

# Le contexte politico-administratif du Zaïre: incidence sur l'efficacité du coopérant et le transfert de la technologie nord-américaine

Jean-Claude Fortin  
université d'ottawa

Gandayi Gabudisa Busugutsala  
université saint-paul

“Les enseignants qui réussissent le mieux dans un contexte de transfert de [la] technologie ont des caractéristiques personnelles et des aptitudes qui sont fonction de leur niveau d’auto-actualisation”: telle est l’hypothèse que Fortin et Aubry (1985, p. 1) ont tenté de vérifier. Cette affirmation souligne là un aspect important de la problématique du transfert de la technologie dans les pays en voie de développement. Il semble cependant que cet aspect n’en est ni l’unique dimension ni la plus déterminante. Le présent article se propose de montrer que le contexte politico-administratif, du moins au Zaïre, exerce précisément une influence déterminante sur l’efficacité du coopérant et sur le transfert de la technologie nord-américaine.

Fortin and Aubry hypothesize—and try to show—that “Teachers who best cope with technology transfer have personal characteristics and aptitudes showing their degree of self-actualization.” In a developing country experiencing technology transfer, this would have major implications. Self-actualization is not, however, the most critical factor. The political-administrative context, at least in Zaïre, has a determining influence on the effectiveness of transfers of North American technology.

Une recherche inédite de Fortin et Aubry (1985) et celle de Taoufiq (1987) se sont attachées à vérifier l’hypothèse selon laquelle “les enseignants qui réussissent le mieux dans un contexte de transfert de [la] technologie [dans les pays en voie de développement] ont des caractéristiques personnelles et des aptitudes qui sont fonction de leur niveau d’auto-actualisation” (Fortin & Aubry, 1985, p. 1). Ces recherches ont le mérite de souligner l’importance des qualités humaines et professionnelles que doivent posséder les coopérants qui assurent l’application de la technologie occidentale importée dans les pays en voie de développement. Elles montrent également l’urgence de former adéquatement, à l’étranger comme sur le terrain, les ressortissants de

ces pays. Au-delà de ce mérite, il semble cependant que ces analyses ont une approche qui considère le rôle des coopérants et le transfert de la technologie comme isolés et coupés du système local où ils ont à se réaliser; ces études n'ont pas assez souligné l'influence d'autres facteurs qui, peut-être, sont plus déterminants dans la réussite des coopérants, voire des professionnels nationaux.

En effet, il ne suffit pas à ceux-ci d'être bien formés, de posséder le savoir-faire et le savoir-être qui se reflètent dans leurs habilités et compétences, dans leurs relations interpersonnelles ainsi que dans la satisfaction de leurs besoins personnels (Fortin & Aubry, 1985). Le problème de leur efficacité et du transfert de la technologie réside essentiellement dans l'environnement structurel où ces coopérants étrangers ont à oeuvrer concrètement. Cet environnement est constitué de divers éléments: culturels, socio-économiques, philosophico-anthropologiques, juridiques, politiques et administratifs. Le présent article voudrait montrer l'incidence de deux de ces éléments: les éléments politiques et administratifs. Nous nous limitons aussi au cas d'un seul pays en voie de développement: le Zaïre.

Dans la première partie de l'article, nous montrerons que l'école (et donc l'éducation, l'enseignement) au Zaïre est avant tout une réalité politique sur laquelle l'État, mû par une idéologie soutenue par un appareil juridique, exerce une grande influence. Nous décrirons, dans la deuxième partie, le contexte politique et administratif actuel du Zaïre, marqué par des contraintes qui constituent autant d'obstacles endogènes et exogènes à l'application des principes modernes de management dont sont imbus les techniciens, enseignants et administrateurs étrangers que nous appelons les coopérants.

#### L'ÉCOLE: RÉALITÉ POLITIQUE ET INSTRUMENT DE L'ÉTAT AU ZAÏRE

Il est communément admis que l'école, en tant qu'institution, constitue une petite société politique: elle a une idéologie, une organisation et une économie qui lui sont propres: "c'est-à-dire qu'elle produit, socialise et sélectionne non seulement en fonction de l'ensemble de la société, mais également en fonction de son propre ensemble de rôles et de statuts internes, et qu'elle compte ses propres agents et organismes d'intervention interne" (Cloutier & Mongeau, 1983, p. 267). Notre propos traite de l'école en tant qu'objet d'enjeux politiques. Qui, en effet, la contrôle? Qui la finance et quels services en attend-on? Plusieurs forces ou groupes s'affrontent, développant tour à tour, selon les moments et les lieux, une collaboration ou une concurrence autour de la jeunesse. L'on voit ainsi émerger les prétentions tantôt des organisations de parents (famille), tantôt des particuliers, de l'Église ou encore de l'État. C'est au pouvoir ou à l'influence qu'exerce ce

dernier sur l'école au Zaïre que se limite notre article. Un survol historique (Busugutsala, 1986) aidera à mieux comprendre l'évolution de cette influence.

*L'émergence d'un enseignement national dans le pluralisme scolaire sous la première République*

À l'accession du Zaïre (alors dénommé Congo belge) à son indépendance, le 30 juin 1960, c'est l'Église catholique qui était la puissante institution disposant d'un plus fort réseau d'enseignement que les autres confessions (protestante et kimbanguiste) et que l'État lui-même. Les nationalistes congolais la considéraient comme le symbole de la colonisation. Mais le premier gouvernement du pays, présidé par P. E. Lumumba, fut de trop courte durée (mai 1960 à janvier 1961) pour s'opposer au pouvoir ecclésiastique et pour élaborer son idéologie de gauche que l'Église catholique elle-même s'employa à étouffer dans l'oeuf. Les gouvernements Iléo, Adoula et Tshombe, qui succédèrent à celui de Lumumba, se préoccupèrent davantage de la tâche que le président Kasa-Vubu leur confia, à partir de février 1961, de s'attaquer aux événements politiques tragiques qui, au lendemain de la proclamation de l'indépendance, secouèrent le pays. Préoccupé de réduire les tensions, l'État évita tout affrontement avec les groupes intéressés par l'enseignement, notamment l'Église catholique.

Cependant, dès l'aube de l'indépendance, l'État ne s'empêcha pas de formuler des critiques à l'endroit de l'enseignement catholique, en dépit de sa contribution remarquable à la formation et à la grandeur de la nation zaïroise. Il en ressort que cet enseignement ne fut pas véritablement considéré comme national parce qu'il échappait aux pouvoirs publics et parce qu'il introduisait la discrimination au sein de la jeunesse du pays. La nationalisation était donc indiquée comme moyen d'harmonisation et d'unification des richesses d'une même patrie. Une nouvelle formule, appelée *enseignement national*, fut donc lancée. La loi fondamentale du 17 juin 1960 en précisa la portée et lui définit le cadre juridique nécessaire.

La première constitution de la République Démocratique du Congo, promulguée le 1er août 1964 et remplaçant la Loi fondamentale, entérina la nouvelle structure de l'enseignement national adoptée en 1961. Deux principes furent énoncés dans la Constitution: le droit à l'éducation obligatoire et gratuite reconnu à tous les Zaïrois et la liberté de l'enseignement accordant à toute personne le droit d'organiser une école, moyennant certaines conditions prévues par la loi. Tout en précisant ainsi le contenu de la formule enseignement national, la constitution excluait tant le monopole d'un enseignement d'État que celui d'un enseignement confessionnel unique.

Toutefois, elle conféra à l'État le rôle central en matière d'enseignement. Mais le régime issu du coup d'État du 24 novembre 1965 alla beaucoup plus loin en mettant fin, progressivement, au pluralisme scolaire et à la collaboration de la première République jusqu'à l'instauration du monopole d'État.

*Vers l'étatisation de l'enseignement sous la deuxième République*

L'on s'accorde à dire que l'idéologie étatiste caractérise la politique des États africains au lendemain de leur indépendance. L'État y est perçu comme le principal employeur, le distributeur des revenus, le garant et la source des promotions: il est omniprésent en tant qu'agent du bien commun. Le corollaire de cette tendance est le développement d'un système à parti unique comme la condition d'une action efficace de l'État et le facteur d'intégration et de cohésion nationale. Dans certains cas, le parti finit par se confondre avec l'État ou par s'identifier à la nation elle-même. Dans cette visée nationaliste, les jeunes constituent une clientèle sur laquelle le parti aime compter. Le Zaïre, sous la deuxième République, se classe précisément parmi les pays d'Afrique qui ont suivi ce processus. N'a-t-il pas servi de modèle à quelques-uns de ceux-ci? Son projet politique se voulait global et historique, entendant briser l'ordre ancien légué par la colonisation et jeter les bases d'une nouvelle société inspirée par la réalité africaine. L'authenticité zaïroise et la laïcité de l'État émergèrent alors, cristallisant la nouvelle idéologie, et furent véhiculées dans le cadre d'un parti politique institutionnalisé: toutes les mesures d'étatisation de l'enseignement en découlèrent.

En effet, en août 1971, l'Université catholique Lovanium fut nationalisée et forma, avec les deux autres universités du pays, une protestante et une officielle, ainsi que les trente-deux instituts supérieurs, ce que la réforme non planifiée de la même année appela l'Université nationale du Zaïre (UNAZA). La structure de cette dernière ainsi que sa gestion se caractérisèrent par le centralisme de l'État et par une politisation excessive (Verhaegen, 1978). Après la fermeture du Grand Séminaire Jean XXIII de Kinshasa par l'État, en janvier 1972, le 30 décembre 1974, le Bureau politique du parti, le Mouvement Populaire de la Révolution (MPR), arrêta les décisions les plus importantes concernant l'enseignement: a) à la fin de l'année scolaire en cours, tout finaliste de l'enseignement secondaire fut requis au service civique obligatoire d'un an; b) tous les étudiants zaïrois du secondaire et du primaire à l'étranger devaient regagner le pays à la fin de l'année scolaire en cours; c) tous les enfants zaïrois inscrits dans les écoles consulaires devaient les abandonner obligatoirement à la fin de l'année scolaire en cours; d) les facultés de théologie (catholique, protestante et kimbanguiste) furent supprimées au sein de l'UNAZA dès la fin de l'année académique en cours; e) le Bureau politique confirma que le cours de religion dans toutes les écoles

zaïroises était supprimé et remplacé par celui d'éducation civique et politique; f) les réseaux d'enseignement disparurent. Dès lors, les bureaux d'enseignement catholique, protestant, kimbanguiste et libre cessèrent d'exister.

Par la suite, le 17 janvier 1975, le Conseil exécutif annonça l'exécution du programme de nationalisation de l'enseignement dans deux domaines: a) tous les biens meubles et immeubles appartenant aux réseaux de l'enseignement et touchant de près ou de loin à l'enseignement devinrent propriété de l'État; b) dès la rentrée scolaire de septembre 1975, tous les Petits Séminaires furent déclarés ouverts à tous et placés sous le contrôle exclusif du Département de l'Éducation nationale. La nationalisation des Petits Séminaires fut d'autant plus surprenante que ces instituts fonctionnaient sans subventions de l'État. Toutes ces décisions d'État découlèrent, comme autant de conséquences, d'une politique d'ensemble et d'une volonté marquée de l'État de renforcer son pouvoir dans un domaine stratégique qui lui échappait encore.

Cependant, les Églises étant toujours des forces sur lesquelles l'État ne pouvait s'empêcher de compter, celui-ci confia la gestion de certaines écoles aux trois grandes Églises chrétiennes du Zaïre (catholique, protestante et kimbanguiste) en vertu d'une convention scolaire qu'il passa avec elles le 26 février 1977. Mais l'État dès les années 1980, avait la volonté de résilier la convention de 1977 afin d'accroître son pouvoir en matière d'éducation. Il considérait qu'en tant qu'État souverain il ne pouvait pas conclure une convention valable avec ses sujets, fussent-ils organisés en groupe ou en association telles que les Églises. Au terme *convention*, jugé impropre, on voulait substituer celui de *mandat de gestion*. Cette conquête d'un plus grand pouvoir dans la politique scolaire se concrétisa dans un projet de révision de la convention en 1982, d'ailleurs contre les termes mêmes de l'entente. Mais le Département de l'Enseignement primaire et secondaire ne fixa jamais la date de rencontre des parties annoncée pour la première quinzaine de septembre 1982, en vue de la signature d'une nouvelle convention. L'on en resta au stade de projet jusqu'à la promulgation de la loi-cadre de l'enseignement national dans laquelle apparut néanmoins l'esprit du projet de 1982.

En effet promulguée le 22 septembre 1986, la loi-cadre no 86005, la première de l'enseignement au Zaïre, s'inspire des résolutions, décisions et directives des organes du parti-État, et, d'autre part, tient compte des principes contenus dans le manifeste de ce même parti, dans les chartes de l'ONU et de l'UNESCO ainsi que dans les textes d'ordre législatif en vigueur, telles les ordonnances-lois sur l'enseignement supérieur et universitaire et sur la décentralisation administrative et territoriale. Comprenant dix titres, que nous n'énumérons pas ici, la loi-cadre s'articule autour de trois princi-

paux axes tracés par le Comité central du parti-État dans sa décision no 44/CC/86 du 11 avril 1986: a) la libéralisation ne concerne que l'enseignement maternel, primaire et secondaire; b) l'État reste seul compétent pour créer et organiser l'enseignement supérieur et universitaire; c) l'État exerce sa souveraineté sur l'ensemble du système d'enseignement.

De tout ce qui précède, l'on peut retenir que l'enseignement, au Zaïre, relève exclusivement de l'État au niveau supérieur et universitaire et, partiellement, en ce qui concerne les autres ordres. En outre, la philosophie ou l'idéologie sous-jacente à ce rôle envahissant de l'État (Fortin, 1987) est la proclamation de la laïcité de l'État, du recours à l'authenticité zaïroise et de l'institutionnalisation du parti-État: l'enseignement en est un rouage important, l'école un instrument (Mintzberg, 1986). Mais revenons à notre interrogation de base: le coopérant étranger et les théories de gestion nord-américaines, importées dans le cadre du transfert de la technologie, peuvent-ils fonctionner efficacement dans le contexte zaïrois?

#### TRANSFÉRABILITÉ DES PRINCIPES NORD-AMÉRICAINS DE MANAGEMENT AU ZAÏRE

Il nous semble d'abord nécessaire de définir le concept de management que l'on peut considérer comme l'une des technologies occidentales importées dans les pays en voie de développement. Nous décrirons ensuite les caractéristiques du contexte politico-administratif zaïrois.

##### *Définition du terme management*

Le terme management est un terme francisé (École nationale d'administration publique, 1983). La fonction de management est liée directement à la raison d'être de l'organisation (Drucker, 1954). Plusieurs éléments peuvent être considérés comme essentiels à l'exercice de la fonction management: la gestion des ressources humaines, la gestion financière, la gestion des ressources matérielles et la gestion du temps. Selon Fayol (1979), le management c'est le gouvernement de l'entreprise. Au niveau sémantique, le management inclut les activités suivantes: planification, organisation, coordination et évaluation. Mises ensemble, toutes ces actions du management doivent favoriser l'efficacité et l'efficience (Mintzberg, 1986) sans lesquelles l'entreprise irait à la faillite et les aspirations vers une civilisation humaine meilleure se trouveraient déçues.

L'on sait par ailleurs que, jusqu'à récemment, la plupart des théories modernes sur le management ont été élaborées en Amérique du Nord et ont été mises au point pour la société nord-américaine. Il faut admettre que "le management en tant que processus baigne dans un contexte et [que], pour être efficace, il doit être en osmose avec ce contexte" (Crenier, 1979, p. 34).

La gestion est tributaire des approches, des modes de compréhension et des perceptions des comportements appropriés ou inappropriés dans différents milieux culturels. Ces aspects diffèrent largement d'un milieu à l'autre, d'un pays à l'autre. Les théories de management, quelles qu'elles soient, reflètent toujours l'environnement culturel dans lequel elles ont été élaborées et écrites. Il y a lieu, par conséquent, de relativiser la valeur universelle de leur enseignement. Selon Desforges (1985), la transférabilité devrait être soumise à un processus d'acculturation, c'est-à-dire de transformation en vue de l'intégration par un autre milieu.

Dans le contexte des pays en voie de développement tel que le Zaïre, pratiquer le management public, par exemple, en utilisant les techniques modernes de gestion signifie, nous semble-t-il, entreprendre une action de réforme administrative dont le but serait l'amélioration des méthodes de gestion de l'administration que l'on transformerait en une administration du développement, conçue comme un instrument efficace et dynamique de l'État. Relever ce défi permettrait aux organisations de devenir des outils d'expression et de développement en accord avec les identités culturelles du milieu.

Certains tenants de cette conception de l'administration du développement (Chapel, 1972; Mukoka, 1980) y voient deux raisons: la place importante qu'occupe le management de la fonction publique comme principal employeur de la main-d'oeuvre ainsi que le coût de l'administration dans l'ensemble des dépenses de l'État et le rôle prédominant que l'État joue dans le processus du développement. Nous croyons donc, avec ces auteurs, que l'utilisation optimale et adaptée des théories du management moderne est, malgré tout, pertinente et reste même un défi exaltant pour les pays en voie de développement en général et pour le Zaïre en particulier.

*Caractéristiques du contexte politico-administratif zaïrois: incidence sur la culture organisationnelle*

Nous distinguons, avec Mukoka (1980), deux catégories d'obstacles à l'implantation du management dans l'administration zaïroise: des obstacles endogènes et exogènes. Les premiers se situent au niveau des mécanismes internes de l'administration en tant que système; les seconds résultent des rapports que l'administration entretient avec le système politique global.

La première catégorie est caractérisée par l'absence d'une méthodologie globale et dynamique, par le manque d'identification complète de l'éventail des domaines d'application nécessaires que postule l'implantation des techniques managériales modernes ainsi que par l'esprit et la mentalité générale des administrateurs zaïrois quant à leur perception de la mission de l'administration. L'on constate, par exemple, le manque de motivation et

l'absentéisme chez les administrateurs de l'État, mal rémunérés et obligés d'exercer d'autres activités parallèles, la corruption presque institutionnalisée à tous les niveaux politique et administratif (Mukoka, 1980); l'on constate également le climat de frustration et de jalousie face au traitement préférentiel réservé aux coopérants étrangers qui n'ont pas forcément un niveau de formation et de compétence plus élevé que celui des professionnels nationaux. Un tel climat n'est certainement pas de nature à faciliter la tâche des coopérants et à leur assurer le succès.

La seconde catégorie d'obstacles présente davantage de contraintes. Ces obstacles tiennent à la structure du pouvoir politique et administratif en place. De façon générale, en effet, le Zaïre participe au mal intrinsèque du pouvoir en Afrique que constatent certaines recherches (Coulon, 1972; Poirier, 1966; Ziegler, 1978). Mukoka (1980) confirme que

[...] dans sa structure intrinsèque, le pouvoir étatique en Afrique se caractérise essentiellement par son caractère condominial, dans la mesure où il apparaît à la fois comme un pouvoir de classe, c'est-à-dire un pouvoir privatisé et non univoque. De sorte qu'au lieu de poursuivre de façon résolue l'entreprise de développement, les États africains contribuent plutôt à retarder, consciemment ou inconsciemment, l'oeuvre de la construction nationale. Poser le problème dans ces termes, est reconnaître la nécessité d'un nouveau contexte politique, sans lequel aucune réforme administrative ne peut avoir un sens. Nous touchons peut-être là à un problème capital dont la solution conditionnera des remèdes à deux autres entraves que sont le niveau des compétences et la position des responsables politiques face à la dépendance que véhicule tout transfert de [la] technologie. (pp. 254-255)

Par ailleurs, marqué par l'expérience négative, à certains égards, de la colonisation, le Zaïre, avons-nous signalé dans la première partie de notre article, s'est résolument engagé dans la voie de l'authenticité qui exalte la revalorisation de la personnalité et de la culture africaine (culture organisationnelle) et rejette tous les vestiges du passé colonial, particulièrement en matière d'éducation. Cette idéologie qui, depuis 1972, sous-tend toute la politique de l'État, rend ce pays d'Afrique méfiant vis-à-vis ce qui vient de l'Occident (techniques, méthodes, voire personnes). Il arrivera donc que le transfert de la technologie, sinon l'usage de cette technologie tout court, soit perçu comme "un cheval de troie [...] pour introduction d'une nouvelle forme d'impérialisme. Dès lors, il appartient au pouvoir politique d'adopter une attitude critique et de ne pas se laisser éblouir trop facilement par les mérites vantés de la technologie" (Mukoka, 1980, p. 255).

Dans le secteur de l'éducation où l'on peut émettre l'hypothèse selon laquelle "les enseignants qui réussissent le mieux dans un contexte de transfert de la technologie ont des caractéristiques personnelles et des aptitudes qui sont fonction de leur niveau d'auto-actualisation" (Fortin & Aubry, 1985, p. 1), il ne nous semble pas non plus que la réussite soit évidente. Elle est compromise, elle aussi, non seulement par des obstacles endogènes

que nous avons décrits et qui caractérisent le système d'éducation zaïrois, mais aussi, sinon davantage, par des obstacles exogènes. L'ensemble supérieur et universitaire où interviennent particulièrement les coopérants et les professionnels nationaux formés à l'étranger, relève, au Zaïre, rappelons-le, de l'État qui le finance, en définit les objectifs, en uniformise les programmes et le système d'évaluation, engage, mute et promeut le personnel selon des critères qui sont avant tout d'ordre politique ou idéologique.

Ainsi, les décisions n'apparaissent pas comme le résultat d'un processus de participation des différents groupes; elles se concentrent plutôt au sommet de la hiérarchie politico-administrative qui s'occupe même des problèmes de routine. Les décisions d'État revêtent le plus souvent un caractère spectaculaire et partisan (Schiro, 1978); elles sont brusques, soudaines, souvent radicales et destinées à impressionner ou à frapper l'esprit et non à maximiser l'efficacité (Mukoka, 1980).

L'on voit, une fois encore, que les seules caractéristiques et aptitudes personnelles, la formation, le rendement professionnel, l'adaptation personnelle et familiale et l'auto-satisfaction de l'enseignant-coopérant (Taoufiq, 1987), tout en étant des atouts importants, ne sont pas nécessairement des garanties de réussite au Zaïre. Le coopérant se trouve dans un dilemme: ou bien il s'intègre au système local et il en est complice ou il se sent frustré et rebuté et son efficacité s'en ressent; ou bien il cherche à se démarquer et à promouvoir ses conceptions importées et il hérisse alors les esprits et les pouvoirs publics aux yeux desquels il passe pour un subversif indésirable.

#### CONCLUSION

Ces obstacles à l'efficacité du coopérant et au transfert de la technologie au Zaïre, que nous avons tenté de présenter schématiquement, nous obligent à souscrire au titre éloquent de l'ouvrage de Bourgoin (1984): *L'Afrique* [et donc le Zaïre est] *malade du management*. Dans la recherche de solutions à ce problème, les théories de gestion nord-américaines peuvent-elles être de quelque utilité? Dans quelle mesure le transfert de la technologie peut-il se faire vers les pays en voie de développement? Afin de relier de façon fonctionnelle les concepts de culture et les modèles de gestion, beaucoup reste à faire. Puisque les organisations et la gestion de celles-ci expriment des diversités culturelles spécifiques, l'enseignement des théories administratives doit tenir compte de cette réalité. De plus, il n'est pas facile de répondre à ces questions sans s'appuyer sur une enquête sérieuse tant les opinions des Africains eux-mêmes sont divisées sur la question du transfert de la technologie.

Pour certains (Mukoka, 1980) en effet, les cultures africaines, fortement marquées par des valeurs communautaires ainsi que par les contraintes de l'environnement politico-administratif particulier, constituent des obstacles

insurmontables au transfert de la technologie. Pour d'autres (Mukoka, 1980), les pays en voie de développement doivent changer de mentalité et renoncer aux règles culturelles ancestrales afin de s'engager dans la voie du développement inspirée des méthodes et techniques modernes, sous peine de rester irrémédiablement pauvres. À notre avis, les solutions doivent se situer entre ces positions extrêmes. Avec certains auteurs modérés (Bourgoin, 1984; Ruscoe, 1972), nous en préconisons quelques-unes.

Il y a lieu en effet pour les pays en voie de développement de s'ouvrir progressivement au phénomène d'industrialisation, quitte à ce que, pour se rendre acceptable psychologiquement, le transfert de la technologie soit celui de technologies appropriées ou intermédiaires qui peuvent le mieux s'adapter à des sociétés à cultures communautaires. Une autre solution consisterait à instaurer une structure d'organisation (design organisationnel) alliant les techniques modernes au comportement communautaire qui est caractéristique de beaucoup de pays en voie de développement. Par ailleurs, la formation et le perfectionnement du personnel national dans la manipulation des techniques modernes devraient davantage faire l'objet de la coopération internationale repensée; celle-ci est d'ailleurs une autre dimension importante de la problématique dont on devrait débattre, plus que du transfert de technologies ponctuelles qui impose parfois plus de coûts récurrents aux pays en voie de développement qu'il ne leur rapporte de bénéfices. Enfin, pour ce qui est du Zaïre, nous croyons que l'on doit se soucier avant tout d'améliorer le contexte politico-administratif dans lequel les coopérants et les professionnels nationaux sont appelés à opérer.

En conclusion, nous sommes conscients que cet article soulève plus de questions qu'il n'en tranche. Nous n'avons en effet qu'effleuré celle, fondamentale, du transfert efficace de la technologie qui, nous semble-t-il, demeure entière. Notre réflexion se proposait seulement de montrer que le transfert de la technologie est une question complexe qui revêt plusieurs dimensions auxquelles on doit être attentif. Nous avons souligné l'importance majeure de la dimension politico-administrative locale comme toile de fond aux mécanismes complexes de la transférabilité des compétences. Moins les contraintes de cette nature sont présentes, croyons-nous, plus les qualités personnelles des coopérants seront un facteur déterminant de réussite et d'efficacité dans le contexte du transfert de la technologie. Cette allégation, de toute évidence, constitue moins une conclusion qu'une nouvelle hypothèse à vérifier.

#### RÉFÉRENCES

- Bourgoin, H. (1984). *L'Afrique malade du management*. Paris: Jean Picollec.  
Busugutsala, G. G. (1986). *L'Église et l'État dans la question scolaire au Zaïre: de Léopold*

- II à Mobutu Sese Seko (1885–1985). Doctrines sous-jacentes, fondements juridiques et praxis.* Thèse de doctorat non publiée, Université Saint-Paul, Ottawa.
- Chapel, Y. (1972). *Stratégies et tactiques de la modernisation de l'administration publique dans les pays en développement.* Bruxelles: IISA.
- Cloutier, R., & Mongeau, S. (1983). *Analyse sociale de l'éducation.* Montréal: Boréal Express.
- Coulon, C. (1972). Systèmes politiques et sociétés dans les états d'Afrique noire. *Revue française de science politique*, 12, 1049–1073.
- Crener, M. (1979). *Le management.* Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Desforges, J. G. (1985). Nouvelles tendances en théories administratives. *Revue internationale de Gestion*, 10, 27–30.
- Drucker, P. (1954). *La pratique de la direction des entreprises. The practice of management.* Paris: Éditions d'Organisation.
- École nationale d'administration publique. (1983). *Le processus administratif.* Manuscrit non publié, École nationale d'administration publique, Direction du perfectionnement, Québec.
- Fayol, H. (1979). *Administration industrielle et générale.* Paris: Bordas.
- Fortin, J.-C. (1987). *La planification du curriculum, ou enquête de gestion curriculaire.* Manuscrit non publié, Université d'Ottawa.
- Fortin, J.-C., & Aubry, G. (1985). *L'enseignement et les transferts de technologies éducatives: problématique de la structuration du curriculum dans les pays en voie de développement.* Manuscrit non publié, Université d'Ottawa.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations.* Paris: Éditions d'Organisation; Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Mukoka, N. (1980). Problématique de l'application des méthodes et techniques modernes de gestion dans l'administration publique zaïroise. *Cahiers économiques et sociaux*, 18, 252–259.
- Poirier, J. (1966). Dépendance et aliénation: de la situation coloniale à la situation condominiale. *Cahiers internationaux de sociologie*, 40, 73–88.
- Ruscoe, G. C. (1972). *Planification de l'éducation: conditions de réussite.* Paris: UNESCO.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Taoufiq, B. (1987). *Les caractéristiques de l'efficacité du coopérant à l'étranger: le cas du coopérant canadien.* Manuscrit non publié, Université d'Ottawa.
- Verhaegen, B. (1978). *L'enseignement universitaire au Zaïre: de Lovanium à l'Unaza, 1958–1978.* Paris: L'harmattan; Bruxelles: Cedef; Kisangani: Cride.
- Ziegler, J. (1978). *Main basse sur l'Afrique.* Paris: Seuil.

---

Jean-Claude Fortin est professeur à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 145, Jean-Jacques Lussier, Ottawa, Ontario, K1N 6N5 et Gandayi Gabudisa Busugutsala est étudiant à la Faculté de théologie, Université Saint-Paul, 223, rue Main, Ottawa, Ontario, K1S 1C3.