuvent, soit aider, soit gêner la cause de l'évangélisation, selon qu'elles sont bien ou mal appliquées aux conditions de notre continent. Certaines idéologies politiques s'emploient de manière subtile à détourner les Africains du christianisme, et visent à le présenter comme une chose étrangère au style de vie africain. L'Eglise d'Afrique doit toujours être sur le qui-vive afin de reconnaître ces opinions dirigées contre le christianisme. Son devoir est de défendre la liberté de religion et de culte, de ramener dans le droit chemin les idéologies politiques qui s'égarent et même de les dénoncer quand cela est nécessaire. Certains hommes d'Etat, droits et sincères, insistent d'ailleurs fortement sur ce rôle de l'Eglise.

3. Colonialisme, apartheid et racisme

Il faut que le Saint-Siège continue à user de son pou-

voir moral auprès des nations qui pratiquent encore le colonialisme, l'apartheid ou le racisme, pour les presser d'abandonner cette politique qui est si éloignée de la véritable image du christianisme. Il importe de le dire encore plus fermement lorsqu'il s'agit de nations qui se disent chrétiennes. Il est grand temps aussi que l'Eglise d'Afrique dénonce clairement toute forme d'oppression et prenne parti pour la justice universelle. Dans ses circonstances, la voix de l'Eglise est un soulagement pour les opprimés eux-mêmes. Et de plus, l'efficacité de l'Evangile se trouve augmentée.

4. Évangélisation du seul (première évangélisation)

Alors qu'une telle évangélisation est un fait accompli en Europe et en Amérique, elle représente toujours, en Afrique et en Asie, un problème vital et un défi. Mais, avant tout, il importe de faire une distinction entre l'évangélisation et la christianisation ou conversion. On peut très bien évangéliser des non-chrétiens sans que pour autant ils deviennent chrétiens ou se disent convertis. On peut dire que des personnes ou des familles, des tribus ou des nations sont évangélisées lorsqu'elles ont suffisamment connu le christianisme pour entendre la Bonne Nouvelle de Jésus-Christ et pouvoir y répondre par un acte de foi. Dans une famille, une tribu ou une nation, il y aura donc toujours davantage de gens qui sont évangélisés que de gens qui sont christianisés ou convertis. En Afrique, il existe des millions d'hommes qui n'ont pas entendu parler du Christ. 35 % de tous les habitants de l'Afrique ne sont jamais entrés en contact avec l'Evangile. La plus grande partie d'entre eux sont des musulmans qui ne peuvent être évangélisés que difficilement. Deux questions se posent donc en Afrique : quelle politique adopter vis-à-vis des musulmans ? Et qui évangélisera ces peuples d'Afrique qui n'ont pas encore entendu parler de l'Evangile ?

5. Une plus grande participation des religieux au travail d'évangélisation

Les religieux et religieuses (Frères et Soeurs) représentent l'une des ressources les plus importantes de l'évangélisation. Une telle force doit être utilisée au mieux. Les religieux ont un rôle de premier plan à jouer dans l'Eglise d'Afrique, celui de rendre témoignage à la face du monde de l'amour, du service, de la disponibilité et du dévouement. Il leur appartient en outre de stimuler l'esprit de prière. Nous nous réjouissons de l'augmentation du nombre de femmes consacrées en Afrique. Mais il faudrait faire davantage d'efforts pour susciter davantage de vocations de "frères" : eux aussi ont un témoignage important à donner dans l'Eglise. Le souci le plus grave qui pèse sur les reli-

gieux est celui de leur propre formation, d'une éducation plus poussée et d'une insertion plus directe dans le travail d'évangélisation. Les religieux doivent également faire partie intégrante de l'équipe pastorale de la paroisse.

6. Caractère universel du corps diplomatique du Vatican

Les Légations que le Souverain Pontife envoie aux nations du monde entier manifestent le caractère universel de l'Eglise et témoignent du souci qu'elle a de tous les besoins des hommes, tandis que se poursuivent le travail d'évangélisation. Plus ces représentants établis auprès des autorités publiques des pays harmoniseront leurs activités avec celles des Conférences épiscopales et des Eglises locales, plus sera facilitée la tâche de toute l'Eglise dans l'évangélisation du continent.

7. Amitié entre Eglises anciennes et jeunes Eglises

L'idéal de fraternité, de grande famille chrétienne, de coresponsabilité, d'association, de partage et d'échange a été vivant dès le début de l'Eglise. Aujourd'hui que toutes les parties du monde sont reliées en un éclair grâce à la technique, le même esprit et le même sens de l'amitié doivent fleurir encore bien davantage entre les Eglises anciennes et les jeunes Eglises. Déjà elles se connaissent mieux entre elles : elles échangent souvent des informations. Leurs relations sont cordiales. Telle est la situation actuelle. C'est pourquoi, aussi bien les Eglises anciennes que les jeunes Eglises doivent être en même temps des Eglises qui "donnent", et des Eglises qui "reçoivent". Le rapport de "père à fils" qui existe encore ça et là entre les Eglises est désormais dépassé et doit se transformer en une relation de type nouveau, celle qui existe entre le frère aîné et le frère le plus jeune qui grandit peu à peu. Une telle communion entre les Eglises rendra encore plus lumineux le témoignage de l'Eglise catholique.

8. L'avenir du christianisme en Afrique

Après tout ce qui vient d'être dit à propos de l'évangélisation en Afrique, on peut affirmer sans crainte que le christianisme a bien pris racine dans notre continent et que certains signes indiquent clairement qu'il est destiné à un brillant avenir. Les catholiques d'Afrique qui, en 1970, n'étaient que 30 millions atteindront 50 millions en 1980, et 100 millions en l'an 2000.

De quoi dépendra un si brillant avenir ?

1. D'un laïcat dynamique ;
- des parents profondément croyants ;
- d'éducateurs conscients de leur responsabilité ;

- de chefs politiques ayant un grand sens moral.
- 2. Prêtres et de prêtres qui, à l'image du Christ, donnent le témoignage d'une vie exemplaire.
- 3. De religieux qui resteront fidèles et seront tout entiers voués au témoignage évangélique.

Cet avenir dépendra également de la manière dont seront compris les problèmes d'évangélisation qui se posent en Afrique et des solutions, conformes au contexte africain, qui seront apportées. Mais tout cela, en définitive, ne sera possible que dans la mesure où la paix et la justice régneront en Afrique.

CONCLUSION

J'ai essayé dans ce rapport, de brosser un tableau d'ensemble de l'évangélisation, dans le passé, dans le présent et dans l'avenir. J'ai touché de nombreux aspects du problème : les succès et les échecs, les possibilités et les difficultés. Mais toujours l'Eglise d'Afrique pourra affirmer avec Saint Paul : "Moi, j'ai planté, Apollon a arrosé, mais c'est Dieu qui a fait croître" (1 Cor 3, 6).

Texte publié dans le volume : "L'Eglise des cinq continents" - Préface du Cardinal Marty. Le Centurion.

L'Enseignement au Rwanda de 1916 à 1948

Les Belges occupèrent le Rwanda sans difficulté en 1916. Ils restèrent, au début, dans une position d'attente, jusqu'à ce qu'en 1922 et en 1923 ils eussent reçu l'assurance, de la part de la Société des Nations, que l'administration du territoire sous mandat leur revenait définitivement. C'est pourquoi ils pourchassèrent dans un premier temps l'entreprise allemande avant de se doter d'une politique scolaire originale.

Les premiers missionnaires luthériens allemands cédèrent la place à d'autres sociétés : des protestants belges en 1919, des anglicans en 1922 (Gahini, Shyira, Kigeme), des catholiques en 1923 (Gikoma, Kigoma, Kigoma).

venistes américains en 1920 (Gikoma, Kigoma), des baptistes danois en 1939 (Kigoma), des protestants suédois en 1941 et des méthodistes luthériens américains en 1943. Pour évaluer les frictions entre catholiques et protestants, l'administration belge imposa une distance minimale de 5 km entre paroisses et de 2 km entre succursales.

1. DEBUTS RECHERCHES D'UN ENSEIGNEMENT OFFICIEL

Tout en laissant les missions libres d'étendre leur propre réseau scolaire, les autorités belges commencèrent par exécuter le projet allemand de création de quatre écoles neutres d'Etat : elles virent le jour à Shungu, Ruhengeri, Gatsibo et Rukira ; elles comptèrent 265 élèves en 1925 et 677 en 1929, leur dernière année d'existence comme telles. Une école "industrielle" fondée à Shungu, consacrée à des activités de corderie, de vannerie, de fabrication de meubles en rotin, de scierie, de tissage de tapis et de sacs, de transformation du tabac et de plantation.

A la Cour royale de Nyanza, un externat officiel, "école primaire du degré supérieur pour fils de chefs, clercs et instituteurs", se substitua à l'école fondée en 1900 par les Pères Blancs. On lui assigna pour but :

- 1. D'instruire et d'éduquer les fils de chefs afin de les préparer aux devoirs de leur charge et d'en faire ainsi des auxiliaires éclairés de l'administration,
- 2. de former des moniteurs pour les écoles du gouvernement,
- 3. d'instruire des Batutsi, dont les parents n'exercent pas de fonctions de chefs ou de sous-chefs, pour en faire des clercs.

Elle était dirigée en 1923 par un instituteur européen aidé de trois moniteurs et donnait, en swahili, un enseignement de trois ans, suivis d'un an de spécialisation ou de stage dans un poste administratif. Des notions de français étaient introduites au cours de la deuxième année. A la place de l'instruction religieuse on dispensait un cours de morale. Par la suite, le cycle des études comprit six années. En 1925, l'école comptait 349 inscrits et avait déjà formé 78 secrétaires et 59 fils de chefs capables d'assister leurs pères. Le programme faisait une place très large aux exercices sportifs traditionnels et modernes : danse guerrière, tir à l'arc et au javelot, saut en hauteur, course à pied, le roi fournissant les moniteurs appropriés. En 1929, l'enseignement en swahili fut supprimé sous prétexte qu'il favorisait trop la pénétration musulmane.

Une fois qu'ils en eurent abandonné la direction, les missionnaires ne virent plus d'un bon œil la survie de cette école : non seulement elle constituait un foyer de laïcisme, mais le climat moral dans lequel évoluaient les élèves ne pouvait que les indiscipliner. Voici ce qu'en écrivait Mgr Claude Luy-

"Cette école ne peut donner que des résultats très mélangés. Elle est placée en trop mauvais milieu, le plus ordurier que l'on puisse imaginer, celui de la Cour de Musinga (1). De plus, c'est un mélange qui est un défi à la plus élémentaire psychologie pédagogique, d'hommes mariés, séparés dix ou douze mois de leur femme, de jeunes gens et de femmes de 12 à 13 ans et tout cet amalgame n'est pas et ne peut être surveillé en dehors des heures de classe. Chacun étreint où il peut." (2)

La situation était moins satisfaisante encore dans les quatre autres établissements, eux aussi "strictement réservés aux fils de chefs et aux notables de race tutsi". Les élèves y venaient à contrecoeur, sous le coup de pressions administratives et sous la menace de lourdes amendes. Les installations étaient sommaires et les moniteurs manquaient souvent d'autorité pour imposer la discipline à des individus de haut rang et parfois à l'âge déjà mûr. L'administration elle-même reconnut que ces écoles étaient "de très peu d'utilité". Elles furent incorporées en 1930 à des établissements libres subsideés.

L. de Laeger donne pour cette période quelques chiffres permettant d'apprécier l'activité des missions sur le plan scolaire et de la comparer à l'activité de l'administration :

- En 1925, l'Eglise catholique comptait au Rwanda 12 stations pourvues d'écoles centrales, mixtes ou distinctes, où enseignaient des moniteurs rwandais et 10 sœurs indiennes, sous la direction de prêtres blancs ou noirs et de 22 Sœurs Blanches. Chacune de ces stations était entourée d'une constellation de succursales, au total 236, à la fois écoles rurales et lieux de culte. On comptait ainsi en tout 253 écoles avec 17.475 élèves (10.013 garçons et 7.462 filles), 185 moniteurs et 304 catéchistes enseignant aux enfants les rudiments de la lecture. Une quarantaine d'élèves fréquentaient le grand séminaire et une centaine le petit à Kabagayi. Les missions protestantes comptaient 28 écoles avec 49 instituteurs et 2.051 élèves (1.460 garçons et 591 filles). Sur le plan de l'enseignement professionnel il faut ajouter plusieurs ouvriers et artisans.

- En 1929 on fait état de 701 chapelles-écoles catholiques où enseignent, outre les catéchistes, 467 moniteurs et monitrices dont 297 diplômés, fréquentés par 22.757 enfants, dont 14.488 garçons et 8.273 filles.

De Laeger commente ces chiffres en ces termes : "Les seules écoles catholiques étaient 150 fois plus nombreuses (que celles de l'Etat), comptant 46 fois plus de maîtres et 32 fois plus d'élèves. Le seullement se trouvaient des écoles de filles et des institutrices. L'empiètement des enfants à les fréquenter, contrastant avec l'atmosphère de contrainte et de tiédeur qui envahissait les autres, inclinait à penser que la gent écolière des établissements d'Etat accourrait spontanément vers elles, si la faculté leur en était laissée." (3)

L'expérience que l'autorité belge a faite avec ses écoles officielles n'a donc guère été convaincante. Non seulement l'atmosphère qui régnait dans les établissements laïcs était désirable, mais de toute façon il leur fallait recourir à des moniteurs formés par les missions. Malgré ses tendances parfois laïcisantes, elle se demandait s'il ne serait pas plus réaliste et moins coûteux de se décharger sur les missions des tâches d'instruction pour parvenir à une scolarisation étendue et instaurer un système qui présentât les garanties morales voulues. Une évolution analogue se produisit dans le Congo voisin et on ne voyait évidemment qu'avantage à unifier les législations.

2. EVOLUTION DE LA QUESTION SCOLAIRE AU CONGO

Au temps de l'Etat indépendant du Congo, l'administration visait surtout l'exploitation commerciale du pays. Le ton était donné par des textes de ce genre :

"Si coloniser signifiait civiliser et non pas principalement conquérir pour exploiter, il n'y avait qu'à laisser agir les missionnaires... Prenons comme définition que coloniser c'est mettre une région nouvelle en état d'être exploitée industriellement et commercialement. Appliquons toi avec à-propos le principe de la division du travail. Laissons la question "religieusement morale" aux spécialistes (c'est-à-dire aux missionnaires)" (4)

A la suite de différents scandales un redressement s'opéra, et en 1906 une convention fut signée avec le Saint-Siège concernant l'enseignement dispensé par les missions : une concession gratuite de 100 à 200 hectares de terre était accordée à toute école dans laquelle se donnait une instruction essentiellement pratique, centrée sur les métiers manuels et les travaux agricoles. La même année, quatre écoles furent créées, confiées à des enseignants laïcs, pour préparer les auxiliaires indigènes dont l'administration avait besoin.

Lorsqu'en 1908 le Congo prit le statut de colonie, la collaboration fut plutôt lente à s'organiser entre Etat et missions. Certes, la liberté d'enseignement la plus complète fut d'emblée instituée : n'importe qui pouvait ouvrir des écoles en dehors de toute intervention officielle et sans autorisation préalable. Puis on confia à des congrégations de religieuses et de frères enseignants la direction des écoles officielles existantes : c'est ainsi que les Frères des Ecoles chrétiennes, les Pères de la Charité de Gand et les Frères Maristes prirent pied au Congo et furent placés à la tête d'établissements appelés à un essor considérable. Quant aux écoles des missions proprement dites,

certaines bénéficiaient de subventions, accordées pour des raisons particulières ou locales, mais dans l'ensemble elles restaient la charge et à la discrétion des seuls chefs de mission, et ce jusqu'en 1922. Il y avait à cette date environ 2000 écoles avec plus de 60.000 élèves.

S'interrogeant sur l'avenir de la scolarisation, E. de Jonghe, directeur général au ministère belge des colonies, s'exprimait en ces termes :

"Dans aucune région du monde les missions religieuses n'ont créé un réseau d'écoles aussi serré qu'au Congo... Par un système de subventions et d'avantages en nature... le gouvernement colonial a intérêt à leur permettre de perfectionner leurs écoles existantes et de les multiplier. Il faut préférer cette politique à celle qui consisterait à organiser un cadre d'instituteurs officiels... Les missions nationales présentent cet avantage de premier ordre : elles répandent, avec les lumières de l'évangile, l'amour du bon belge, l'influence belge, l'usage dans les coins les plus reculés de l'Afrique centrale."

Se voulant avant tout réaliste, le colonisateur s'appuyait principalement sur des arguments relevant des finances et de l'organisation :

"Quelles que soient les ressources qu'elle consacre à l'enseignement, la colonie restera forcément au-dessous de sa tâche. Que l'on songe aux proportions de la machine administrative à mettre sur pied pour assurer la construction et l'entretien des locaux scolaires, approvisionner les écoles en fournitures classiques, former, rémunérer et surveiller des milliers d'indigènes qui seront disséminés sur un territoire grand comme 80 fois la Belgique... Cette tâche est trop lourde pour la Colonie... La Colonie doit compter sur le concours bénévole des missionnaires."

Cette argumentation, tirée du Projet d'Organisation de l'Enseignement libre au Congo belge de 1924, sera constamment reprise par la suite. En 1950, un des principaux conseillers au ministère des colonies donnait encore des précisions sur l'écoulement qu'on réalisait en s'appuyant sur les missionnaires :

"Il faudrait multiplier au moins par trois les dépenses actuelles si l'oeuvre d'enseignement pour indigènes devait dorénavant s'appuyer uniquement sur des professeurs qui ne seraient plus des colons vivant en communisme aux moindres frais, revenant en congé de loin en loin, les mieux adaptés à tirer parti des ressources locales dans les endroits les plus reculés, capables d'édifier avec les moyens du bord des constructions de vastes proportions souvent." (J. Van Hove)

Même en-dehors des milieux catholiques, l'opinion belge semble avoir été favorable à une entente avec les églises missionnaires. Le 10 juillet 1922 se constituait à Bruxelles une

commission pour l'étude du problème scolaire. Elle était présidée par le ministre des colonies, Monsieur Frank, un libéral, qui a énoncé les principes qui le guidaient dans ses Etudes de politique coloniale comparée :

"Pour l'éducation morale, c'est sur l'évangélisation qu'il faut surtout compter. On ne fera rien de permanent sans elle. Cette conviction est indépendante de toute considération de foi ou de dogme. Elle est basée sur cette observation que la vie indigène est profondément pénétrée de religiosité et dominée par le mystère. Seul un autre sentiment religieux plus élevé mais aussi profond paraît capable de remplacer ces influences traditionnelles et d'amener la moralité indigène à un plan supérieur."

C'est nous qui soulignons la phrase centrale de ce texte : on est donc prêt, semble-t-il, à faire abstraction de la foi pour faire de la religion un instrument de moralisation. Ne croirait-on pas entendre Voltaire, rejetant la religion pour son propre compte, mais exaltant son utilité pour maintenir ses serfs et ses domestiques dans le droit chemin ? On s'étonne aujourd'hui qu'en compensation d'avantages matériels et d'un espoir de puissance les missionnaires aient accepté de s'embarquer dans une entreprise qui reposait sur une philosophie aussi ambiguë. Quel risque ne couraient-ils pas d'être pris pour des moralisateurs et des gendarmes spirituels, liés directement à la main-mise coloniale sur le pays ? C'est malheureusement sous cette image qu'ils apparaissent souvent aux yeux des populations de l'ancien Congo belge.

Ce texte fondamental du ministre Frank, que ses multiples connotations rendent difficile à interpréter, et qui sera cité par la suite comme celui d'un Père de l'Eglise, servait à rapprocher de textes analogues d'origine française et anglaise. Chez les Britanniques prédominait à l'égard des religions locales une attitude se situant aux frontières du respect et de l'indifférence hautaine - d'un respect qu'on prenait peut-être pour de l'indifférence, ou d'une indifférence qu'on prenait peut-être pour du respect. Toute la politique de l'indirect rule, s'opposant à la politique française d'assimilation, peut s'interpréter dans l'un ou l'autre sens, et les deux attitudes étaient sans doute très intimement mêlées. Dans les sphères officielles françaises, longtemps marquées par un anticléricalisme militant, on prétendait parfois favoriser, à travers l'enseignement, un humanisme fondé sur les cultures locales, et plus souvent élargir discrètement la route vers l'Islam, bien implanté en Afrique Occidentale, perçu comme supérieur aux religions traditionnelles et comme mieux adapté que le christianisme à la mentalité africaine. De toute façon, les milieux "révoqués" manifestaient une désaffection certaine vis-à-vis des cultes anciens. Le régime de faveur accordé par beaucoup d'administrateurs à l'Islam semble

surtout avoir été motivé par leur répulsion à l'égard du christianisme. Certains d'entre eux, cependant, ont vécu à son contact une véritable expérience spirituelle.

La commission Franck se mit d'accord sur les principes qu'elle devait désormais présider à l'organisation des écoles :

- le programme de l'enseignement doit être conçu en fonction du milieu indigène et comprendre largement des notions d'hygiène, d'agriculture et d'artisanat;
- l'école doit se préoccuper avant tout d'éducation morale, et la morale chrétienne doit figurer en tête des programmes pour remplacer les coutumes tribales en voie de disparition;
- la même importance doit être accordée à l'enseignement des filles qu'à celui destiné aux garçons;
- les enfants doivent être instruits et éduqués dans leurs propres langues, sauf dans le cas où ils sont destinés à vivre en contact plus étroit avec les Blancs;
- il devient nécessaire de développer sur une grande échelle les écoles normales;
- il faut préférer la politique de collaboration avec les missions à celle d'extension des écoles officielles : elle est moins dispendieuse et plus assurée d'atteindre la masse jusqu'au fond de la brousse; les religieux sont les meilleurs connaissances des langues, des coutumes et de la mentalité indigènes; ils sont seuls capables d'instaurer une discipline morale efficace. Il est donc de bonne politique de favoriser et d'adopter en quelque sorte les œuvres sociales des missions nationales, en instituant un système de subside.

En 1924 parut officiellement un Projet d'Organisation de l'Enseignement libre au Congo belge avec le concours des missions nationales. Il fut longuement expérimenté par les chefs de missions avec l'aide de subside officiels et sous la très stricte direction des inspecteurs du Gouvernement, puis légèrement retouché. En 1926, le ministre des colonies fit approuver par le Parlement les crédits nécessaires pour l'exécution de la réforme scolaire. On procéda à celle-ci par des mesures purement administratives et sous la forme de conventions conclues, au tour de 1928, entre le Gouvernement du Congo belge et les sociétés des missions nationales, pour une durée de vingt ans.

On distinguait à cette époque :

1. des écoles officielles que l'Etat se réserve, qu'il confie par conventions directes, donc sans passer par les vicissitudes apostoliques, à des congrégations enseignantes, et dont les frais d'installation et de fonctionnement sont entièrement couverts par des crédits;
2. des écoles libres, subsidees dans la mesure où elles relè-

vent de missions nationales, c'est-à-dire ayant leur siège en Belgique, dirigées par des Belges et comptant au moins deux tiers de missionnaires belges dans leurs rangs. Il faut remarquer ici que la Belgique, pays à majorité catholique, ne fournit que de rares missionnaires protestants;

3. des écoles libres non subsidees, relevant elles aussi de missions chrétiennes, soit que ces dernières se trouvent être dirigées par des étrangers, soit que les établissements eux-mêmes ne se conforment pas conformes aux normes imposées pour la subsideation.

Théoriquement auraient pu exister, bien entendu, des écoles officielles non congréganistes comme on les développera dans la période suivante, ou des écoles libres non subsidees organisées dans un cadre non missionnaire, comme ce sera le cas, plus tard également, à l'Union Minière du Haut-Katanga, par exemple.

A propos de la théorie des missions nationales, A.A.V. Van Bilsen écrit : "Elle montre que nos dirigeants gouvernaient le Congo à partir de réflexes belges et étaient loin de penser Congo, Ruanda-Urundi, Afrique... Les missionnaires protestants, même s'ils venaient donner aux populations du Congo et du Ruanda-Urundi la meilleure part de leur vie, restaient pour nous des étrangers."

Concrètement, il ressort de ces dispositions que tout l'enseignement était ainsi placé, de fait, entre les mains des hommes d'église, de préférence belges, en majorité catholiques, l'Etat se contentant de financer.

Du point de vue de l'organisation pédagogique on prévoyait :

- des écoles du premier degré (dites écoles rurales en brousse), dont le rôle se limitait à un simple dégrossissement durant deux ans; elles étaient dirigées par des monteurs locaux recrutés par des missionnaires;
- des écoles du second degré, de trois ans, dites urbaines, destinées aux enfants des centres et dirigées par des missionnaires européens;
- des écoles spéciales, de commis, d'instituteurs, d'ouvriers qualifiés et de chefs d'atelier.

Etalent utilisés les quatre langues les plus répandues, Kikongo, Kiswaili, Tshiluba et Lingala. Le français n'apparaissait que dans les écoles de commis. Le service de l'inspection officielle comprenait un inspecteur-général et des inspecteurs provinciaux. Chaque circonscription scolaire avait un inspecteur missionnaire. Les subsidees accordés consistaient principalement en traitements pour le personnel européen et indigène et, pour les écoles spéciales, en allocations pour l'entretien du matériel scolaire et des locaux, et pour la nourriture des élèves. En 1930, le budget de l'enseignement pour indigènes s'é-

terrait pour l'ensemble du Congo et du Rwanda-Urundi à 30 millions de francs belges ; les quatre dixièmes étaient absorbés par les autres groupes sociaux qui constituaient l'enseignement officiel ; 16 à 17 millions étaient répartis entre une vingtaine de champs de mission.

En 1931, les territoires sous obédience belge firent état de 11 écoles officielles, de 2.750 écoles libres subventionnées avec 135.000 élèves, auxquels il faut ajouter les 220.000 élèves qui fréquentaient les établissements non subventionnés (5). L'état de comparaison, signalons qu'au même moment l'Afrique Occidentale Française, avec une population et un budget scolaire similaires, mais avec une politique hostile à toute collaboration avec les églises, comptait 329 écoles officielles et 76 écoles libres, avec un total de 51.000 élèves, auxquels il faut ajouter 1880 jeunes gens dans l'enseignement primaire supérieur et les écoles de formation technique. De ces chiffres bruts, qui en eux-mêmes ne signifient pas grand chose, il était facile de conclure à la supériorité de la politique scolaire belge : les hommes comme le R.P. Mazé ont largement insisté sur ce point.

En 1935, l'enseignement libre pour Européens était agréé par l'Etat. On verra ainsi, peu à peu, un réseau d'écoles de régime métropolitain s'établir au Congo belge.

Bien entendu, les missions "nationales"agnaient largement à ce régime, du moins en apparence. Non seulement elles bénéficiaient de la part de l'Etat d'un large appui financier pour une oeuvre qu'elles considéraient finalement comme la leur, mais encore tout le système scolaire visait de fait l'éducation chrétienne des jeunes Congolais et s'intégrait parfaitement au projet d'évangélisation, tant dans les écoles officielles que libres, de sorte que l'église catholique pouvait espérer tendre vers un quasi-monopole en matière d'enseignement. Elle se transformait ainsi en une puissance temporelle considérable, en un royaume essentiel pour le gouvernement, en la garante principale de l'ordre moral et colonial.

"Comme sont les choses, elles sont très bien", concluait triomphalement le R.P. Jean Mazé, d'habitude plus critique, en proposant le système belge comme modèle aux colonisateurs français et anglais. Il ne voit que deux ombres au tableau : la survie de ces groupes sociaux officiels, échappant à l'emprise des vicaires apostoliques, même s'ils sont confiés à des religieux, et surtout le fait que tout cet édifice repose sur des assises précaires, à savoir des conventions temporaires, et non une loi définitive votée au Parlement métropolitain. Mais, "dans vingt ans l'oeuvre accomplie par les missions nationales, aidées comme elles le sont par les pouvoirs publics, ne sera-t-elle pas assez développée pour apparaître inexpugnable ? On peut l'espérer", concluait l'auteur. (6)

Du côté protestant aussi la satisfaction s'est exprimée à partir du jour où, bien tardivement, les missions étrangères furent admises au financement par le ministre Godding, après la seconde guerre mondiale. "Protestants aussi bien que catholiques sont convaincus qu'il faut une éducation chrétienne comme base pour la civilisation nouvelle qui se répand de plus en plus, et avec une rapidité accélérée. Sur ce point... nous nous considérons comme privilégiés que le gouvernement belge, lui aussi, partage cette opinion", déclarait en 1950 le pasteur H.W. Coxill. (7)

3. LE REGIME DES CONVENTIONS ENTRE ETAT ET MISSIONS AU RWANDA

L'année 1925 marque également au Rwanda et au Burundi, pays sous mandat, le début d'une évolution dans le sens de l'abandon de l'enseignement officiel laïc et d'une prise en charge par l'Etat de l'oeuvre scolaire des missions nationales par voie de conventions et de subventions. Certes, des subventions avaient déjà été accordées précédemment, mais non de manière systématique ; à été accordés aussi que les protestants belges avaient été soustraits par le ministre Frank, même financièrement. A présent, l'Etat se montre prêt à confier aux missions, officiellement et comme au Congo, l'organisation d'un enseignement public, contrôlé et subventionné par lui, et à leur laisser une sorte de monopole de fait, sans pour autant se lier les mains pour l'avenir. En attendant que le contrat fût signé - il le sera en 1930 - un régime transitoire entra en vigueur dès 1925. Après s'être préoccupé principalement de la formation d'auxiliaires indigènes, le gouvernement entendait dispenser à l'avenir à toute la masse des jeunes une instruction au moins élémentaire.

Les raisons de ce changement de politique sont identiques à celles avancées pour le Congo sur lequel manifestement on cherchait à s'aligner. Elles sont énoncées dans le Rapport sur l'administration belge au Rwanda-Urundi de 1925 :

"Les missions religieuses sont mieux qualifiées et mieux outillées que toute autre institution pour répandre dans le pays les bienfaits de l'instruction. Les missionnaires ont reçu une formation pédagogique spéciale (sic). N'ayant d'autres préoccupations que celle de leur apostolat, spécialisés en vue de l'occupation de la langue et de la mentalité indigènes, celui-ci dans l'étude de la langue et de la mentalité indigènes, celui-là dans la même région des séjours beaucoup plus longs que les fonctionnaires de l'Etat, ils sont les meilleurs éducateurs de l'indigène. Ils s'occupent en outre depuis de longues années de former des auxiliaires : un clergé indigène, un corps nombreux de catéchistes, des artisans de tous les métiers..."

Sans doute, le souci fondamental des missions est celui de l'éducation religieuse. Mais l'évangélisation elle-même comporte un minimum d'enseignement général. Il appartient à l'Etat, par

Je voudrai ces subside suffisants, d'amener les missions à perfectionner leur outillage scolaire et à développer le programme de leurs écoles. C'est ce que l'administration du territoire a mandat et l'efforce de réaliser, faisant dépandre ses subside dans efforts déployés pour l'extension de l'instruction publique."

"Les deux vicariats apostoliques ont accepté de fournir au Gouvernement la collaboration demandée pour l'organisation d'un enseignement public contrôlé et subside par l'Etat. Les modalités de l'octroi des subides sont encore à l'étude; mais dès à présent les missions se sont mises résolument à l'œuvre pour préparer le personnel scolaire, perfectionner les méthodes et améliorer les installations.

Le Gouvernement a également conclu un accord avec une création enseignante en vue de la création d'une école professionnelle. Celle-ci sera établie au cœur même du pays à l'emplacement de la nouvelle capitale (Astrida) de telle sorte que son influence pourra rayonner sur toute l'étendue du territoire. Cet établissement sera spécialement consacré à la formation d'artisans, de clercs et d'instituteurs. Les jeunes gens qui se destinent aux écoles spéciales d'assistants médicaux et vétérinaires, pourront y recevoir une formation préparatoire appropriée.

La Société belge des Missions protestantes contribuera également, dans la mesure de ses possibilités, à la réalisation du programme."

Un contrat d'ensemble fut signé le 1.1.1930 entre les missions et l'Etat. Les premières fournissent bâtiments, mobiliers et équipements, et recrutent le personnel, et les subside leur et attribués par classes ou écoles organisées, en fonction du niveau d'instruction, du nombre d'élèves et de maîtres.

A partir de 1926 l'organisation de l'enseignement fut en principe commune au Congo et au Ruanda-Urundi, conformément aux principes qui furent codifiés dans une brochure éditée en 1929 et intitulée Organisation de l'Enseignement libre au Congo belge et au Ruanda-Urundi avec le concours des Missions nationales : elle prévoyait une école primaire à deux cycles, avec des écoles rurales ou chapelles-écoles de deux ans et des écoles centrales de trois ans au chef-lieu de la paroisse. Le français devait être enseigné à partir de la quatrième année et remplacer le swahili comme deuxième langue; mais on signalait qu'en 1947 il n'y avait que quatre écoles centrales qui étaient en mesure de donner effectivement cet enseignement. (9) On prévoyait à plus ou moins longue échéance une gamme variée d'écoles post-primaires et secondaires et sections spéciales pour futurs commerçants, chefs d'atelier et instituteurs. Des enseignements spécialisés devaient être mis en place par les services de l'Agriculture, de la Santé et la Force Publique.

"La suppression graduelle de l'école de Nyanza, destinée à être remplacée par la section des fils de chefs dans les établissements scolaires d'Astarda, a commencé au début de l'année 1935. Il n'a pas été accepté de nouveaux élèves et seules les cinq classes supérieures ont subsisté. Elles étaient suivies par 232 élèves de la race noble des Matursi, dont 185 fils de chefs."

L'école confiée aux Frères de la Charité, qui devait devenir le célèbre Groupe Scolaire de Butare, ouvrit ses portes en 1922. La congrégation gardait la liberté d'étendre ses institutions comme elle l'entendait, une fois les bâtiments financés par l'Etat. L'établissement recevait, sur concours, les meilleurs sujets des écoles centrales du Rwanda et du Burundi, théoriquement de toutes origines, en fait surtout des Tutsi. Deux cycles étaient prévus, l'un de quatre ans, porté ensuite à cinq, correspondant à un enseignement de culture générale du niveau primaire supérieur, l'autre de formation spécialisée, de longueur variable selon les sections. Les Français remplaçaient progressivement le kiryarwanda.

L'âme du Groupe Scolaire fut le Frère Sécondien, homme d'une activité et d'un esprit d'initiative remarquables, qui, en dotant son établissement d'une imprimerie, d'une revue (*Servir*), d'une collection d'ouvrages adaptés au pays, en fit un centre d'intense rayonnement. Le recrutement était très soigné, et les Frères sillonnaient le pays pour y pourvoir eux-mêmes. Un conflit éclata avec le vicar apostolique quand celui-ci voulut faire admettre au Groupe d'anciens séminaristes. Chargé de la formation quasiment de toute l'élite civile, le Frère Sécondien devint, avec Mgr Classe, la principale autorité morale de la colonie, jouissant très longtemps de la confiance absolue du Gouvernement, dont il était l'émancipe grise. (11)

Voici comment le Rapport sur l'administration belge au Rwanda-Urundi de 1934 décrit les activités du Groupe Scolaire. L'école des garçons y poursuit un quadruple but :

1. Assurer l'éducation et l'enseignement des garçons de tous les rangs de la société résidant au poste d'Astrida;
2. prendre soin de ceux des garçons mulâtres du Rwanda-Urundi qui satisfont aux conditions d'admission à l'Institut, et leur assurer un avenir;
3. élever et préparer des candidats destinés à devenir les autorisés des communautés indigènes ou à occuper les places du cadre indigène de l'administration, c'est-à-dire les positions subalternes des secrétariats, du service territorial, de la poste, du service des travaux publics, du service des terres et de la douane;
4. collaborer avec l'administration pour la formation d'assistants médicaux indigènes, d'assistants vétérinaires, de multiples agriculteurs et autres employés spécialisés.

Le Groupe comprend un externat et un internat.

L'externat est destiné aux enfants de la région. Il suit le programme officiel de l'enseignement primaire du premier et du second degré, qui comprend pour une large part des leçons d'agriculture. Les instituteurs sont tous des moniteurs indigènes formés par le Groupe Scolaire et travaillant sous la direction d'un Européen.

L'internat procure l'enseignement secondaire. Il a pour but de réunir l'élite des élèves des meilleures écoles d'enseignement primaire et notamment les jeunes gens qui désirent entrer au service de l'administration. Deux cents élèves seront admis à l'internat et y seront répartis dans une classe préparatoire, trois classes d'enseignement moyen et quatre sections de spécialisation. Ces dernières formeront des assistants médicaux, des assistants vétérinaires, des moniteurs agricoles et des candidats à la direction des communautés indigènes. Les sections de spécialisation commenceront à fonctionner au début de l'année 1937, lorsque les premiers élèves des classes d'enseignement secondaire auront terminé leurs études moyennes.

L'internat d'autre part, reçoit des garçons mulâtres, qui peuvent s'y présenter dès l'âge de huit ans. Après avoir reçu l'enseignement primaire pendant un terme de cinq ans, ils participent aux examens d'entrée aux classes de l'enseignement secondaire. En cas d'échec, ils sont admis à passer dans les ateliers du Groupe, où s'apprennent les métiers d'imprimeur, de tailleur, de cordonnier et de menuisier. Dès qu'ils sont à même de produire un travail rémunérateur, ils y touchent un salaire.

Tous les élèves de l'internat sont traités de la même façon. Il n'y a aucune distinction entre eux : fils de chefs, bantus, bantus et mulâtres sont tous soumis au même règlement et reçoivent les mêmes vêtements, la même nourriture, le même logement. Pour éviter l'école de la constitution d'un groupe de déclassés, les admissions à l'internat seront strictement limitées, compte tenu des possibilités d'avenir pour les élèves qui y termineront le cycle de leurs études.

Les écoles du Groupe d'Astrida suivent pour l'enseignement primaire le programme officiel... À l'enseignement secondaire elles consacrent quatre années, dont une préparatoire. Celle-ci est employée à une étude plus complète de la langue française et à la répétition des cours d'arithmétique déjà suivis. Pendant les trois années suivantes, les élèves apprennent, outre le français, les mathématiques, l'arpentage, les sciences naturelles, la géographie, l'histoire, l'agriculture, la dactylographie.

L'enseignement secondaire, aussi, a une tendance nettement agricole. Pendant chacune des trois dernières années, il comprend un cours théorique d'agriculture assez développé et, chaque semaine, les élèves doivent s'adonner, pendant deux heures, à des travaux pratiques dans les jardins d'essai de l'Institut. Les cours de coutumes indigènes... est en voie d'achèvement." (12)

Une grande importance était donnée à la formation morale

et religieuse, au point que la commission appropriée de la Société des Nations s'en émut et se demanda si cette confession limitait de l'enseignement était compatible avec l'esprit du mandat. Le Rapport de 1935 répond à cette objection :

"Les leçons données à l'école comprennent le cours de religion, qui n'est pas obligatoire et que sont dispensés de suivre les élèves dont les parents en manifestent le désir. Deux dispositions ont été demandées et consenties en 1934."

Les Soeurs Blanches étaient appelées à donner l'instruction primaire aux filles de la région dans le cadre du Groupe Scolaire.

Les missions ont dès le début prévu la formation professionnelle des enseignants. La clause du contrat avec l'Etat selon laquelle seuls des monteurs ayant les diplômes suffisants étaient subventionnés a stimulé la création d'écoles normales. Dans certaines écoles centrales des sections spécialisées étaient prévues. Les Soeurs rwandaises de la congrégation des Benediktines étaient formées dans leur école normale de Nuvé. Les Frères de l'Institut des Bénédictins avaient leur école à Kabgayi. Les jeunes gens ayant poursuivi leurs études au séminaire mais ayant renoncé au cours de route à la carrière ecclésiastique se destinaient en majorité à l'enseignement et formaient parmi les instituteurs la fraction la plus cultivée.

Nous savons déjà que dès les premières années de l'évangélisation les missionnaires ont poursuivi avec ténacité et succès la formation d'un clergé local. Au séminaire de Kabgayi, l'enseignement était à base de français et de latin, l'usage ordinaire de la langue nationale étant prohibé.

Les exercices de grammaire sont poussés aussi loin que possible, pour que l'élève puisse se familiariser avec des langues qui lui sont étrangères", écrit L. de Laeger. Les programmes d'études sont en substance ceux d'Europe, avec des adaptations jugées nécessaires. Le même auteur en signale une qui donne le ton, relative au programme de latin :

"On traduit en entier les Catilinaires de Cicéron. Le classicisme, de saveur païenne, serait déconcertant et semé d'échecs, estime-t-on, pour ces jeunes esprits, peu avertis, fort crédules, incapables encore d'interpréter en purs symboles les mythes brillants, les allégories poétiques, de la grande littérature antique. Aussi Virgile, Ovide, Horace sont-ils exclus." (13)

Le grand séminaire se trouvait d'abord à proximité du petit à Kabgayi puis, en 1936, devenu séminaire régional, il fut transféré à Nyakibanda, près de Butare. Les études y étaient de huit ans, y compris un an de probation au service direct du diocèse, avant les ordres majeurs. Jusqu'en 1926, les candidats é-

taient en grande majorité hutu, puis la proportion des séminaristes tutsi devint de plus en plus élevée. Les séminaristes n'ont pas seulement fourni des prêtres. Pendant longtemps ils ont été quasiment les seuls véritables établissements secondaires et supérieurs, et la première génération de cadres et d'intellectuels a passé en majeure partie par eux, surtout ceux d'origine hutu. Ils ont ainsi joué un rôle formateur particulièrement important dans un système de socialisation qui hésitait à mettre en place des institutions de haut niveau.

L'apprentissage artisanal et professionnel était organisé en fonction des besoins et du marché de l'emploi dans quelques missions catholiques et protestantes. Il s'agissait moins d'écoles que d'ateliers et de petites entreprises industrielles, installées en vue de la production, mais soucieux de former les ouvriers dont ils avaient besoin, sans programme véritable. Il semble même que la situation de l'enseignement professionnel se soit plutôt dégradée autour de 1930 : alors qu'avant cette date l'administration s'était intéressée à l'une ou l'autre réalisation, ces établissements retombaient par après au rang des écoles non organisées, non subventionnées, laissées à la bonne volonté des missionnaires. La commission des mandats, à Genève, s'est inquiétée de cette lacune, car ce secteur aurait en bonne logique mérité d'être prioritaire. En 1927, une école d'auxiliaires vétérinaires fut fondée à Gisenyi.

L'enseignement féminin n'a jamais progressé au même rythme que celui des garçons, et il ne s'est pleinement épanoui que dans les stations où il y avait un personnel missionnaire féminin. Dans les instructions de Mgr Harth parues en 1912 on devine l'embarras de ce dernier quand il s'agissait de donner des directives pour l'instruction des filles de 12 à 15 ans. Il insistait surtout sur la nécessité de les prendre à part. Le Rapport annuel des Soeurs de Rwanda décrit l'ambiance d'une école féminine en 1928, quand les nouvelles réglementations commencèrent à entrer en vigueur :

"Au début du mois d'août, Monseigneur nous imposa un nouveau programme pour nos écoles. Jusqu'alors nous nous étions arrêtées à l'instruction religieuse et à la lecture. Désormais... le Gouvernement désire aussi l'écriture, le calcul, l'hygiène, la géographie, etc... Nous appliquons de suite ce programme aux enfants les plus avancés... L'écriture et la lecture les intéressent particulièrement... Ils ont cinq matinées de classe par semaine, de 8 heures à 11 heures 30. Les autres enfants, au nombre de 700, gardent encore le programme d'autrefois, car faute de matériaux scolaires, ce n'est que petit à petit que nous pourrions le faire avancer. Dans ces écoles et catéchismats de maternelle, nous admettons exclusivement les enfants chrétiens. Mgr désire de même que nous établissions une école ménagère. Dans le

programme une place est donnée aux travaux manuels : lessive, passage, couture, jardinage. Vu le grand nombre de nos enfants, nous dûmes admettre 60 élèves de 13 à 17 ans. Elles sont réunies dans un seul local sous la direction de notre Mère, mais formées en deux divisions. Presque toutes habillées de peaux de chèvres, ces demoiselles se demandent à quel le repassage, etc... leur servira, et c'est parfois en faisant la moue qu'elles s'y résignent." (14)

À Kyundo, en 1929, le personnel féminin comportait 4 sœurs et 4 jeunes filles, pour 332 filles et 284 garçons. La classe a lieu quatre fois par semaine, de 8 heures à 11 heures 30, avec une récréation d'un quart d'heure. Au programme il y avait catéchisme expliqué, histoire sainte, évangile, prières, écriture, calcul, hygiène, causerie, chant, leçons de choses, géographie. Les enfants ont "assez intelligents, mais très remuants", du fait qu'il n'y a pas de bancs pour s'asseoir. Les sœurs éprouvent de la peine à les faire venir à l'heure le matin. (15)

En relisant les dispositions prévues pour les écoles rurales, on trouve énoncés des principes pédagogiques qui n'ont rien perdu de leur actualité et qui prouvent que le colonisateur belge avait conscience de la nécessité, pour l'enseignement de base, de coller très étroitement aux réalités paysannes.

"Dans les écoles primaires rurales où les études se poursuivent pendant deux ans, le travail manuel est considéré comme le pivot de toute l'activité scolaire. L'enseignement littéraire est réduit au minimum et n'a pour objet que les rudiments de la lecture et de l'écriture; il y est ajouté quelques leçons de calcul. La langue véhiculaire est la langue indigène.

Le travail des populations rurales étant principalement agricole, l'instruction cherche surtout à donner aux élèves le goût de l'agriculture, à perfectionner leurs méthodes de culture et à démontrer le profit qui en résulte. À cet effet, les instructions administratives prescrivent, près des écoles rurales, l'installation d'une petite exploitation agricole bien tenue, où les élèves se forment par un travail à caractère éducatif. Partout où cela paraît réalisable, il est recommandé de créer un champ d'expérience où les élèves disposent d'une parcelle de terre, qu'ils cultivent eux-mêmes et dont les produits leur sont acquis.

Les élèves sont également, dans la mesure du possible, initiés à la pratique de certains métiers suivant les techniques indigènes, et ils apprennent à améliorer leurs industries locales. Ils participent à des travaux de construction et de réparation." (16)

On avait même prévu des "classes de bergers" où ces enfants, trop occupés par la garde du bétail, venaient s'ins-truire deux ou trois après-midis par semaine.

Les circonscriptions scolaires coïncidant avec les circonscriptions religieuses, le vicariat apostolique du Rwanda se muait, sous ce régime de conventions avec l'Etat, en un véritable ministère de l'instruction publique. Il restait certes soumis au contrôle des autorités gouvernementales et de l'administration, mais jouissait en réalité d'une très grande liberté. Une revue était publiée : Enseignement et éducation. De 20.000 élèves et 80.000 francs de subsides en 1925, on passait à 38.000 élèves, dont 28.000 subsidés, avec une subvention de 750.000 francs en 1935, et à 100.000 élèves, dont 30.000 subsidés, avec une subvention de 2.800.000 francs en 1945 (17). Mgr Classe tenait absolument à concentrer toutes les oeuvres scolaires entre les mains du Vicariat apostolique et à ne pas laisser la propriété des établissements aux congrégations. Le R.P. Déprel-moz occupa longtemps les fonctions d'inspecteur des écoles.

Voici, à titre indicatif, quelques chiffres extraits des statistiques officielles qui montrent l'état et l'évolution des effectifs autour des années 1930-35. Ils sont fournis par les Rapports annuels sur l'Administration belge au Rwanda-Urundi établis par le Ministère des Colonies et ils étaient émis-tés à Genève par la commission des mandats de la Société des Na-tions. Aux débuts de la subordination, on ne distinguait pas en-core nettement les différents types d'écoles.

1. Ecoles catholiques subsidiées

	1930	1932	1934
Directeurs européens (pères)	10	17	15
Directeurs rwandais (prêtres)	5	5	4
Directrices européennes (soeurs)	5	5	6
Institutrices européennes (soeurs)	16	8	7
Monitrice rwandais	302	359	476
Monitrices rwandaises	45	37	47
Ecoles centrales de garçons	15	15	19
Ecoles centrales de filles	5	5	6
Elèves des écoles centrales de garç.	5.541	4.427	6.009
Elèves des écoles centrales de fil.	2.365	2.542	3.172
Ecoles rurales mixtes	171	209	300
Elèves des écoles rurales mixtes	6.802	9.064	11.558
Total des écoles	191	229	325
Total des élèves	14.728	16.033	20.739

2. Ecoles protestantes

	<u>Société belge</u> <u>de Missions</u>	<u>Church Misio-</u> <u>nary Society</u>	<u>Baptistes</u> <u>Danols</u>	<u>Adventis-</u> <u>tes</u>	<u>1930</u>	<u>1931</u>	<u>1930</u>	<u>1931</u>
Postes	3	1	1	1	3	3	3	3
Prof. europ.	5	1	2	3	1	3	3	6

Moniteurs	71	87	24	41	2	2	51
Écoles centrales	3	3	1	2	1	1	3
Écoles rurales	42	52	21	35	2	2	34
Gargois	1943	2880	646	968	223	203	2001
Filles	861	1100	434	509	95	116	489
Total	2804	3980	1080	1477	318	319	2490
(seule subsidée)							

3. État général des écoles en 1934-35

	Officiel		Catholiques		Protestants		Musulmans	
	1934	1935	1934	1935	1934	1935	1934	1935
a. en re comptant pas les chapelles-écoles								
écoles	3	2	405	440	15	15	19	27
élèves	491	614	26644	29671	1852	2695	404	529
moniteurs	7	11	679	741	66	82	27	30
b. en comptant les chapelles-écoles								
écoles			1439	1684	371	608		
élèves	idem		181219	163635	15298	19300	idem	
moniteurs			1713	1985	258	456		

4. En 1931, le petit séminaire comptait 125 élèves pour 6 années d'études. Le grand séminaire comptait 41 ressortissants du Rwanda, 10 du Burundi et un du Kivu. 23 prêtres étaient déjà formés. Le postulat des frères rwandais comptait 27 élèves et 20 frères étaient déjà formés. Le noviciat des Sœurs Be-nehikira comptait 38 élèves et 36 sœurs étaient déjà formées.

L'année 1925, inaugurant le régime des conventions sociales entre l'Etat et les églises, a donc été pour l'enseignement au Rwanda une date décisive, et l'esprit qui présidait aux accords conclus à ce moment-là se retrouve jusqu'à la politique scolaire du Rwanda indépendant. 1925 est l'année où la Belgique a décidé de s'occuper activement de ce pays, de le prendre en mains sur le plan administratif et économique : dans les années qui ont suivi la hiérarchie coloniale fut réformée, la justice fut organisée sur de nouvelles bases, des cultures adaptées au sol et au climat furent introduites en vue d'une plus grande diversification des produits, l'effort de reboisement et de lutte anti-grosivie fut amorcé, les perspectives minières débattues, les grandes axes routiers furent tracés. Pour mener à bien cette politique, le colonisateur avait besoin d'un enseignement qui touche la masse et la rende réceptive au changement, tout en ne coûtant pas trop cher. Le compromis qui fut trouvé est caractéristique de la colonisation belge, et présentait pour les deux parties, l'administration et les églises, d'incalculables avantages. Dans la mesure où il supposait l'entente et

la collaboration entre les deux principaux pouvoirs, il ne pouvait être que bénéfique. Ce compromis ne suscitait de doutes que le jour où il sera perçu, de part et d'autre, comme une compromission.

4. PROJETS DE REFORME DE 1938

Une nouvelle édition du programme scolaire parut en 1938 à Léopoldville. On y distinguait plus nettement l'éducation de la masse dans les écoles primaires du premier degré et celle d'élèves sélectionnés dans les écoles primaires du second degré.

- Au premier degré, on simplifiait les programmes et on les adaptait davantage au milieu : l'enseignement devait être donné exclusivement en langue indigène, la part des travaux manuels renforcée, les cours généraux prendre un caractère plus concret.

- Au second degré, l'enseignement devait servir de préface nécessaire à l'école secondaire : on y prévoyait des cours en règle de français, avec exercices d'élocution et de rédaction, et leçons spéciales sur les difficultés orthographiques. On admettait cependant que ce degré puisse être fréquenté par la masse des élèves, et dans ce but on prévoyait un certain nombre de cours manuels tels que agriculture, modelage, tissage et vannerie.

"Ce programme hybride n'offrait guère de chances de réussite pour aucune des deux catégories d'enfants auxquelles il s'adressait. Les éléments ordinaires pouvaient se trouver mêlés aux éléments qui avaient fait l'objet d'une sélection préalable. S'ils n'étaient pas à même d'achever le cycle complet des études du second degré, ils risquaient de devenir des ratés ayant pris en horreur la vie simple du village, tout en étant incapables d'acquiescer une formation secondaire. Quant aux bons élèves des classes du second degré primaire, si leur éducation imposée de mener de front l'étude d'un programme déjà très chargé avec le travail manuel pressenti, ce qui obligeait des enfants souvent mal nourris à un effort au-dessus de leurs forces." (16)

Le programme de 1938 prévoyait la création d'une sixième année primaire préparatoire aux écoles spéciales. Le cycle primaire du second degré se trouvait ainsi renforcé, notamment pour l'enseignement du français.

"Les écoles du type de l'établissement d'Astrida étaient dorénavant conçues comme n'étant plus seulement destinées à bien former de futurs auxiliaires de toutes catégories, mais encore à constituer une préparation efficace à un enseignement supérieur. Leur programme très avancé - compte tenu des conditions du milieu local - se rapprochait sensiblement de celui des écoles moyennes de Belgique. Le cycle comptait quatre an-

nées au lieu de trois, sans oublier que le point de départ était déjà plus avancé qu'antérieurement, grâce au cours préparatoire. Enfin, une importance toute particulière était attachée à la formation morale des élèves à qui seront confiées plus tard de lourdes responsabilités en tant qu'instituteurs, assistants médicaux, agriculteurs, etc." (19)

En ce qui concerne l'enseignement des filles, le projet de 1938 cherchait à mieux adapter les matières au programme : les cours généraux, jusqu'à l'identité pour les garçons et les filles, étaient simplifiés et mieux centrés sur la formation doctrinale et ménagère, avec leçons intuitives et causeries morales. Des sections ménagères agricoles étaient créées, pour la formation de parfaites épouses et mères.

"Toutefois, ces cours ménagers étant réservés aux jeunes filles ayant achevé le cycle primaire complet, seule une petite minorité était en état de les suivre. La population scolaire féminine est en effet beaucoup moins stable que les élèves masculins, par suite de maintes circonstances défavorables : préjugés ou opposition intéressée du milieu familial, servitude traditionnelle de la femme indigène, activité intellectuelle moindre chez les filles que chez les garçons, etc. Ainsi donc, par suite d'une exigence excessive, le programme d'enseignement ménager, pourtant bien conçu, ne pouvait pas atteindre pleinement son but." (20)

La seconde guerre mondiale vint arrêter l'exécution des projets de 1938, et ce n'est que dix ans plus tard, en 1948, que les services compétents du gouvernement général sortirent une nouvelle réglementation en tenant compte, et de l'expérience passée, et de l'évolution de la société.

Pierre ERNY

- (1) En vieillissant le roi devenait toujours plus hostile vis-à-vis des influences européennes et chrétiennes, et récalcitrant en face des exigences du colonisateur, ce qui lui valut d'ailleurs d'être destitué en 1931.

- (2) Rapport annuel de la Société des Missionnaires d'Afrique, 1929-30, p. 303. Mgr Classe n'a sans doute pas été pour rien dans la suppression progressive de l'école de Nyanza et dans son transfert à Astrida où, à partir de 1932, va enseigner un personnel "afin", les Frères de la Charité de Gand.

- (3) L. DE LACGER, Rwanda, p. 489, 503, 511, 512. Quelques divergences apparaissent dans les chiffres cités par l'auteur, provenant sans doute de l'utilisation de sources statistiques différentes (rapports des missions et rapports de l'administration belge).

- (4) L. TH. LEGER, Du Tanganyika à l'Atlantique, p. 151.

- (5) Parmi ces écoles fonctionnant exclusivement avec les ressources des missions il faut distinguer, bien entendu, celles qui n'étaient pas subventionnées du fait qu'elles ne dépendaient pas aux critères de subvention (niveau trop bas, installations insuffisantes, programmes particuliers), mais aussi celles qui auraient pu être subventionnées si elles n'avaient pas relevé de missions étrangères. Les missionnaires belges étaient longtemps persuadés que les missions tenues par des Anglais recevaient des subventions du gouvernement britannique.

- (6) La collaboration scolaire des gouvernements coloniaux et des missions, p. 111, 113.

- (7) L'enseignement aux indigènes tel que le concevaient les protestants, p. 61.

- (8) Le R.F. ARNOUX présente ainsi cette question des subventions dans Les Pères Blancs aux sources du Kil, p. 130 : "Le gouvernement belge proposa naguère à Mgr Classe des subventions relativement importantes à condition que le programme officiel soit adopté et que des contrôleurs puissent à leur gré visiter les établissements et examiner élèves et maîtres. Le Vicaire Apostolique accepta, mais les missions protestantes refusèrent ces stipulations. Par la suite, ces sectes se plaindront de n'être pas aidées parce que les ressources sont accaparées par les missions catholiques. Un ministre des colonies (Goddard), en 1946, fera attribuer des sommes élevées aux pasteurs, pour cette raison qu'il n'est pas juste que la Norvège, la Suède, l'Angleterre dépendent des sommes considérables pour subvenir à l'éducation de nègres "belges". On semble croire parfois que les missionnaires catholiques doivent beaucoup de reconnaissance au gouvernement belge pour les subventions qu'ils en reçoivent.

- N'est-ce pas plutôt le gouvernement qui aurait à s'estimer heureux du concours de Pères à des prix imbattables ? Un missionnaire dans tous les postes consacre toute son activité pour la bonne marche des écoles et on lui octroie 12.000 francs par an. Quel fonctionnaire se contenterait de ce "salaire" ?

- (9) B. PATERNOSTER, Le Rwanda, p. 197.

- (10) Rapport sur l'administration belge de 1932, p. 81.
- (11) Il dut cependant quitter le pays encore avant son indépendance après être entré en conflit avec le Mwami lui-même.

"Toutes proportions gardées, le Frère Secourdien est à Astrida ce que Mgr Classe est à Kabgayi : le grand manitou ou, comme on dit ici : le bwana mukubwa. Mais il n'est pas nécessaire d'avoir longtemps fréquenté ces deux hommes pour les sentir de natures très différentes. Le directeur du Groupe Scolaire donne avant tout l'impression d'une volon-

té, d'une volonté obstinée, opiniâtre... L'aspect même de l'homme, carré, massif, annonce une énergie qui se fraie sa route, au besoin, en trouant l'obstacle. Le Frère directeur a quelque chose de tank ! Il n'est pas douteux que ce vouloir laborieux et puissant ait réalisé des merveilles... Avoir assemblé, sur cette terre ingrate sans routes, tout le mobilier scolaire, tout l'outillage technique nécessaire à un grand institut moderne - où le linguaphone enseignait la prononciation française, où les machines à écrire s'allégèrent par dizaines sur les pupitres -, il y a là de quoi confondre l'imagination et, selon les points de vue, exciter l'admiration ou l'envie (l'envie... car les Blancs du Congo, parfois chargés d'enfants dont la formation constituait un problème difficile, se défendaient mal de quel que dépit quand ils visitaient ces locaux scolaires, dignes en tout point d'institutions européennes). Que dire alors de la difficulté d'établir les méthodes d'enseignement, dont il vous faut surprendre l'âme en même temps que vous églez sa langue ! A bien considérer cette gageure, il semble incroyable que ce collègue magnifique où deux cents internes marchaient "au doigt et à l'oeil", où tout fonctionnait comme les rouages d'une machine dès longtemps éprouvée, n'ait été bâti qu'il y a dix ans !... En somme, la réussite d'Astrida implique autant de psychologie que de labeur.

Le Frère Secoundien... a constaté, par exemple, que si les élèves noirs sont remarquables lorsqu'il s'agit d'observer et de retenir des phénomènes physiques, ils sont singulièrement inaptes à raisonner et à établir des ponts entre les faits. Par ailleurs, l'éveil de leurs facultés intellectuelles ne va pas sans les incliner à une certaine vanité, dont il importe de les corriger, fût-ce en les mortifiant... Mais où nous serions tentés d'éprouver un doute quant à l'excellence de ses conceptions, c'est à l'égard du régime imposé aux pensionnaires d'Astrida. Congés et créations sont tellement réduits par rapport aux heures d'étude que des collégiens de chez nous - tel est du moins mon sentiment - n'y résisteraient pas... Le Frère répond qu'il n'observe aucun signe de surmenage chez ces noirs profondément chauvins à blanc. J'avoue qu'en passant dans leurs classes je leur ai trouvé bonne mine dans leurs uniformes bien propres... Cependant mon doute persiste : les Frères ont-ils fait de ce régime une expérience assez longue pour qu'elle soit vraiment convaincante ?

Ce sont là quelques impressions de voyageur publiées en 1940 par Paul DRESSÉ, Le Rwanda d'aujourd'hui, pp. 103-107.

- (12) Rapport sur l'administration belge au Rwanda-Urundi de 1934, pp. 92-93.
- (13) Op. cit., p. 590.
- (14) Texte cité par A. KAKUMAKABILI, L'enseignement primaire au Rwanda avant la deuxième guerre mondiale, p. 122.
- (15) Ibid., p. 124.
- (16) Rapports sur l'administration belge, année 1934.
- (17) Chiffres cités par B. PATERNOSTER.
- (18) J. VAN HOVE, L'éducation et l'évolution de la société indigène en Afrique belge, p. 146.
- (19) J. VAN HOVE, Ibid., p. 147.
- (20) Ibid., p. 147.

ANNEXE

Les premiers manuels scolaires

Nous avons reçu de Sr Mathilde Mertens, des Soeurs Blanches, les prévisions suivantes quant à l'édition d'ouvrages scolaires à laquelle elle-même a beaucoup contribué :

"C'est au début de 1930 que je pris mon premier contact avec le Rwanda. Les écoles primaires fonctionnaient depuis 1928 selon un programme établi entre les missionnaires et le gouvernement belge.

Initialement, la lecture était enseignée au moyen de tableaux muraux. Puis, les Frères de la Charité de Butare ont édité, vers 1931, des livres de lecture (Gusoma) et de calcul (Imbare), livres pour les élèves qui permettaient un premier démarrage très valable.

Pour ma part, tout en ayant la direction de l'école primaire de Kabgayi, j'ai toujours pris contact avec le milieu rwandais. Pour m'initier à la mentalité, aux coutumes et à la langue, j'ai fait de fréquentes visites dans les familles et sur les collines. Je me rendis compte que tout ce qui regardait les maladies, les malheurs, les phénomènes naturels et cosmiques, la chance et la malchance, était attribué, en grande partie, à l'intervention des mânes. Les gens vivaient dans la peur, l'obsession des mauvais sorts. Je sentais que l'école, tout en développant l'enfant par l'enseignement, devait jouer aussi un rôle important dans la libération de l'enfant entier.

L'enseignement catéchétique essayait d'éveiller la confiance, non en un Dieu transcendant, rigide et éloigné, selon la conception coutumière du peuple, mais en un Dieu, Père bon et aimant, proche de l'homme.

La lecture et le calcul étant assurés par les livres des Frères de la Charité, j'ai désiré pour ma part aider

L'enfant à dépasser certaines conceptions coutumières au moyen de l'enseignement de principes scientifiques très simples relatifs aux causes des phénomènes naturels et cosmiques.

Mais la situation n'était pas simple. Le personnel enseignant, à cette époque, n'avait qu'un bagage scolaire très élémentaire et n'avait aucune formation systématique au niveau de l'enseignement. Il s'agissait donc en fait d'une double tâche : initier le personnel lui-même à la matière à donner, et trouver une méthode pour transmettre celle-ci aux élèves.

Je me proposais d'élaborer, avec et pour les moniteurs, un ensemble de leçons préparées. Celles-ci circulaient d'abord sous forme dactylographiée, puis on a désigné les imprimer. Ainsi sont nées les premières petites brochures, entre 1931 et 1938, en tirage limité, étant destinées au personnel enseignant. Elles n'ont jamais été revues ni corrigées, et sont donc sujettes à critique.

J'ai voulu associer les parents au travail du milieu scolaire, et en 1933 les portes de toutes les classes s'ouvrirent pour la première fois à eux. Les parents se réunissaient, circulaient dans les classes, assistaient aux leçons données et exprimaient librement leurs impressions.

Voici les brochures que j'ai pu élaborer en me faisant aider par les Soeurs Benedikta pour la terminologie en kinyarwanda qu'il fallait souvent inventer et forger :

- Observation et causeries : Kwerekwa (1e à 3e année) et Ibambiro (1e à 4e année).

Ces leçons familiarisaient l'enfant avec le milieu scolaire, l'homme (squelette, organes, etc.), les animaux, les plantes, les phénomènes cosmiques (cycle de l'eau, arc-en-ciel, éclipses, activités volcaniques, etc.), afin de permettre à l'enfant d'aimer tout ce qui l'entoure et de se sentir à l'aise dans son milieu, débarrassé de certaines croyances et coutumes néfastes.

- Hygiène : Ibuku (1e à 5e année).

En relation avec les leçons d'observation, ces brochures traitaient de l'hygiène corporelle et vestimentaire, ainsi que de l'habitation et de ses alentours, pour faire ressortir que l'hygiène aggrave la vie familiale et sociale; elles montrent aussi qu'une quantité d'infections et de maladies (dermatoses, vermineuses) proviennent d'un manque d'hygiène; pour les maladies, on indique les causes, les symptômes, les précautions à prendre pour éviter la contagion, etc., ceci afin qu'elles ne soient pas attribuées à un mauvais sort.

- Géographie :
3e année : Etude du milieu : à partir de la colline de Save vers la découverte du pays;
4e année : la terre, le soleil, la lune, leurs mouvements, etc. Les parties du monde.

5e année : Géographie très élémentaire du Rwanda naturel, humain, administratif, politique.

J'ai préparé également une grammaire kinyarwanda pour les 3e, 4e et 5e années...

C'est avec joie que je repense aux efforts déployés, en collaboration avec tant d'autres, pour poser les premiers jalons de l'enseignement au Rwanda."

Voici ce qu'écrivit à propos des manuels un autre témoin de l'époque, le Frère Géralphe, du Groupe Scolaire de Butare :

"Imaginez-vous qu'à notre arrivée il n'existait que deux livres classiques : le catéchisme et la bible en langue indigène. Coûte que coûte il nous fallait des livres et dès le début on se mit à traduire et à adapter nos livres de Belgique à la mentalité et à la capacité des indigènes. Ainsi donc, au fur et à mesure que l'enseignement évoluait, nous étions prêts à présenter nos livres, depuis les classes les plus élémentaires jusqu'à la dernière année des sections dirigées. Ici il convient de remercier spécialement nos professeurs laïcs : M. le Résident Sandert, le Dr Panier, le Dr Neujean, le Dr Druet, l'ingénieur agronome M. Molitor et l'ingénieur agricole M. J.B.H. Lejeune de Rubona pour leur collaboration sympathique avec notre R.Fr. Directeur Frère Secundien. Pour ce qui concerne la formation morale, il m'est impossible de vous citer le nombre de petits traités rédigés par le R.Fr. Directeur avec la collaboration du R. Père Emiliatis du Grand Séminaire, les points particuliers, les missels des fêtes, les tracts de formation morale. Tous ces livres furent imprimés à l'école. Je n'oserais pas en évaluant leur nombre à plus de 60 livres différents tirés souvent à plus de 2.000 exemplaires." ("Note historique du Groupe Scolaire 1929-1954", pp. 27-28).

Discours à l'Ecole Supérieure Militaire

Excellence Monsieur le Ministre de l'Intérieur, représentant du Président de la République, Messieurs les Membres du Comité pour la Paix et l'Unité Nationale, Excellences Messieurs les Ministres, Excellences Messieurs les Membres du Corps Diplomatique, Messieurs les Officiers des Forces Armées Rwandaises, Mesdames, Messieurs,

C'est comme une tradition pour les Instituts de niveau universitaire, de célébrer la fin d'une année scolaire et, en même temps, le début d'une nouvelle année académique; c'est donc le respect de cette tradition qui nous a, de nouveau réunis ici, pour inaugurer la 3ème ouverture de l'année académique à l'Ecole Supérieure Militaire.

Je vous salue la plus cordiale bienvenue; vous êtes chez vous dans cette maison.

Une occasion comme celle-ci est toujours une occasion de joie: la joie d'accueillir des hôtes aussi importants et si nombreux; la joie, pour les enfants de la maison, d'avoir fait un pas de plus et franchi une étape nouvelle qui les conduit plus près de l'objectif choisi; la joie pour les parents de voir et de partager l'allégresse des enfants.

Les enfants de cette maison se partagent actuellement en trois groupes distincts mais unis: les Grands, les moyens et les jeunes.

25 à la rentrée 1973-1974, les Grands n'étaient plus que 20 fin octobre 1974. Ils sont toujours 20 actuellement, prêts à recevoir bientôt leur grade d'Adjudant et leur diplôme de Candidature en Sciences Humaines et Militaires. Deux étapes les attendent; je suis optimiste quant à leurs chances d'aboutir et leur souhaite une bonne continuation sur leur lancée.

Les moyens étaient 50 au recrutement du 4 août 1974; ils sont 32 actuellement, fiers de leurs galons de Sergent.

L'élimination progressive de 18 candidats ne doit pas surprendre car le recrutement avait toléré, à titre d'essai, certains éléments, de bonne volonté sans doute, mais ne possédant pas toute la maturité normalement requise au concours d'admission. Le seul critère ayant motivé cet essai est celui de la baisse apparente du niveau de l'enseignement secondaire. Cependant, l'Ecole Supérieure Militaire se doit d'abandonner cette forme de repêchage qui ne fait que créer un poids mort dans la classe d'instruction. En effet, les "repêchés" sont incapables de suivre la cadence imposée dans les cours, faite de bagage préalable suffisant, ce qui oblige le professeur à reprendre à leur intention, et des matières normalement enseignées dans le secondaire et de freiner ainsi, sur le plan pratique, les sujets les plus doués. J'invite et encourage vivement ces braves et jeunes Sergents à embolter le pas aux Grands de la 14e promotion dans leur course à la réussite.

Actuellement, 56 candidats, dont 6 jeunes filles, viennent d'arborer leurs galons de Caporal, à l'issue du baptême traditionnel authentifié par un diplôme qui atteste que le détenteur vient d'acquiescer la pureté du cœur et un esprit d'unité et de solidarité que ne cesse de cimenter chaque jour une vie en commun, consciente des problèmes d'études et de rentabilisation du temps disponible. Ces jeunes de la 14e Promotion viennent d'être incorporés dans la même famille, dans le même corps social des Forces Armées Rwandaises. Leur esprit de discipline et leur volonté d'obtenir des succès toujours croissants me rendent confiant en leur réussite certaine.

Cette confiance est par ailleurs basée sur la qualité et le dévouement des instructeurs militaires et du Corps professoral qui assurent l'instruction militaire et la formation scientifique et générale de nos candidats et candidats Officiers.

Grâce à la bonne compréhension et au concours des officiels d'appui logistique et moral, en l'occurrence l'Etat-Major de l'Armée Rwandaise et le Ministère de la Défense Nationale et avec la collaboration du Ministère de l'Éducation Nationale, nous disposons d'un pool d'instructeurs compétents et d'un groupe de Professeurs civils qualifiés, mais encore en nombre insuffisant, et à temps partiel.

Par ailleurs les problèmes d'ordre matériel persistent ne manquant pas d'handicaper le déroulement normal de l'instruction; ils ont été évoqués à maintes occasions, mais nous savons qu'il n'est pas toujours possible de satisfaire à tous les besoins; cela ne peut cependant nous empêcher d'insister une fois de plus sur la nécessité de

de notre Ecole de tous les équipements nécessaires et de tout le personnel voulu, pour qu'elle puisse fonctionner à plein rendement.

Messieurs les Professeurs de l'Ecole Supérieure Militaire, votre enseignement est hautement apprécié par l'Ecole qui en bénéficie. Je ne manquerais cependant pas de vous demander une fois de plus, d'être pragmatiques dans vos cours; une certaine méthodologie adaptée et réaliste s'impose, notamment dans les matières de culture générale. Plutôt que d'encombrer la mémoire de l'étudiant des étres sous-marins qu'il n'aura peut-être pas l'occasion d'apercevoir, parlez-lui par exemple de la genèse des montagnes, du volcanisme en Afrique et de ses effets bénéfiques ou néfastes, de la faune d'Afrique plus près de lui; montrez-lui la place de sa langue nationale parmi les langues parlées en Afrique.

Vous savez que l'économie est souvent l'enjeu de plusieurs facteurs : géographiques, pédologiques, climatologiques, socio-culturels et j'en passe... Nous croyons que les premiers théoriciens de l'économie, tout comme ceux de la philosophie ou de la sociologie, se sont basés sur des systèmes propres à un pays, à une zone déterminée du globe terrestre; ils ont ensuite procédé par comparaison au fur et à mesure de leurs découvertes nouvelles. Nous aimerions donc que le Professeur, qui nous apporte de l'étranger un volumineux bagage de connaissances, fasse le tri et ne nous livre que ce qui convient comme base de départ; qu'ensuite il approfondisse la connaissance de l'Afrique dans son domaine, et fasse connaître à nos étudiants leur pays natal; en effet, il serait illogique pour un Rwandais de connaître par coeur toutes les caractéristiques de la vallée du Rhône ou la géologie des rois de France quand il ignore à quelle zone géographique ou économique de l'Afrique appartient le Pays des Mille Collines ! Quoi d'étonnant qu'un Français ignore la date de naissance du Président Tenzanien ? Mais il serait traité d'inouï pour avoir oublié que Charles Martel a battu les Arabes à Poitiers en 732.

De même nos jeunes gens seront fiers et contents d'approcher autant que possible et d'approfondir davantage la connaissance du Rwanda et de l'Afrique dans les domaines culturel, scientifique ou technique. L'étudiant ainsi formé pourra à son tour faire connaître le Rwanda à l'Afrique et l'Afrique au reste du monde.

En fait, le Guide de la Nation nous l'a dit de prime abord dans le Manifeste du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, je cite : "Pour contribuer à l'enrichissement de la culture universelle, le Peuple Rwandais doit définir sa culture et s'en imprégner profondément, afin qu'il puisse apporter aux autres ce qu'il possède d'authentique et en retirer avec discernement ce qui peut parfaire la sienne".

C'est forte de cet ordre, Excellences, Mesdames, Messieurs, que l'Ecole Supérieure Militaire devenue une "CELEULE DE BASE DU MOUVEMENT REVOLUTIONNAIRE NATIONAL POUR LE DEVELOPPEMENT" et animée des mêmes sentiments progressistes et réalistes que toutes les Forces Armées Rwandaises réunies autour de leur Chef, participe à la mobilisation et au déploiement des forces vives de la Nation pour le progrès, non seulement économique, mais aussi scientifique et socioculturel.

A cette fin, il vient d'être créé une Commission dite "CULTURELLE ET SPORTIVE" ayant pour rôle de développer toutes les activités culturelles et physiques, telles : le théâtre, la danse, le sport, de rédiger et publier un journal dénommé "LE FLAMBEAU" par lequel l'Ecole doit RAYONNER dans le RWANDA INTELLECTUEL.

En définitive, cette Commission a pour objet la "Gymnasion" de toutes les aptitudes physiques et intellectuelles de tous les membres de la cellule; elle veut concourir à la sauvegarde et à l'enrichissement des valeurs nationales, et à la rentabilisation des énergies potentielles en stagnation.

L'objectif est sans doute ambitieux, mais il est réalisable, car la cellule fait partie d'un ensemble. "L'essentiel", nous a dit le Président-Fondateur du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, est que tous les citoyens soient complémentaires pour le bonheur des uns et des autres; et la valeur de chacun, quelle que soit sa profession, doit être mesurée à la contribution effective qu'il apporte chaque jour à l'édification de la Nation".

Vive la République Rwandaise et son Président,

Vivent les Forces Armées Rwandaises réunies autour de leur Chef, le Président-Fondateur du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement.

Majors P. GAHIMANO

La Politique d'Education en Tanzanie

La question de l'éducation apparaît comme à l'ordre du jour. Une grande part de la dernière livraison de "Dialogue" y était consacrée. Nous pensons que dans ce vaste mouvement de remise en question, il peut être intéressant de se pencher sur l'expérience d'autres pays, et particulièrement lorsque ces pays sont voisins du Rwanda.

La Tanzanie, depuis la déclaration d'Arusha (février 1967), a amorcé un vaste mouvement de remise en cause de son système d'enseignement et de ses objectifs.

Nous communiquons ici des éléments extraits du rapport que nous avons rédigé suite à un double séjour d'études en Tanzanie (1971 et 1974).

INTRODUCTION

En octobre 1966, à la suite d'une nouvelle réglementation obligeant tous les jeunes gens diplômés de l'enseignement supérieur à deux ans de Service National obligatoire, ceux-ci protestèrent violemment.

Cette mesure retardait, en effet, de deux ans leur entrée dans le statut d'élite et les bénéfices matériels en découlant.

Quatre cents étudiants vinrent manifester devant la résidence du Président Nyerere; parmi leurs slogans, on retrouvait particulièrement celui-ci : "Colonialism was better".

Cette attitude égoïste et insultante d'une élite voulant assurer le maintien de son statut, choqua beaucoup le Président et le pays, et fut probablement à l'origine du mouvement de réaction contre les privilèges et la formation d'une nouvelle classe supérieure que précise la Déclaration d'Arusha.

Le premier texte du Président au sujet de la mise en oeuvre de la Déclaration d'Arusha concerne l'éducation.

C'est le texte fondamental d'EDUCATION FOR SELF-RELI-

ANCE : Une société doit d'abord se définir elle-même et définir ses objectifs; mais une fois cette étape franchie (c'est la Déclaration d'Arusha), (1) le système d'éducation devient un facteur clé, car, dans toute société, il transmet, non seulement les connaissances accumulées au cours du temps, il permet de développer le pouvoir de l'homme sur lui-même et son environnement, mais davantage encore : il transmet tout un système de valeurs sociales; en aucune façon, en effet, le système d'enseignement ne peut rester neutre, mais il est à la base de la formation d'une attitude d'esprit déterminée.

Comme le dit Nyerere, "l'objet de l'éducation dans chaque pays, est la transmission d'une génération à l'autre de la sagesse et de la connaissance accumulées de la société, et la préparation des jeunes à devenir de futurs membres de la société et à participer à sa conservation et à son développement".

Dès lors Nyerere, a proposé de transformer radicalement le système d'éducation tel qu'hérité du pouvoir colonial, avec les valeurs étrangères de celui-ci, pour le mettre au service de la construction d'une société socialiste tanzanienne.

CHAPITRE I : L'ANALYSE ET LES PROPOSITIONS DU PRESIDENT NYERERE

a) Le pouvoir colonial et l'école

L'école a été introduite par le pouvoir colonial pour rencontrer ses besoins en main-d'oeuvre locale mais surtout pour transformer les valeurs sociales traditionnelles afin d'introduire et de maintenir un mode de production colonial-capitaliste : former des individus pour servir l'état colonial et inculquer les valeurs capitalistes (individualisme, esprit de compétition, élitisme...) étrangères à la société africaine, en détruisant ainsi les valeurs du socialisme africain traditionnel (égalité et respect de l'homme, partage, travail pour tous et non-exploitation).

Nyerere reconnaît trois défauts essentiels à l'enseignement colonial :

- 1) son caractère racial : juste avant l'indépendance, on trouvait des écoles différentes pour les Européens, les Asiatiques et les Africains.
- Les deux premiers groupes, plus riches, contrôlaient la machine politique et attribuaient ainsi une part disproportionnée des fonds à l'éducation de leurs enfants.

Ainsi, en 1956, dans un exposé aux Nations-Unies, Nyerere explique que le budget de l'éducation est divisé en

trois parts égales entre les 25.000 Européens, les 70.000 Asiatiques et les 8 millions d'Africains.

Le rapport annuel du département de l'éducation en 1961 est également très significatif.

Ainsi :

	Afr.	Asiat.	Europ.
nombre d'élèves par professeur	54	28	16
dépenses par élève en P.Stér.	10	23	166

On comprendra que l'abolition de ces discriminations coloniales fut un des premiers actes du gouvernement (Exécution Ordinance, into effect on 1.1.1962).

2) son caractère limité : l'éducation n'est pas pour tous : seulement 46 % des enfants en âge scolaire pouvaient y accéder juste avant l'indépendance.

3) son caractère étranger, extérieur à la Tanzanie. Comme le déclare Nyerere :

"De tous les vices du colonialisme, il n'y en a pas de pire que d'avoir tenté de nous faire croire que nous ne possédions pas de culture propre. L'ambition de nos jeunes n'était pas alors de devenir des Africains éduqués mais des Européens noirs. Nous devons retrouver notre fierté dans notre culture nationale."

b) Fonction d'un système d'enseignement socialiste

Nous avons dit que la Tanzanie avait pris l'option de construire un système socialiste; cette option doit se retrouver dans l'objet de l'enseignement. En effet, si la société coloniale n'est pas arrivée à sa fin d'une soumission culturel-politique, cet enseignement a cependant marqué le pays dans une certaine mesure.

Une rupture est donc indispensable.

Nyerere définit ainsi la fonction du système d'éducation :

"Développer les objectifs sociaux de la vie et du travail communautaire pour le bien de tous; ce système doit préparer nos jeunes à jouer un rôle dynamique et constructif dans le développement d'une société où chacun prend honnêtement sa part dans les bonnes ou mauvaises fortunes du groupe, et dans laquelle le progrès est mesuré en termes de bien-être et non de villas luxueuses, d'automobiles, etc... Notre éducation doit dès lors inculquer un sens de l'engagement à la communauté tout entière et aider les enfants à développer les valeurs appropriées à notre avenir et non celles de notre passé colonial."

Plus concrètement, on mettra l'accent sur l'entreprise collective, l'égalité et la responsabilité, le rejet de l'arrogance intellectuelle. Un élément très important est qu'il ne s'agit pas de former des robots vivant ensemble, mais des gens libres et responsables, également capables de construire une société libre.

L'éducation doit dès lors encourager :

1. Un esprit de recherche,
2. une capacité d'apprentissage de l'expérience des autres pour la rejeter ou l'adapter aux besoins nationaux,
3. une confiance en soi comme membre libre et égal de la société. Ce dernier point est particulièrement important dans la formation d'un système tanzanien moderne d'éducation; le système colonialiste détruisait les valeurs africaines et donc la confiance en soi de l'Africain.

"L'éducation doit libérer l'Africain de sa mentalité d'esclave et du colonialisme, en lui faisant prendre conscience de sa place comme membre de la communauté humaine, avec les droits et les devoirs qui en découlent."

L'éducation doit libérer l'Africain de l'habitude de se soumettre aux circonstances ainsi que de l'ignorance technique, de telle manière qu'il puisse utiliser les outils d'organisation et de création pour son propre développement et celui des autres" dit encore Nyerere dans un texte récent.

En bref, le président veut une éducation "pour des créateurs et non pour des créatures".

c) Défauts du système actuel d'éducation

Quatre éléments encourageant une attitude d'esprit capitaliste et permettant la formation d'une élite intellectuelle coupée de la société, frappent particulièrement Nyerere :

1. L'éducation est réservée à une élite, et le but de l'enseignement primaire est de faire passer les élèves dans l'enseignement secondaire, alors que 13 % seulement le peuvent. (Nous étudierons plus loin le système de sélection). Ainsi se développent 87 % de sentiments d'échec contre 13 % de complexes de supériorité et une structure de classes.
2. L'école est une île : l'éducation coupe de la société. En sortant de l'université, on croit avoir droit à une place et à bien gagner sa vie. Le but de l'école semble être : prendre quelques enfants pour leur donner une vie meilleure ailleurs.

4. l'école secondaire, loin de chez lui, l'enfant est puni d'être "primaire". On arrive ainsi à former une nouvelle élite s'estimant trop précieuse pour le travail de la terre et les étudiants "recolonisent" le pays.

3. La connaissance vient des livres et non de l'expérience (le travail manuel) et conduit au mépris des parents et de la terre. Ce n'est pas parce qu'un homme est âgé et a travaillé pendant vingt ans qu'il est plus sage, mais un docteur en économie n'est pas non plus un brevet de capacité d'aménagement d'une entreprise (mythe du diplôme).

4. Enfin, et c'est peut-être l'élément le plus important, un pays déjà pauvre soustrait à la production, certains de ses jeunes les plus vigoureux : les étudiants étudient et ne travaillent pas. On arrive ainsi à produire des "intellectuels libérés" considérant leurs connaissances comme un instrument d'exploitation des autres. De tels hommes, déclare le Président, sont de graves échecs pour la société.

d) Propositions de réformes

Dans une dernière partie de son texte, enfin, le Président Myerere étudie les changements indispensables dans trois domaines :

1. Le contenu de l'éducation.

Deux considérations doivent dominer sa détermination :

a) une considération financière.

L'école coûte cher à la communauté. Il ne peut être question, pour l'instant, de généraliser l'enseignement secondaire et supérieur; seuls 13 % des élèves sortant de l'enseignement primaire peuvent passer dans le secondaire, ce qui implique qu'en aucune façon le primaire ne puisse être considéré seulement comme une étape pour l'école secondaire. L'école primaire doit être, dès lors, complète en soi, comme une première préparation à la vie, de manière à former les jeunes à une transformation socialiste de la vie dans le secteur rural.

b) Les matières apprises à l'école doivent donc se rapporter à ce que les enfants ont besoin de savoir pour leur vie; la grande majorité d'entre eux vivant en zone rurale, l'agriculture doit pouvoir être au centre de l'enseignement.

2. - Ces considérations sur le contenu permettent de repenser l'organisation des écoles.

Celles-ci, pour le Président Myerere, devraient devenir des communautés auto-suffisantes : communautés d'éducation, mais aussi communautés économiques et sociales.

Chaque école doit pouvoir être aussi une ferme ou un atelier (et non posséder une ferme dans laquelle d'autres travailleraient) de manière à :

- 1) ne pas couper l'étude théorique de la pratique,
- 2) développer l'esprit d'auto-suffisance.

Les revenus de l'école ne seront plus seulement l'argent venant du gouvernement mais le produit de la vente de coton, cultivé par l'école, ou le produit de cultures servant à la nourriture des écoliers. L'école devient ainsi productive et les élèves peuvent apprendre que le niveau de leurs revenus (ceux de leur école) dépend de leur travail.

3) développer le travail communautaire et la mise en oeuvre pratique des principes de l'Ujamaa.

4) enfin et surtout, intégrer l'école et le village.

Myerere songe à des centres d'éducation communautaire directement intégrés dans la vie et les problèmes d'un village, centre d'éducation primaire (où ce serait la communauté comme telle qui prendrait l'éducation en charge) mais plus largement centres de développement rural aidant à développer les techniques de production. Il ne s'agit cependant pas du tout de l'école rurale classique. Nous avons assez insisté sur une éducation rurale placée dans un contexte politique et culturel national (cfr. objet de l'enseignement).

3. - Enfin, une dernière remarque de Myerere : l'âge d'entrée à l'école doit être légèrement plus élevé (7 ans) de manière à ce que l'enseignement puisse être plus rapide et plus efficace.

CHAPITRE II : LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

a) Introduction - Le Plan

L'enseignement coûte cher (près de 20 % du budget ordinaire lui sont réservés : 50 millions en 1961, 310 millions en 1971 - en shillings) et l'Etat tanzanien est pauvre; cette donnée de base doit encore une fois être rappelée. En effet, elle empêche la généralisation immédiate de l'enseignement et impose de faire des choix. (Le plan is to la priorité absolue à l'expansion de l'enseignement secondaire et supérieur. En 1962, sur 2100 personnes employées à des postes nécessitant, en principe, un diplôme universitaire, 147 seulement étaient africaines.

S'il y avait 11.832 enfants dans les écoles secondaires, on n'en retrouvait que 176 en form VI. Un objectif à plus long terme fut retenu dans ce premier plan : faire en

sorte que la Tanzanie ne doive plus avoir besoin de faire appel à des experts étrangers pour évaluer son économie en 1980.

Dans le deuxième plan, l'accent est davantage mis sur l'extension de l'enseignement primaire, l'objectif étant la généralisation de celui-ci en 1989. A cette date, l'ensemble des enfants tanzaniens pourraient suivre les standards I à VII de l'école primaire (rappelons qu'actuellement seulement 48 % des enfants en âge d'entrer à l'école primaire le font).

Le deuxième plan vise également à développer l'enseignement secondaire et supérieur uniquement dans la mesure justifiée par les besoins en main-d'œuvre qualifiée de l'économie en développement.

Cet objectif est très important : il signifie le refus d'un gaspillage des ressources dans la formation d'intellectuels ne trouvant pas d'emploi.

b) L'enseignement primaire

Les objectifs spécifiques de l'enseignement primaire sont :

- 1) donner à l'enfant la possibilité d'apprendre à lire, écrire et calculer;
- 2) développer en lui la volonté de vivre dans l'esprit d'ujamaa;
- 3) apprendre à l'enfant à penser de manière indépendante.

L'enseignement primaire se donne en swahili, langue nationale, l'anglais étant enseigné comme deuxième langue en principe dès la première année. En fait, rarement avant la deuxième.

Le matériel pédagogique existant n'a pas permis, jusqu'à présent, l'utilisation du swahili dans l'enseignement secondaire et supérieur; il subsiste donc une coupure dans l'enseignement au niveau du langage.

Soulignons enfin, que depuis 1973, l'école primaire est gratuite.

ooo

L'enseignement primaire étant considéré comme fondamental dans le développement du pays (voir textes de Mwerere), nous avons pensé qu'il serait intéressant de développer ici l'expérience de deux écoles primaires, de manière à mieux comprendre leur fonctionnement :

A LITOMA : Nous étudierons d'abord l'expérience de l'école de ce village à travers un rapport rédigé par un de ses

instituteurs, M. Toroka. Litoma est un village ujamaa de la Ruwama Development Association (région du sud du pays; association regroupant des villages dont l'expérience communautaire précède et a servi d'exemple aux villages ujamaa).

Comme le fait remarquer M. Toroka, une lecture préalable de "Socialism and rural development" est nécessaire pour comprendre le travail de l'école.

La Ruwama Development Association a surtout voulu que les enfants ne soient pas coupés par l'école, de la communauté et des nouvelles traditions construites par celle-ci, que l'école soit pleinement intégrée dans la communauté.

Ainsi l'association a-t-elle créé son école, avec pour objectif de former les enfants à poursuivre la communauté et à développer l'œuvre de leurs parents. Ce qui ne veut pas dire qu'ils sont éduqués d'une façon différente des autres enfants du pays, mais avec un autre but : le service de la communauté.

Ainsi, les enfants de Litoma (au nombre de 245) vont travailler régulièrement sur les champs collectifs du village et les parents aident à entretenir l'école, à cultiver les champs scolaires et font la cuisine pour les élèves.

Pendant une partie des vacances, les enfants sont envoyés en groupe dans l'un ou l'autre des 12 villages de l'association et ce pour apprendre à connaître les autres communautés, pour voir leurs différences de développement et d'organisation.

Les enfants apprennent à respecter les gens non à cause de leur éducation mais pour leurs capacités réelles; ils apprennent aussi à sortir du milieu familial (la communauté ne se limite pas à la famille). L'éducation risquerait de rester théorique si les enfants subissaient une occupation entre une éducation ujamaa et une vie communautaire. Les principes de l'ujamaa ne sont pas formulés de manière détaillée, le village a retenu le principe de vivre ensemble en communauté et de travailler ensemble pour le bénéfice de tous.

Pour développer la compréhension et la mise en œuvre de ces principes, trois méthodes pédagogiques ont été retenues :

- a) Le travail pratique est essentiellement agricole. L'école cultive un champ scolaire de 15 acres (2) où les élèves font pousser des haricots et du soja.

En outre, ils entretiennent 8 acres d'arbres fruitiers. D'autres travaux ont été proposés et mis en œuvre a-

vec la "Nayuma Development Association". Ainsi des enfants sont associés au travail du bois, d'autres travaillaient dans le dispensaire et le village espère pouvoir les envoyer suivre une formation plus approfondie, pour que les soins médicaux puissent se développer; enfin quelques filles travaillent dans la crèche et permettent ainsi son développement.

Trois points sont spécialement examinés lors de l'étude des projets de travaux pratiques :

- 1) le lien avec la vie future de l'élève (utilité),
- 2) la rentabilité,
- 3) la dimension : il faut que le projet soit réalisable par les enfants.

b) Les cours : dans les quatre premières années, les cours visent à habituer les enfants à penser et travailler ensemble (histoires, chansons...) (Nous ne parlons ici que de ce qu'on peut appeler les "cours de formation politique").

En standard V, les enfants étudient les principes de l'ujamaa et commencent à apprendre l'histoire des héros nationaux; le standard VI est centré sur la déclaration d'Arusha et le standard VII sur "Socialism and rural development".

n) L'organisation des élèves : d'habitude, à l'école, les enfants subissent l'enseignement d'un instituteur, censé être capable de répondre à toute question; ils n'ont eux-mêmes aucune responsabilité.

L'école de Litwa veut au contraire, développer cette participation des élèves; elle a décidé la formation d'un comité d'élèves, responsable du bien-être de l'école (problèmes des punitions, organisation du travail, contrôle de l'argent gagné par le travail...).

Ce comité est structuré en différentes responsabilités (trésorier, infirmier, jardinier...) et envoie en outre, des délégués au comité du village.

Le rôle de l'instituteur demeure fondamental, non comme membre, mais comme conseiller des comités.

À MBARIKA : Notre deuxième exemple va développer l'analyse de l'école de Mbarika (un village ujamaa près de Mwanza) que nous avons pu étudier par nous-mêmes.

L'école de Mbarika est beaucoup moins différente des autres, et c'est dans cette mesure qu'elle nous intéressera comme élément de comparaison avec Litwa.

L'école se situe juste en dehors du village, mais elle n'est pas réservée aux membres de celui-ci et n'est donc pas une école du village ujamaa, elle n'a pas de relation particulière avec celui-ci.

45 enfants sont admis en standard I (par ordre d'inscription), il en reste encore 33 en standard VII (les abandonnés sont presque toujours pour raison familiale). On compte 147 garçons et 73 filles (220 élèves au total).

Une petite dizaine d'élèves réussit chaque année l'examen national de fin d'école primaire; sur ceux-ci l'Etat en sélectionne un ou deux qui pourront entrer dans l'enseignement secondaire.

Le village espère que ces jeunes lui reviendront comme "des" experts. L'éducation politique commence tous les matins par "un cours politique" appelé "mchanka-mchanka" et consistant en une marche de masse, accompagnée de chants révolutionnaires; des cours spécifiques y sont également consacrés.

L'assistant médical responsable du dispensaire du village vient régulièrement donner des cours d'hygiène.

L'école possède son champ collectif auquel on attribue deux fonctions :

- 1) apprendre aux élèves à travailler ensemble; mais qui l'emportera en cas d'opinion contraire : l'école ou la famille ? Celle-ci reste pour l'instant la plus puissante.
- 2) développer l'auto-suffisance de l'école : le gouvernement n'aura plus à payer que le traitement des instituteurs, tout le reste (entretien et développement de l'école, entretien des élèves...) sera financé par ces champs scolaires. En 1970, un champ de coton avait apporté à l'école 500 sh.; l'année suivante ce furent 250 kg. de maïs que les élèves ont récoltés pour leurs repas scolaires.

L'école est en outre le seul endroit de la région qui ait planté des bananiers.

Il faut enfin noter l'aménagement de son environnement. Un jardin riant et bien entretenu, des chemins bordés de pierres, des fleurs (ce qu'on ne voit nulle part ailleurs dans le village), des élèves en uniforme en train de ratisser les allées et d'arroser les fleurs. "Le goût de la beauté n'est pas réservé aux colonialistes européens, bien qu'ils le croient" est le commentaire du Directeur de l'école.

c) L'enseignement secondaire

1. Le premier plan énonçait déjà la volonté de limiter son expansion aux besoins en main-d'œuvre spécialisée du pays, de manière à ne pas aggraver le problème de sous-emploi; en effet, ce problème peut devenir un problème politique sérieux, créateur de troubles.

Il faut, dès lors, énoncer le premier plan, du moins à court terme, se distancer un peu des idéaux humanitaires qui attachent une grande importance à la formation de l'esprit et voudraient que le plus grand nombre possible puisse bénéficier de l'éducation comme source d'enrichissement moral et de satisfaction esthétique, car cette politique n'est compatible qu'avec un niveau de vie élevé.

Ce qui signifie que peu nombreux seront ceux qui auront le privilège de jouir d'un enseignement secondaire et qu'ils en seront partiellement redevables à la société qui a fait des sacrifices pour eux (l'enseignement est gratuit depuis 1964).

2. Trois éléments importants sont à retenir :

- a) la détermination des besoins du pays en main-d'œuvre spécialisée : ce qui se trouve facilité par le fait que le secteur public contrôle pratiquement l'ensemble de l'économie (plans quinquennaux);
- b) l'organisation d'un circuit d'éducation de manière à développer un système d'enseignement post-primaire (en 1965, 708 des 1054 enseignants du secondaire étaient des étrangers);
- c) le contrôle de la mise en œuvre de l'éducation reçue dans le secteur pour lequel elle a été donnée.

3. L'enseignement secondaire doit mettre en œuvre tous les objectifs généraux que nous avons déjà énumérés (et notamment celui du travail manuel). Mais cette tâche est rendue plus difficile par le fait que, ne recourant que l'élite de l'enseignement primaire, il est réparti en quelques établissements situés dans les grands centres, où la vie en internat coupe les élèves de la société environnante; confinés en vase clos, ceux-ci acquièrent rapidement les idées et les attitudes d'une caste vivant à l'écart du reste de la population.

4. Une évolution semble se dessiner vers un enseignement plus technique avec quatre spécialisations : l'agriculture, le commerce, l'économie et la technologie; l'enseignement technique étant resté peu développé jusqu'à présent.

d) La formation des instituteurs

Comme significatif d'un nouveau type d'enseignement désiré, le programme de formation des instituteurs (3) est particulièrement intéressant à étudier.

La formation des instituteurs poursuit un triple objectif :

1. leur inculquer l'esprit ujamaa,
2. les préparer à être des enseignants dévoués et capables,
3. leur donner une formation générale.

L'étudiant commence par signer avec le gouvernement un contrat par lequel il s'engage à étudier sérieusement et à servir cinq ans dans les écoles qui lui seront assignées; en contrepartie, l'enseignement lui est donné gratuitement et il reçoit en outre une allocation annuelle pour achat de matériel (540 sh. en 1971). Dix collèges assurent sa formation.

La durée de la formation est de 19 mois (sans compter les deux ans de stage au bout desquels l'étudiant peut espérer obtenir son diplôme).

Le programme comporte 16 matières différentes :

1. L'éducation nationale : les principes d'éducation de la société tanzanienne actuelle face à la société africaine traditionnelle et à la société coloniale.
2. L'éducation politique : Déclaration d'Arusha...
3. Le swahili et l'anglais.
4. Les sciences naturelles.
5. Santé et hygiène.
6. Sciences sociales : socialisme et capitalisme.
7. Développement culturel (danse, musique...).
8. Religion (option).
9. Pédagogie.
10. Agriculture.
11. Agriculture ujamaa... etc.

e) L'université

Myerere définit l'université comme l'endroit où l'esprit des gens est formé à une pensée claire, indépendante, à l'analyse et à la résolution des problèmes au plus haut niveau.

Il lui retient trois fonctions :

1. transmettre les connaissances,
2. faire avancer les frontières de la science grâce à la concentration de gens dépourvus des responsabilités professionnelles ou administratives quotidiennes,
3. répondre aux besoins du pays en main-d'œuvre hautement qualifiée.

Nyerere avance les objections en affirmant que si les étudiants mangent le pain et le beurre du paysan, c'est parce qu'ils ont promis un service dans le futur; s'ils ne le rendaient pas ce serait un vol.

Enfin, l'objet de la recherche doit concerner le pays; quel est l'apport de l'étude de tel sujet pour la Tanzanie? est une question qu'il faut chaque jour poser.

Mais le Président semble idéaliser très fort l'université: les étudiants ont-ils vraiment conscience de l'importance de leur passage à cet endroit ou ne convoient-ils pas plutôt l'université comme une dernière étape à franchir pour pouvoir entrer dans l'élite?

L'analyse du Président semble mériter de sérieuses réserves, nous en reparlerons dans la conclusion de ce travail.

°°°

L'université de Dar-Es-Salam reste une de ces erreurs aux conséquences inévitables: un splendide campus hors de la ville, une tour d'ivoire tout-à-fait coupée de la population et de la vie économique et sociale.

Aucune éducation universitaire n'existait en Tanzanie avant l'indépendance. L'University College de Dar-Es-Salam a été inauguré en 1961, quelques mois avant l'indépendance.

Nous avons déjà dit qu'à cette époque, sur 2.100 personnes employées dans des professions nécessitant normalement un diplôme universitaire, seules 147 étaient africaines.

La première faculté à s'installer à Dar-Es-Salam fut celle de droit.

L'université de l'Afrique de l'Est était ainsi divisée en trois établissements: Makerere (en Ouganda) pour l'agriculture et la médecine, Nairobi pour les études d'ingénieur et de vétérinaire et Dar-Es-Salam pour le droit.

Une faculté des "Arts and social sciences" fut créée en 1964, une faculté de sciences en 1965, une faculté de médecine (à Dar-Es-Salam même) en 1968, une faculté d'agronomie (à Morogoro) en 1969 et enfin une faculté d'ingénieur dont le lancement fut entièrement financé par l'Allemagne en 1973.

En désaccord sur une planification des besoins en main-d'œuvre spécialisée (volonté tanzanienne) et parce qu'ils voulaient étendre chacun leur université, les trois pays décidèrent en 1970 d'avoir chacun leur université nationale,

ce qui permit à la Tanzanie d'avoir un contenu des cours plus proche des aspirations et des besoins du pays (sans qu'il y ait lieu d'invoquer pour les problèmes d'organisation, le mythe d'une liberté académique absolue).

Ainsi, tout étudiant, quel que soit son domaine d'étude, est obligé de suivre quelques heures de cours à l'Institut des Etudes de Développement.

°°°

f) L'éducation des adultes

A. L'idéologie

"Vivre c'est apprendre et apprendre c'est essayer de vivre mieux". L'éducation des adultes est très importante en Tanzanie. Dans un pays où seulement 50 % des enfants peuvent aller à l'école, elle est indispensable, mais qu'est-elle exactement?

Le Président Nyerere la définit ainsi: "C'est apprendre toute chose qui peut nous aider à comprendre l'environnement dans lequel nous vivons, et la manière par laquelle nous pouvons le changer et l'utiliser pour améliorer notre condition de vie".

Concrètement, Nyerere a assigné trois objectifs à l'éducation des adultes:

- 1) comprendre la possibilité d'améliorer ses conditions de vie: expliquer aux gens qu'ils sont capables de connaître de meilleures maisons, d'obtenir de meilleurs outils et de meilleures conditions de santé (trop de gens encore acceptent leur condition comme "la volonté de Dieu" et pensent qu'ils ne peuvent rien faire pour la changer);
- 2) apprendre comment améliorer ses conditions de vie (comment produire davantage, une alimentation meilleure...);
- 3) comprendre la politique de socialisme et d'autosuffisance.

L'éducation des adultes doit être considérée comme une troisième étape après l'éducation familiale de base et l'éducation scolaire formelle. La première chose à apprendre n'est pas nécessairement lire et écrire, car cet enseignement n'est qu'un moyen, un outil; on pourrait commencer par un enseignement alimentaire, par exemple. Mais l'outil littéraire reste indispensable pour une large et rapide diffusion des idées et des techniques.

L'éducation des adultes s'adresse à tous les adultes, tous ont quelque chose à apprendre; avec comme avantage que comme adultes, ils peuvent choisir ce qu'ils veulent apprendre.

L'éducation des adultes est donc une responsabilité de tout le pays, elle est fondamentale pour son développement, pour assurer son indépendance (car les autres peuples progressent).

C'est pour toutes ces raisons que l'année 1970 a été déclarée "Adult Education Year".

B. Le programme

a) Le programme expérimental

1) Origine

Le programme national d'éducation des adultes s'est développé à partir des travaux de l'Institut for Adult Education à Dar-Es-Salam, mais surtout, il s'est construit sur l'expérience acquise par le projet pilote de la "Lake Region".

Un plan pour un projet pilote d'alphabetisation des adultes a en effet été signé en septembre 1967 par le Gouvernement tanzanien avec le Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD) et l'UNESCO.

2) Objectifs

L'objectif général de ce programme était d'assister le Gouvernement tanzanien dans sa conception et sa mise en oeuvre d'un projet pilote d'alphabetisation des adultes, lié à une éducation professionnelle spécialement agricole, et d'enseigner aux responsables nationaux les techniques de l'alphabetisation fonctionnelle.

Plus concrètement, on peut énoncer six objectifs :

- a) apprendre aux illettrés à lire, écrire et calculer en utilisant le vocabulaire de la pratique agricole;
- b) les aider à mettre en oeuvre leurs nouvelles connaissances dans la solution de leurs problèmes;
- c) les préparer à participer davantage au développement du village, de leur région, de leur pays;
- d) intégrer leur éducation dans le développement agricole et industriel du pays;
- e) élaborer des textes expliquant comment améliorer l'hygiène, la nutrition, l'économie domestique;
- f) réduire l'analphabétisme de 65 à 25 % dans le groupe d'âge de 15-45 ans en cinq ans.

3) Localisation

Il s'agissait d'un projet de cinq ans (1968-1972) centré sur la région du lac Victoria, choisie comme région pilote parce que :

- a) il était reconnu qu'un pourcentage élevé (1.512.000 sur 3.139.865 hab.) d'analphabètes dans cette région contri-

tuait un blocage pour son développement économique, car il était difficile aux paysans de comprendre et de mettre en oeuvre de nouvelles techniques de culture, dans une région potentiellement riche, centre de développement du coton, devenu, depuis la chute du sisal, la principale culture de rapport en Tanzanie;

- b) cette région possédait une bonne infrastructure : écoles, centres de formation, coopératives, experts agricoles.

4) Financement

Le PNUD a pris en charge le paiement des experts, les bourses, le matériel (véhicules, machines...) qui devait être importé.

Le Gouvernement tanzanien a pris en charge tous les coûts locaux. Le coût du projet (pour les 5 ans) avait été évalué à 45 millions dont 9 millions étaient fournis par le PNUD.

L'argent des bourses a été utilisé :

- pour permettre au staff de visiter des projets similaires au Mali, en Iran, au Soudan et en Inde;
- pour payer un stage d'imprimaires à Londres, permettre à un étudiant de s'initier aux méthodes américaines, pour accorder 28 bourses pour l'Institut d'éducation des adultes de Dar-Es-Salam.

5) Entraînement des responsables

Le programme a recruté et entraîné des enseignants, des experts agricoles, des conférenciers, des rédacteurs de textes, des évaluateurs, des bibliothécaires, des animateurs de journaux ruraux.

Il a dû former des équipes d'amateurs, orienter les administrations locales.

Les cours de préparation comprenaient : le concept d'alphabetisation fonctionnelle et le projet tanzanien, la préparation du travail, la méthode de travail avec des adultes, l'utilisation de journaux ruraux et de bibliothèques, l'enseignement des matières sur base des brochures, l'organisation et l'évaluation des cours.

6) Préparation du matériel

Des brochures particulièrement claires et pédagogiques sont préparées par des groupes comprenant un responsable général, un expert graphique, un expert en méthodologie, un expert en swahili et un expert en réalisation de livres.

En juillet 1970, un séminaire rassembla des responsa-

bles des collèges d'éducation nationale, chacun prenant un sujet (thé, tabac, maïs, politique...)

7) Méthode d'enseignement

Elle est aralytique (globale) : on commence par une unité entière, on la décompose (phrase, mot, syllabe, lettre). L'accent est chaque fois mis sur des problèmes agricoles spécifiques. On essaie de relier la théorie à la pratique en développant des champs démonstratifs dans lesquels les gens appliquent ce qu'ils ont appris.

Enfin, des journaux ruraux permettent le développement de l'enseignement par l'usage de l'acquis.

Donons l'exemple de la brochure sur l'économie domestique : la première page commence par l'expression "Chakula bora" = meilleure alimentation, puis l'expression est divisée en syllabes; ce n'est qu'à la troisième leçon, que l'on commence à apprendre les lettres. Des dessins significatifs accompagnent le texte.

8) Organisation

Pour des plantes annuelles, comme le coton et le riz, les deux brochures sont parcourues, chacune en huit mois, à raison de trois fois deux heures par semaine.

L'enseignement pratique est donné entre novembre et avril (ce n'est pas un succès en raison du nombre insuffisant d'experts agricoles). Enfin, un programme important d'analyse constante des résultats du projet est également mis en oeuvre.

On a pu constater qu'on était passé de 27 classes et 490 étudiants en 1968 à 11.000 classes et 337.000 étudiants à la fin du projet.

b) Le programme national

Devant le succès de l'expérience et ceux de l'Adult Education Year, la conférence nationale du TANU décida en septembre 1971, que l'analphabétisme devait disparaître du pays avant la fin de l'année 1975.

L'UNESCO et le PNUD acceptèrent de collaborer à cette deuxième phase du projet dont les objectifs sont :

- 1) assister le Gouvernement tanzanien dans la planification de la campagne nationale;
- 2) entraîner des groupes de responsables régionaux;
- 3) élaborer des programmes, compte tenu des objectifs agricoles spécifiques de chaque région;
- 4) développer un matériel pédagogique approprié;
- 5) poursuivre la recherche et l'évaluation de la campagne nationale.

Quant au matériel pédagogique, trois activités sont plus spécialement prises en charge par l'UNESCO :

- un programme de radio, comprenant trois types d'émissions : un premier type expliquant l'importance de l'alphabétisation et y encourageant les gens notamment par interview; un deuxième type d'émissions pédagogiques consultant les professeurs, ("le professeur du professeur" - interview, réponses à des lettres, discussions...); un troisième type d'émissions, directement éducatives, qui, sur des matières rurales ou domestiques, développent les brochures et répondent à des questions de groupes d'auditeurs; et l'environnement favorisant la lecture est nécessaire pour que l'acquis se développe; c'est l'idée de journaux ruraux, peut-être encore trop sérieux, publiés mensuellement. Des romans-photos auraient peut-être plus de succès se disent les experts;
- c'est également l'idée de bibliothèques rurales qu'un soutien particulier de l'UNESCO permet de développer.

Dès 1969, chacune des quatre sous-régions pilotes recevait 10 exemplaires d'une centaine de titres en swahili et les répartissait dans ces bibliothèques rurales.

L'objectif de déracinement de l'analphabétisme sera-t-il atteint ? Les statistiques semblent optimistes : sur une base estimée à 5,2 millions d'analphabètes en 1971, on serait passé de 325.000 étudiants en 1971 à 3.500.000 en mai 1974.

c) L'éducation politique

Nous ne ferons que rappeler ici sa présence parmi tous les enseignements. Il s'agit d'une tâche essentielle du parti (cfr. le "Guide lignes").

Nous voudrions citer l'éducation plus spécifiquement politique : le Kivukoni College à Dar-Es-Salam est le collège de formation et de recyclage politique pour les membres du parti.

Nous citerons également certains programmes de consultation rurale et de formation des travailleurs.

CONCLUSIONS

L'éducation est un phénomène lent : former un universitaire prend 16 ans. Il est donc difficile de faire une analyse définitive des résultats de l'éducation for self-reliance; depuis 1967, sept ans se sont écoulés : à peine le temps d'une formation primaire complète.

La transformation des livres scolaires, mais surtout

de l'attitude d'esprit des professeurs et des communautés villageoises ne se fait pas du jour au lendemain.

En 1971, dans un long rapport, le Président Nyerere a fait le point de dix années d'indépendance; quelques mois étaient consacrés à l'éducation.

La principale critique de Nyerere est la coupure qui subsiste : en effet, pour le Président, vivre, apprendre et travailler ne peuvent être séparés.

Or, constate-t-il, l'école n'est encore considérée que comme un lieu d'enseignement, la production n'est pas connue comme partie intégrante de la vie scolaire.

De même, l'éducation est une partie nécessaire du travail : la vie ne peut être divisée en sections.

Le Président semble répondre ainsi à une critique qui lui avait été adressée après son texte "Éducation for self-reliance", où il avait parlé d'une école primaire complète en soi, sans dire un mot de l'éducation des adultes ou de l'éducation permanente.

Il semble que le principal reproche que l'on puisse faire au système tanzanien est d'avoir tenté de transformer le contenu sans transformer le contenant : la structure formelle de l'enseignement n'a pratiquement pas été touchée.

Ainsi, si la structure d'examen a été nationalisée, elle reste calquée sur celle de Cambridge, c'est-à-dire avec un accent davantage mis sur la "mémoire" (solution de facilité).

Inévitablement, l'enseignement primaire est orienté en fonction de cet examen; l'agriculture n'y trouvant guère de place, est dès lors marginale dans l'enseignement, comme le constate Nyerere; elle n'est pas directement intégrée, elle est considérée comme "extra curriculum".

Il semble alors que l'école est loin d'être un agent révolutionnaire en Tanzanie. Elle reste davantage un agent conservateur des valeurs coloniales (accent trop important sur l'éducation livresque, sur le diplôme-papier, seul moyen d'obtenir un emploi rémunéré, objet de rêve d'un grand nombre de familles : les salaires minima sont en effet déjà comparativement très élevés).

L'enseignement primaire reste trop souvent un agent sélecteur pour le secondaire.

On pourra ainsi considérer l'éducation comme un facteur clé de formation des classes en Tanzanie et ce, tout

particulièrement, lorsqu'on analyse l'université : les étudiants y vivent dans un cadre luxueux et un milieu totalitairement clos : aucun village des environs n'y est même visible.

Nyerere semble avoir retenu la conception anglaise de l'université sans avoir constaté son inadéquation à la situation tanzanienne. Bien sûr, il y a des cours d'éducation politique à l'université et un développement très intéressant mais minoritaire d'une réflexion socialiste critique.

Mais cette éducation politique reste réflexion théorique en chambre; les étudiants ne travaillent pas, ne cultivent pas leurs fruits et leurs légumes.

On nous répondra que le pays a un besoin urgent d'une élite qualifiée et qu'on ne peut perdre du temps en poursuivant également la formation de ces jeunes à un mode de vie et de travail socialiste; mais cela reviendrait à dire que l'éducation pratique de l'enseignement primaire et secondaire ne concerne plus l'université, et à rattacher les valeurs culturelles occidentales, en donnant à la minorité universitaire un sentiment de supériorité et un mépris du travail de la terre.

Les expériences de certains pays en voie de développement allant directement étude et travail seraient intéressantes pour la Tanzanie (Chine, Corée, Cuba).

Il faut cependant souligner l'aspect avant tout positif d'un système d'éducation qui a pris comme objectif un développement de l'idéologie capitaliste-colonialiste.

Mous reviendrons ici tout particulièrement, le souci de l'éducation politique, des cours d'histoire dans la formation d'une conscience nationale libérée, et l'accent très important mis sur l'éducation des adultes.

STATISTIQUES

École primaire : 518.663 élèves (1962) - 894.755 (1971)

Objectif pour 1974 : 1.140.000.

Élèves terminant l'école primaire : 11.700 (1962) - 70.000 (1971)

Instituteurs : 12.044 (1964) - 23.168 (1973) :

la proportion d'hommes par rapport aux femmes étant passée durant la même période de 4/1 à 2/1.

École secondaire : 14.175 élèves (1962) dont 176 en form VI

31.662 (1971) dont 1.488 en form VI

Objectif pour 1974 : 34.500.

Professeurs dans l'enseignement secondaire : 1.626 (1971)

dont 306 étrangers.

Université : 1961 : 194 étudiants dans l'université de l'Afrique de l'Est et l'Est à l'étranger.
1971 : 2.026 dans les universités de l'Afrique de l'Est et l'Est à l'étranger.

Schéma du système formel d'éducation

Standard I - VII 50 % des enfants (à partir de 7 ans)
Form I - IV 8 % des enfants sortant du standard VII
Form V - VI 20,3 % des enfants sortant de form IV (20 % autres suivent la formation d'instituteurs)
Université 60 % des enfants sortant de form VI.

J.F. GODDING

- (1) Voir notre article : "Les Ujamaa, villages communautaires de l'Afrique", dans "Dialogue", No 45, juillet-août 1974.
- (2) Environ 6 ha. Un acre vaut 40,5 ares.
- (3) Programme for grade "A" teacher education - Ministry of national education - Dar-Es-Salam.

Bibliographie

- Kwerere : - Statement to U.N. Fourth committee, in Freedom and Unity, Dar-Es-Salam 1965, p. 42.
- Education for self-reliance, in Freedom and Socialism, Dar-Es-Salam 1968, p. 26.
 - Education must liberate man, Dag Hammarskjöld seminar, Dar-Es-Salam 1974.
 - Progress in schools, Freedom and Socialism, op. cité p. 410.
 - Relevance and Dar-Es-Salam University, Freedom and Development, Dar-Es-Salam 1973, p. 192.
 - Education and Law, Freedom and Unity, Dar-Es-Salam 1965, p. 130.
 - Inauguration of the university of east africa, Freedom and Unity, op. cité p. 218.
 - Opening of University College Campus, ibidem p. 305.
 - The role of universities, Freedom and Socialism, Dar-Es-Salam 1968, p. 179.
 - The intellectual needs society, Freedom and Development, op. cité p. 23.
 - Adult Education Year, Freedom and Development, op. cité p. 137.
 - Ten years after independence, Freedom and Development, op. cité p. 295.

Autres textes :

- Kaduma, Twenty years of TANU Education, in Towards Ujamaa, Dar-Es-Salam 1974, p. 218.
- Mbilinyi, Education for rural life or education for transformation, Annual Social Sciences Conference, Dar-Es-Salam 1973 (ronéot.)
- Ministry of national education, A country report on Education Training, Dar-Es-Salam 1974 (ronéot.)
- Toroka, Education for self-reliance, the Litova experiment, in Socialism in Tanzania (Cliffe et Saul) t2, Dar-Es-Salam 1973.
- Van de Laer, Towards a manpower development strategy in Tanzania, in Socialism in Tanzania (Cliffe et Saul) t2, Dar-Es-Salam 1973.
- University of Dar-Es-Salam, Prospectus 1974-1975.
- First and Second Five Years Plans (1969-1974).

INFORMATIONS

OCAM : Communiqué final de la Conférence ministérielle

La première réunion du Conseil des Ministres de l'OCAM renouée s'est tenue du 12 au 16 décembre 1975 à Kigali.

À l'ordre du jour de ses travaux figuraient une trentaine de questions de caractère juridique, institutionnel, économique, social, culturel et administratif.

Dans le domaine des Affaires juridiques et institutionnelles, le Conseil a examiné notamment le rapport de la réunion des juristes tenue à Libreville en vue de traduire dans la Charte et autres textes fondamentaux de l'OCAM l'esprit et la lettre des décisions d'orientations nouvelles données à l'Organisation par la dernière Conférence des Chefs d'Etat et de Gouvernement.

Après s'être rendu compte à cet égard de la difficulté de concilier dans leur application la résolution No 9/Ban-gui relative à l'ouverture de l'OCAM et de ses entreprises communes, avec la résolution No 11/Bangui relative à la tutelle de l'OCAM sur ces entreprises communes, le Conseil a décidé d'appeler l'attention de la Conférence des Chefs d'Etat et de Gouvernement sur cette difficulté. Il a décidé

en conséquence, de renvoyer à sa prochaine session l'examen définitif des modifications de textes proposées par les juristes.

Par ailleurs le Conseil a pris connaissance des comptes-rendus du Secrétaire Général et a donné les directives nécessaires à la poursuite des démarches déjà engagées pour la dévolution des biens immobiliers de l'OCAM sis au Cameroun, l'installation du Siège de l'Organisation à Bangui, l'actualisation des Conventions générales, et la mise en place du Consortium de distribution et du Centre de production de films de l'OCAM, sis à Ouagadougou.

Dans le domaine des Affaires culturelles, le Conseil s'est penché notamment sur les problèmes relatifs au transfert de la deuxième division du CESP de Paris à Kigali. Il a pris à cet égard des dispositions devant permettre à cet établissement d'ouvrir ses portes dès la rentrée universitaire 1976. Les mêmes mesures ont été prises pour que l'Ecole inter-Etats d'architecture et d'urbanisme accueille les étudiants des Etats membres dès la rentrée 1976. S'agissant de l'Institut Africain et Mauricien de Bilinguisme, le Conseil a adopté les textes portant statut de cette institution qui aura pour mission essentielle la formation des traducteurs et interprètes des Etats membres. Après avoir pris connaissance de la communication présentée par le Sénégal sur la participation au colloque du deuxième festival des arts négro-africains, et se référant au mandat donné à Son Excellence le Président Léopold Sédar Senghor, le Conseil a demandé à la République du Sénégal d'informer l'ensemble des Etats sur l'évolution de la préparation de cette manifestation culturelle. Le Conseil a accordé toute son attention à la proposition du Sénégal pour l'étude par l'UNESCO des aires de civilisation négro-africaine dans le cadre de l'africanité. A cet égard, il a demandé aux délégués des Etats membres de réserver cette question à leurs Chefs d'Etat.

Dans le domaine des Affaires économiques, financières et des transports, le Conseil des Ministres a notamment examiné les points relatifs :

- à la création d'un Fonds de Garantie et de Coopération,
- à l'industrialisation des Etats sur une base régionale,
- à la Convention ACP/CEE de Lomé,
- aux problèmes maritimes.

S'agissant du Fonds de Garantie, le document de base élaboré par le Secrétaire Général a été examiné attentivement par le Conseil. Le texte approuvé sera soumis à la prochaine Conférence au Sommet de l'Organisation. Le Fonds est appelé à jouer un rôle essentiel dans le domaine du

développement économique des Etats pour la garantie des emprunts, l'allongement de la durée des crédits, les bonifications d'intérêt, les interventions spécifiques, en ne perdant pas de vue l'esprit de solidarité qui doit régir ses modes d'intervention.

Au sujet de l'industrialisation des Etats sur une base régionale, le Conseil, tout en réaffirmant les objectifs fondamentaux qui étaient à l'origine de ce programme, a décidé de donner une nouvelle vie à ce dernier, en chargeant le Secrétaire Général d'élaborer pour le prochain Sommet un mémorandum, et de poursuivre, en liaison avec les organisations internationales compétentes, les études déjà entreprises.

Pour ce qui concerne la Convention ACP/CEE de Lomé, le Conseil, après s'être félicité de la bonne conclusion des négociations, a notamment donné mandat au Secrétaire Général pour bénéficier de la coopération financière et technique prévue dans la Convention de Lomé pour l'étude et la réalisation d'un certain nombre de projets en cours.

Quant aux problèmes maritimes, le Conseil a notamment chargé le Secrétaire Général de convoquer un Comité ad hoc qui aurait à étudier les modalités de création d'une Compagnie multinationale de navigation maritime, Comité ad hoc auquel participeront les responsables nationaux de marine marchande et les représentants des compagnies nationales de navigation maritime.

Le Conseil a arrêté, en recettes et en dépenses à la somme de : trois cent quatre vingt sept millions quatre cent deux mille neuf cent cinquante six francs CFA (387.402.956.- F) le budget de l'exercice 1976. ($\pm$ 182 millions de francs rwandais).

Le Conseil a exprimé sa profonde gratitude au Chef de l'Etat Centrafricain, Son Excellence Jean-Bedel Bokassa, Président à vie, Maréchal de la République Centrafricaine et à son Gouvernement, pour tous les sacrifices consentis qui ont permis le transfert et l'installation du Secrétaire Général de l'Organisation à BANGUI.

Enfin, le Conseil a tenu à adresser à Son Excellence le Général-Major Juvénal HABYARIMANA, Président-Fondateur du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, Président du Comité pour la Paix et l'Unité Nationale et ainsi qu'au peuple rwandais tout entier, ses remerciements particulièrement chaleureux pour l'accueil réservé à tous les participants et pour toutes les sollicitudes dont ils ont été l'objet durant leur séjour au Rwanda.

Les travaux du Conseil se sont déroulés dans cette ambiance de franche et de fraternité qui a toujours caractérisé les réunions de l'OCAM.

Fait à Kigali, le 16 décembre 1975

INADES

Activité en 1975

Depuis 1962, l'Institut Africain pour le Développement Économique et Social - INADES -, dont le siège est à Abidjan en Côte d'Ivoire, s'est attaché à développer en Afrique, une formule de formation souple, peu coûteuse, tournée essentiellement vers le monde rural. A ce jour, son action s'étend à 18 pays d'Afrique.

La méthode utilisée par l'INADES pour son action de formation consiste essentiellement en cours par correspondance consacrés à l'Agriculture et au Développement. Cet enseignement va de pair avec un effort d'animation : contacts avec les élèves au travers des corrections de devoirs, de visites sur place, sessions...

L'INADES diffuse actuellement un cours d'Apprentissage Agricole. Dans un langage extrêmement simple, il expose les principaux éléments d'une agriculture moderne. Il vise à rendre accessible à tous, agriculteurs, ondateurs et cultivateurs, les notions fondamentales d'agriculture et d'élevage; il cherche en même temps à éveiller une mentalité nouvelle, ouverte à la gestion rationnelle de l'entreprise agricole et à la coopération entre agriculteurs. L'INADES diffuse également un cours d'Initiation au développement destiné aux cadres.

Au Rwanda, l'action de l'INADES remonte aux années 65-66. La C.E.E. attribue une série de bourses d'étude pour le cours de Sociologie - Économie - Développement alors diffusé par l'INADES. C'est à cette période également que remontent les premières inscriptions au cours d'Apprentissage agricole.

En 1972, un bureau de l'INADES fut ouvert à Kigali, sous la responsabilité de Madame Eugénie Kangabire. Il assurait le contact entre les abonnés et le siège d'Abidjan.

Il nous a provisoirement l'ensemble du travail pédagogique. Le nombre d'abonnés au cours d'Apprentissage agricole passa en trois ans à 350.

L'année 1975 a permis un nouveau développement du bureau INADES de Kigali. Nous avons enregistré plus de 400 nouvelles inscriptions pour le cours d'Agriculture. Un projet d'adaptation et de traduction de ce cours en Kinyarwanda a pu être lancé. Nous espérons le voir aboutir dans le courant de l'année 1976.

NOS EFFORTS EN 1975

Nous avons eu pour souci l'intégration de notre travail dans l'effort de développement du pays. Notre but est d'offrir, dans les limites de nos possibilités, un outil pédagogique aux actions entreprises par les responsables du développement.

1. Enseignants

Une préoccupation majeure des autorités rwandaises est la ruralisation de l'enseignement primaire. Cette orientation du système scolaire ne peut se faire sans un recroisement des maîtres. Dès décembre 1974, nous avons offert nos services au Ministère de l'Éducation Nationale. Nous pensions pouvoir collaborer de manière efficace à la formation agricole des maîtres de l'enseignement primaire. Notre méthode présentait le double avantage d'être peu coûteuse et de ne pas écarteler les enseignants de leur poste.

Les lignes de cette collaboration avaient été tracées comme suit :

- inscription au cours d'Apprentissage Agricole de 100 enseignants à la rentrée scolaire de septembre 1975 (frais supportés par l'INADES);
- présentation au F.E.D. d'un programme de formation par correspondance portant sur 400 enseignants du primaire dans un premier temps.

Le premier point de ce programme a été réalisé comme convenu. A ce jour, plus de 100 enseignants suivent le cours d'Agriculture en bénéficiant du financement assuré par l'INADES. Le second point a connu un début d'exécution: à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère des Affaires étrangères et de la coopération a adressé au F.E.D., en mars 1975, une lettre introduisant ce projet. Il lui fut répondu le mois suivant : cette réponse accueillait très favorablement le projet et proposait d'introduire cette demande dans le programme du quatrième F.E.D. Toutefois, à notre connaissance, ce projet n'a pas

été repris lors des contacts entre le Rwanda et le F.E.D.

2. Jeunesse

Une autre préoccupation majeure des autorités rwandaises est certainement le problème des jeunes n'acceptant pas à l'enseignement secondaire. Les nombreux efforts d'encadrement de ces jeunes témoignent de cette préoccupation. Différents centres de formation ou d'animation ont constaté que les méthodes de l'INADES répondaient à leur projet. Le bureau de l'INADES a eu le souci de collaborer avec eux le plus largement possible.

Nous avons inscrit à nos cours d'agriculture, non seulement les responsables de l'enseignement agricole de plusieurs CERAR, mais aussi l'ensemble des élèves des CERAR de Byumba et de Kibeho. Un nombre important d'enseignantes des sections familiales ont également été inscrites.

Le Centre de Formation rurale de la Jeunesse de Butarwa utilise largement notre matériel pédagogique. La très sympathique initiative de l'encadreur de la jeunesse de Kamukobe, Monsieur Bernard Ndayambaje, nous a permis de mettre notre méthode de formation à la disposition du groupe des jeunes du C.A.J.K. Les jeunes du camp de Mayange utilisent eux aussi notre cours d'Apprentissage agricole. Les C.A.H.A. de Kamonyi et de Bugoba ont adopté notre cours aussi. D'autres groupes ont introduit des demandes dans le même sens.

Toutefois, nous devons reconnaître qu'un problème fondamental se pose à nous, à propos de cette action auprès des jeunes. Ceux-ci considèrent que le travail de la terre est précisément ce qui n'a pas d'avenir. Dans quelle mesure notre effort a-t-il des chances de promouvoir une agriculture moderne ? La nécessité s'impose, non seulement d'enseigner l'agriculture, mais de faire naître un nouvel intérêt pour le métier d'agriculteur, de convaincre nos jeunes que les méthodes modernisées d'agriculture offrent, à ceux qui ont de l'intelligence et de l'initiative, à ceux qui s'ouvrent à l'esprit coopératif pour la production et la vente, un avenir qui vaut la peine. C'est dans ce sens que nous orientons nos contacts avec eux.

3. Cultivateurs

Troisième préoccupation, la plus importante, et d'ailleurs en étroite liaison avec ce qui a été développé plus haut : l'avenir du Rwanda, pays agricole surpeuplé. Nous sommes persuadés, avec les autorités du pays, qu'une des priorités devant le problème démographique c'est la diffusion rapide d'une agriculture modernisée susceptible d'augmenter la production alimentaire. Le travail de for-

mation des cultivateurs eux-mêmes revêt une importance essentielle à nos yeux.

L'expérience de l'INADES dans de nombreux pays d'Afrique prouve qu'il faut considérer le cultivateur comme un homme intelligent capable de comprendre le pourquoi de telle ou telle méthode culturale, capable de réfléchir lui-même pour trouver les solutions à ses problèmes agricoles. Lui fournir un minimum de formation fondamentale en agriculture permet d'atteindre infiniment plus de résultats qu'une méthode coercitive.

A ce jour, nous n'atteignons les cultivateurs qu'à travers d'un certain nombre d'intermédiaires, animateurs agricoles, encadrateurs, catéchistes de Nyumba formés à l'agriculture moderne et animant les paysans. Notre désir est de mettre au plus vite à la disposition des cultivateurs, le cours d'apprentissage agricole adapté et traduit en Kinyarwanda. Une série de contacts nous prouvent qu'il y a là un champ d'action très important. Nous toucherions ainsi ceux dont l'agriculture est la vie.

Plusieurs fascicules sont déjà traduits et soumis à la critique de personnes compétentes. Nous avons entrepris plusieurs démarches pour assurer le financement de cette opération. Malheureusement nous n'avons pas encore de réponses fermes. Nous espérons y voir plus clair dans les prochains mois.

4. Cadres

Il nous reste à situer notre action en 1975 au niveau des cadres de développement. Le cours de trois ans Economie-Sociologie-Développement diffusé il y a quelques années au Rwanda était peut-être trop scolaire. Un nouveau cours en deux ans "Initiation au Développement" a été élaboré. La première année a déjà été publiée. Il s'adresse à des cadres de développement ayant au moins terminé les études secondaires et possédant une expérience des responsabilités. Son but est d'aider la réflexion. Nous avons commencé sa diffusion. Elle nous ouvre des possibilités de collaboration avec plusieurs projets de développement désirant donner à leurs cadres un approfondissement de formation : compagnons bâtisseurs, Trafipro, Banques populaires...

NOS OBJECTIFS POUR 1976

De ce que nous avons exposé résulte déjà l'essentiel de nos objectifs pour 1976 :

- nous entendons poursuivre nos efforts pour une meilleure intégration de notre travail dans le développement du pays. Il nous faudra donc développer les contacts avec

- Les responsables de ce développement.
- Nous désirons améliorer la qualité de la formation donnée. Le travail de correction des travaux envoyés par les élèves sera plus soigné. Nous multiplierons, dans la mesure du possible, les contacts avec les élèves pour provoquer une attitude moins "scolaire" et plus active à l'égard de la formation donnée. Nous comptons étudier la possibilité de sessions d'approfondissement pour les élèves les plus avancés.
- Nous voulons faire effort pour rejoindre le plus directement possible ceux qui peuvent réellement améliorer l'agriculture. D'abord les cultivateurs eux-mêmes, ensuite ceux qui ont un rôle réel d'animation ou de formation pour les agriculteurs.
- Il nous faudra, en fonction de ces objectifs, réorganiser et étoffer l'équipe d'Inades-Rwanda.

Kigali, le 20 janvier 1976

R. ERFICUM S.V.

Directeur d'INADES-Rwanda

Annexe : inscriptions au cours d'apprentissage agricole

Année :	1966	67	68	69	70	71	72	73	74	75
Inscript.	2	3	64	1	34	41	64	60	102	420

Ces inscriptions se répartissent comme suit :

- catéchistes animateurs : 233 (pratiquement tout avant 73)
- Jeunes encadrés dans des centres de form. rurale : 340
- Enseignants : 152
- cadres développ. et autres: 66

Mouvements de Jeunesse et M.R.N.D.

Le M.R.N.D. vient d'être lancé.

Ont été informés tous les citoyens et, parmi eux, les Etudiants et les Etudiantes.

Le Manifeste du Mouvement est à la disposition de tous. Des organes divers sont peut-être en place dans les

préfectures, les communes et les établissements scolaires.

Et, dans les divers mouvements déjà existants tels que la Scoutisme, Xaveri, Seca, Conférence de St. Vincent de Paul, ..., diverses questions se sont posées.

L'on soulève le problème des "différences" entre ces mouvements et le M.R.N.D.; celui des objectifs encore peu précisés de la part du M.R.N.D. dans les établissements scolaires; celui encore d'une co-existence entre les mouvements et le M.R.N.D.

Sans prétendre être complets dans les réponses apportées à ces questions, nous voudrions livrer ici quelques réflexions destinées à éclairer, à orienter et à susciter des attitudes positives.

Une première réflexion.

L'accent, dans le M.R.N.D., est mis sur deux aspects: "Révolution" et "Développement".

Comme le disait très bien Monsieur le Préfet de Butare s'adressant à des Etudiants et Etudiantes réunis à Nyanze, "Révolution" ne dit pas troubles, agressivité mais bien changement radical, en nous-mêmes d'abord, pour tous vis-à-vis du développement.

Nous sommes, Etudiants et Etudiantes, non seulement des favorisés, mais aussi, souvent, des "séparés" de nos concitoyens par nos études, notre mode de vivre, de penser. Des "séparés", parfois, par des pré-occupations trop centrées sur le seul intérêt personnel pourvu à travers la recherche d'un diplôme qui ouvre à des situations dont ne bénéficiera pas la grande majorité de nos concitoyens.

L'égoïsme, l'individualisme, la séparation d'avec nos concitoyens sont des tentations permanentes des Etudiants. Et qu'un M.R.N.D. nous presse TOUTS de faire la révolution, en nous-mêmes d'abord, pour nous orienter et diriger notre formation, nos activités vers nos concitoyens est chose heureuse pour TOUTS les Etudiants et Etudiantes.

"Vers nos concitoyens": ce sont des Etudiants et des Etudiantes sans doute dans leurs établissements mais aussi tous ceux, le grand nombre, qui vivent en dehors du monde étudiant, avec leurs besoins de développement.

Nous voilà mis en face de l'objectif essentiel de cette révolution: le développement.

Nous voilà désormais TOUTS concernés par lui, non seulement pour nous-mêmes et pour le milieu étudiant, mais "pour tout le monde des citoyens".

Nous voilà aussi "responsables" avec tous ces citoyens, quels qu'ils soient, du développement "de tout l'homme", de tous les hommes, et de tout dans l'homme" (lecret): développement économique, culturel, spirituel.

Certes, il existe des différences entre nos mouvements et le M.R.N.D.

La première est que notre engagement comme Xaveri, Scout, membre du Soca ou autre vient de nous-mêmes, et non d'autorités qui nous engagent.

Une deuxième provient de ce que nos objectifs, nos activités, nos services sont précisés et actifs.

Mais ces différences, loin de nous gêner, doivent contribuer à nous rendre plus fidèles à nos mouvements et à assurer une collaboration plus large, plus ouverte avec tout le monde étudiant engagé dans l'action de développement.

Par ailleurs, notre engagement libre, à partir de chacun de nous dans tel mouvement va sauvegarder cette part de liberté, engagement personnel, conscient, à laquelle nous tenons beaucoup, avec raison d'ailleurs.

Il reste qu'un engagement "demandé" à tous par nos autorités doit être assumé d'est-à-dire compris et accepté.

Et notre rôle à nous, membres libres de mouvements libres-ment choisis, sera de répondre à ce besoin actuel de faire comprendre à d'autres, étudiants non engagés jusqu'à présent, citoyens des collines durant nos vacances, qu'ils ont et auront une responsabilité vis-à-vis de tous leurs concitoyens: celle de collaborer à un développement intégral, et que cette Responsabilité, acceptée, doit être mise en œuvre non seulement par quelques-uns MAIS PAR TOUS.

Une deuxième réflexion.

Sans doute, jusqu'à ce jour, les objectifs du M.R.N.D. paraissent peu précis pour les Etudiants. On ne voit pas encore ce que l'on fera: c'est vrai!

Les divers organes se mettent ou sont mis en place mais reste à déterminer "l'action à entreprendre".

C'est en ce domaine, celui des actions à entreprendre, que fraternellement, membres libres de mouvements librement choisis, nous avons à devenir AUSSI des entraîneurs non seulement de nos membres mais de la masse des Etudiants précédemment non engagés dans un groupe.

Des suggestions de services et d'activités viendront sans doute du "sommet", de nos autorités, mais ces mêmes autorités attendent de nous des initiatives.

Nous avons déjà, dans nos mouvements ou groupements divers, pris ces initiatives, vaincu la passivité et la peur du "qu'en dira-t-on". Alors, allons-y!

Soyons des animateurs discrets mais efficaces auprès de ceux, Etudiants ou Etudiantes, qui se demandent encore: "Qu'allons-nous faire?"

Et surtout, évitons les attitudes négatives: la méfiance sans raison précise, les comparaisons hostiles avec d'autres

mais: n'avons-nous pas, Rwandais, notre manière bien à nous d'allier un choix libre ou librement consenti avec une action de développement aussi dans le cadre du M.R.N.D.!

Combattions ce qui pourrait sentir le "mouchardage": les responsables élus de nos cellules ne peuvent être des indociles, des agents de renseignements, mais ils sont des "animateurs responsables". Aidons-les, soutenons-les dans leur rôle qui ne sera pas toujours aisé!

C'est ainsi entre le M.R.N.D. et nos mouvements? Bien plus que cette collaboration entre engagés libres et engagés qui doivent se dévouer, assumant un engagement demandé, dans une participation active de tous au Développement.

(1) Le texte ci-contre intitulé "Mouvements de Jeunesse et M. R. N. D." a été composé par le chanoine E. ERNOTTE en tant qu'animateur du Soca. Il a été soumis avant impression aux responsables du Scoutisme, des Xaveri, et du Soca du collège du Christ-Roi. Ces responsables, dont les noms suivent, après échangés de remarques dont il fut tenu compte dans la rédaction définitive, ont approuvé le contenu des réflexions proposées.

Pour le Soca:
Eulhazar GIKUMAYO
J. Serubwama HABISHUTI.

Chanoine E. ERNOTTE

NOTE DE LA REDACTION.

Il est intéressant de prendre connaissance de l'extrait ci-après des délibérations du Comité pour la Paix et l'Unité Nationale, à Gisenyi, les 25 et 26 février derniers.

"En attendant l'organisation nationale de la jeunesse intégrée, conformément à l'article 62 des Statuts du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, le Comité pour la Paix et l'Unité nationale a constaté l'existence des Associations et mouvements de jeunesse et il exige que ceux-ci s'inspirent des idéaux du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement."

(Agence Rwandaise de Presse - 28 février 1976.)

L'article 62 auquel il est fait allusion est libellé comme suit:

"Le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement peut créer des organismes chargés de réaliser un programme déterminé. Il peut également constituer au niveau des femmes de la jeunesse, des étudiants, des ouvriers et, d'une manière générale, de tout groupement social ou culturel des organisations

qui lui sont intégrées.

La structure, la composition et le fonctionnement des organisations ainsi créées sont déterminés par le Comité Central.

COURRIER DES LECTEURS

Collège Chrétien ?

Breux Pierre ERNY pour vos brèves mais substantielles remarques sur l'article du R.F. Lambert à propos du collège chrétien. (1)

Je me réjouis d'entendre une voix autorisée dire si vertement des vérités que mes semblables et moi n'aurions jamais osé préférer. Mais pourquoi cette peur d'abord que cette peur est toute raisonnée, bien loin d'être instinctive comme on aurait tenté de le croire à première vue. Notre peur est innée et calquée pour la bonne raison qu'elle nous est inculquée depuis notre enfance la plus tendre. On nous a appris que la foi qui nous était apportée n'admettait jamais d'objection. Et pire encore, toute forme d'objection ne pouvait être considérée que comme une faute grave, punissable de renvoi : adieu la formation à laquelle on aspirait. C'est donc dire que la réprobation commençait déjà dès loi-las. Aussi avons-nous pris l'habitude de ne jamais exprimer une opinion quelconque sur tout sujet concernant l'évolution de l'Eglise et des formes de son enseignement.

Cela n'est peut-être que du passé et je ne serais qu'un retentataire, soit. Mais cela ne diminue en rien ma joie d'entendre un Européen ou un Américain (peu importe l'autre géographique) dire ce que j'aurais souhaité me voir autorisé à dire. Je sais surtout que, le disant à ses congénères, il est plus à même d'être entendu, qu'à soulever une série de discussions.

Quant à moi, ma peur me fait appréhender d'être taxé d'irrévérencieux, comme ayant perdu la foi ou d'autres intentions

plus malveillantes, parce que n'ayant pas bien assimilé tous les enseignements qui m'ont été prodigués ou qu'en ayant été détourné pour épouser d'autres idéologies. Aut mieux si ma peur n'est pas fondée.

En lisant votre texte, Monsieur ERNY, une certaine corde s'est mise à vibrer en moi. Je ne suis alors devenu d'une certaine réunion de prêtres et religieux à laquelle j'étais invité à participer. Le sujet de la discussion était le programme et la méthode des mieux indiquées pour inculquer la pratique de la religion dans les établissements secondaires. Tout le monde déplorait la tendance marquée à la baisse de l'enthousiasme dans la pratique de la religion par les jeunes. Je ne sais si j'ai parlé de ma propre initiative ou si j'ai été invité à parler, peu importe d'ailleurs.

Je donne ma mon opinion à peu près en ces termes : "Je crois que nous avons la grave erreur de nous pencher trop sur les contingences en négligeant l'essentiel. Nous devons d'abord bien nous mettre en tête que dans la transmission du message du Christ, l'essentiel est le message lui-même et que ce message doit s'incorporer à nos vies. Tandis que le reste est accessoire. Or la meilleure méthode pour transmettre, inculquer une manière d'être, c'est être ce que l'on veut que les autres soient."

Toutes les autres méthodes sans celle-là sont condamnées à l'échec. Le désintéressement consisté chez les jeunes n'est rien d'autre que la conséquence normale de notre enseignement tout tourné vers un formalisme sans consistance : messe communautaire, célébration liturgique, etc.. La vraie religion est celle qui se vit dans tous les gestes de l'activité humaine."

Alors qu'ai-je obtenu comme réponse de la plupart des assistants? - "Oui, il y a quelque chose de vrai dans ce que vous dites. Mais il nous faut trouver une méthode, parce que nous devons assurer des cours de religion."

Pour moi, il ne devrait pas y avoir de cours de religion, car ces cours servent à moins que rien. Le résultat est tout à fait négatif. Ici je parle d'expérience. Un exemple : je conçois très mal des cours sur les mécanismes de dégénération et de dégénération dispensés aux enfants. Si on n'a rien à leur donner, à chacun d'aviser ce qu'il peut faire d'autre, en tout cas pas de leçon.

Collège chrétien?

On n'est plus aux temps des prosélytismes conjugués.

Je crois plutôt que toute religion qui se veut portuse de messages d'ordre authentiquement surnaturel doit revêtir l'humilité. Le temps de l'Égypte souffrant en tornade" est irrévocablement passé. Donc plus d'ambition pour des conversions massives ou des écoles-convents faisant office de foyers de spiritualité intensive et entretenues comme tels. On est à l'heure plutôt de la reconversion, c'est-à-dire de la recherche de l'authenticité, même dans la foi chrétienne. Il nous faut une spiritualité extensive, c'est-à-dire qui s'épanouit dans toutes les activités de la vie. Saint Paul l'a dit mais on ne l'avait jamais compris: "Soit que vous mangiez, soit que vous buviez..."

C'était un Oriental; il a eu le malheur d'avoir dans son auditoire une majorité occidentale. J'ose croire que, lui, entendait faire refléter sa foi dans tout ce qu'il faisait.

Je reste fermement convaincu que c'est une erreur grave que de penser affermir la foi en insistant sur la connaissance approfondie des vertus théologiques, des sept dons du Saint-Esprit, de la différence entre le péché mortel et son frère cadet, le péché véniel, entre l'enfer et le purgatoire, etc.

Toutes ces notions ne sont évidemment pas superficielles pour quelqu'un se destinant à de hautes fonctions dans l'Eglise, mais je regrette le temps qu'elles occupent dans les écoles d'obédience chrétienne, au détriment de la véritable pratique religieuse. Non, "pratique" n'est pas le terme approprié; j'aurais voulu dire la vie conforme à la religion, à l'essence-même de la religion.

Et, à propos de la religion, je suis enclin à croire que nous autres Africains, peut-être aussi les Orientaux comme Saint-Paul, nous exigeons trop. Nous sommes scandalisés de ce que les autres s'attachent surtout aux aspects extérieurs, aux pratiques et aux formules. Nous aurions mal compris la religion chrétienne si c'est peut-être un des caractères primitifs. Nous prenons la vie trop au sérieux ou peut-être pas assez au sérieux. Pour nous, l'homme est une entité indivisible de telle manière qu'il n'y a pas moyen de le partager en corps et âme. Il s'ensuit que toutes ses activités le sauvent ou le perdent entièrement. Nous saisissons mal l'homme qui s'engage, qui trahit, qui se rétracte, qui trahit de nouveau, et ainsi de suite jusqu'au bout.

C'est à ce moment-là que nous perdons le sens du péché, de la rédemption, des sacrements... bref, de la religion chrétienne. Le juste qui pèche sept fois le jour nous reste inconcevable.

A la limite, nous renouons à cette religion qui n'est pas faite pour nous, parce que - c'est mon opinion - tout cela n'est pas sérieux. Pour nous il faut une religion solide qui nous tienne toute la vie et non celle qui tient à certaines pratiques, à certaines cérémonies bien présentées. Une religion du genre que nous souhaitons aurait certainement droit de cité dans n'importe quel collège du Rwanda.

Elle aurait toutes les chances de marquer, pour la vie, tous les enfants qui y passeraient. Or, nous constatons le contraire à l'endroit de la religion chrétienne dans des écoles chrétiennes.

Je ne suis pas de ceux qui disent qu'un collège chrétien est mauvais, voire détestable. Non, je regrette seulement qu'il ne marque pas positivement de son sceau ceux qui lui sont confiés. C'est qu'il lui manque je ne sais quoi de mordant; il n'écroche pas.

Ce que j'exprime ici, c'est certainement ce que bon nombre de nos congénères pensent en silence. Et les élèves? Ils le sentent également, la preuve: au sortir du collège (chrétien) ils disent avec soulagement: "Ouf! Voilà que c'est terminé!"

Moi je ne voudrais pas m'être occupé de ces enfants pendant des années, leur avoir fourni un bagage dont ils se débarrassent comme d'un joug. Tant mieux si j'exagère, mais je sais qu'en gros c'est le cas des écoles qui se relaxent de telle ou telle obédience chrétienne.

"La cosa nostra": notre chose.

Sans faire d'analogie avec le fameux gang de malfaiteurs aux U.S.A. (2), nous utilisons le terme simplement pour souligner la tendance qui prévaut dans la fondation et dans le fonctionnement de certains établissements d'enseignement.

Quand on fait une école, on a tendance à en faire quelque chose à soi; on lui colle une étiquette, un cachet que l'on veut voir remarquer tout le monde. Et l'on veut qu'elle se comporte conformément à son étiquette. Alors on verse facilement dans le formalisme. Les signes distinctifs ne restent souvent que des signes sans signification profonde. Moi je crois que si l'on a quelque chose de substantiel à dispenser, on n'a pas besoin d'étiquettes.

Au temps où j'étais à l'école, la confession hebdomadaire était obligatoire; c'était terrible le jour choisi était pour nous un cauchemar. Mais comme tout s'apprend, on avait fini par acquiescer cette capacité d'invention qui nous permettait de

trouver, chaque fois, quelque chose d'acceptable, bien qu'au prix d'un grand effort.

Que voulez-vous, l'abstention n'était pas permise; elle était plus que suspecte; c'était une dérogation à un point du règlement. Celui qui s'en rendait coupable était passible de renvoi.

Où, on dit actuellement que c'est du vieux temps.

Mais le vieux temps n'existe pas; pour moi c'est hier, et aujourd'hui n'est pas d'une autre nature. Le temps est une réalité continue. Et les hommes ne changent pas parce que le temps s'écoule; leurs vertus comme leurs défauts restent sinon identiques du moins similaires.

Par collège chrétien, j'entends un collège qui veut former, à tout prix, des chrétiens. D'accord. Mais comment s'y prendra-t-il? Et qu'advient-il en cas d'échec? Qui veut la fin veut les moyens. Je sais qu'on est à court de moyens en matière de formation de ce genre. Ceux employés jusqu'ici se sont révélés à 80 % inopérants. Alors, à mon avis, l'entreprise ne s'est pas viable. A moins que nous ne purifions le même langage.

C'est pour donner ma contribution que j'ai écrit ces lignes. Et je tiens à préciser: "Nous devons nous pénétrer de la foi que nous avons à transmettre aux autres, alors nous serons certainement suivis". Pour cela nous n'avons pas nécessairement besoin de collège spécifique. Voilà le langage que je tenais à la réunion déjà mentionnée.

Avec Pierre Eny, je souhaiterais voir des prêtres et des religieux servir dans des établissements qui ne seraient aucunement leurs biens. Leur témoignage serait beaucoup plus efficace. Cela pour deux raisons principales:

- 1° Ils ne seraient pas tentés d'imprimer à ces établissements leurs cachets propres, d'en faire "la coupe nostrum".
- 2° Ils ne seraient pas découragés dès que les fruits ne répondraient pas à leur attente, à leurs efforts.

Mais sont-ils capables d'une telle abnégation? A eux de répondre, la grâce de Dieu aidant, bien entendu.

Timothée NTAMIZA
c/o Ménéduc,
B.P. 195, Kigali.

- (1) L'article de F. Lambert: "Qu'est-ce qu'un Collège chrétien aujourd'hui?" a paru dans le N° 46, sept.-oct. 1974 de "Dialogue". Les réactions du Professeur Eny ont été publiées au Courrier des lecteurs" du N° 51, juillet-aout 75.
- (2) Article paru dans un numéro de Sélection du Reader's Digest dont malheureusement j'ai perdu tout signalement.

Paraît tous les deux mois. Il publie des articles intéressant la vie chrétienne dans le monde d'aujourd'hui, en particulier au Rwanda.

Abonnements : Rwanda : Un an : 400 frs. rwandais

Banque Commerciale du Rwanda n° 3778 Kigali
ou par mandat-poste Dialogue B.P. 572 Kigali
ou par un Economat Général.

Etranger : Un an : 300 frs. belges

CCP 000-0031366-35 Abbé J. Massion, Bruxelles.

En vente à la Librairie Caritas, à Kigali, 70 frs le numéro