



HAL
open science

L'éducation des enfants et des jeunes du Sankuru à l'épreuve des inégalités de la République Démocratique du Congo

François Onokoko Okitongombe

► **To cite this version:**

François Onokoko Okitongombe. L'éducation des enfants et des jeunes du Sankuru à l'épreuve des inégalités de la République Démocratique du Congo. Education. Université Côte d'Azur, 2022. Français. NNT : 2022COAZ2024 . tel-04020728

HAL Id: tel-04020728

<https://theses.hal.science/tel-04020728>

Submitted on 9 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

L'éducation des enfants et des
jeunes du Sankuru à l'épreuve des
inégalités de la République
Démocratique du Congo

François ONOKOKO OKITONGOMBE

Unité de Recherches Migrations et Société (URMIS)

Présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en sciences de
l'éducation d'Université Côte d'Azur

dirigée par Pr. Catherine Blaya

soutenue le 1^{er} décembre 2022

devant le jury, composé de :

M. Aubin Nestor LOUMOUAMOU, Université
Marien Ngouabi de Brazzaville

M. Jean-François BRUNEAUD, maître de
conférences, Université de Bordeaux

M. Jean Luc PRIMON, maître de
Conférences, Université Côte d'Azur

Mme Rania Hanafi, maître de Conférences,
Université Côte d'Azur

Mme Sondess Ben Abid Zarrouk,
professeure, Université de Haute-Alsace

L'éducation des enfants et des jeunes du Sankuru à l'épreuve des inégalités de la République Démocratique du Congo.

Jury :

Présidente du jury

Mme : Mme Sondess Ben Abid Zarrouk, professeure, Université de Haute-Alsace

Rapporteurs

M. Jean-François Bruneaud, MCF HDR, Université de Bordeaux

M. Aubin Loumouamou, Université Marien Ngouabi de Brazaville

Examineurs

M. Jean-Luc Primon, MCF, Université Côte d'Azur ;

Mme Rania Hanafi, MCF, Université Côte d'Azur ;

Mme Sondess Ben Abid Zarrouk, professeure, Université de Haute-Alsace.

Résumé

Les inégalités de scolarisation des enfants (6-12 ans) et des jeunes (12-15ans) sont préoccupantes dans toute société et particulièrement en République Démocratique du Congo (RDC). Objet de débat et de discussion parmi les politiciens, les chercheurs et les organismes nationaux ou internationaux, (Rayou & Van Zanten, 2011 ; Reboul, 2016), le droit d'accéder à l'éducation est loin d'être appliqué à tous les enfants du monde. Il l'est encore moins au Sankuru, notre terrain de recherche. Une jonction des facteurs permet d'expliquer et de comprendre le paradoxe du maintien des inégalités d'accès et de condition de scolarisation des enfants dans un contexte d'expansion de l'enseignement primaire et secondaire au Sankuru : le manque d'écoles publiques, la non application du principe de gratuité, le manque de moyens financiers, matériels et humains. Le rapport entre la politique publique et éducative de la province du Sankuru est ici capital. Notre échantillon diversifié, composé d'écoles et de personnes (élèves, parents, personnel éducatif, décideurs politiques, paysans, commerçants et boutiquiers) nous a permis de mener des entretiens et observation du terrain. L'analyse des données recueillies du terrain nous a permis de constater des inégalités résultant de politiques discriminatoires mises en oeuvre par les pouvoirs publics, dont certaines familles et enfants sont victimes. Une violence symbolique (culturelle) intrafamiliale s'observe aussi, expliquant la disparité d'accès à l'école entre les filles et les garçons. Mots clés : Inégalité d'accès à l'école, discrimination et reproduction.

Summary

Inequalities in the schooling of children (6-12 years old) and young people (12-15 years old) are usually noticed in many societies worldwide has been particularly known in the Democratic Republic of Congo (DRC) for many years. Access to education is a subject of debate and discussion among politicians, researchers and national or international bodies and is far from being applied to all children in the World. It is even less so in Sankuru, which is our area of research. A combination of factors makes it possible to explain and understand the paradox of maintaining inequalities in access and in the conditions of schooling of children in a context of expansion of primary and secondary education in Sankuru: the lack of public schools, the unequal implementation of the principle of free education, the lack of financial, material and human resources. The relationship between public and educational policy in Sankuru province is crucial. Our diverse sample composed of schools and individuals (students, parents, educational staff, policy makers, farmers, trades people and shopkeepers) allowed us to conduct interviews and field observation. The analysis of the data collected from the field allowed us to observe inequalities resulting from discriminatory policies implemented by the public authorities, of which some families and children are victims. Symbolic (cultural) violence within the family is also shown, explaining the disparity in access to school between girls and boys.

Keywords: Access to education, educational inequality, discrimination and reproduction

Remerciements

Arrivé à la fin de ma thèse après cinq années de recherche sur les inégalités de scolarisation des enfants et des jeunes à l'école publique au Sankuru, je tiens à remercier les personnes qui nous ont soutenus tout au long de ce parcours.

Je remercie Mme Catherine Blaya ma directrice de thèse, pour ses conseils avisés, sa disponibilité, ses encouragements et sa rigueur scientifique tout au long de notre recherche. Je n'aurais pas été capable d'y arriver sans elle. J'ai découvert en elle le cœur d'une mère, capable de tout donner pour son enfant. Aucun mot ne saurait exprimer exactement ma gratitude envers votre humble personne. Merci à Mgr Nicolas Djomo et à Mgr Vincent Tshomba pour leur attention particulière ; à Mgr Pierre d'Ornellas pour sa sollicitude Paternelle, son accueil au diocèse de Rennes et son soutien pendant ces cinq années d'études. Merci à l'école doctorale SHAL et au laboratoire Urmis de l'université Côte d'Azur pour leurs soutiens et encadrement tout au long de ces années de recherche. Mes remerciements vont aussi au comité de suivi de ma thèse, M. Jean-François Bruneaud, M. Jean-Luc Primon et Mme Rania-Hanafî pour leur soutien et encouragements. Grâce à eux, j'ai pu trouver le courage de continuer malgré les obstacles.

J'adresse bien sûr aussi au président du jury, rapporteurs et examinateurs mes sincères remerciements pour le temps consacré à mon travail.

Je veux dire également ma reconnaissance à l'Inspecteur de la province éducationnelle du Sankuru de m'avoir aidé à accéder à mon terrain de recherche et réaliser des entretiens et observations dans les écoles. Dans la même perspective, je remercie toutes les personnes qui ont accepté de contribuer à ma recherche : les enseignants, les directeurs d'écoles et préfets des collèges, les inspecteurs, les décideurs politiques, les élèves, commerçants, boutiquier et les parents. À mes amis et connaissances, votre présence et soutiens divers m'ont permis d'arriver à ce stade, veuillez trouver ici toute ma reconnaissance.

Je remercie enfin ma famille plus particulièrement mes tendres parents Djamba Cosmas et Walo Julienne pour leur amour et soutien indéniables, qu'ils reçoivent cet honneur, fruit de leur sacrifice pendant leur existence terrestre ; paix à leurs âmes. Merci à Mme Pasqualine Vedele, ma marraine, qui est toujours à mes côtés pour partager mes joies et mes peines. Merci à ma sœur Aloka Marie-Madeleine et mes frères Richard Nkioso et Paul Omasombo pour leur affection et soutien tant moral que matériel malgré la distance qui nous sépare.

Table des matières

Résumé.....	5
Remerciements.....	7
Index des tableaux.....	11
Introduction générale.....	19
1. L'intérêt pour la scolarisation des enfants	22
2. Présentation du contexte de notre recherche.....	22
3. Plan de la thèse.....	23
1^{ère} partie : revue de littérature sur le système éducatif congolais	26
Chapitre 1 : Le système éducatif congolais	29
1. Le système éducatif congolais de la colonisation à l'indépendance (1850-1960).....	29
2. Le système éducatif congolais après l'indépendance (1960).....	39
Conclusion du premier chapitre	77
Chapitre 2 : Brève histoire de l'enseignement au Sankuru	79
1. Présentation de la province du Sankuru : situation géographique dans la carte de la RD. Congo.....	79
2. Les raisons de la création d'une nouvelle province	79
3. Les territoires, ethnies et tribus du Sankuru	81
4. L'éducation scolaire à l'époque coloniale au Sankuru	85
5. Les programmes et les axes de l'éducation scolaire.....	90
6. L'école au Sankuru après l'indépendance	91
7. Structure actuelle de gestion de l'enseignement au Sankuru.....	93
8. Les différentes sortes d'écoles au Sankuru.....	97
Conclusion du deuxième chapitre	99
Chapitre 3 : Cadre théorique	101
1. Les inégalités : une question centrale en éducation scolaire	101
2. Discrimination et reproduction.....	106
Conclusion du troisième chapitre	112
2^e Partie : Problématique et Méthodologie.....	114
Chapitre 1 : La problématique	115
1. Pourquoi opter pour une phase exploratoire ?	115
2. De la phase exploratoire à la problématique	116
3. Posture épistémologique.....	119
4. Quel paradigme choisi pour l'analyse dans notre recherche ?.....	120
Conclusion du premier chapitre de la deuxième partie.....	122
Chapitre 2 : La méthodologie.....	123
1. Prise de contact avec les personnes et les écoles concernées	123
2. Démarche éthique.....	123
3. L'échantillon d'établissements scolaires et des personnes ayant participé aux entretiens	125
4. L'accès au terrain d'études (Sankuru) et les difficultés rencontrées	136
5. Outils de recherche.....	137
6. Observation directe comme méthode alliée à l'entretien semi-directif	141
7. La retranscription des entretiens.....	142

8. L'analyse des données.....	142
9. Le codage des données de notre recherche	144
Conclusion du deuxième chapitre	145

3^e partie : Les résultats 147

Chapitre 1 : Le paradoxe du maintien des inégalités d'accès à l'école au Sankuru	149
1. Le manque d'écoles publiques	149
2. Concentration des écoles publiques primaires et secondaires dans les centres urbains.....	154
3. Les écoles confessionnelles sous contrat comme réponse au manque d'écoles publiques	160
4. Les inégalités d'accès des enfants à l'école primaire et au collège public	163
5. L'insuffisance de l'engagement de l'État dans la scolarisation des enfants au Sankuru	176
6. La distance entre les écoles et les lieux de vie : un frein à la scolarisation	214
7. Le travail des enfants sankurois dans les mines et les champs.	219
Conclusion du premier chapitre	227
Chapitre 2 : Le manque d'infrastructures scolaires et de soutien matériel de l'État.....	229
1. Les difficultés à offrir un environnement scolaire de qualité au Sankuru	229
2. Manque de matériel pédagogique dans les écoles primaires et secondaires publiques	243
3. Approvisionnement difficile des documents scolaires	249
4. Des écoles sans bibliothèque	251
5. Des salles de classe insuffisantes et peu meublées	252
6. Manque de moyens humains	257
7. Inefficacité des méthodes d'enseignement en primaire et secondaire	272
8. L'instabilité des programmes scolaires	276
9. Des écoles sans projet éducatif.....	279
10. Peu de partenaires pour le soutien de l'école publique au Sankuru.....	281
11. École, familles : des relations insuffisantes.....	285
12. Stratégies des choix d'écoles au Sankuru par des familles dans un contexte de scolarisation difficile	289
Conclusion du deuxième chapitre	292

Conclusion générale 295

Bibliographie..... 300

Autres documents.....	314
Documents officiels de l'État.....	315

Annexes 317

Annexe 1 : Demande d'autorisation pour la recherche dans les écoles du Sankuru.....	317
Annexe 2 : Autorisation délivrée par l'inspecteur Raphaël Shungu	318
Annexe 3 : demande de consentement des parents d'élèves pour l'entretien	319
Annexe 4 : Guide d'entretien avec les élèves	320
Annexe 5 : Guide d'entretien avec les directeurs des écoles, les chefs d'établissements du collège et les enseignants.	320
Annexe 6 : guide d'entretien avec les coordinateurs des écoles	322
Annexe 7: guide d'entretien avec les décideurs politiques et des inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire.....	323
Annexe 8 : Guide d'entretien avec les parents d'élèves, les paysans, commerçants et boutiquiers.....	324

Index des auteurs..... 325

Index des tableaux

Tableau 1 Structure de l'école et qualification à l'époque coloniale	36
Tableau 2 Ratio population scolarisable : école et population scolarisée : école, (2006-2007) ...	52
Tableau 3 Taux bruts de scolarisation au primaire en 1974 et en 1984.....	62
Tableau 4 Taux nets de scolarisation au primaire (6-11ans) en RDC.....	63
Tableau 5 Taux bruts de scolarisation par genre, provinces et niveaux d'études	65
Tableau 6 L'évolution de l'organisation de l'enseignement.....	68
Tableau 7 Évolution des données de l'ESU entre 2016 et 2020 (public)	75
Tableau 8 Quelques indicateurs de scolarisation au supérieur selon les provinces et le sexe	75
Tableau 9 Part du budget de l'État allouée à l'éducation.....	77
Tableau 10 Les six territoires de la province du Sankuru	85
Tableau 11 Des missions, des instituteurs et des institutrices en 1935	94
Tableau 12 Récapitulatif des écoles et de nos critères de choix	126
Tableau 13 Récapitulatif des catégories de personnes interviewées et nos critères de choix	127
Tableau 14 Les élèves	129
Tableau 15 Les enseignants.....	131
Tableau 16 Directeurs d'écoles, inspecteurs et coordinateurs ayant participé à notre recherche (janvier-février 2018).	132
Tableau 17 Les parents ayant participé à la recherche, janvier 2018.....	133
Tableau 18 Les membres du gouvernement provincial ayant participé à notre recherche en janvier-février 2018.....	134
Tableau 19 Récapitulatif des activités de collecte de données au Sankuru en janvier-février 2018.....	135
Tableau 20 Notre grille d'entretiens : publics et thèmes traités	140
Tableau 21 Grille d'observation.....	142
Tableau 22 Des thèmes retenus après le codage inductif.....	145
Tableau 23 La scolarisation des enfants de 2017 à 2019 (trois ans)	163
Tableau 24 L'accès des élèves au collège (2017-2019).....	169
Tableau 25. Zone scolaire A, primaire (territoire de Katako).....	174

Tableau 26 Zone scolaire B, primaire (Territoire de Lodja)	174
Tableau 27 Zone scolaire C, secondaire, collège (territoire de Lubefu)	174
Tableau 28 Scolarisation des enfants et des jeunes selon le milieu de résidence	218
Tableau 29 Proportion d'enseignants titulaires de classe du primaire par qualification selon le secteur d'enseignement et le régime de gestion.....	264

Glossaire des acronymes

A1 : Diplôme de Graduat Technique (Infirmier, e)

ANC : Armée Nationale Congolaise

BM : Banque Mondiale

COD : Coordinateur des écoles

C.P : Collège public

D3 : Diplôme de 3 ans pédagogique (D3, EAP)

D4 : Diplôme de 4 ans Pédagogique

D6 : Diplôme de 6 ans Pédagogique

DEA : Diplôme d'études approfondies

DES : Diplôme d'études supérieures

DR : Docteur avec thèse

EAP : École d'application pédagogique

ECC : Écoles Conventionnées Catholique

ECF : Écoles Conventionnées de la Fraternité

ECI : Écoles Conventionnées Islamiques

ECK : Écoles Conventionnées Kimbanguistes

ECP : Écoles Conventionnées Protestantes

ECS : Écoles Conventionnées Salutistes.

EL : Élève

ENC : Écoles Non Conventionnées dites Officielles

E.P : École primaire

EPR : Écoles Privées

ECF : Écoles Conventionnées de la Fraternité

ECI : Écoles Conventionnées Islamiques

ECK : Écoles Conventionnées Kimbanguistes

ECP : Écoles Conventionnées Protestantes

ECS : Écoles Conventionnées Salutistes.

ENC : Écoles Non Conventionnées dites Officielles

EPSP : Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
EPR : Écoles Privées
EPST : Enseignement Primaire, Secondaire et Technique
ES : enseignant (e).
ESU : Enseignement Supérieur et Universitaire
F : Fille
G : Garçons
G3 : Diplôme de Graduat (Pédagogique et d'autres filières).
H : Hommes
HCI : Haut conseil à l'intégration français
IPP : Inspecteur principal provincial (de l'éducation).
ISP : Institut Supérieur Pédagogique
L2 : Diplôme de Licence facultaire
LA : Diplôme de Licence des instituts pédagogiques
L2A : Diplôme de Licence facultaire avec agrégation
LA : Diplôme de Licence des instituts pédagogiques
L2A : Diplôme de Licence facultaire avec agrégation
MG : Membre du gouvernement (provincial)
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique
OEA : Organisation des États Américains
P6 : Diplôme d'État de 6 ans d'autres sections
PADEM : Pacte de modernisation de l'enseignement
PIB : Produit Intérieur Brut
RDC : République Démocratique du Congo.
PQ : Publique
SECOP : Service de contrôle et de paie.
TENAFEP : Test national de fin de cycle primaire
UNAZA: Université national du Zaïre
UNICEF: United Nations of International Children's Emergency Fund.

À la mémoire de mes chers parents, Djamba Cosmas et Walo Julienne, rappelés auprès de Dieu avant ce jour et qui reposent paisiblement dans sa félicité (avec leurs six enfants) en restant toujours spirituellement présents à mes côtés, que leurs âmes soient bénies.

À ma très chère sœur et mère, Marie-Madeleine Aloka Y'ona Djamba et Walo, pour sa double casquette dans ma vie,

À ma chère Pasqualine Vedele, ma marraine, toujours présente dans ma vie comme mère, et à ses amies : Teresa, Maria, Teodora, Rita, Lucia Giovanna, Manuela pour leur amour inconditionnel à mon humble personne,

Je dédie ce travail.

Introduction générale

Au Sankuru, l'accès à l'école primaire et secondaire est l'une des préoccupations des parents, des familles et des autorités politiques. Scolariser les enfants est, dans cette nouvelle province, une réalité difficile. Il est proposé dans cette recherche de mener une réflexion sur les inégalités d'accès à l'école publique au Sankuru, freins à la démocratisation de ladite école. Aujourd'hui, les inégalités sociales des familles causées par le choix de politique publique sont en effet un frein majeur à la démocratisation de l'école publique dans les pays les plus pauvres du monde. La République Démocratique du Congo (RD. Congo) fait partie de ces dits pays pauvres ayant besoin de promouvoir l'accès universel à l'éducation. En tant que signataire de l'accord du Dakar 2000 sur la scolarisation universelle des enfants à l'école primaire (Unesco, 2000), la République Démocratique du Congo est tenue de démocratiser l'école publique. Or, le pouvoir de l'État apparaît partout et particulièrement en RD. Congo, comme la conjugaison de principes juridiques d'ordre social, mais surtout de plus en plus économiques (Péruisset-Fache, 2000).

En Afrique subsaharienne par exemple, certaines familles et leurs enfants subissent des politiques éducatives qui les maintiennent dans leur précarité. Scolariser un enfant relève parfois d'un processus de longue haleine. Ces familles et leurs enfants sont en ce sens victimes de tous les contre-coups d'un monde déstabilisé et déstabilisant (Péruisset-Fache, 2000). Pourtant, l'éducation est non seulement un droit fondamental, comme le soulignent la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen et la Convention internationale des droits de l'enfant, mais elle permet également d'accéder à tous les autres droits fondamentaux (UNESCO 2016). Elle est le fondement de l'exercice de la citoyenneté des individus (RD Congo, Dossier éducation, 2019)¹. Nous pouvons en déduire que démocratiser l'enseignement primaire et secondaire au Sankuru s'inscrit dans une perspective de lutte contre les différentes inégalités socio-politiques que connaît la province. L'accès à la scolarisation des enfants est l'objet de notre recherche.

Mener une recherche sur un tel aspect spécifique vise à comprendre, à la suite de l'Unesco, pourquoi les populations les plus défavorisées du Sankuru sont confrontées aux difficultés les plus criantes en matière d'accès à l'éducation. « L'école pour tous » n'est parfois qu'un slogan. En RD.

¹RDC2019-dossier-éducation.pdf, <https://www.solidarite-laique.org/app/uploRDC2019-dossier-Education.pdf>

Congo, les enfants les plus pauvres ont quatre fois moins de chances de fréquenter l'école et le cas échéant encore moins de chance de l'achever, surtout dans les classes primaires et secondaires².

Les inégalités d'accès à l'éducation revêtent plusieurs formes. Elles peuvent être liées au sexe, au milieu de vie rural ou urbain, aux conditions d'enseignement et de scolarisation des enfants, à la situation socio-économique des familles. Duru-Bellat (2003) montre bien dans ses recherches que « dans les pays en développement, les inégalités restent très élevées entre sexes, zones urbaines et rurales, régions et entre groupe socio-professionnels, tant dans l'accès à l'enseignement de qualité en primaire et secondaire, que dans les conditions d'enseignement. » (p. 7). Son constat nous intéresse, car il évoque l'idée d'une éducation à double vitesse et traduit mieux l'expression de discrimination de certaines familles et certains enfants face à l'organisation et aux priorités de la politique publique en Afrique. Nous nous intéresserons au Sankuru à ces aspects particuliers qui nous semblent nécessaires pour qu'il y ait un enseignement primaire et secondaire public pour tous.

La littérature sociologique sur l'éducation scolaire en France montre aussi que le combat de la démocratisation de l'école transcende les continents et les époques. Dans leurs recherches Duru-Bellat et Van Zanten (2009) avaient constaté dans le contexte français que « longtemps, l'éducation scolaire a été un bien rare, réservé à une élite sociale et à quelques cas d'élèves exceptionnellement "doués", et ce n'est qu'au terme du XIX^e siècle que s'est installée la norme de l'école pour tous. Dès lors, un critère de justice s'est imposé : l'égalité d'accès à la formation élémentaire. » (p.18). Dès lors, notre réflexion porte sur les facteurs de discrimination de certains enfants sankurois et sur les moyens de démocratiser l'accès à l'école publique pour des enfants dont les parents ne sont pas en mesure de les scolariser. Cette comparaison avec la France des 18-19^{ème} siècles montre à quel point la République Démocratique du Congo connaît un retard sur l'accès des enfants à l'école publique.

Dans la même perspective, la politique éducative en RD. Congo nous plonge dans un paradoxe entre les efforts de la politique publique et le maintien des inégalités d'accès dans l'enseignement primaire et secondaire public (Bavuidinsi, 2012 ; Ekanga, 2009). S'intéresser à la scolarisation des enfants sankurois implique aussi de s'interroger sur le fonctionnement du système éducatif au Sankuru qui peut instaurer des différenciations dans les répartitions des enfants à l'école et/ou

² Cf. Dossier sur l'éducation en République Démocratique du Congo, rapport mondial de suivi de l'EPT, (p.3).
file:///F:/RDC2019-dossier-%C3%A9ducation.pdf

confisquer la liberté des parents sankurois dans le choix des écoles pour leurs enfants. La phase exploratoire de notre recherche peut nous aider à approfondir ce point. Nous nous intéresserons ainsi à la différenciation d'accès à l'école selon les milieux de résidence des parents dans le but d'expliquer si le fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire public de l'État congolais peut imposer aux familles et aux enfants de la souffrance par la confiscation du droit d'accès à l'école publique, en principe gratuite. Ainsi, une autre question sera de savoir si les réformes initiées et réalisées par le pouvoir public congolais ont réussi à donner à l'école publique une couleur tout autre, et s'il y a eu l'influence de la politique internationale financière pour la démocratisation de l'enseignement primaire et secondaire public au Sankuru. C'est à ce niveau que nous expliquerons à la suite de Bourdieu s'il existe ou non, une violence symbolique subie par certaines familles sankuroises et leurs enfants dans un contexte où l'école publique est censée être gratuite.

En Afrique comme dans le reste du monde « l'éducation constitue un enjeu majeur de tous les discours sur la "mise en valeur" coloniale ou le développement des États d'Afrique indépendants en situation postcoloniale. » (Labrune-Badiane, De Suremain et, al, 2012, p.5)³. Il s'avère que « l'effort de scolarisation est néanmoins demeuré très limité et inégal jusqu'aux indépendances et les situations ont été de fait très variées : elles semblent plus importantes dans les pays côtiers, moindres dans l'héritage d'une éducation musulmane, en situation dominée avec la pénétration de l'école coloniale, et encore mal prises en compte par les statistiques contemporaines. » (Ibid., p. 5). Mais la situation n'est pas la même en Afrique orientale, notamment au Kenya ou à Madagascar, où les régions intérieures situées sur les plateaux ont été plus scolarisées (Bugnicourt, 1971).

Notons, enfin, le caractère polysémique de la notion d'éducation, qui peut désigner l'éducation formelle ou non formelle à l'école ou simplement une éducation traditionnelle dispensée par la famille, la classe d'âge ou encore, un groupe d'appartenance (Labrune-Badiane, De Suremain & al, 2012). Dans notre cas, il s'agit de l'éducation scolaire des enfants de la province du Sankuru qui nous intéresse et qui fait l'objet de notre recherche.

³ La plupart des articles de ce volume traitent de situations postérieures à la colonisation, mais nous avons préféré employer l'expression « situation postcoloniale », sans trait d'union, pour ne pas nous limiter à pointer un effet de succession temporelle. Le legs colonial en matière d'éducation est en effet important, qu'il s'agisse de structures ou de modèles éducatifs, de prescriptions, et en même temps les États indépendants, les enseignants, les étudiants ou les élèves tendent à s'émanciper. L'expression « situation postcoloniale » renvoie donc à toutes ces tensions et contradictions à l'œuvre.

1. L'intérêt pour la scolarisation des enfants

L'intérêt que nous portons à ce sujet est particulier. Mon parcours à la fois d'études et professionnel m'a certainement influencé à aborder ce sujet de thèse sur les inégalités d'accès à l'école publique des enfants sankurois. Je ne dirai pas moins que le souvenir de mon enfance, où j'ai vécu aux côtés des enfants qui n'étaient pas scolarisés, me donnait le devoir de comprendre pourquoi ils n'avaient pas la chance d'accéder à l'éducation. C'est pour les enfants vulnérables, particulièrement les filles, que cette étude est menée. Comme le constate Lange (1998), en Afrique les filles ont moins bénéficié du processus de scolarisation, quand bien même leur manque de sous-scolarisation et les moyens d'y remédier figurent actuellement sur l'agenda des agences internationales, notamment de la Banque mondiale (Lange 1998 ; Labrune-Badiane, De Suremain & al., 2012). Dans le monde actuel, l'accès des jeunes à la scolarisation devient une voie d'accès au développement de tout individu et donc de tout pays.

La rareté des travaux sur la scolarisation des enfants et des jeunes au Sankuru et le fait que j'aie déjà fait d'autres travaux sur l'éducation scolaire dans le contexte européen, précisément en France, sont autant de raisons qui motivent cette nouvelle orientation de mes intérêts de recherche vers le droit d'accès à l'éducation des enfants vulnérables au Sankuru. Le but reste d'améliorer les écoles publiques dans la province du Sankuru. C'est là notre façon de nous inscrire dans un projet et programme mondial de l'universalisation de l'enseignement primaire et secondaire. En ce sens, notre recherche a une visée pragmatique.

2. Présentation du contexte de notre recherche

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la lutte contre les inégalités de scolarisation, la discrimination, l'exclusion et la promotion de l'accès à l'école pour tous les enfants de la République Démocratique du Congo en général, et en particulier ceux de la province du Sankuru. Il s'agit de lutter contre les freins à la démocratisation d'accès à l'éducation. Nous choisissons de nous intéresser particulièrement aux inégalités d'accès des enfants dans l'enseignement primaire et secondaire public, aux conditions matérielles des écoles publiques, aux moyens financiers et humains destinés à la scolarisation. Sankuru est une province qui a traversé les épreuves de guerres depuis plus de vingt ans en raison de sa position géographique. Situé au centre de la R.D. Congo, il a été, lors de rébellions, un siège stratégique pour l'avancée de la guerre (de différentes forces armées). Ces événements ont eu des conséquences néfastes sur l'enseignement, notamment en raison des pillages et des destructions de plusieurs établissements scolaires. Comme l'écrivent Ngumbo et al., (2015) dans un contexte similaire, celui du Sud-Kivu (en R.D.C), « dans quelques

écoles qui ont survécu à la catastrophe de ces guerres, (...), l'enseignement secondaire n'est plus porteur d'une vision lucide, d'un enseignement devant permettre aux élèves de définir des projets de vie au terme de leurs études. » (p. 34). Dans ce contexte, le manque d'infrastructures de qualité s'observe de l'école primaire à l'université. Mais nous nous limiterons ici à une étude de l'enseignement primaire et secondaire.

En outre, le Sankuru est depuis 2015 une nouvelle province de la République Démocratique du Congo à la suite de l'éclatement de la province historique du Kasai-Oriental. Elle est située dans la dépression de la cuvette centrale. La forêt équatoriale est parsemée de clairières qui forment une savane arbustive. C'est de cette région que proviennent les Tetela dont il fut beaucoup question durant les premières années de l'État indépendant du Congo (EIC) lors de leur révolte à Kananga en 1895⁴. La province du Sankuru a une démographie importante d'environ quatre millions habitants. Elle comprend : 42 secteurs, 415 groupements, et 3 838 villages.

Par ailleurs, le Sankuru est connu comme province enclavée aux ressources pauvres malgré la présence de minerais, de diamants notamment. L'éducation des enfants y reste une question préoccupante sur tous les plans depuis l'époque coloniale. Basée souvent sur l'idéologie des politiciens congolais, et sankurois en particulier, l'école au Sankuru connaît aussi une crise à la fois en termes de manque de personnel qualifié et d'infrastructures. Ces raisons nous conduisent à évoquer la politique éducative congolaise et ses conséquences : inégalités de scolarisation, maintien des inégalités d'accès à l'école publique, discrimination, stigmatisation et exclusion. Ce phénomène des inégalités de scolarisation, de la discrimination et de l'exclusion des enfants au Sankuru n'est-il pas aussi ancien que l'histoire de l'éducation des enfants en R. D. Congo ?

3. Plan de la thèse

Notre thèse est composée de trois parties de dimensions inégales : 1/ une revue de littérature qui présente le contexte de notre recherche et le système éducatif congolais, 2/ problématique et méthodologie de recherche, et 3/ les résultats.

Dans la première partie, le premier chapitre, sur l'histoire du système éducatif congolais et son évolution depuis l'époque coloniale, nous aide non seulement à faire un état des lieux du sujet, mais aussi à trouver les fondamentaux de notre réflexion. C'est ici que nous présentons notre question de départ : *comment expliquer le fait que certains enfants n'ont pas accès à l'école au*

⁴ <http://www.congo-autrement.com/page/les-26-provinces-de-la-rdc/la-province-du-sankuru.html>, le 23/07/2018.

Sankuru ? Nous tentons d'analyser les freins et les faiblesses du système éducatif et les éléments qui peuvent expliquer leur maintien dans l'histoire.

Le deuxième chapitre de cette partie porte sur l'histoire de l'enseignement au Sankuru. Nous montrons que Sankuru a connu une histoire particulière de l'enseignement. Les écoles des confessions religieuses notamment catholiques, protestantes, et évangéliques viennent combler le manque d'écoles publiques au Sankuru. La différenciation de scolarisation des enfants au Sankuru, le manque d'écoles à proximité des foyers sont les traces d'une histoire tragique qui marque la mémoire des Sankurois (Mission De Sceut, 1930-1936). L'éducation conçue comme moyen d'instruction religieuse au Sankuru deviendra peu à peu le moteur de développement surtout de milieu urbain (Nguwo, 2010). Nous verrons qu'aussi bien sur le plan politique qu'administratif, la zaïrianisation de l'enseignement primaire et secondaire pendant la première République transforma ces écoles privées (de confessions religieuses) en publiques (Bavuidinsi, 2012).

Au troisième chapitre, nous définissons les concepts utilisés dans notre recherche. Les études de Félouzis (2014) et Duru-Bellat (2002) montrent les multiples facettes du concept d'« inégalité » de chance. Dans notre contexte, il s'agit des inégalités des chances d'accès et de scolarisation à l'école publique. Nous avons aussi défini d'autres concepts : la discrimination et la reproduction, intimement liés au premier. Nous montrons dans quelles mesures les inégalités d'accès et de scolarisation, les discriminations des familles et de leurs enfants deviennent des freins à la démocratisation de l'enseignement primaire et secondaire public.

La seconde partie de notre thèse présente la problématique et la méthodologie de notre recherche. Le premier chapitre montre le processus que nous avons suivi de la question de départ à la question de recherche. La phase exploratoire nous a permis de formuler cette question de recherche : Quelles sont les freins à la scolarisation des enfants dans la province du Sankuru ? De plus, nous tenterons de répondre à une deuxième question qui est celle des conditions de scolarisation de ceux qui sont scolarisés : quelles sont les conditions matérielles (infrastructures, recrutement et formation des enseignants, etc.) offertes aux élèves qui sont scolarisés ? Il s'agit d'expliquer le paradoxe du maintien des inégalités de scolarisation des enfants et des jeunes dans l'enseignement primaire et secondaire au Sankuru. La revue de littérature du système éducatif congolais nous a servi d'appui pour dégager le rapport entre la politique publique et la politique éducative du Sankuru. Nous montrons aussi qu'en tant que doctorant, nous avons une posture épistémologique d'apprenti chercheur et nous respectons la démarche éthique dans le processus de notre recherche.

Le deuxième chapitre quant à lui porte sur la méthodologie de notre recherche. Nous précisons les critères de choix de notre échantillon composé des écoles et des personnes. Nous suivons le conseil de Campenhoudt et Quivy (2011) selon lequel, « pour mieux connaître le système, il faudra le plus souvent interroger ceux qui en font partie. » (p.18). Il s'agit donc des enfants de 6 à 15 ans, du personnel éducatif, des parents et des décideurs politiques. Nous montrons comment nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs comme outil principal et de l'observation directe. Enfin, face aux obstacles de refus et de méfiance de certaines personnes que nous avons sollicitées, la confiance en soi nous a aidés à les surmonter.

Enfin, dans la troisième partie de notre travail nous présentons les résultats de notre recherche. Il s'agit des résultats issus de l'analyse des données recueillies dans la phase exploratoire en confrontation avec d'autres résultats des chercheurs traitant le même objet de recherche sur des terrains différents ou similaires. Nous utilisons aussi le concept d'inégalité suivant le paradigme d'analyse des inégalités selon Duru-Bellat (2003) et Felouzis (2014) et nous montrons qu'il s'agit dans notre contexte des inégalités de chance d'accès à l'école et aux conditions de scolarisation. Cette ouverture aux autres recherches nous ouvre aux autres horizons de recherche. Nous découvrons ici les freins et les faiblesses d'accès dans l'enseignement primaire et secondaire au Sankuru.

1^{ère} partie : revue de littérature sur le
système éducatif congolais

Dans cette première partie, il nous paraît important de présenter l'histoire du système éducatif congolais et son évolution depuis l'époque coloniale à nos jours. Ce recours à l'histoire nous permettra non seulement de comprendre l'état de la question de notre objet de recherche, mais aussi de trouver les fondamentaux de notre réflexion. Autrement dit, il nous aidera à répondre aux questions de notre recherche, notamment celles de l'éducation des enfants face aux inégalités scolaires en RD. Congo et au Sankuru en particulier. Une série de question surgie à ce niveau : les inégalités scolaires au Sankuru sont-elles un phénomène nouveau ? Les inégalités sociales sont-elles des facteurs explicatifs du maintien des inégalités d'accès à l'école des enfants au Sankuru ?

L'histoire de la politique éducative de la R.D. Congo peut nous permettre de mieux comprendre la situation actuelle et offrir des clés d'analyse pertinentes pour nous aider à répondre à nos questions. Il ne s'agit pas de présenter une collection de données historiques du système éducatif congolais, mais plutôt une réflexion à partir de données historiques pour comprendre comment les familles et leurs enfants sont confrontés au problème des inégalités de scolarisation.

Force est de constater à la suite de Bavuidinsi (2012), qu'aujourd'hui plus qu'hier la politique éducative congolaise reproduit et renforce les inégalités de scolarisation et d'accès à l'école des enfants de milieux socio-économiques pauvres ainsi que la discrimination et l'exclusion dans la société. Nous pensons, à l'instar de Felouzis (2014) que « questionner les inégalités scolaires revient à s'interroger sur le rôle de l'école et sur les missions qui sont les siennes. Cela revient aussi à s'interroger sur les choix en termes de politiques éducatives qui ont été faits jusqu'à aujourd'hui et sur la place que tient l'école dans nos sociétés. » (p. 6).

En outre, comment pourrions-nous aborder les inégalités de scolarisation au Sankuru sans connaître le système éducatif congolais ? Nous présenterons donc dans cette première partie la politique éducative de la RD. Congo de l'époque coloniale à nos jours. Nous aborderons diverses questions : Quelle était la politique de répartition des enfants dans le système éducatif congolais à l'époque coloniale ? Il nous paraît important de nous appuyer sur des recherches précédentes telles que celles d'Edinga (2000), dans *La politique de l'éducation en République du Congo (Zaïre) de 1960 à 1989* de Bavuidinsi (2012), dans *Le système scolaire au Congo-Kinshasa. De la centralisation bureaucratique à l'autonomie des services*, Ngumbo Vita et al., (2015), dans *Reconstruire l'éducation « après-guerre » en R.D. Congo. Visions et rôles des acteurs d'enseignement dans le développement du curriculum*, Kabanda (2005), dans *L'interminable crise du Congo-Kinshasa. Origine et ses conséquences* ou encore Mokonzi (2009), dans *De l'école de*

la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa. La liste n'est pas exhaustive. Nous construirons notre réflexion sur la base de ces données historiques. La revue de littérature nous aidera à comprendre à la fois l'émergence des inégalités d'accès à l'école publique et sa pérennisation dans le système éducatif congolais actuel.

Chapitre 1 : Le système éducatif congolais

Ce détour par l'histoire permet de faire référence aux enjeux des pouvoirs structurés autour de l'école publique. Nous analysons ici la construction du champ scolaire public en identifiant les acteurs, les logiques, les objets et les stratégies qui ont donné une dimension sociétale et politique, dynamique et polémique à la question scolaire (Poncelet, André & De Herdt, 2010). Ainsi, nous abordons l'évolution du système éducatif congolais dans le temps et l'espace.

1. Le système éducatif congolais de la colonisation à l'indépendance (1850-1960).

Ce chapitre porte sur la nouveauté du phénomène des inégalités scolaires en R.D. Congo. Comment sont-elles nées et comment se sont-elles pérennisées ? L'enseignement au Congo tel qu'il fut organisé par le pouvoir colonial belge mérite d'être étudié selon les principes poursuivis et les différentes actions menées pour arriver à ces finalités (Bavuidinsi, 2015, Milito, 2006). Cette démarche nous aidera à comprendre l'organisation du secteur éducatif congolais aujourd'hui.

1.1. Idéologie de base du système éducatif scolaire colonial au Congo

D'après Kabanda (2005) : « l'école au Congo-belge avait été implantée pour servir l'économie des sociétés capitalistes et l'administration coloniale belge. » (p. 35). Cette étiquette marquera l'éducation nationale pendant des décennies et laissera sous-entendre que c'est plutôt la quête de la stabilité économique qui influencera le système éducatif colonial. L'appareil de la formation suivra l'idéologie de la théorie utilitariste et économique du « capital humain » selon laquelle : « l'homme peut faire l'objet d'un investissement dont on attend un rendement. » (Danvers, 2006, p. 27).

À l'époque coloniale, la formation et l'éducation constituent des bases d'investissement dont l'individu ne peut se passer pour un capital productif de sa personne (Danvers, 2006). En ce sens, l'homme n'est utile qu'en fonction de ses habitudes et capacités à produire. Les Belges se servaient cependant de cette idéologie pour introduire, comme le souligne Bavuidinsi (2012), la « politique de sélection » à l'école. Dans la même perspective, Laval et Weber (2002) considèrent que « la théorie du capital humain participe au nouvel ordre éducatif mondial qui privilégie une optique individualiste et utilitariste au service de l'idéologie dominante. » (Laval et Weber 2002, cité par Danvers, 2006, p. 29).

Les conséquences de situations discriminatoires telles que la difficulté d'accès, l'abandon et la déscolarisation ou décrochage de certains enfants issus des milieux défavorisés sont parfois

considérées comme les résultats d'une politique éducative inégalitaire. L'école à l'époque coloniale devenait un appareil tourné vers la production économique : « les horaires, la variété des programmes, la division d'élèves par classe, suffisaient pour comprendre le rôle idéologique assigné à l'école, école incontestablement au service de la classe qui domine dans la production, c'est-à-dire la classe capitaliste. » (Edinga, 2000, p. 79).

Ainsi, le système éducatif congolais colonial était orienté selon une idéologie purement économique. Cette dernière suivait les aspirations d'une politique publique en place. Edinga (2012) le dit en ces termes : « dans le système colonial, l'école constituait manifestement en dehors de l'armée coloniale et de l'Église, un appareil idéologique très important et très puissant en ce qu'elle se mettait au service de l'endoctrinement, de colonisation et de transmission des modes spécifiques propres de la classe dominante. » (p. 79). Cette conception conduit les Belges à une approche erronée de l'éducation. Ils considèrent que « coloniser » est synonyme d'éduquer : « il faut, si l'on veut laisser des traces persistantes et marquer une empreinte durable, agir sur une matière plastique et malléable, c'est-à-dire sur « l'enfant. » (p. 79). Nous abordons de manière plus précise les objectifs de l'enseignement colonial tels qu'ils ont été perçus et analysés par différents chercheurs tels que Bavuidinsi (2012), Moumouni (1998) ou encore Kita (1950).

1.2. Les objectifs de l'enseignement colonial.

L'enseignement au Congo à l'époque coloniale cherchait à répondre aux intérêts des belges en conciliant les réponses politiques et économiques (Bavuidinsi, 2012). Nous pouvons comprendre cependant pourquoi toute l'organisation scolaire reposait, comme l'affirme Moumouni (1998), sur « le principe selon lequel seule l'administration coloniale était concernée par la création, la gestion, et le contrôle des établissements » (p. 84). Il s'agit là de l'étatisation du secteur de l'enseignement (Bavuidinsi, 2015). L'école était, en ce sens, au service de la politique publique coloniale pour répondre aux besoins de la société plutôt belge que congolaise. Comme souligné par Weber (2002) : « ce sont les intérêts matériels et non les idées qui dominent immédiatement l'agir de l'homme. » (p. 17).

Il nous semble qu'au-delà de l'esprit colonial, la politique éducative belge était orientée vers la formation du personnel dont la R.D. Congo avait besoin pour son développement. Pour atteindre ses objectifs, le contenu du système éducatif congolais plaçait l'enfant congolais au cœur de l'éducation. Selon Bavuidinsi (2012), « on considérait qu'il était plus difficile de changer foncièrement les adultes et que l'action devait porter plus spécialement sur la formation de la jeunesse qui constituait l'avenir du Congo. » (p. 52). Ce postulat permettait d'orienter la formation

des jeunes pour constituer une classe d'élite congolaise au service de l'administration et de l'économie du pays. D'après Tshimanga (2001), la nouvelle catégorie sociale à créer devait être minoritaire. Elle avait pour fonction de participer au projet de la société coloniale. On considérait qu'il fallait « des sujets d'élites comme des clercs, instituteurs, contremaîtres, infirmiers, et assistants médicaux. » (Tshimanga, 2001, p. 63), pour amorcer le développement du Congo dans sa globalité. Les congolais formés étaient donc considérés comme des auxiliaires dans des domaines précis.

La perception n'était cependant pas la même du côté des congolais. Kita (1982) pense par exemple que « l'école coloniale tentait de produire une qualification, c'est-à-dire des savoir-faire professionnels, mais aussi et surtout consolider et maintenir les rapports sociaux (dominateur-dominé) établis grâce à une inculcation massive de l'idéologie coloniale. » (p. 19). Dans la même perspective, Van (1950) affirme que « le programme de l'enseignement imposé par l'État était élaboré en fonction des besoins de la société dominante, des administrations publiques et firmes coloniales, qui demandaient avant tout des auxiliaires indigènes sachant lire, écrire et calculer. L'enseignement élémentaire pour la masse et un certain enseignement secondaire avaient permis de fournir à l'administration et aux sociétés capitalistes des douzaines de milliers de plantons et de commis, de capitas pointeurs et magasiniers par milliers, et d'autres auxiliaires indispensables dans la colonie. » (p. 142).

Au regard de ce qui précède, on peut affirmer que les chercheurs n'avaient pas une vision partagée des objectifs d'éducation des enfants à l'époque coloniale et des inégalités qui en résultaient. Cette diversité d'opinions nous oblige à poursuivre nos recherches sur l'organisation de l'école pour comprendre comment les inégalités d'accès à l'enseignement primaire et secondaire public furent maintenues par les politiques éducatives, depuis l'époque coloniale à nos jours.

1.3. Organisation de l'école et système d'orientation dans l'enseignement à l'époque coloniale

Les décideurs de la politique éducative coloniale avaient créé une diversité d'écoles selon les catégories sociales. Celles-ci formaient un personnel qualifié et non qualifié, dont l'administration avait besoin dans des domaines précis. Nous présentons ici les différentes écoles correspondant aux différentes orientations scolaires à l'époque coloniale.

1.3.1. Les écoles officielles

Il existait selon la politique éducative coloniale, quatre sortes d'écoles officielles : les écoles officielles gouvernementales, les écoles des services spécialisés de l'État, les écoles de la force publique et l'école des fils des chefs (Nkamba, 1979). Pour ces écoles, c'est l'État et lui seul qui

avait le monopole d'organiser l'enseignement, de le gérer et de l'inspecter même si parfois il accordait un mandat aux missionnaires catholiques belges (par exemple, frères maristes, pères salésiens, frères de charité de Gand) sans réelle autonomie (Nkamba, 1979).

Ces écoles avaient pour objectif de former des auxiliaires pour l'administration du pouvoir en place, les Belges. Le contenu de leur enseignement ne les préparait qu'à remplir de façon convenable leur mission d'auxiliaire (Bavuidinsi, 2012). Ce statut ne leur accordait pas le droit de décision dans les métiers qu'ils exerçaient.

1.3.2. Les écoles officielles gouvernementales

Les écoles officielles gouvernementales étaient des institutions scolaires fondées et gérées par l'État. Edinga (2000) souligne qu'« elles étaient rarement confiées aux soins des congrégations enseignantes : les frères maristes à Kisangani et Buta, les frères des écoles chrétiennes à Boma et à Kisangani, et les pères salésiens à Lubumbashi. Elles comprenaient pour la plupart une section primaire, une section professionnelle, une section normale et une section spéciale pour les candidats commis et aides-infirmières. » (p. 89). Ces écoles répondaient aux besoins d'un personnel qualifié. Louis Franck, ministre des colonies à cette époque, le disait sans détour : « ces écoles ont un but pratique : elles répondent aux besoins spéciaux, à savoir la formation des artisans d'élite, des commis, des employés pour le commerce et l'industrie, des artisans des écoles d'infirmiers et aussi des moniteurs pour des sociétés coloniales. » (Edinga, 2000, p. 89-90). Il s'agissait donc de former les enfants congolais aux différents métiers. Dans ces formations, les jeunes subissaient une orientation selon les catégories sociales dont ils étaient issus, mais toutes les formations débouchaient sur un travail valorisant dans la société congolaise (Bavuidinsi, 2012).

1.3.3. Les écoles des services spécialisés de l'État

L'ambition de l'État colonial était de fournir dans tous les secteurs un personnel capable d'assurer le développement des intérêts des Belges. Après avoir investi dans les domaines où les auxiliaires devaient œuvrer en tant qu'élite congolaise, il a fallu se tourner vers le domaine agricole également sensible pour le développement d'un pays.

D'après Edinga (2000), pour pallier le manque de personnel apte à l'exécution des « *tâches inférieures* » (p.90), le pouvoir colonial a mis en place des écoles spécialisées pour former des auxiliaires congolais. C'est dans cette perspective que le service de l'agriculture assurait lui-même la formation des « moniteurs agricoles, des assistants vétérinaires et jardiniers, tandis que le service médical formait à son propre compte des infirmiers et assistants médicaux indigènes. La politique belge, jusqu'en 1960 (date de l'indépendance du Congo), n'avait formé aucun médecin congolais.

Le grade le plus élevé de la hiérarchie médicale était celui d'assistant médical, conféré généralement six ans après l'école primaire. » (p. 90-91). Il faudra attendre longtemps après l'indépendance pour voir apparaître un médecin congolais.

1.3.4. Les écoles de la force publique.

Dans le souci de sauvegarder son territoire congolais et toutes ses richesses, le pouvoir belge avait besoin d'une armée bien formée et disciplinée, d'où la création d'écoles de la force publique. Implantées dans les camps militaires, celles-ci comprenaient l'enseignement primaire, des ateliers d'apprentissage, des écoles artisanales préparant aux métiers de mécanicien vélo, cordonnier, tailleur, ajusteur... « Leur but était de former quelques sous gradés et en même temps des artisans d'élite pour le service militaire. » (Bavuidinsi, 2012, p.57).

Le service militaire n'était pas un service à vie. L'apprentissage des différents métiers aux écoles militaires était une préparation à une vie professionnelle après un service rendu dans l'armée. Pour Edinga (2000) reprenant De Jonghe (1924), cette valorisation des métiers montre que les « soldats en assimilant des principes de la discipline et de la vie régulière, devinrent les propagateurs de l'ordre dès leur retour au village. » (p. 91). C'est une stratégie qui ouvre au développement par la prise en charge de la population par elle-même. L'école était donc le moyen de se réaliser et d'atteindre ces buts. La formation militaire insistait sur le respect des ordres venant des autorités et des institutions officiellement établies et reconnues par tous.

C'est dans cet esprit que la force publique se présentait déjà comme un grand système idéologique qui incarnait un idéal moral au sein de la population des indigènes congolais, (Edinga, 2000). Comme le souligne Bavuidinsi (2012), les soldats congolais étaient « obligatoirement des chrétiens parmi lesquels on pouvait compter les catéchistes. Fierté du colonisateur belge, la force publique était éduquée et encadrée en permanence par des officiers et sous-officiers belges. » (p.57).

Ainsi, la formation dans ces écoles servait un double but : former des militaires pour la protection du territoire congolais et préserver les intérêts du territoire congolais sous l'occupation belge. Le christianisme était en ce sens considéré comme moyen d'atteindre ces objectifs.

1.3.5. L'école des fils de chefs

Le premier objectif du pouvoir colonial en créant l'école des fils de chefs était d'avoir un ordre politique car l'arrivée des Belges avait déstabilisé le pouvoir traditionnel autochtone (Bavuidinsi, 2015). Cette déstabilisation avait provoqué une résistance de certains chefs traditionnels à l'autorité belge. L'une des solutions était de créer une école par laquelle les chefs s'assuraient de

l'avenir de leur pouvoir et de leurs enfants. Franck Louis, Ministre des colonies en 1922 cité par Edinga (2000) le dit en termes clairs lorsqu'il écrit : « si l'autorité européenne ne trouve pas chez les chefs indigènes l'aide qu'elle est amenée à leur réclamer, on peut généralement admettre que cela tient plus à un défaut d'éducation et de formation intellectuelle qu'à la mauvaise volonté. Le remède est dans l'instruction de leurs successeurs éventuels » (Edinga 2000, p. 92). Voilà pourquoi, pour plaire aux chefs et mieux asseoir une nouvelle génération des successeurs de leurs parents, ces écoles accueillaient exclusivement les fils des chefs et des notables. Comme souligné par Edinga (2000), la fonction de ce type d'école était de préparer les enfants des élites autochtones à assurer leurs fonctions de notables et d'intermédiaires entre leur peuple et l'administration coloniale : « cette école avait pour tâche de recueillir des enfants de chefs et des notables, pour leur donner une instruction primaire et les préparer après, par des programmes spéciaux basés essentiellement sur les rapports avec l'administration, à leurs devoirs de chefs et de notables, les égards auxquels la population a droit, enfin quelques éléments d'instruction technique et agricole » (p. 92).

Il ne s'agit donc pas de méritocratie mais d'une hiérarchisation de la société selon les classes sociales, accordant des privilèges en fonction de son appartenance de classe. En effet, les enfants des chefs, grâce à leur origine sociale, étaient éduqués selon une idéologie différente des autres (tout en servant l'intérêt colonial). Pour Bavuidinsi (2012), il s'agissait là de fabriquer une minorité dirigeante qui prolongerait l'esprit colonial. C'était donc, une sorte d'alliance établie entre les Belges et les futurs chefs indigènes par un privilège éducationnel.

1.3.6. Les écoles subsidiées

En 1924, les écoles libres subsidiées étaient pour la plupart des écoles des missions chrétiennes ayant accepté de se conformer à la réglementation scolaire de l'administration coloniale dans le but de bénéficier des subsides du gouvernement (Edinga, 2000). De Jonghe (1947), précise à cet égard qu'il existait aussi des écoles non subsidiées, notamment celles des missions étrangères non catholiques et un très grand nombre d'écoles de missions belges, nettement confessionnelles, comme les petits et grands séminaires ou les écoles pour frères et sœurs indigènes, qui ne réalisaient pas encore les conditions pour être subsidiées. En effet, d'après De Jonghe (1947), il existait deux sortes d'écoles subsidiées : Les écoles rurales et les écoles centrales des missions.

Dans les premières, l'enseignement était basé sur l'apprentissage de métiers agricoles. L'enseignement était ici ambulatoire car les instituteurs, qui étaient aussi catéchistes, passaient une à deux fois par semaine dans chaque village pour donner des leçons. Ils faisaient des rapports

hebdomadaires à la mission, et chaque quinzaine, un missionnaire inspectait la chapelle-école et la région (De Jonghe, 1947). Quant aux écoles centrales des missions, elles étaient orientées vers l'artisanat. Le but était de former les gens qui répondent aux besoins quotidiens de la vie humaine et de la société : les cordonniers, les menuisiers, les potiers, etc. (De Jonghe, 1922).

1.3.7. Les écoles des sociétés minières et industrielles

Le Congo est un pays extrêmement riche en minerais. On y trouve les diamants, du cuivre, du coltan, de l'uranium, de l'or, etc. C'est le besoin des agents travailleurs dans les mines et les industries qui a suscité la création d'écoles des sociétés minières et industrielles après la Première Guerre mondiale (Edinga, 2000). C'est pour répondre à leurs besoins que plusieurs grandes sociétés coloniales, entre autres l'Union Minière du Haut-Katanga, les Huileries du Congo, le Kilo-moto et les sociétés des chemins de fer ont entrepris la formation de leur personnel technique à partir de 1919. Ces sociétés étaient récupérées par l'État congolais sous le règne du président Mobutu aux environs de 1961, mais n'ont pas tardé à fermer les portes quelques années plus tard. Il s'agissait d'une formation uniquement professionnelle liée au travail des mines. La pratique avait une importance primordiale. On fournissait ainsi une main-d'œuvre semi-qualifiée ou qualifiée pour des tâches typiquement techniques. La préoccupation n'était donc pas de former des cadres, mais plutôt des agents d'exécution (Bavuidinsi, 2012). Nous abordons la structuration de l'école coloniale dans la partie suivante.

1.4. Structure de l'école à l'époque coloniale

Pour mieux nous représenter la structure de l'école à l'époque coloniale, nous nous inspirons du tableau réalisé par Bavuidinsi (2012).

Tableau 1 Structure de l'école et qualification à l'époque coloniale

Niveau d'étude		Type d'école	Durée ou année	Certificat/diplôme délivré
Primaire du premier degré	Écoles de la « masse »		2	
Primaire du second degré			3	
6e année Préparatoire à une formation spécialisée			1	Brevet de fin d'école primaire
		Écoles normales	3 ou 4	D4

Post-primaire	Écoles Pour « élites »	Écoles moyennes	4	D4
		Écoles professionnelles	4	D4
		Écoles ménagères	3	D3
Secondaire		Secondaire cycle long	6	D6

Source : Tableau issu des études de Bavuidinsi, (2012).

Selon Edinga (2000), l'enseignement colonial comprenait l'enseignement primaire et l'enseignement spécialisé avec chacun une finalité spécifique. En effet, l'enseignement primaire était divisé en deux branches : l'école primaire du premier degré, rural ou urbain, où les études duraient généralement deux ans était la plus répandue et recevait le plus grand nombre d'élèves des milieux ruraux. Sa finalité essentielle était d'apprendre aux enfants à lire et écrire mais aussi de les imprégner de la culture occidentale. Bavuidinsi (2012) reprend De Jonghe (1922) lorsqu'il affirme que « le véritable but de l'école primaire n'est pas d'ordre intellectuel, mais de faire rayonner la civilisation occidentale jusque dans les villages les plus reculés » (p. 59).

Par ailleurs, l'école primaire du deuxième degré était implantée dans les centres européens. L'enseignement littéraire y était plus développé et comportait trois ans de cours. Cette école regroupait les meilleurs élèves, sélectionnés dans les écoles rurales et urbaines de premier degré. Ces élèves étaient donc préparés en vue de leur admission dans les écoles spéciales, (Kita, 1982).

L'école spécialisée faisait suite à l'enseignement primaire du deuxième degré. La formation durait trois ans. Les places étaient très limitées et leur accès soumis à une sélection très forte. On trouvait les sections des candidats commis, les sections normales et professionnelles (Kita, 1982). C'est cette subdivision des sections qui inspirera plus tard les écoles post coloniales.

Mais l'école coloniale a connu une très grande évolution dans son histoire au gré des besoins du Congo. La « réforme de 1938 » (Kita, 1982, p. 190) par exemple introduisit principalement une classe de 6e année primaire, dans le but de préparer les élèves qui accédaient à une formation spéciale (de littéraire) des cours d'enseignement secondaire. De même, après la deuxième guerre mondiale, la « réforme de 1948 » (Kita, 1982, p. 193), prit une orientation économique et sociale dont la visée était de maintenir et même d'élever le niveau de production agricole et minière en recourant à des méthodes moins contraignantes et plus rentables. Cela explique l'ébauche de modernisation et de mécanisation des installations minières et le démarrage de l'industrialisation au Congo.

L'année 1952 marqua la réorganisation de la politique de sélection dans l'enseignement. À ce stade, « plus la formation d'un individu est poussée et mieux il est préparé à fournir un meilleur effort économique. L'éducation aura une influence favorable sur la productivité des populations ; un paysan qui sait lire et compter est susceptible de beaucoup plus de progrès qu'un analphabète et l'économie congolaise ne manquera pas d'en être affectée. » (Kita 1982, p.193).

Enfin, la réforme de 1954 fut particulièrement déterminante pour l'école coloniale avec l'arrivée d'Auguste Buisseret, le nouveau ministre des colonies. Face aux critiques sur la qualité de l'enseignement dispensé par les missionnaires, dont certains n'étaient que des catéchistes ou n'étaient tout simplement pas qualifiés, la réforme mit fin à ce privilège qui leur était accordé (Bavuidinsi, 2012).

Ces réformes avaient fait évoluer la couleur de l'éducation scolaire en apportant un changement important au niveau structurel et personnel. Les missionnaires n'étaient plus les seuls habilités à enseigner. Cependant, on voit aussi que l'enseignement officiel laïc orientait progressivement les programmes et les structures scolaires congolais vers le modèle métropolitain (Kita, 1982). En 1956, on fit disparaître de l'enseignement primaire la dualité entre le second degré ordinaire et le second degré sélectionné au profit d'une structure unique à trois degrés de deux ans chacun, qui reste en vigueur de nos jours (Kita, 1982).

Cette analyse nous révèle une politique éducative sélective mise en œuvre par l'administration belge en R.D. Congo pour faire face aux besoins du temps. Nous devons donc savoir quelles sont les conséquences d'une telle politique éducative.

1.5. Quelques conséquences de la politique éducative sélective à l'époque coloniale

La politique éducative coloniale de sélection des élites au Congo était porteuse de beaucoup de conséquences. Pour Bavuidinsi (2012), une telle politique éducative « ne pouvait qu'engendrer la perte scolaire, l'analphabétisation et la déscolarisation d'un grand nombre d'enfants congolais. » (p. 62). Au lieu de promouvoir la richesse de la diversité des potentialités de chaque élève congolais, l'école s'était en effet orientée vers une sélection à outrance dont la finalité était de créer une stratification, ou encore une société simplement pyramidale. Or dans celle-ci, seul le sommet commande et décide du sort des autres. Le reste de la population ne pouvait qu'obéir aux ordres des autorités et n'avait pas le droit de prendre d'initiative même dans la vie personnelle pour s'adapter aux circonstances qu'elle rencontre (Kita, 1982 ; Bavuidinsi, 2012).

Ce système de hiérarchisation sociale était renforcé par l'affectation des enseignants selon leurs compétences : les enseignants mieux formés étaient nommés dans les écoles spéciales où l'on formait l'élite pour l'administration coloniale, et l'école primaire de base où se joue l'avenir de l'enfant était laissée aux enseignants qui eux-mêmes n'avaient pas terminé l'école primaire (Kita, 1998). Il s'agissait d'une éducation à double vitesse avec deux classes sociales inégales en termes d'accès à l'éducation dont l'une possédait le pouvoir et l'autre se contentait d'obéir mécaniquement à la hiérarchie.

Au-delà des différentes considérations de ces auteurs, nous estimons que cette école coloniale n'a pas engendré que des inégalités. Elle a réussi à changer le niveau de vie des congolais sur le plan intellectuel, environnemental et les effets sont positifs concernant certains aspects que nous déclinons dans la partie qui suit.

1.6. Quelques résultats et conséquences du système colonial d'enseignement

Pour Moumouni (1998), « l'enseignement colonial avait effectivement réussi à fournir à l'administration coloniale les divers cadres subalternes qui lui étaient indispensables : interprètes, commis, moniteurs, infirmiers, médecins, instituteurs. Que le nombre en ait été restreint, cela était en parfaite conformité avec la politique générale et la doctrine impérialiste, dont l'enseignement n'était qu'un auxiliaire » (p. 59).

Malgré les aspects négatifs de l'éducation coloniale évoqués ci-dessus, celle-ci a sans doute apporté une ouverture aux autochtones congolais sur un autre monde, une autre culture. À l'instar de Moumouni (1982), nous pouvons dire que « l'instruction acquise a été pour quelques-uns un levier puissant qui les a conduits à la soif du pouvoir, à la réflexion, à la compréhension de leur situation objective, et par voie de conséquence, à une accélération de leur prise de conscience, à une véritable excitation de leurs qualités humaines » (p. 61). Toutefois, « jusqu'à la veille de l'indépendance, la colonisation semblait avoir manqué de planification pour son système d'enseignement » (Kita, 1982, p. 224). Ceci évoque la disparité des structures et des programmes qui changeaient selon les publics. Cela avait donc un impact considérable au niveau de la vie en communauté. Nous pouvons cependant penser que le travail du pouvoir colonial était inachevé, voire incomplet en matière scolaire. Le fait qu'il n'ait formé qu'une minorité de la population et une classe dirigeante chargée d'expédier des affaires courantes et incapable de prendre des décisions sur une base rationnelle est sans doute l'une des faiblesses du système éducatif de l'époque (Bavuidinsi, 2012).

2. Le système éducatif congolais après l'indépendance (1960).

Dans cette partie, nous abordons les changements que la politique éducative a tenté d'apporter pour améliorer l'accès à la scolarisation et diminuer les inégalités scolaires créées par le système éducatif belge.

Suite à l'acquisition de l'indépendance, la restructuration du système éducatif congolais a été entreprise. Mais celle-ci devait être un travail de longue haleine parce que l'école coloniale avait réussi à marquer profondément l'indigène congolais. L'élite congolaise sortie de cette école ne pouvait que perpétuer l'esprit du « maître [...] ». L'école congolaise en porte les marques profondes notamment dans sa gestion bureaucratique centralisée » (Bavuidinsi, 2012, p. 65). Cela veut dire qu'on assiste à partir de 1960 à un calquage de l'école congolaise sur le modèle de l'école coloniale qui sera décrié en 1976 par la conférence des ministres de l'éducation des États membres d'Afrique lorsqu'ils affirmaient qu'« avec l'indépendance, les systèmes d'éducation de la période coloniale ont été transférés aux nouveaux États qui, dans un grand nombre de cas, et au moins dans un premier temps, ne leur ont apporté que des modifications ponctuelles, et les ont reconduits dans l'essentiel de leurs caractéristiques antérieures. Cette reconduction a eu pour effet de confirmer les opinions publiques dans la conviction que celui qui va à l'école ne peut que, et doit, aller chercher du travail dans ces centres urbains. L'administration centralisée, les méthodes autoritaires et rigides, l'orientation et le contenu des programmes, tout était là comme pour témoigner de la destinée étrange de cette institution scolaire » (UNESCO, OUA ET CEA, 1975, p. 13).

Ainsi, le fond de l'éducation reste le même après la colonisation. Les inégalités scolaires prospèrent et s'aggravent ; les conditions de vie de la plus grande partie de la population congolaise restent médiocres et les inégalités d'accès des enfants à l'école perdurent (Bavuidinsi, 2012). Il fallait donc changer non seulement le fond mais aussi la forme du système éducatif. Pour mieux le comprendre, ce chapitre est divisé en quatre parties : 1/du pluralisme dans l'enseignement national sous la première République (1960-1965) ; 2/ du monopole étatique à la décentralisation de l'enseignement national (1965-1980) ; 3/Essais de redressement du système éducatif national (1980-1997), 4/ processus de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire (1997 à nos jours) (Bavuidinsi, 2012).

2.1. La première République et l'émergence du pluralisme dans l'enseignement national (1960-1965)

Le premier combat de la première république en matière d'éducation portait contre la loi de sélection rigoureuse. Cependant, les régimes de l'indépendance, portés par les mouvements

démocratiques qui les ont rendus possibles, ont décrété unanimement l'universalisation de l'école primaire (UNESCO, OUA et CEA, 1975). En ce sens, tous les enfants seraient autorisés à aller à l'école et auraient, en principe, les mêmes droits à l'éducation. Ce geste permettait d'éviter la politique discriminatoire de l'école instaurée à l'époque coloniale. Pour rendre efficace leur action, les pouvoirs publics introduisirent le pluralisme dans l'enseignement national.

Avec l'accession du Congo à l'indépendance en 1960, il y eut un départ massif des cadres européens, et il était impérieux de trouver des personnes capables de faire tourner l'appareil dans l'administration et dans tous les autres secteurs de la vie nationale (Bavuidinsi, 2012). Le pays ne disposait pas des ressources humaines suffisantes : « 17 universitaires, très peu de diplômés de l'enseignement secondaire, très peu de techniciens » (Mokonzi, 2009, p.41). Comment dès lors faire face à ces grands défis ? L'heure n'était plus au discours ; car « l'urgence [était] de former rapidement les cadres moyens et supérieurs nationaux pour le nouvel État, une élite nombreuse pour la relève et l'africanisation ; la nécessité d'augmenter, par une politique promotionnelle, les effectifs du secondaire pour accroître ceux des finalistes devant accéder à l'enseignement supérieur se faisait sentir » (Ministère de l'E.P.E.S.P., 2009, p. 2).

L'accès à « l'indépendance du Congo fit naître, dans l'esprit de la population, un espoir de progrès et de mieux-être. L'école en était la clé et devenait davantage non seulement l'objet du désir de tout Zaïrois, mais aussi l'outil privilégié pour réaliser l'unité du pays et la grandeur de son destin » (Busungustala, 1997, p. 130). Ne pas étudier devenait un non-sens, car l'avenir personnel et communautaire en dépendait. C'est dans ce sens qu'Ekwa (1971) soulignait qu'un « système scolaire unifié et franchement pluraliste me semblait dans la logique d'une société moderne et démocratique » (p. 11). Toutes les actions éducatives devraient converger vers les mêmes objectifs et avoir les mêmes exigences pour tous. Mais malgré tous ces enjeux, pour les dirigeants de la première République une chose était certaine : « le développement du pays exigeait que l'école reçue de la colonisation soit rapidement envoyée au diable et qu'à la place un nouveau système éducatif soit édifié » (Mokonzi, 2009, p. 41-42), un système scolaire démocratisé. On inventera ici un nouveau concept de « l'enseignement national » (Bavuidinsi, 2015, p. 67) qui fera oublier l'enseignement sélectif et inégalitaire de l'époque belge.

N'y avait-il pas là une utopie ? Comment faire pour ouvrir l'ère nouvelle dont le peuple avait besoin au niveau de l'éducation des enfants ? C'est l'objet du point suivant.

2.1.1 L'enseignement national : vers une nouvelle tendance de l'éducation des jeunes

Après l'indépendance, la donne change. L'effort d'universalisation de l'enseignement tend à se concrétiser par l'émergence des nouvelles structures pour favoriser la scolarisation de tous les enfants. La nouvelle orientation voudrait que l'Église catholique, qui était une plaque tournante dans la collaboration entre l'État colonial et les sociétés capitalistes, n'ait plus le monopole de l'éducation. Mais quoi qu'il en soit, à l'accession à l'indépendance, « l'Église catholique était encore une puissante institution et disposant par le fait même, d'un réseau d'enseignement très influent. Par ailleurs, les nationalistes congolais la considéraient comme symbole de la colonisation. Mais le premier gouvernement, présidé par Patrice Emery Lumumba (P.E.L), fut de trop courte durée (1960-Janvier 1961) pour s'opposer au pouvoir ecclésiastique et pour élaborer son idéologie de gauche, que l'Église elle-même s'employa à étouffer dans l'œuf » (Busugutsala, 1997, p. 131).

Ce qui précède explique sans doute le climat de tiraillement qui régnait après l'indépendance et dévoile en même temps la priorité éducative dans les préoccupations du pouvoir en place. Ces conflits pouvaient détourner l'esprit politique de sa préoccupation majeure de l'organisation de l'école idéale vers des arrangements pour la paix. Comme le souligne Busungutsala (1997), « les gouvernements Iléo, Adoula et Tshombe qui succédèrent à celui de Lumumba se préoccupaient de s'attaquer aux événements politiques tragiques qui, au lendemain de la proclamation de l'indépendance, secouèrent le pays » (p. 31). Pour atteindre les objectifs d'éducation des jeunes, l'État a évité de s'opposer aux parties intéressées dans l'enseignement, notamment l'Église catholique. On exclut à cet effet toute idée d'étatisation de l'école au privilège d'un rapport de collaboration entre l'État et l'Église en matière d'éducation. Ekwa (1971) va dans le même sens lorsqu'il affirme que « l'heure n'était pas à la guerre scolaire, mais au coude à coude fraternel des compagnons bâtisseurs. L'heure n'était-elle pas aussi à la sagesse des anciens, à l'audace des conducteurs d'hommes et à la conciliation des extrêmes ? » (p. 10).

Convaincu des efforts louables réalisés par l'État et s'inscrivant dans la même perspective, Baloji-Nkashama, le ministre de l'éducation nationale du Congo, s'exprima le 21 août 1965 en déclarant : « tout ceci me convainc de la sagesse de nos constituants congolais qui ont voulu associer dans un même élan national tous ceux qui, sous l'égide du gouvernement, veulent collaborer à l'éducation de la jeunesse. Ils n'ont pas voulu donner droit à des rivalités, des oppositions, des querelles, nées dans d'autres circonstances et sous d'autres cieux. Trop persuadés de mobiliser dans un coude à coude fraternel la grande famille des éducateurs, nos constituants ont invités ces derniers à rivaliser de dévouement et de compétence au sein de l'enseignement national. Mon

département a toujours rencontré cette collaboration de la part des responsables des réseaux de l'enseignement national qui travaillent avec compétence, je tiens à en remercier ici le père Ekwa qui préside à la destinée de l'enseignement national » (Bavuidinsi, 2012, p. 69).

Il était donc nécessaire que le gouvernement définisse la politique éducative à suivre par les structures scolaires. C'est ainsi que Moïse Tshombe, le premier ministre des Affaires étrangères définissait pour la première fois sa philosophie de l'éducation lorsqu'il disait : « croyez bien que ce qui a été fait et ce qui reste à faire le fut et le sera toujours dans un esprit profondément chrétien. Si déjà les pays occidentaux se trouvent confrontés à des difficiles problèmes de scolarisation, de contenus des études et de productivité planifiée, nos pays ont besoin des pédagogues plus avertis encore, qui sachent transmettre une science exacte, former une vie sociale changeante et veiller à ce que l'homme d'Afrique, livré à un parcours évolutif accéléré reste vraiment lui-même. Pour arriver à ce but, tout enseignant doit viser à donner une éducation intégrale, former le corps et l'esprit. Ce noble but suppose naturellement la pratique d'une religion » (Busugutsala, 1997, p. 133).

Ces phrases mettent en exergue l'oubli du conflit précédent au profit d'un besoin national : une éducation pour tous les enfants avec un personnel qualifié dont les compétences ne sont pas douteuses. Cela paraîtrait comme un signe de faiblesse devant l'Église catholique soupçonnée d'être complice du système colonial et qui représentait une puissance redoutable au Congo. Mais pour Busugutsala (1997), cette attitude du gouvernement marque « l'idée d'une restructuration des instituts scolaires catholiques, fondée sur l'idéologie nationale, chère à l'État » (p. 134).

Par ailleurs, pour montrer que l'école doit suivre une nouvelle tendance, l'État avait émis des critiques contre l'enseignement catholique tout en soulignant son énorme contribution à la formation et à la grandeur de la nation congolaise. Nous pouvons ici citer, à l'instar de Busungutsala (1997) quelques critiques de l'État à l'égard de l'Église catholique : « 1° L'Église avait contribué à faire prévaloir, en connivence avec le pouvoir colonial et sans nuances, la culture occidentale ; 2° L'enseignement congolais apparaissait, aux yeux de beaucoup d'étrangers, des organismes internationaux œuvrant au Congo, comme le monopole exclusif des communautés religieuses. Celles-ci essentiellement constituées d'étrangers, prenaient disaient-on, d'importantes décisions en matière d'enseignement » (p.134). L'on fit ainsi prendre conscience aux dirigeants congolais, voire au peuple, que « la formidable armature de l'enseignement catholique était en dehors des pouvoirs publics, en dehors de la nation, un État dans un État ; 3° L'Église a négligé la formation d'une élite congolaise laïque, au profit de la formation des clercs qui remplaceront les

missionnaires belges. 4° On reprochait aux missionnaires, habitués aux querelles occidentales, mais sans doute aussi dans l'esprit de l'ancien Code de droit canonique, de décourager les parents, sinon de leur interdire d'envoyer leurs enfants dans les établissements officiels. Cela accusait non seulement l'intolérance, mais aussi un manque de collaboration avec les établissements » (p. 135).

Ces critiques montrent que l'État ne considérait pas l'enseignement catholique comme un enseignement national à part entière parce qu'il y avait des zones d'ombre, notamment, celle de la discrimination négative de la jeunesse avec sa politique de sélection rigoureuse (Bavuidinsi, 2012). C'est pourquoi la « nationalisation s'indiquait donc comme moyen d'harmonisation des richesses d'un large pluralisme au service d'une même patrie. Le service national de l'éducation serait sans doute unifié, mais dans le cadre d'une institution où les initiatives privées seraient utilisées et où les autorités éducatives naturelles coopéreraient à un plan d'ensemble, sans toutefois renoncer à leurs prérogatives » (Busugutsala, 1997, p. 135).

Pourquoi une éducation « nationale » ? Quelle est la portée sémantique qui revient à ce mot « national » ? D'après Busugutsala (1997), le mot « national » (p.136) renfermait les profondes aspirations des Congolais à la liberté, au progrès, à l'entraide et à l'ordre. En ce sens, ce mot évoquait le sentiment d'appartenir à une nation digne, unie et responsable. Cela permettait aux enfants congolais de se laisser former au pluralisme légitime suivant des parcours différents selon les attitudes et les orientations idéologiques dont le but était de mettre ensemble toutes les compétences pour la vie de la nation.

Pour le pouvoir en place, l'ambition de consolider la conscience nationale ne pouvait être possible que via l'école. Dans la même perspective, Kiwele, ministre de l'enseignement de la province du Katanga présentait l'importance d'un enseignement national lorsqu'il disait : « Les rivalités doivent cesser au profit d'un autre système. Dans un pays jeune qui a tout à construire selon sa personnalité propre, où, dès lors, toutes les énergies de la nation doivent se bander en commun, qu'avons-nous encore besoin de ces distinctions entre officielles et libres ? Ces distinctions, on ne les a que trop vues sous le régime colonialiste, n'ont jamais été qu'une source perpétuelle de dissensions, de rivalités et de haines, secrètes ou découvertes. » (Ekwa, 1971, p.26). Il rajouta aussi que « l'État prenne tout l'enseignement sous son contrôle, dans l'enseignement public, c'est-à-dire celui qui concerne l'ensemble de la nation, celui qui collabore à l'instruction du peuple remplit une fonction évidente d'utilité publique. Les professeurs et les écoles peuvent être légitimement considérés comme officiels. Il suffit pour cela que toute école garde à l'esprit et observe les programmes élaborés ou approuvés par l'État, en retour de quoi l'État traite tout le monde sur le

même pied et subvient aux besoins des écoles comme il assure les charges des écoles qu'il est amené à gérer lui-même. » (Ekwa, 1971, p. 26).

Il s'agit là d'une option levée pour rénover l'éducation en lui donnant une autre couleur et des ambitions plus larges. Joseph Kasa-vubu, président de la République à cette époque, se félicitant de ce nouvel élan dans l'éducation affirmait ceci : « conscient de l'importance primordiale de l'enseignement et de l'éducation, le Congo s'est donné pour sa part une structure neuve basée sur une conception rénovée d'un enseignement national où chaque système éducatif trouve sa place et collabore à l'œuvre unique de promotion de la jeunesse. » (Busugutsala, 1997, p. 137).

Certes, les structures sont mises en place et du jour au lendemain elles sont appelées à satisfaire le peuple congolais dans ses besoins les plus urgents. L'enseignement national est adopté, mais cela suffisait-il ? Il nous semble que, pour maintenir cette option d'offrir l'éducation pour tous les enfants congolais, le gouvernement devait passer à une autre phase plus complexe : celle des réformes. Il ne suffit pas de changer la forme de l'éducation sans toucher au fond. Nous allons donc développer dans les lignes qui suivent ce passage de l'éducation nationale aux réformes.

2.1.2. Les réformes dans l'enseignement national

Pour arriver à démocratiser l'école publique, éviter les inégalités et favoriser l'accès de tous les enfants à l'école, il a fallu procéder à des réformes. Nous en présenterons ici quelques-unes, qui ont eu lieu et qui ont permis l'expansion de l'enseignement au Congo.

Le 17 juin 1960, la Loi fondamentale de la RD. Congo décrétait ainsi la liberté de l'enseignement et imposait aux pouvoirs publics de « mettre tout en œuvre pour assurer à tous les Congolais l'accès à l'enseignement en créant les établissements nécessaires et en subsidiant les établissements privés présentant les garanties souhaitables. » (cf., Loi fondamentale, n°13, 1960). Cette loi ouvrait les portes de l'école aux milliers d'enfants congolais qui ne pouvaient pas y accéder jusque-là. Une telle mesure devait apporter des résultats positifs en matière de démocratisation de l'école publique.

En effet, avec la promulgation de la Loi fondamentale on obtint le résultat escompté : l'ouverture de l'école à tous les enfants et jeunes congolais. Se référant à l'histoire de l'éducation congolaise, le ministère de l'éducation nationale rappelait ainsi en 2009 qu'il y avait à cette époque, « une demande accrue de scolarisation. Il a fallu, à cet égard, augmenter le taux de celle-ci par une politique de scolarisation intensive, démocratiser l'enseignement et écarter la sélection jugée sévère et discriminatoire. Il fallait aussi se conformer aux décisions de la conférence d'Addis-

Abeba de 1961 sur l'éducation et le développement dont l'objet retenu était la scolarisation de 15% au niveau de l'enseignement secondaire, alors que le Congo était à 3% seulement. L'objectif de la même conférence en 1962 pour 1980 était la scolarisation à 100% des jeunes africains de 6 à 12 ans. » (Ministère de l'E.P.S.P. 2009, p. 2).

Une telle ambition n'était pas facile à réaliser. L'éducation nationale était en pleine mutation et, par cette démarche, impliquait tout le monde et Joseph Kasa-vubu, président de la R.D. Congo de façon particulière. C'est ainsi que, dans l'ordonnance n°37 du 24 Juin 1961, il déclarait : « considérant la nécessité de réformer les programmes de l'enseignement secondaire, et sur proposition du ministre de l'Éducation Nationale et des Beaux-arts, il est institué auprès de l'éducation nationale et des Beaux-arts une commission dénommée 'commission de réforme des programmes de l'enseignement secondaire''. La commission était chargée des études relatives à la réforme de l'enseignement secondaire et l'élaboration de nouveaux programmes adaptés aux nécessités et réalités congolaises. » (Ordonnance n°37, du 24 Juin 1961, p. 35)⁵. Ces changements de programmes avaient pour objectif de lutter contre les inégalités de chance d'accès aux savoirs scolaires. C'est pourquoi le mois suivant, l'ordonnance n°35 du 17 Juin 1961 portant sur la « réforme de l'enseignement secondaire » introduisait « le tronc commun ou le cycle d'orientation de deux ans au début de l'école secondaire avec le souci de préparer un grand nombre de jeunes aux études secondaires. » (Ministère de l'E.PSP, 2009, p. 14)⁶. Une question mérite d'être posée. Ces réformes avaient-elles réellement changé le visage de l'éducation des enfants au Congo ?

À en croire le ministère de l'E.P.S. P (Enseignement primaire, secondaire et professionnel), la structure en « cycles d'orientation » n'avait pas servi à grand-chose. Faute d'instruments appropriés du personnel spécialisé et d'application des principes de l'orientation, la structure n'a guère orienté les élèves. On signale ici le manque d'organisation des activités scolaires susceptibles de mener les élèves à exprimer leurs aptitudes, intérêts, habiletés intellectuelles et manuelles. Ceux-ci manquaient aussi d'informations sur les études, leurs finalités et débouchés,

⁵ Cf. les articles 1er et 2e de l'ordonnance n°37 du 24 Juin 1961 instituant la commission de réforme des programmes de l'enseignement secondaire, ordonnance publiée dans « Moniteur congolais », 18 (1961). Il convient de se référer aussi au Ministère de l'E.P.S.P., (janvier 2009), Réformes du système éducatif congolais de 1960 à 1998, Kinshasa, Secrétariat général, p. 2. En 1962, le même président Kasa-Vubu institua, sous l'ordonnance n°45 du 24 avril 1962, une autre « commission de réforme » pour l'enseignement primaire.

⁶ Cf. [http// : www.francophonie-durable.org](http://www.francophonie-durable.org), le 21/4/2018. AMURI MPALA LUTEBELE : Le pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo : une stratégie de développement durable.

(Ministère de l'E.P.S.P. 2009). Par conséquent, cette structure jugée obsolète a été supprimée vingt ans plus tard, en 1981 (Décision d'État n°8, du 8 juin 1981).

Quant à la réforme de l'école primaire de 1961, Mokonzi (2009) nous fait remarquer qu'elle reprenait certains principes fondamentaux, notamment ceux d'éducation fonctionnelle et d'adaptabilité :

1° Selon le principe d'éducation fonctionnelle, « l'éducation doit tenir compte des intérêts de l'enfant, de ses besoins et de ses tendances » (p. 42) ;

2° le principe d'adaptabilité exige que « l'éducation soit adaptée au milieu, congolais en l'espèce » (p.43). Le français est choisi comme langue d'enseignement, mais il y a possibilité de recourir à une autre langue congolaise.

Pour Bavuidinsi (2012), ces principes visaient à faciliter l'assimilation des principes d'éducation par les professeurs. Il estime qu'un enseignement qui ne tient compte ni de l'intérêt de l'enfant ni de sa capacité d'adaptation à son milieu de vie ne lui servira absolument pas dans le futur et ne facilitera pas son intégration dans la société. La réforme projetait donc un autre type de formation, aussi rapide que possible, des cadres moyens et supérieurs qui faisaient cruellement défaut. Deux grandes divisions étaient prévues pour assurer l'efficacité de cette formation : « le cycle d'orientation et les humanités. Dans les deux premières années, l'enseignement était de caractère général et les sections où l'enfant pouvait faire son choix ne commençaient qu'à partir de la troisième année. Le second cycle était composé à son tour d'un cycle court d'une durée de deux à trois ans et d'un cycle long qui se déployait plutôt sur quatre ans. » (p. 73). Nous pouvons donc dire, sous la houlette de Bavuidinsi (2012) qu'aujourd'hui encore, c'est cette division des études qui est en vogue. Le secondaire et les humanités ont jusque-là gardé les mêmes structures.

On le voit, la réforme de 1961 a marqué en ce sens un tournant dans l'histoire de l'éducation des enfants au Congo, notamment sur l'enseignement sélectif, et a en même temps inauguré l'expansion de l'enseignement. Selon Mokonzi (2009), la volonté politique affichée par les dirigeants du pays au lendemain de l'indépendance pour transformer l'école s'est traduite, dans la constitution de Luluabourg, par la reconnaissance à tous les citoyens du droit à l'éducation. Par conséquent, la constitution consacrait l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire et instituait l'enseignement national. Ce dernier était défini comme « un enseignement libre comprenant des établissements organisés par les pouvoirs publics et les établissements d'enseignements agréés, tenus par les particuliers. » (p.43).

Cette réforme de 1961 a eu aussi de grandes retombées dans le secteur éducatif. Plusieurs chercheurs, à l'instar de Mokonzi, (2009), soulignent qu'elle a généré une importante expansion de la scolarisation. Grâce à elle, on est passé de 1 791 268 élèves et étudiants en 1959/1960 à 2 196 434 en 1965/1966. La population scolaire croissait à grande vitesse, soit un taux de croissance de 22% de 1961 à 1968, avec une moyenne annuelle de 3,77% pendant les six premières années de la réforme. Cependant, avec 19,32% de développement de la scolarisation primaire, soit une moyenne annuelle de 3,22%, la RD. Congo n'atteignait pas encore la barre des 5% fixée par la conférence d'Addis-Abeba. Dans cette même période, le secondaire voyait son effectif doubler et la population estudiantine au niveau supérieur était cinq fois plus importante en 1965/1966 qu'en 1959/1960.

Il est clair que les efforts que l'État congolais consentait pour améliorer l'éducation des jeunes et combler le retard de l'enseignement secondaire et universitaire par rapport à l'enseignement primaire étaient en ce temps-là satisfaisants. Comme le dit Kikassa, avec un taux d'accès annuel moyen de 6% en 1968, l'enseignement primaire franchissait l'objectif fixé par la conférence d'Addis-Abeba. « N'est-ce pas là un bon pas vers la généralisation de la scolarisation obligatoire ? » (Bavuidinsi, 2012, p. 75).

Après ces avancées en primaire et secondaire, les décideurs politiques se tournaient en 1969 vers le développement de l'enseignement supérieur pédagogique. Le but était de soutenir le développement de l'enseignement de premier et second degrés (Bavuidinsi, 2012). En 1970, un grand réseau d'enseignement supérieur comprenait « trois universités, 13 instituts supérieurs pédagogiques et 11 instituts supérieurs techniques. Le soutien accordé au développement des cycles inférieurs et l'expansion de l'enseignement supérieur prouvent que des efforts louables étaient fournis pour augmenter l'obtention des diplômes. » (Mokonzi, 2009, p. 45).

Dans cette même perspective, il faudra souligner aussi avec Mokonzi (2009) que l'enseignement a connu non seulement une expansion quantitative mais aussi un développement en adéquation avec le besoin d'emploi de la RD. Congo. Le chômage était presque inexistant car les finalistes des cycles secondaire et universitaire étaient réquisitionnés par l'État avant l'obtention de leur diplôme d'études. Par ailleurs, le niveau des élèves était bien apprécié par les enseignants. Les élèves avaient un temps d'apprentissage assez important. Les écoles étaient bien équipées en matériel didactique et manuels et satisfaisaient le personnel enseignant. Le service d'inspection scolaire assurait convenablement son rôle d'encadrement des enseignants et des directeurs. Donc, les principaux facteurs d'une éducation de qualité étaient réunis pour un meilleur résultat.

Un tel résultat faisait de la R.D. Congo l'objet d'admiration des pays voisins grâce à la réforme de 1961. Mokonzi (2009) affirme que certains pays africains se sont servis des résultats de la réforme de 1961 pour expérimenter leur administration de l'enseignement primaire et secondaire. Pour Gasiberege, la R.D Congo s'était engagée dans une expérience sans précédent. Elle s'était détournée, apparemment de façon radicale de l'éducation coloniale en instaurant un nouveau système d'enseignement correspondant aux progrès les plus évidents de la pédagogie moderne (Bavuidinsi, 2012). Ekwa va dans le même sens lorsqu'il considère que l'élan du développement lancé par la réforme de 1961 fait qu'« en vingt ans le Congo parvint à former une élite intellectuelle suffisante pour son développement. Il avait des ingénieurs, des médecins, des juristes et des professeurs dans toutes les facultés universitaires. Ceux-ci pouvaient effectuer des recherches dans la plupart des disciplines scientifiques. Le Congo était parvenu à prendre en main tout son système éducatif, de l'école primaire à l'université. » (Bavuidinsi, 2012, p. 76).

Cependant, la politique éducative congolaise n'a pas su maintenir ce résultat qui faisait la fierté de la R.D. Congo sur le plan national et international. En 1962, la nouvelle réforme a unifié les structures et les programmes d'études en cycle de trois degrés (élémentaire, moyen et terminal) de deux ans chacun. Elle a supprimé le certificat qui sanctionnait la fin de cycle. Elle a fixé l'âge d'admission à l'école à 6 ans accomplis, ou tout au plus 9 ans pour les filles dans l'année civile en cours (Ministère de L'E.P.S.P, 1962). Cette réforme a par ailleurs mis fin à l'utilisation du français comme langue d'enseignement car celui-ci était jugé comme étant une marque à la fois d'ignorance et de mépris des réalités socioculturelles au moment où l'on cherchait justement à élaborer un programme d'études adapté aux besoins et préoccupations des Congolais (Ministère de L'E.P.S. P, 1962). Pour Amuri⁷, l'objectif de cette structure unifiée de l'école primaire était de « préparer tous les jeunes à l'école secondaire et, après à l'université » (Document pdf, Padem, p. 14).

Cette évolution a fait passer l'enseignement de la R.D. Congo à un système de « réseaux d'enseignement » (Bavuidinsi, 2012, p. 77). Ainsi, les écoles ont été groupées administrativement en cinq réseaux ou régimes de gestion : « les écoles officielles, administrées et financées par l'État ; les écoles officielles congréganistes, administrées par les religieux catholiques et financées par l'État ; les écoles subsidiaires catholiques, administrées par les associations et subventionnées par l'État ; les écoles protestantes administrées par les associations protestantes et subventionnées par

7 Cf <http://www.francophoniedurable.org/documents/colloque-ouaga-2-amuri.pdf>, consulté le 11/4/2018.

l'État ; les écoles non subsidiaires, administrées et financées soit par des particuliers, religieux ou laïcs, soit par des sociétés agricoles ou industrielles. Bien souvent, le régime officiel congréganiste et le régime subsidiaire catholique se confondaient sous la rubrique "réseau catholique" » (Mokonzi, 1971, p. 138). Cette dénomination de l'enseignement selon les réseaux persiste jusqu'à nos jours. Il s'agit là d'un héritage de la première République en matière d'éducation.

La première République a créé en outre en 1964, le CADMP (Centre d'Achat et de distribution de matériel pédagogique : ouvrages, manuels didactiques, pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur pour tout le territoire national) et l'INPP (Institut national de préparation professionnelle, placé sous la tutelle du Ministère du travail et destiné à recevoir, pour le perfectionnement et la promotion professionnelle l'élève ayant terminé l'école primaire, le cycle d'orientation et les études secondaires complètes ou incomplètes) (Ministère de L'E.P.S.P, 1962). C'était une façon d'éviter le manque de manuels dans les écoles et de permettre aux élèves d'acquérir les savoirs dont ils avaient besoin pour la vie active.

Le 1er août 1964, l'enseignement fut juridiquement restructuré par la promulgation de la constitution de la R.D. Congo remplaçant la Loi Fondamentale (Bavuidinsi, 2012). On vit alors émerger deux principes sur l'éducation : l'obligation et la gratuité de l'éducation, dans les limites de la loi. Ils s'énoncent en ces termes : « tous les Congolais ont droit à l'éducation. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. L'enseignement est obligatoire et gratuit jusqu'à l'âge prévu par la loi » (Constitution, de 1964, art 34-35). Cela marquait une avancée considérable du système éducatif congolais car l'orientation n'était plus imposée comme elle l'avait été à l'époque coloniale. Cette loi a permis de supprimer une certaine prédestination des enfants selon leur origine sociale. Seules les capacités personnelles permettaient la promotion. Nous pouvons même dire que c'est la naissance du principe de « méritocratie » dans le système éducatif congolais. Mais ces principes ont-ils été mis en œuvre ? Busugutsala (1997) nous montre qu'ils n'ont pu être mis en œuvre en raison du trop petit nombre d'écoles par rapport aux besoins d'une scolarisation généralisée. Le principe de gratuité s'est avéré irréaliste et irréalisable en dépit des efforts du pouvoir en place. Et pourtant, ces deux principes étaient des moyens de protéger la jeunesse contre l'analphabétisme et les inégalités sociales.

Les études menées par Mokonzi et Mwindi (2009) affirment « que l'une de caractéristiques fondamentales de la politique éducative congolaise est sa très faible couverture géographique. Le nombre insuffisant d'écoles et de classes ne satisfait pas les besoins d'une population scolarisable sans cesse en augmentation. Quoique ressentie de façon inégale entre les provinces, cette

inadéquation a partout, surtout en milieu rural, des conséquences similaires sur la distance qui sépare en moyenne chaque élève de l'école » (p. 26). L'exemple du tableau ci-dessous issu de leurs enquêtes montre bien que cette situation perdurera longtemps.

Tableau 2 Ratio population scolarisable : école et population scolarisée : école, (2006-2007)

	Population Scolarisable	Population Scolarisée	Nombre d'écoles	Ratio	
				Population scolarisable/ école	Population scolarisée / école
Primaire	10 600 000	8 839 888	29 420	360	300
Secondaire	7 229 000	2 815 126	14 163	510	199
Supérieur	-	200 000	326	-	613

Source : Tableau issu d'une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for Southern Africa, (Mokonzi & Mwindi, 2009).

Le tableau 2 sur le ratio de population scolarisable montre que, pour un besoin de 360 élèves (c'est une moyenne par école) seuls 300 élèves sont effectivement scolarisés. Les effectifs sont de plus en plus faibles dans le secondaire en raison du nombre important d'enfants qui ne terminent pas l'école primaire ou qui n'ont pas les moyens de continuer au niveau supérieur. On constate aussi que, « par rapport à la population scolarisable, le nombre d'écoles secondaires s'avère très faible, soit une école prévue pour 510 enfants âgés de 12 à 17 ans. Au niveau de l'enseignement supérieur, le ratio population scolarisée, l'établissement est environ trois fois plus important que le ratio du secondaire et plus de deux fois que celui du primaire » (Ibid, p. 26). En ce sens, on est encore loin d'une scolarisation pour tous.

En effet, du principe constitutionnel de l'obligation d'éducation scolaire de tous les enfants découlait celui de la liberté de l'enseignement. Toute personne avait le droit d'organiser une école sous certaines conditions. La Constitution (de 1964) s'exprimait en ces termes : « l'enseignement est libre. Il est toutefois soumis à la surveillance des pouvoirs publics dans les conditions fixées par la loi nationale » (art n°3). Ainsi Busugutsala (1997) retient-il que les conditions prévues par la constitution sont « l'hygiène et la salubrité, la moralité, la qualification du personnel, le respect des horaires et des programmes prescrits. Et les écoles créées dans ce cadre sont des établissements à part entière de l'enseignement national, au même titre que ceux organisés par les pouvoirs publics. » (p. 140). Il nous faudra cependant comprendre ce que la constitution met dans la composante de l'enseignement national. D'après la Constitution de 1964, « l'enseignement national comprend les établissements d'enseignement organisés par les pouvoirs publics et les établissements agréés, organisés par les particuliers. Le fonctionnement des écoles faisant partie

de l'enseignement national est à la charge des pouvoirs publics. Les fonds affectés au fonctionnement de l'enseignement national sont répartis entre ces écoles, compte tenu du nombre effectif de leurs élèves. » (Art n°33).

Le texte constitutionnel fait ainsi disparaître les monopoles étatique et confessionnel de l'enseignement. Mais, il se fait rattraper dans son article 24 par la promulgation de « *la liberté religieuse* » (Bavuidinsi, 2012, p. 79), en vertu de laquelle la R.D. Congo n'avait pas de religion d'État. Cela ne l'empêchait pas de garantir explicitement la formation spirituelle et morale des élèves dans les écoles en ces termes : « les établissements d'enseignement national assurent, en collaboration avec les autorités religieuses intéressées, à leurs élèves mineurs dont les parents le demandent et à leurs élèves majeurs qui le demandent, une éducation conforme à leurs convictions religieuses » (Constitution, de 1964, art n°36). Cette mesure excluait cependant toute discrimination de l'enseignement, au profit du respect du choix des enfants et de leurs parents. La foi ou la religion devenait donc une affaire privée, qui ne pouvait plus être imposée. L'enseignement était en ce sens affranchi de toute conviction confessionnelle, (Bavuidinsi, 2012). Il n'était plus instrumentalisé au profit d'une quelconque idéologie. Ainsi, était exclue toute discrimination dans l'enseignement : « tous les Congolais ont accès aux établissements d'enseignement national sans distinction de lieu, d'origine, de religion, de race ou d'opinion politique ou philosophique » (Constitution de 1964, art n°36). C'est de cette manière-là que se vivait la laïcité de l'État congolais et de l'école sous la première République.

À l'instar de Busugutsala (1997), nous pouvons dire que la constitution de 1964 conférait à l'État un rôle central, mais non exclusif en matière d'enseignement. Elle consacrait aussi l'unité dans le pluralisme du système scolaire, instrument nécessaire autant à l'intégration sociale et nationale qu'au développement personnel de l'individu. Cela a eu, à l'époque, des échos positifs au sein des communautés religieuses, en particulier chez les catholiques. Satisfait des réformes et des efforts des acteurs de l'éducation, le président de l'enseignement catholique s'exprimait en effet en ces termes : « par de tels principes énoncés dans la constitution, la nation congolaise s'est affirmée résolument comme société pluraliste et démocratique. Bien consciente de l'importance des efforts à déployer pour rendre effectif le droit de chaque citoyen à l'éducation, elle a voulu promouvoir un esprit de large coopération pour le développement de l'enseignement national. Son but et son ambition ne sont autres que son épanouissement dans l'unité de la vie nationale et de l'humanisme africain. Aussi paraît-il paradoxal que l'on puisse envisager la situation de l'enseignement au Congo sans aucune référence, au moins implicite, aux principes constitutionnels » (Ekwa, 1971, p. 142). Cet extrait montre que le climat était apaisé entre l'État et l'Église en matière d'éducation.

Mais cette sérénité va-t-elle persister à long terme ? L'Église ne se verra-t-elle pas de nouveau conquise par l'État ? C'est l'objet du point suivant.

2.1.3 L'intégration de l'école catholique dans l'enseignement national

L'intégration de l'enseignement catholique dans l'enseignement national, selon l'esprit de la constitution de 1964 signifiait que l'État prenait sous son contrôle les structures et les personnels du réseau catholique. Cependant, cette gestion dégénéra en un sentiment de prise de pouvoir sur l'Église, qui l'obligeait à réclamer sa liberté (Bavuidinsi, 2015). Les évêques firent une déclaration pour exprimer leur position : « au nom du témoignage chrétien et pour donner légitime satisfaction aux sentiments religieux de ses membres, l'Église revendique sa liberté (et l'honneur) d'insérer ses propres institutions dans le cadre des organismes au service de la nation. Le visage temporel qu'il exprime n'est pas immuable. Société visible, présente au monde, elle refuse d'entrer en concurrence avec d'autres sociétés : elle cherche à répondre à la mission que lui a confiée le Christ : vous êtes le sel de la terre » (Busugutsala, 1997, p. 144). Toutefois, cette prise de position des prélats catholiques montre qu'ils n'adhéraient pas forcément à l'idée de l'unification de l'éducation à 100%, et qu'ils n'étaient pas non plus prêts à céder leurs droits à l'État. Par contre, ils acceptaient volontiers l'idée de suppléer parfois l'éducation des enfants dans les écoles souffrant de manque de personnel enseignant (Busugutsala, 1997).

Malgré ces divergences, l'Église et l'État s'entendront plus tard sur l'intégration de l'enseignement catholique dans l'enseignement national suite à des propositions soumises par l'Église :

« 1° l'indépendance de la direction des établissements pour la nomination ou le licenciement du directeur et tout le corps enseignant ; le choix des manuels ; l'acceptation des élèves, compte tenu, évidemment, du respect du principe de l'enseignement accessible à tous, pourvu qu'ils répondent au critère d'admissibilité ; le renvoi des élèves compte tenu du respect des critères établis de commun accord » (Idem, p. 146) ;

2° l'identité avec les autres réseaux nationaux en ce qui concerne la situation matérielle et sociale des enseignants ; la prise en charge par l'État de frais de fonctionnement, sans aucune discrimination qui entraînerait une injustice sociale et porterait atteinte à la liberté des parents dans le choix de l'école ; l'accès de l'école ouvert à tous les enfants, sans distinction de race, de tribu, de religion, de langue, de conception philosophique, pourvu qu'ils répondent aux critères établis d'admissibilité » (Idem);

3° l'identité souhaitable, mais non nécessaire pour les programmes uniques à tous les degrés, à condition qu'ils soient élaborés d'un commun accord ; l'application identique pour un même type d'école par exemple : école primaire, gymnase (garçons) et lycée (fille) (Idem, p. 146) ;

4° les droits de l'État dans l'enseignement national non organisé par lui furent reconnus : « exiger que soit assurée une éducation nationale ; exercer un contrôle sur le fonctionnement de l'école quant à la qualification du personnel, le niveau d'études et l'utilisation des fonds fournis par lui ; exiger des conditions et des garanties pour l'octroi de diplômes donnant accès à des carrières dont le bien commun exige la protection. » (Idem).

Dans le but de respecter l'idéologie de chacune des parties, les évêques rajoutèrent quelques conditions :

1° dans les écoles organisées par l'État, le respect de toutes les confessions religieuses et de toutes les opinions philosophiques serait assuré par une stricte neutralité dans les cours de formation générale (l'histoire, la littérature...). La présence d'aumôniers dans les écoles pour dispenser un enseignement religieux ou de toute autre personne habilitée à le faire. Le cours de morale sera dispensé aux élèves sans confession religieuse (Busugutsala, 1997) ;

2° les écoles organisées par des associations privées, ayant nécessairement une orientation religieuse ou philosophique déterminée selon le choix des parents, accueilleraient toutefois les enfants dont les convictions religieuses ou les opinions philosophiques ne seraient pas celles de l'école, dans la mesure où les parents leur présenteraient ces enfants. Laisant sauve leur orientation propre, ces écoles dispenseraient l'enseignement général dans le respect et la tolérance des autres opinions ; elles veilleraient à imprégner la jeunesse qui leur serait confiée d'un esprit de compréhension mutuelle dans le sentiment de l'appartenance à une même nation. Ces écoles accorderaient aux élèves d'autres confessions la chance de bénéficier d'un enseignement religieux dispensé par un personnel mandaté pour cette mission (Basugutsala, 1997).

En somme, le besoin de l'éducation unifiée qui satisferait le peuple congolais contre la discrimination et les inégalités instaurées par l'administration coloniale pour mieux dominer n'a pas été facile à réaliser. Toutefois, les réformes ont changé la couleur de l'éducation même si le réseau catholique s'obstinait dans la liberté de sa politique éducative sélective. Mais le plus important était de voir la naissance des deux principes de l'école obligatoire et de la gratuité scolaire. Malgré les échecs de la mise en acte de ces principes, la première République avait montré sa volonté de sauver les enfants de l'éducation médiocre dont ils étaient victimes. Ce pluralisme

scolaire représentait donc une chance pour tous les enfants congolais. Toutefois, son maintien dans la deuxième République a été remis en question face au pouvoir public dont l'ambition était de tout centraliser.

2.2. L'étatisation de l'enseignement national sous Mobutu, (1965-1980)

Quelle a été la politique éducative adoptée par les deuxième et troisième républiques au regard des efforts fournis précédemment ? Il est important de comprendre leur idéologie d'étatisation de l'enseignement, ses fondamentaux et ses objectifs. Nous analysons ci-dessous le principe de laïcité et d'authenticité, l'affaiblissement du pouvoir de l'Église catholique face à l'État congolais, la déconcentration de l'enseignement national.

2.2.1. L'étatisation de l'enseignement national : laïcité et authenticité.

La deuxième République vient avec une nouvelle politique éducative orientée par le besoin de satisfaire les aspirations politiques des pouvoirs en place. Il s'agit d'une double rupture, l'une avec l'époque coloniale basée sur la scolarisation selon les classes sociales et l'autre avec le temps de Kasavumbu et Lumumba, axée sur un libéralisme scolaire. Ainsi, selon la Constitution de 1967, une double idéologie a guidé le système éducatif congolais, la laïcité et l'authenticité. C'est une idéologie prônée par le président Mobutu et sur laquelle il s'appuiera pour étatiser l'enseignement (Bavuidinsi, 2012). Il fera de ce dernier le monopole de l'État congolais pour conquérir le terrain longtemps occupé par l'Église catholique. C'est une politique éducative nationale entièrement dépendante de la politique publique. C'est ainsi que la constitution spécifiait que « toute personne a droit à la liberté de conscience et de religion. Dans la République du Congo, il n'y a pas de religion d'État. Toute personne a le droit de manifester sa religion ou ses convictions, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques, l'accomplissement de rites et l'état de vie religieuse, sous réserve de l'ordre public et des bonnes mœurs. » (Constitution de 1967, art 10).

L'État exprime ainsi l'indépendance de deux pouvoirs, temporel et spirituel. Cette distinction nette entre les deux met en exergue l'incompétence de l'un et l'autre dans leurs domaines respectifs. Le pluralisme religieux prôné par la Constitution impliquait le respect de la liberté de consciences des Congolais en ce domaine. Pour Auduc (2008) au sujet de l'État français, « l'ambition de l'État était d'avoir une école laïque, c'est-à-dire une école non pas sans Dieu, mais débarrassée de toute tutelle du clergé et de l'étranger, ouverte à tous les enfants, quelles que soient leurs croyances. Une école marquée par l'absence totale de l'enseignement religieux. » (p. 229). Or, dans la politique de l'État congolais, selon Busugutsala (1997), « la laïcité n'a été qu'un instrument conçu pour

privatiser non seulement le pouvoir public, mais aussi l'enseignement en dépit du pluralisme jadis accepté par les deux parties. » (p. 152).

Un autre point d'appui de l'État était l'authenticité ; une idéologie dont le but était de refaçonner l'identité culturelle profondément blessée par la diffusion de la culture occidentale à partir de l'école coloniale. Récupérer l'école congolaise et la culture congolaise devenait une priorité pour les dirigeants de la deuxième République (Bavuidinsi, 2012). Toutefois, cette idée a plus contribué à satisfaire ses ambitions politiques que le besoin éducatif des enfants. L'école n'y était conçue que comme le moyen privilégié d'atteindre ses objectifs cachés. En ce sens, le contrôle absolu de l'école par l'État devenait le moyen le plus efficace dans la mise en œuvre de cette stratégie. Il suffit de lire la déclaration du président Mobutu sur la question pour s'en convaincre : « l'Église est arrivée ici en même temps que la colonisation. C'est ça qui explique certaines de mes positions. » (Busugutsala, 1997, p. 153-154). Ainsi, définissait-il l'authenticité en ces termes : « l'authenticité, c'est le droit d'être soi-même et non ce que les autres voudraient qu'on soit, le droit de penser par soi-même et non par les autres, le droit de se sentir chez soi dans sa culture et son pays. » (Bavuidinsi, 2012, p. 84).

Ces arguments ont donc permis au président Mobutu de donner une image à son idéologie en fondant le parti unique (M.P.R : mouvement populaire pour la révolution) pour tous les citoyens congolais. En réalité, l'authenticité était déjà sous-jacente dans la politique de l'enseignement de la première République avant même l'apparition du mot. Elle fut effective depuis 1966 par le changement des noms et des villes décrétées par le nouveau régime. À partir de 1971, l'idéologie produira des bouleversements spectaculaires surtout dans la politique de l'éducation et dans la relation entre l'État et l'Église (Busugutsala, 1997). En effet, la politique de Mobutu a participé à l'affaiblissement du pouvoir de l'Église catholique sur l'éducation.

2.2.2. De l'étatisation de l'enseignement à l'affaiblissement du pouvoir de l'Église catholique

La politique publique de Mobutu ne cachait plus ses ambitions de privatiser la politique éducative congolaise. On assiste ici à une période de l'histoire congolaise où l'école connaît un déclin à cause d'une double idéologie de laïcité et d'authenticité. Selon Busugutsala (2012) « la politique de l'État des années 1971-1975 manifestait non seulement la tendance à embrigader l'Église-institution dans le parti État, mais encore la prétention de s'y substituer. » (p. 85). Cela ouvrira la porte au conflit entre l'État et l'Église, car les réformes devaient s'enchaîner pour la réalisation des ambitions du pouvoir public.

En effet, les efforts qui devaient se consacrer avant tout à la scolarisation des enfants congolais aux primaire et secondaire sont détournés par des visées politiques. L'attention est cependant tournée vers l'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'en 1971 une réforme de l'enseignement supérieur et universitaire voit le jour. Dans l'ordonnance-loi du 6 août 1971, le président Mobutu s'exprimait en ces termes : « il est créé sous la dénomination "Université nationale du Zaïre" un établissement supérieur jouissant de la personnalité civile et soumis à la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. L'université nationale du Zaïre comprend des campus universitaires et des instituts d'enseignement technique et pédagogique. Elle est administrée par un conseil d'admission comprenant : le ministre de l'Éducation nationale, le recteur, les vice-recteurs des campus universitaires, le président du conseil général des instituts supérieurs pédagogiques, le président du conseil général des instituts supérieurs techniques, le président de l'office national de la recherche nationale, deux délégués du parti désignés par le bureau politique pour chaque session du conseil » (Ordonnance n°71-075, Août 1971)⁸.

Une telle réforme ne pouvait que susciter d'autres besoins internes. Il était par exemple important de préciser la politique de formation que le peuple attendait et les moyens dont l'État disposait pour sa mise en œuvre. C'est ainsi que, lors du congrès des professeurs nationaux réunis à N'sele, on décrira le profil du diplômé et la philosophie de la réforme en ces termes : « un homme de métier, un conducteur d'hommes et un agent de développement. Le diplôme devait réunir en lui le savoir, le savoir-faire et des qualités morales utiles au développement du pays. » (Mungala, 2000, p. 97). Mais pour atteindre une telle finalité, il fallait aussi revoir les programmes d'études et les harmoniser avec les réalités et besoins du milieu. Il s'agissait de changer des méthodes d'enseignement en mettant plus l'accent sur les activités permettant une professionnalisation que sur les veines théories qui ne renvoient pas directement à la vie pratique. Ceci pour dire que les efforts fournis consistaient à rendre chaque diplômé utile dans la société congolaise.

Ainsi le conseil de l'UNAZA créa-t-il en 1975 un organe spécialisé pour le suivi de la réforme de 1971. Connue sous le nom de C.P.E (commission permanente des Études), celle-ci avait pour mission de veiller à la qualité de l'enseignement (Bavuidinsi, 2012). Il avait un regard sur la vie académique et l'enseignement, et pouvait, faire valoir certaines propositions pour améliorer la

⁸ Cf. aussi : MUNGALA A.J.B., (2000), La pédagogie universitaire : une vision et une expérience du développement en République du Congo, in " Cahiers africains de recherche en éducation", Paris, L'Harmattan, p. 97 ; MATANGILA M L., (2003), L'enseignement supérieur et universitaire au Congo-Kinshasa. Défis et éthique, Paris, L'harmattan, p. 23 ; DE KETELE J-M et MUKENI-BEYA R., (2006), Impact des facteurs politiques et économiques sur les performances au supérieur ; cas de la République du Congo, in « Cahiers africains de recherche en éducation », Paris, L'Harmattan, p. 22.

qualité de l'enseignement. C'est ainsi que dès sa première année, nous dit Mungala, il entreprit la révision des programmes (Mungala, 2000) et réorganisa divers aspects de l'enseignement et créa un nouveau diplôme.

La CPE donna une série d'instructions académiques relatives à l'organisation de l'enseignement, touchant tous les aspects de la vie académique des établissements de l'enseignement supérieur et universitaire, directives à l'endroit des autorités académiques, du personnel académique et scientifique visant l'amélioration de la qualité du corps et des étudiants (Mungala, 2000, p. 97).

De même, la création en 1976 du diplôme d'études supérieures (D.E.S) incorporait une composante pédagogique dans la formation des doctorants. Dans le même esprit, un grand forum des professeurs et assistants sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation à l'université aboutit en mai 1977 à trois résolutions significatives pour l'histoire de la pédagogie universitaire au Congo : « la création d'un service de la pédagogie universitaire et l'organisation annuelle de séminaires de perfectionnement pédagogique universitaire à l'intention des professeurs et assistants » (Mungala, 2000, p.98).

Le recteur de l'UNAZA, satisfait de la démarche entreprise en matière éducative précisera les aspirations de l'enseignement supérieur et universitaire en janvier 1980 en ces termes : « l'université ne peut se contenter de dispenser un enseignement. Elle doit former un homme de métier qui soit aussi conducteur d'hommes et mieux agent de développement du progrès ; le facteur capital de la valeur de notre enseignement est la valeur pédagogique de notre corps académique ; notre pédagogie universitaire doit tenir compte aussi bien des objectifs assignés que de la psychologie des étudiants, du contexte social et des possibilités concrètes de sa réalisation. » (Bavuidinsi, 2012, p. 87).

Par ailleurs, cette réforme recréait un sentiment de mésentente entre l'Église et l'État, au point que certains chercheurs, à l'instar de Matangila (2003), pensent que ce qui était visé c'était la fin des contestations et revendications des étudiants, l'encadrement politique et idéologique du monde national universitaire complexe, laïc et placé sous le contrôle de pouvoir de l'État. Il suffit de voir les conséquences pour nous en rendre compte :

1° la suppression des facultés de théologie (catholique et protestante) de l'UNAZA le 30 décembre 1975 par le bureau politique de l'M.P.R. L'épiscopat catholique transféra la faculté de théologie à Limété (Kinshasa) et elle devient autonome ;

2° En 1987, cette dernière est transférée sur le site des facultés catholiques de Kinshasa (Matangila, 2003). D'après Bavuidinsi (2012), « la politisation de l'enseignement ne s'est pas arrêtée au niveau universitaire, mais elle a embrassé aussi l'école primaire et secondaire. » (p. 88). C'est dans ce sens que les réformes se sont aussi succédé au niveau primaire et secondaire sous la deuxième République. Mokonzi le dit bien : « l'État devient le seul pouvoir organisateur des écoles. L'étatisation induit un certain nombre de mesures : la substitution du cours d'éducation politique, portant fondamentalement sur le "mobutisme", au cours d'éducation morale et religieuse ; la fonctionnarisation du métier de l'enseignement (les enseignants et les inspecteurs deviennent les fonctionnaires de l'État). » (Mokonzi, 2009, p. 55).

Selon Mokonzi (2009), cette politique éducative avait créé des mesures et pratiques anti-pédagogiques, telles que : la suspension des subsides alloués au fonctionnement des établissements scolaires ; le système d'alternance consistant à utiliser les mêmes locaux pour le fonctionnement de deux différentes écoles, c'est-à-dire l'une avant midi et l'autre dans l'après-midi ; l'augmentation des effectifs des élèves par classe, la nomination des autorités scolaires, non pas en fonction des compétences, mais du militantisme. Deketele et Mukeni (2006), vont dans le même sens lorsqu'ils notent que les conséquences vont s'élargir jusqu'au niveau des évaluations des élèves et même de la performance de l'enseignement. Le critère de recrutement des étudiants à l'université, « jadis à 60%, se voit effondré à 50% ; la suppression pure et simple des épreuves d'orientation, donc pas de sélection des meilleurs candidats ; l'explosion démographique des étudiants, l'augmentation flagrante des taux d'échec, et enfin, des performances très faibles des personnes formées à l'université » (p. 22-23).

On assiste à la dégradation du système éducatif congolais. Nous pouvons sans doute parler du déclin, voire de l'effondrement, de l'enseignement au Congo. Selon Matangila (2003), il s'agissait de la conservation de l'héritage de la réforme de 1971 : « le contrôle de l'État sur l'ensemble du système éducatif ; le statut unique sur l'ensemble du personnel académique, scientifique, administratif et technique de l'enseignement supérieur et universitaire ; l'abolition des clivages et des rivalités idéologiques nuisibles à la cohésion nationale ; le maintien des mêmes critères de recrutement, de nomination et de promotion pour chaque catégorie de personnel ; le maintien des mêmes conditions d'admission des étudiants et de la même rigueur scientifique. » (p.26).

Cette politique éducative fut largement critiquée par l'Église catholique qui avait une place importante dans l'éducation des jeunes. Devant les attaques de cette dernière, l'État a fait signer une convention de gestion des écoles avec les grandes confessions religieuses de la R.D Congo.

Cette convention a permis à nouveau d'apaiser les tensions entre l'État et les Églises (protestante, kimbanguiste et catholique).

2.2.3. La déconcentration de l'enseignement national

Comme signalé ci-dessus, la signature d'une convention de gestion des écoles entre l'État et les grandes confessions religieuses officiellement reconnues marquait un tournant décisif dans l'apaisement du climat de tension et rouvrait une brèche dans la collaboration réciproque (Bavuidinsi, 2012). Le 26 février 1977, les deux parties se sont mises d'accord pour signer un document officiel qui les régit en matière scolaire⁹. Deux ans plus tard, soit le 31 août 1979, l'État congolais signa aussi la même convention avec l'Église Islamique (L'EPSP, 1998, p. 44). Mais dans le fond, l'État est resté le propriétaire des écoles qu'il a confiées aux gestionnaires. Il est toutefois supérieur à l'Église qui doit dépendre de lui dans certaines conditions. Il est clairement mentionné dans la Constitution de 2006, à l'article 43, que « l'enseignement national comprend les établissements publics et les établissements privés agréés » (Constitution, 2006, art 43)¹⁰. Nous comprenons que l'allusion est faite ici au public au sens à la fois objectif et subjectif¹¹.

Par ailleurs, les travaux de Katako (1987) montrent que cette politique éducative n'a pas supprimé les disparités d'accès à l'école. Le tableau ci-dessous qui présente les résultats d'une enquête de l'Unicef sur la scolarisation des enfants en 1974 et 1984 cités par Katako (1987) les montrent.

Tableau 3 Taux bruts de scolarisation au primaire en 1974 et en 1984.

Province	Taux brut de scolarisation en 1974	Taux de scolarisation en 1984
Kinshasa	71,28%	56,27%
Bas-Congo	71,28%	83,95%
Bandundu	64,48%	68,62%

⁹ Cf Convention de gestion des écoles qui fut conjointement signée le 26 Février 1977 entre la République du Zaïre et les Églises suivantes : Église catholique au Zaïre, l'Église du Christ au Zaïre et l'Église Kimbanguiste. Par rapport à la convention signée avec l'Église Islamique, les éléments essentiels de ce point se trouvent dans le texte intégral et repris dans "Recueil des directives et instructions officielles du ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel publié en 1998, p. 44-49.

¹⁰ Cf. L'article 43 de la Constitution de la République Démocratique du Congo (2006), publiée dans "Journal de la République Démocratique du Congo", Numéro spécial, Kinshasa, p. 21.

¹¹ D'après le professeur Bordignon (2010), le terme « public » au sens subjectif concerne la configuration de l'entité distributrice d'un service (c'est-à-dire, par rapport à la gestion : provinces, communes, réseaux d'écoles professionnelles, écoles privées) ; tandis que « public » au sens objectif se réfère aux destinataires du service. Par conséquent, un service au sens objectif peut être exercé par des entités publiques (provinces, communes) et privées, et par des personnes physiques privées. En plus, il ajoute que l'identification du « public » avec « l'étatique » est du totalitarisme. Un système identifie « public » avec « étatique » : on est système quand on entre à faire partie d'une administration de l'État. Dans un régime démocratique, un service public est exercé par des entités à configuration subjective publique et par des entités à configuration subjective privée, avec des normes générales valides pour toutes les entités gestionnaires (p. 45).

Équateur	48,40%	43,52%
Orientale	52,82%	50,71%
Kivu	44,35%	35,32%
Katanga	64,63%	52,49%
Kasaï Oriental	124,90%	153,02%
Kasaï Occidental	68,21%	64,43%
Ensemble du pays	68,95%	67,59%

Source : tableau issu du travail de thèse de Katako sur les disparités régionales du système d'enseignement zairois.

Il ressort de ce tableau que l'effort de réduction de ces disparités n'a pas été probant après la période concernée par ses recherches (1974-1984) (Katako, 1987). L'Unicef (2001) va dans le même sens lorsqu'il montre que les provinces jadis réputées pour une scolarisation élevée des enfants restent en tête : « Kinshasa, Bas-Congo, Bandundu et Kasaï Oriental. Les provinces de l'Équateur et du Nord-Kivu présentent les taux les plus faibles, avec respectivement 37% et 34% d'enfants d'âge scolaire fréquentant actuellement un établissement d'enseignement primaire. » (Unicef, 2001, p.5). Le tableau ci-dessous des enquêtes de l'Unicef (2001) montre qu'il existait aussi des disparités d'accès à l'école selon les indicateurs socio-économiques. Plus d'une décennie après, les inégalités persistent dans la scolarisation des enfants. Le tableau ci-dessous nous les montre.

Tableau 4 Taux nets de scolarisation au primaire (6-11ans) en RDC

Niveau de pauvreté	Garçons	Filles	Les deux sexes	Indice de parité
Plus pauvres	43,2%	35,2%	39,2%	0.81
Pauvres	42,2%	35,5%	38,7%	0.84
Moyens	49,8%	39,3%	44,5%	0.80
Riches	58,7%	55,1%	56,9%	0.94
Plus riches	81,7%	80,5%	81,0%	0.99
Ensemble	54,8%	48,6%	51,7%	0.89

Source : Unicef (2001), enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes (MICS2/2001). Rapport d'analyse, Kinshasa.

Le tableau ci-dessus (tableau 4, Taux nets de scolarisation au primaire) montre bien que le facteur socio-économique des familles a un impact manifeste sur la scolarisation. Les disparités d'accès à l'école entre les catégories sociales sont évidentes. D'après l'enquête de l'Unicef, le taux de scolarisation des enfants des familles les plus riches est de 81%, contre 39% pour les enfants des ménages les plus pauvres. De même, le niveau de pauvreté renforce l'écart entre les filles et les garçons. L'accès des filles issues des familles plus pauvres est de 43,2% pour les garçons contre 35,2% pour les filles, soit un écart de 10%. On voit aussi cette différence entre la catégorie sociale des enfants issus des familles moyennes avec une scolarisation de 49,8% des garçons et de 39,3% des filles.

D'autre part, la convention de 1977 n'accordait pas assez de place aux laïcs et à leur rôle dans l'éducation scolaire des jeunes. Elle ne faisait plus valoir le cléricisme et l'étatisme dans l'enseignement. En ce sens, les parents, les enseignants et d'autres groupes sociaux étaient dépayés, ne sachant quel rôle ils devaient jouer réellement. Busugutsala (1997) fait remarquer qu'il n'y avait pas de participation de ces groupes au processus juridique, notamment dans l'élaboration et la signature de conventions car tout était fait entre l'Église et l'État. La méconnaissance du droit à la participation des autres dans l'élaboration de la convention sur l'enseignement et la monopolisation de l'école par l'État, sont-là, autant de faiblesses que présentait la convention du 1977. Il fallait donc, un nouveau souffle, des efforts de redressement pour promouvoir un enseignement de qualité et lutter contre les inégalités scolaires et sociales aggravées par un système éducatif politisé depuis ses racines.

2.3. Essais de redressement du système éducatif national (1980-1997)

Au regard de ce qui précède, la question qui se pose est celle de savoir comment réformer un système éducatif politisé par des ambitions politiques. Quelle stratégie ? Quelle démarche à suivre ?

2.3.1. La Réforme de juin 1981

Certains chercheurs montrent que « *dès la première moitié de la décennie 1980, s'affiche la faillite du modèle économique « zaïrianisé » construit sur la rente minière et l'endettement. S'ensuit la montée d'une informatisation générale de l'économie que traduisent les phénomènes de contraction drastique du salariat urbain, de pauvreté croissante et de rupture du contrôle économique. Le pays est placé sous ajustement structurel dès 1982 avant que l'économie soit définitivement désarticulée par les pillages populaires et les « expulsions ethniques » de la première moitié des années 1990 » (Gaffey, 1991 ; Poncelet, André, De Herdt, 2010, p. 1).*

Cette situation était la conséquence de la jonction de la politique publique et éducative du Zaïre menée par le régime de Mobutu, caractérisée par l'abandon de la politique éducative coloniale. Reprenant Boyle (1995), Poncelet, André et De Herdt, (2010) affirment que jusqu'en 1980 l'État post colonial avait poursuivi et amplifié l'investissement scolaire colonial tardif, mais très significatif des années 1955-1960 par un maintien du budget de MEPSP (Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel) d'au moins 25% des dépenses publiques globales. Par ailleurs, la politique d'ajustement structurel (1982-1987), imposée par les institutions financières internationales au Zaïre, avait fait chuter le budget de l'État consacré à l'éducation, passant de 159\$ en 1982 à 23\$ par élève en 1987 ; le salaire réel des enseignants était passé de 68\$

à 27\$ et leur nombre avait été fortement comprimé pendant cette même période (Idem). La baisse du nombre d'enseignants payés par l'État a aussi été remarquable, « passant de 64% en 1982 à 31% en 2006 et atteignant un minimum vers 2001. C'est en effet au tournant du millénaire que le système scolaire a touché le fond : le poids du budget de l'éducation, qui avait diminué de 25% à 7% dans les années 1980, est réduit à 2-3% à la fin des années 1990, le salaire moyen descend à 12, 90\$ (Idem). Mais ces difficultés n'ont pas empêché les effectifs de l'enseignement primaire de doubler de 1987 à 2006, « passant approximativement de 4 millions à 8 millions. » (Ibid, p. 3), grâce à la constance et la capacité des parents à payer les frais de la scolarité de leurs enfants.

D'après Mokonzi et Mwindi (2009), « ce qui est peut-être encore plus grave, il n'y a pas de système de gestion transparent et efficace des fonds alloués à l'éducation. Il n'existe aucune publication indiquant la ventilation par poste du budget de l'éducation. Les documents et rapports budgétaires détaillés sur les dépenses ne sont accessibles à personne en dehors du ministère, ce qui rend impossible de connaître les sources et les objets du financement ou d'évaluer dans quelle mesure les dépenses suivent réellement les priorités fixées dans le processus de planification. » (p. 22). C'est l'une des difficultés majeures de la politique éducative congolaise, même si dans le cadre de notre travail nous n'avons pas de donnée qui permettent de corroborer les propos de Mokonzi et Mwindi (2009).

Il sied de noter que cette situation n'arrange pas la lutte contre les inégalités d'accès à l'enseignement primaire et secondaire, même si les effectifs d'enfants scolarisés ne cessent d'augmenter. L'exemple des données statistiques de scolarisation par provinces, genre et niveaux d'études ci-dessous montre le maintien des inégalités.

Tableau 5 Taux bruts de scolarisation par genres, provinces et niveaux d'études

	Primaire				Secondaire			
	TBS Garçons	TBS filles	TBS Total	IP	TBS Garçons	TBS Filles	TBS Total	IP
Kinshasa	88,8	82,	83,8	0,92	58,4	48,7	53,3	0,83
Bas-Congo	87,0	81,4	84,4	0,93	43,0	31,3	37,3	0,73
Bandundu	81,8	73,0	77,6	0,89	84,2	42,4	61,8	0,50
Équateur	42,1	66,7	79,7	1,58	41,2	15,7	29,2	0,38
Kasaï-Oriental	110	92,3	101,3	0,84	65,2	30,4	48,6	0,47
Kasaï-Occidental	112	76,2	93,8	0,68	65,5	24,4	46,9	0,37
Katanga	72,7	55,6	64,3	0,76	41,4	17,1	29,1	0,41
Maniema	80,8	71,4	76,4	0,88	45,7	12,9	28,7	0,28
Nord-Kivu	102	81,6	91,6	0,80	40,7	25,4	32,9	0,60
Sud-Kivu	96,0	80,9	88,4	0,84	41,0	25,6	34,0	0,62

Province Orientale	101	80,2	90,6	0,79	39,2	20,6	30,2	0,52
Total	91,7	74,9	83,4	0,82	50,9	27,4	39,3	0,52

Source : Cellule technique pour les statistiques de l'éducation. Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, année scolaire 2006-2007 (Ministère de l'EPSP, Kinshasa, 2008).

On le voit, si au primaire huit enfants sur dix ayant l'âge légal (6-11 ans) sont scolarisés, au secondaire, en revanche, à peine quatre enfants d'âge scolaire (12-17 ans) vont effectivement à l'école. En ce sens, avec un taux brut de scolarisation de 83,4%, la RD. Congo est encore loin de répondre aux préconisations de la conférence mondiale de l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) et du Forum mondial de l'éducation de Dakar de 2000 (Annuaire EPSP, 2006-2007) en termes de scolarisation universelle. Dans le tableau 5, nous constatons la faible scolarisation des filles par rapport aux garçons, aussi bien au primaire qu'au secondaire, tant sur le plan global que sur les différentes provinces, excepté dans la province de l'Équateur où les enquêtes constatent une forte scolarisation des filles par rapport aux garçons et dont nous ignorons les causes.

En outre, la réforme de 1981 a eu pour but de centraliser et unifier les établissements. Mais, cela ne pouvait pas générer un enseignement de qualité en raison d'une gestion complexe des structures mises en place par les politiques. On assiste à cette époque, selon Matangila (2003), à « la décision du comité central du M.P.R. du 1er juin marqua la fin de l'UNAZA. » (p. 25). On décida, d'après Mwene, la « décentralisation et l'autonomie de gestion ; la mise en place d'un nouveau statut juridique des établissements d'enseignement supérieur et universitaire et des animateurs de nouvelles structures, considérés comme les artisans de la nouvelle réforme ; l'instauration d'un mécanisme de contrôle efficace ; la conservation des acquis positifs de la réforme de 1971 et la prévision des moyens d'action en vue de la réalisation de ces objectifs. » (Mwene cité par Matangila, 2003, p. 25-26).

Cette réforme fit bouger les choses en revenant à l'autonomie des universités avec la personnalité juridique de chacune, mais sous l'autorité d'un seul conseil d'administration des universités (Matangila, 2003). De même, les instituts supérieurs ont aussi requis leur autonomie, chacun avec son conseil d'administration en tant qu'organe de contrôle et de décision de chaque établissement. Par contre, nous constatons que l'enseignement primaire et secondaire n'a pas été abordé.

2.3.2. La Loi-cadre de l'enseignement national

La Loi-cadre promulguée le 23 septembre 1986¹² « exigeait une gestion rationnelle du système éducatif congolais. On arriva alors à la conséquence de la souveraineté sur l'ensemble du système éducatif, à la détermination des droits et des devoirs des parents, des élèves et du personnel enseignant.» (Mokonzi, 2009, p. 57). On est passé ainsi du mépris à la reconnaissance du droit des parents à l'éducation de leurs enfants. Les représentants des parents pouvaient assister par exemple au conseil pédagogique de l'école.

Pour sa part, Matangila (2003) souligne que cette loi-cadre était suivie par des études de la Banque mondiale sur la rationalisation de l'enseignement primaire et secondaire, supérieur et universitaire. À ce niveau, on visait une formation qui répondrait aux exigences d'une économie nationale stable, avec une utilisation maximale et efficace du peu de ressources allouées à l'enseignement. Par un assainissement rationnel, il s'agissait de promouvoir un enseignement de qualité par des normes et méthodes appropriées. Malheureusement, les pillages et l'arrêt des cours par manque de salaires des enseignants (1992-1993) ont grandement empêché la réalisation de ce projet.

En effet, il fallut attendre trois ans pour que soient faits d'autres efforts. Ainsi, en vertu de la décision de l'État n° 75/CC/89 du 29 avril 1986, modifiant celle du 11 avril 1986 (n°44/CC/86) accordant à l'État le monopole de la création des établissements d'enseignement supérieur et universitaire, les particuliers (personnes physiques et morales) pouvaient créer des établissements supérieurs à condition de remplir les conditions exigées par la loi-cadre, après agrément accordé préalablement par ordonnance présidentielle (Matangila 2003). C'est une décision qui vient élargir le droit déjà accordé aux associations nationales, internationales et aux confessions religieuses de créer des écoles primaires et secondaires. Dans cette perspective, chaque établissement devait avoir son propre conseil d'administration ; un conseil académique serait un organe d'harmonisation et de coordination académique. Mais cela ne fut pas mis en œuvre à cause de l'expansion des instituts politiques du 24 avril 1990 (Matangila 2003).

¹² Cette loi cadre fut promulguée à une époque où le pays, le fleuve et la monnaie s'appelaient Zaïre. Les termes Conseil Législatif, Commissaire d'État, Département et Région désignaient respectivement le Gouvernement, le Parlement, le Ministre et la Province. Même si adoptée dans un contexte de dictature, et même si le contexte sociopolitique a largement évolué, la loi-cadre continue de régir aujourd'hui le système éducatif de la R.D. Congo. Par ailleurs, le Pacte de Modernisation de l'enseignement Supérieur et Universitaire (PADEM) de 2003 proposait la révision aussi de la loi-cadre de l'enseignement national. (Cf. Ministère de l'éducation nationale de la R.D. Congo, PADEM, 2003, p. 21).

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que le système éducatif congolais s'est largement démarqué du système colonial. Pour nous en rendre compte, nous proposons un tableau tiré des travaux de Bavuidinsi (2012).

Tableau 6 L'évolution de l'organisation de l'enseignement

Niveau d'étude	Type d'établissement	Âge théorique (en années)	Niveau minimum requis à l'entrée	Durée en années	Certificat/diplôme délivré
Primaire		6-11	Aucun	6	Certificat d'études primaires
Secondaires					
Général	Général	12-17	Certificat d'études primaires	6	Diplômes d'État
Formation des maîtres	Institut Pédagogique				
Techniques					
Professionnel	Professionnel	12-16		5	Diplôme d'État

Niveau d'étude	Type d'établissement	Age théorique (en années)	Niveau minimum requis à l'entrée	Durée en années	Certificat/diplôme délivré
Études supérieures					
Université	Université	18-20/22	Diplôme d'État	1er cycle -3ans 2e cycle -2 ans/ 3 3e cycle -2 ans	Graduat Licence Doctorat/médecine D.E.S.
	Post-Université	Non défini	Diplôme de 2e cycle	4-7 ans	Doctorat Agrégation
Hors Université	I.S.P	18-20/22		1er cycle -3 ans 2e cycle 2 ans	Graduat en P.A. Licence en P.A.
	I.S.T.		Diplôme d'État	1er cycle -3 ans 2e cycle	Graduat Licence

				-2 ans	
--	--	--	--	--------	--

Source : tableau issu des études de Bavuidinsi (2012).

Le tableau ci-dessus nous présente les différentes modifications qu'a subi le système éducatif congolais au long de son histoire, depuis l'époque coloniale. Cela ne veut nullement signifier que le chemin parcouru est excellent. S'inspirant de la loi-cadre du 1986, nous voyons dans le tableau les finalités spécifiques de chaque niveau d'études :

1° Les études primaires : l'enseignement vise à préparer l'enfant à la vie, à lui donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle et sociale ; Il doit notamment préparer l'enfant à s'intégrer utilement dans la société ; à poursuivre des études ultérieures pour les enfants qui se seront révélés capables (Loi cadre n° 86-005, 1986).

2° Les études secondaires : l'enseignement secondaire a pour but de faire acquérir par l'élève les connaissances générales et spécifiques afin de lui permettre d'appréhender les éléments du patrimoine culturel national et international. Il a également pour mission de développer en lui l'esprit critique, la créativité et la curiosité intellectuelles, de le préparer à l'exercice soit d'un métier, soit d'une profession, soit à la poursuite d'études supérieures ou universitaires (Loi- cadre n°86-005, 1986).

3° Les études supérieures : les instituts supérieurs techniques ont pour but de former des cadres spécialisés dans le domaine des sciences, des techniques appliquées, des arts et métiers ; d'organiser la recherche en vue de l'adaptation des techniques et technologies nouvelles aux conditions spécifiques du Zaïre¹³; d'encourager la promotion des arts et métiers (Loi-cadre n° 86-005, 1986).

Les instituts supérieurs pédagogiques ont un quadruple but : pourvoir le pays, en fonction de ses besoins, en personnel enseignant de formation supérieure, générale ou spécialisée ; promouvoir chez le cadre enseignant, une prise de conscience de son rôle d'encadreur et de la noblesse de la mission ; organiser la recherche dans le domaine de la pédagogie en vue de découvrir les meilleurs méthodes susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire ; vulgariser les résultats par la rédaction et la diffusion de manuels scolaires adaptés à ces deux niveaux de l'enseignement (Loi-cadre n° 86-005, 1986).

¹³ Dans le but d'authenticité prônée par le Président Mobutu, il change le nom du pays. La RD. Congo devient Zaïre.

Les universités ont pour but d'assurer la formation des cadres de conception dans tous les secteurs de la vie et d'orienter la recherche scientifique fondamentale et la recherche appliquée vers la solution des problèmes spécifiques du Zaïre, compte tenu de l'évolution de la science, des techniques et des technologies dans le monde contemporain (Loi-cadre n°86-005, 1986)¹⁴.

Au-delà de ces objectifs théoriques, la mise en pratique n'a pas donné les résultats attendus. Les conflits politiques n'ont pas permis la mise en œuvre concrète de ces orientations politiques. Face au désordre qui persistait, il a fallu que les Congolais se retrouvent et échangent sur l'avenir du pays en général et du domaine éducatif en particulier. C'est là, à l'époque de temps de Mobutu, que l'on organisa la Conférence nationale souveraine que nous abordons dans la partie qui suit.

2.3.3. L'apport de la Conférence nationale souveraine dans le redressement de la politique éducative congolaise.

Pour faire face à la crise politique qui secouait les institutions et résoudre prioritairement les problèmes de l'enseignement, le peuple congolais se réunit en un forum national de 1991 à 1992 (Bavuidinsi, 2012) pour une évaluation générale du pays et de la politique éducative en place. Ainsi, convoquées par l'ordonnance n°91-205 du 15 juillet 1991, modifiant et complétant celle n°91-098 du 11 avril 1991, ces assises nationales ont proclamé « l'éducation comme priorité des priorités, compte tenu de son impact dans le développement intégral de l'homme comme de la communauté. » (Matangila, 2003, p. 28). Au sein des États Généraux de l'Éducation, une sous-commission chargée des problèmes relatifs à l'enseignement supérieur et universitaire constata l'inadaptabilité et la faillite du système éducatif dans sa mission de formation d'une élite et de cadres capables de répondre aux exigences des réalités quotidiennes des Congolais. La question du redressement du système éducatif se posa comme une urgence en tant que révélateur des projets de société. Il est le nœud de la transformation sociale (État Généraux de l'éducation au Zaïre, 1996).

S'interrogeant sur l'origine de l'échec de la politique éducative afin de tenter d'identifier des solutions efficaces, la Conférence Nationale désigna des causes avant tout internes. Ainsi, reprenant Matangila (2003), Bavuidinsi (2012) note que : « L'échec du système éducatif congolais résulte du blocage de la société congolaise par des contradictions internes, de la marginalisation

¹⁴ Cf. Document de la R.D. Congo : Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, in <http://planipolis.iiep.unesco.org>; Loi-cadre n°86-005 du 22 Septembre 1986 de l'enseignement national, dans « Journal officiel de l'État », 44(2000). Ce sont précisément les articles 19,23, 28, 29, et 31 qui définissent clairement les finalités spécifiques de chaque niveau d'études.

des valeurs éthiques universelles du vrai, du bien et du beau ainsi que de la politisation et de l'étatisation excessives et du manque de planification de l'éducation. » (Matangila cité par Bavuidinsi, 2012, p. 97).

Il ressort de ce qui précède que la politique publique de la deuxième République avait plongé l'éducation scolaire dans le chaos au profit de ses orientations politiques : laïcité et authenticité. À travers la politisation et l'étatisation de l'enseignement, les pouvoirs en place avaient négligé les objectifs poursuivis par les réformes des programmes et des structures depuis la première République. Ainsi, la nouvelle vision de l'éducation plaçait l'accent sur « la formation des femmes et hommes créatifs, travailleurs, libres, autonomes, solidaires, égaux devant la loi, tournés vers la modernité, capables de transformer positivement et harmonieusement la société. » (État Généraux de l'éducation au Zaïre, 1996, p. 4).

Pour réformer l'enseignement, ce dont le pays avait besoin, il fallait redynamiser certaines valeurs fondamentales telles que : « les valeurs épistémologiques dont le savoir, le savoir-être, le savoir-faire, l'esprit critique, l'autocritique et la rigueur intellectuelle ; les valeurs de modernité notamment celles d'efficacité, de rentabilité, de compétitivité, de créativité, d'organisation rationnelle et d'innovation ; les valeurs éthiques de la tolérance, le respect des opinions et des différences ; les valeurs républicaines en vue d'une démocratisation par le pluralisme politique et la libre expression. » (Matangila, 2003, p. 28), inévitables pour atteindre, pour la première fois, les objectifs assignés par l'éducation. Certains chercheurs, comme Kabanda (2005), pensaient déjà aux écoles de la vie pour la vie, c'est-à-dire des écoles de développement de milieu où l'on vit. Il était dorénavant question d'aider les élèves à améliorer, grâce à leurs études, leur milieu de vie. En ce sens, les connaissances qui ne serviraient à rien sont d'avance jugées obsolètes.

C'est dans cette perspective que l'université fut davantage considérée « comme un lieu de formation à l'excellence en vue de promouvoir les transformations constructives et positives dont le pays [avait] besoin. Les contacts et les concertations avec le monde du travail apparurent comme indispensables pour la promotion des programmes d'enseignement adaptés aux réalités nationales et internationales afin d'encourager le développement intégral du Congolais et de la communauté congolaise. On envisagea un système de partenariat éducatif qui apportait des solutions spécifiques et concrètes aux problèmes posés par le système éducatif congolais. » (Matangila, 2003, p. 28-29). En raison de cette urgence, le gouvernement fut chargé de convoquer les états généraux de l'éducation dans un bref délai.

2.3.4. La contribution des États généraux de l'éducation à l'amélioration de l'enseignement

L'objectif des états généraux de l'éducation qui se sont tenus de mai 1995 à janvier 1996 était de définir le nouveau système éducatif dont la troisième République avait besoin pour sortir de l'impasse des inégalités créées par un enseignement politisé et étatisé, (Bavuidinsi, 2012). C'est dans cette perspective que la sous-commission II de la commission II de ces États fournit les recommandations ci-dessous :

1° Dans le cadre de la formation des enseignants

La réforme préconisait de prendre en compte l'insuffisance du personnel enseignant qualifié et de prévoir son rajeunissement par des sessions de formation pédagogique des enseignants. Il fallait cependant promulguer et appliquer des textes réglementaires sur la détermination des titres scolaires ou académiques favorisant le recrutement du personnel qualifié dans les écoles publiques, (États Généraux de l'Éducation du Zaïre, 1996) dans le but de démocratiser et d'améliorer l'éducation. De plus, les états généraux de l'éducation (1996) se sont intéressés à l'organisation de concours de recrutement du personnel enseignant et à la détermination du nombre d'agent requis dans chaque école publique pour limiter le nombre d'enseignants non compétents. Il a été alors décidé que l'État devrait organiser périodiquement ou annuellement des formations non seulement des enseignants mais aussi du personnel de direction des établissements scolaires et du corps des inspecteurs afin de renforcer l'expansion de l'école publique et les conditions de scolarisation des enfants (États Généraux de l'Éducation du Zaïre, 1996).

Dans la même perspective, il fallait valoriser la fonction enseignante en améliorant les conditions sociales des personnels par un salaire conséquent (Idem). En effet, la discrimination salariale (soit 60.000 Zaïre, équivalant de 15 euros) que le personnel enseignant subissait de la part de l'État congolais ne permettait pas aux enseignants de consacrer tout leur temps au service de l'éducation puisqu'ils ne pourraient vivre décemment avec un tel salaire. Cette mesure visait à lutter contre l'absentéisme du personnel enseignant et de direction dans l'enseignement primaire et secondaire.

D'autres efforts étaient recommandés au niveau des instituts supérieurs notamment, la redynamisation du service pédagogique de la commission permanente des études ; la mise en place d'une formule d'agrégation pour tout diplômé d'enseignement supérieur et universitaire (État Généraux de l'éducation, 1996). Ces mesures visent à fournir un personnel qualifié à l'enseignement primaire et secondaire.

2° Dans le cadre administratif

Dans le cadre administratif, les recommandations des états généraux incitaient à recourir aux voies démocratiques (notamment le concours) pour le recrutement des personnels de direction des établissements scolaires. Les directeurs d'écoles primaires et les préfets des collèges (appelés proviseur en France) devaient prouver leurs compétences et avoir une expérience professionnelle les habilitant à diriger les établissements des niveaux primaire, secondaire, ou tout autre établissement d'enseignement. Les diplômés d'État congolais en section pédagogique étaient qualifiés pour la direction des écoles primaires et les gradués et licenciés en sciences de l'éducation (Licence et master en France) pour la direction des collèges. Les candidats non qualifiés ne pouvaient être recrutés à la direction des écoles primaires et secondaires. Ces critères sont les mêmes aussi pour le recrutement des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire (État Généraux de l'éducation, 1996). L'État congolais devait assurer les conditions d'octroi de l'honorariat aux cadres administratifs et techniques à la fin de leur carrière. La durée moyenne pour examiner et tester ces procédures démocratiques de chaque établissement était d'environ cinq ans. Pour ce faire, le Ministère de l'Éducation nationale s'était chargé de diffuser sans délai les mesures arrêtées aussi bien pour les enseignants que pour les inspecteurs (Idem) mais ces mesures n'ont jamais été appliquées comme elles se doivent.

3° Par rapport à la professionnalisation

Les états généraux (1996) recommandent à l'État congolais de réformer toutes les structures de l'enseignement primaire et secondaire de la base au sommet. Les mesures visant une meilleure professionnalisation des personnels de l'Éducation nationale devaient permettre aux élèves et futurs citoyens de pouvoir contribuer de manière active et pertinente à la société. Il s'agit donc d'intégrer au niveau du cycle fondamental la formation aux réalités locales et régionales, et initier les élèves à comprendre autant que possible leur société.

4° Par rapport à l'alphabétisation, éducation spéciale et permanente

Dans le but d'universaliser l'accès des enfants à l'enseignement primaire et secondaire, les états généraux d'éducation estimaient qu'il fallait accorder une grande importance à l'alphabétisation vu la masse de la population analphabète. L'alphabétisation de masse était considérée comme un moyen indispensable de développer et valoriser la population congolaise. Cette grande responsabilité était confiée à l'éducation nationale qui, dans le cadre de partenariat travaillera avec d'autres ministères, « par exemple celui des affaires sociales et de la santé publique » (Bavuidinsi, 2012, p.101), pour la promotion des agents dont l'État avait besoin. Pour atteindre cet objectif, il fallait former des alphabétiseurs dans les écoles pédagogiques avec des programmes précis,

développer et systématiser l'éducation spéciale selon les priorités de la société, aider les minorités, les handicapés et les exclus à s'intégrer valablement dans la société en dominant leurs handicaps et leurs faiblesses (Idem).

La question qui se pose ici est celle du financement de l'éducation d'une école publique de qualité qui se veut égalitaire. Pour répondre à ce défi, les états généraux de l'Éducation décidèrent d'affecter au moins 30% du budget national à l'Éducation nationale en raison de l'impact que l'éducation peut avoir sur le développement d'un pays. Il fut aussi décidé de faire une répartition budgétaire en fonction du poids démographique de chaque région, c'est à dire une répartition budgétaire en tenant compte des populations scolarisées et à scolariser. Pour commencer ce travail, il fallait : planifier la création et le développement des établissements scolaires selon les données précédentes (démographiques), maintenir le principe de gratuité de l'enseignement fondamental en précisant son champ d'application, prendre de nouvelles initiatives ou rechercher des partenaires possibles pour le financement de l'éducation (État Généraux de l'éducation, 1996).

Toutefois la mise en œuvre de cette politique éducative a été problématique. D'après Bavuidinsi (2012), « ces belles initiatives des états généraux de l'éducation n'ont pas pu se concrétiser effectivement à cause de la crise politique accentuée par la chute du régime de Mobutu. C'est ainsi que les parents, conscients d'être les premiers éducateurs de leurs enfants et encouragés par l'Église catholique qui lançait l'opération dénommée "Débout l'école congolaise", ont repris en mains le financement des écoles. Tout se décide au cours d'une assemblée générale des parents en commun accord avec le personnel de l'école : fixation du taux des frais scolaires, destination et contrôle des fonds versés. » (p, 102).

En somme, les États généraux de l'éducation avaient réalisé un travail de conception en vue de l'amélioration de l'accès à l'éducation, mais les obstacles n'ont pas permis la réalisation de ce grand projet qui pouvait faire avancer l'école congolaise vers une éducation plus égalitaire. Malheureusement la réforme de 2003 laissera de côté la question de l'accès à l'école des enfants.

2.3.5. La réforme de 2003 et l'oubli de l'enseignement primaire et secondaire.

La réforme de 2003 a été entreprise après l'installation du gouvernement de transition par le décret n° 0006-2003 du 30 Juin 2003. Le ministère de l'Enseignement avait alors initié le projet de modernisation du système universitaire. Ainsi, « la réforme ne concernait plus uniquement les programmes, mais également les structures de gestion des établissements, la politique éducative au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire et tout l'environnement social par rapport au personnel du secteur et aux étudiants. » (Ministre de l'EPSP, 2003, p. 33).

Il s'agissait là d'une nouvelle vision du système éducatif universitaire. La réforme de 2003 avait pour objectif de « réformer et moderniser le système de l'enseignement supérieur et universitaire, revaloriser la profession et la carrière enseignantes, faire de l'université un véritable centre de l'excellence. » (Ministère de l'EPSP, 2003, p.33), et favoriser l'accès de tous les jeunes qui voulaient fréquenter l'université. Nous pouvons dire que cette réforme n'avait pas l'ambition de réformer les niveaux inférieurs.

Les mesures évoquées dans la réforme de 2003, mêmes si elles n'ont pas permis l'égalité d'accès des filles et des garçons au supérieur, ont contribué à l'évolution de leur scolarisation. Nous présentons l'évolution des données de l'ESU entre 2016 et 2020 dans le tableau 7.

Tableau 7 Évolution des données de l'ESU entre 2016 et 2020 (public)

N°	Variables	Année académique		Taux d'accroissement en %
		2015-2016	2019-2020	
1	Établissements	843	971	15
	Étudiant, e, (s)	462604	564 421	22

Source : Tableau issu de l'annuaire statistique de l'enseignement supérieur et universitaire (2019-2020).¹⁵

Ce tableau 7 montre bien qu'il y a croissance au niveau des établissements et des étudiants par rapport à l'époque coloniale. L'après indépendance en RD. Congo a connu une progression d'accès des jeunes au supérieur sans supprimer les inégalités entre les filles et les garçons. Les résolutions des états généraux évoquées ci-haut n'ont pas été assez appliquées. Le lieu de résidence des jeunes est aussi un facteur important pour accéder au supérieur. Les données sur la scolarisation au supérieur selon les provinces nous montrent que la chance d'accès au supérieur diffère selon les provinces. Le tableau n°8 ci-dessous nous présente un exemple des inégalités d'accès au supérieur selon les provinces et le sexe.

Tableau 8 Quelques indicateurs de scolarisation au supérieur selon les provinces et le sexe

Province	Population Totale par province	Nombre d'étudiants pour 100.000 habitants	Pourcentage des étudiants sur la population totale	Nombre d'étudiants pour 100.000 hommes	Nombre d'étudiantes pour 100.000 femmes	Indice de parité
Kinshasa	14574	1294	1,3	1458	1127	0,77
Kongo-Central	6581	384	0,4	433	336	0,78
Kwilu	6354	405	0,4	539	277	0,51
Kwango	2489	215	0,2	292	142	0,49

¹⁵ Annuaire statistique de l'enseignement supérieur et universitaire réalisé par la Cellule Technique pour les Statistiques de l'éducation (CTE) avec l'appui technique et financier de l'UNESCO, Kinshasa, Février 2021.

Maïndombe	2144	137	0,1	187	90	0,48
Tshuapa	1845	95	0,1	154	38	0,30
Mongala	2006	275	0,3	408	146	0,36
Nord-Ubangi	1464	173	0,2	268	80	0,30
Équateur	1761	600	0,6	734	469	0,64
Sud-Ubangi	2834	228	0,2	343	116	0,34
Haut-Uele	2097	138	0,1	167	110	0,66
Tshopo	2646	631	0,6	795	471	0,59
Bas-Uele	1281	97	0,1	143	53	0,37
Ituri	4106	304	0,3	399	213	0,53
Nord-Kivu	7818	607	0,6	763	459	0,63
Sud-Kivu	6784	573	0,6	736	415	0,56
Maniema	2743	674	0,7	1021	346	0,34
Lomami	2743	674	0,7	402	84	0,21
Sankuru	2503	247	0,2	373	122	0,33
Kasaï-Oriental	3729	291	0,3	404	180	0,45
Kasaï-Central	3861	505	0,5	768	250	0,33
Kasaï	3261	358	0,4	527	194	0,37
Lualaba	3109	393	0,4	504	283	0,56
Haut-Katanga	5586	1303	1,3	1682	928	0,55
Tanganyika	3706	106	0,1	153	58	0,38
Haut-Lomami	3578	211	0,2	326	98	0,30
RDC	101757	555	0,6	705	408	0,58

Source : Institut National de la Statistique (INS) 2020.

À la lecture du tableau 8 ci-dessus, nous pouvons constater que l'accès au supérieur diffère d'une province à une autre et que les inégalités selon le sexe restent criantes. Par exemple, en 2019-2020, le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants calculé sur la base des estimations de la population de l'INS en 2020, est de 555. Ce nombre est nettement inférieur à la norme de l'UNESCO qui est de 2000 étudiants pour 100 000 habitants (INS, 2020, p.135). Nous estimons que l'une des causes peut-être parce que l'accès à l'école primaire et secondaire n'est pas généralisé. Néanmoins, le nombre d'étudiant.e.s en augmentation semble être le résultat du travail de redressement mené par la Conférence Nationale Souveraine depuis 1991-1992.

2.3.6 Le statut du personnel de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Au niveau de la vie sociétale, les conditions de vie des enseignants étaient médiocres depuis la fin de la première République. Ce dont Bavuidinsi (2012) fait le constat : « ils sont mal rémunérés et mal logés. Ils ne sont ni véhiculés ni soignés et travaillent dans de mauvaises conditions. Réaliser ou réussir une réforme sans tenir compte de contraintes liées aux conditions de vie et de travail peut paraître illusoire. Les plus urgentes de ces contraintes sont la rémunération conséquente du personnel ; la réhabilitation des infrastructures et la construction des nouveaux établissements ; et

le financement de la recherche, de la documentation scientifique et des équipements. Pour viser l'excellence, il convient de relever les salaires de l'ensemble du personnel. Il importe également de favoriser les voyages d'études et des recherches des enseignants ainsi que l'organisation du congé sabbatique. » (p. 113).

On le voit, la précarité des enseignants en R.D. Congo est une faiblesse de la politique éducative qui remonte au temps de Mobutu. L'instauration d'une politique éducative totalement dépendante de l'État, l'obligation d'obéir aux normes de la banque Mondiale sur le plan financier et la crise économique dans laquelle la R.D. Congo était plongée depuis les années 1983 n'avaient permis ni l'accès à l'éducation pour tous ni l'amélioration de la situation sociale des enseignants. Une rupture avec le système colonial n'a pas en ce sens été bien soutenue par la politique publique. Les moyens financiers alloués à l'éducation nous semblent insuffisants pour répondre aux besoins du secteur éducatif. Le tableau des dépenses de l'État pour l'éducation de 1980 à 2002 peut nous aider à comprendre ce problème.

Tableau 9 Part du budget de l'État allouée à l'éducation

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	2000	2001	2002
Dépenses courantes	25%	26%	33%	17%	9%	7%	7%	9%	6%	6%
Dépenses en capital	7%	4%	3%	8%	9%	6%	5%	0%	12%	9%
Total	24%	24%	26%	17%	9%	7%	8%	8%	5%	6%

Source : Banque centrale du Congo, *Rapports annuels 1993–2000*.

La répartition du budget de l'Éducation nationale au Congo (cf. Tableau 9) révèle la crise de la politique publique congolaise depuis de nombreuses années. Autrement dit, la politique éducative du Congo ne peut être comprise que dans le contexte de la politique publique du pays.

Par ailleurs, les mesures évoquées ci-dessus visaient la réhabilitation du personnel de l'enseignement supérieur et universitaire mais en oubliant que le personnel de l'enseignement primaire était aussi concerné. Avoir un statut d'enseignant devenait plus qu'une moquerie. La dégradation des conditions sociales et les salaires précaires évoqués ci-haut ont contribué à la dévalorisation des métiers de l'enseignement et au dégoût de la recherche en R.D. Congo. C'est pour remédier à ce problème que « le principe de l'existence des statuts particuliers pour chaque corporation du personnel de l'enseignement supérieur et universitaire est réaffirmé en même temps que celui de la spécificité des statuts du personnel de l'enseignement supérieur et universitaire par rapport au statut de la fonction publique. Il est recommandé en outre l'application du système des

annuités et l'instauration des échelons à certains grades (chefs de travaux, professeurs ordinaires).» (Ministère de l'EPSP, 2003, p.48).

2.3.5 Les faiblesses de la réforme de 2003

À la suite de Kamba (2009), nous résumons les faiblesses de la réforme de 2003 en ces points : 1/° Une réforme conçue sans enquêtes préalables qui devaient recueillir les avis des spécialistes, des usagers et praticiens de l'enseignement supérieur et universitaire ; 2/° Un nombre insuffisant de rencontres (deux fois seulement) des états généraux académiques par rapport à l'importance et à la délicatesse des sujets qu'ils ont traités. Ceci avait entraîné une certaine fébrilité dans l'examen de propositions de plusieurs filières de formation ; 3/° Le non-respect des préalables pédagogiques, financiers et matériels au niveau de la conception de la formation ; 4/° L'introduction des nouveaux programmes d'études en première année avant même la mise au point de la réforme finale ; 5/° L'absence d'ateliers de formation et d'information du personnel du milieu universitaire pour fixer les priorités de la réforme ; 6/° La coordination entre les objectifs et les ressources matérielles et financières n'a pas été assurée, et par conséquent, les bibliothèques n'ont pas été équipées pour satisfaire aux nouvelles matières ; 7/° Un manque de lucidité des décideurs de la politique éducative qui amorcent uniquement une réforme universitaire sans, en amont, penser à l'enseignement primaire et secondaire qui constitue la base de tout, et sans créer les structures d'emplois susceptibles de résorber le produit de l'université (Kamba 2009). Ces faiblesses justifient à notre avis les difficultés de l'État congolais à démocratiser l'accès des enfants dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire malgré les efforts accomplis signalés ci-haut.

En somme, on peut déjà l'imaginer, une telle réforme ne pouvait pas apporter tout le renouveau que l'on attendait en matière d'égalité d'accès à l'école publique parce qu'elle s'était centrée sur l'institut supérieur et l'université publics. Ces faiblesses ont lourdement pesé sur la réalisation d'un super projet qui a manqué d'appuis solides dans la mise en application. Il a fallu attendre la réforme de 2014 pour que les écoles primaires et secondaires oubliées dans la réforme de 2003, soient prises en compte.

2.3.6 La réforme de 2014 : un regard sur l'école primaire et secondaire.

Il a fallu attendre une dizaine d'années pour voir naître le projet d'une réforme qui porte aussi sur l'enseignement primaire et secondaire. Jugeant la loi-cadre n°086-005 du 22 septembre 1986 inadaptée à l'évolution constitutionnelle et sociale de la R.D Congo ainsi qu'au système éducatif, aux réalités culturelles et aux besoins fondamentaux du développement national, la loi-cadre du 11 février 2014 s'inspirait de : la Déclaration Universelle de Droits de l'Homme ; la Déclaration

de Droits de l'Homme et des peuples ; l'Acte Constitutif de l'Unesco ; la Convention relative aux Droits de l'enfant, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous ; la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples, la Charte Panafricaine de la Jeunesse ; l'Accord de Florence et le protocole de Nairobi de 1963 relatifs à la libre circulation des biens à caractère scientifique, culturel et éducatif (Bavuidinsi, 2012). Il faut rajouter à cela, la Constitution de la République Démocratique du Congo en ses articles 12, 14, 43-46, 123, 202-204, la loi portant protection de l'enfant ainsi que des recommandations des états généraux de l'éducation tenus à Kinshasa en février 1996, sans oublier l'évolution des systèmes de l'enseignement supérieur et universitaire, telle qu'exprimée par le processus de Bologne de juin 1999 (Loi cadre du 11 février 2014, n°14/004) pour remettre l'éducation des enfants congolais au centre de la réforme.

En effet, cette loi cadre réitère les principes majeurs selon lesquels l'enseignement national est « organisé dans les établissements publics et dans les établissements privés. » Il est obligatoire au cycle primaire et gratuit dans les établissements publics aux niveaux primaire et secondaire général. C'est ainsi un moyen de lutte contre l'analphabétisme et l'ignorance en garantissant l'accès aux mêmes avantages de formation scolaire et académique pour tous les apprenants, tant du secteur public que privé (Loi cadre du 11 février 2014, n°14/004).

Basée sur ces principes, la loi-cadre du 11 février 2014 introduit quelques innovations. D'abord le niveau maternel est organisé en un cycle unique de trois ans. Il accueille les enfants ayant trois ans révolus. La scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire général, soit huit années d'enseignement, est dit un enseignement « de base ». Cette vision étendue garantit à un grand nombre de jeunes garçons et de jeunes filles l'acquisition d'une formation générale ininterrompue solide et l'initiation à des savoir-faire utiles pour la vie, soit pour poursuivre leurs études, soit pour acquérir les connaissances de base. L'organisation des programmes spécifiques en formation initiale ou continue débouchant sur des diplômes ou certificats d'établissement d'ESU devait être accréditée par le Ministre de tutelle. En ce sens, l'organisation de l'enseignement spécial en faveur des différentes catégories socioprofessionnelles en fonction des besoins spécifiques du pays, soit dans des établissements spécialisés, soit dans des classes spéciales incorporées au sein des écoles à tous les niveaux de l'échelon maternelle à l'université devenait une priorité. Ensuite, la réglementation de l'éducation non formelle répondant ainsi à la volonté de lutter contre l'analphabétisme devenait aussi un devoir national, considérant que le sous-secteur est porteur de croissance. C'est ainsi que l'éducation non formelle est devenue l'une des priorités de l'État congolais.

Cette loi de 2014 prévoit en outre la réhabilitation du personnel qui œuvrait à cette mission éducative, en améliorant les conditions de sa formation et en organisant à son avantage, un statut particulier qui revalorisait la fonction enseignante et lui assurait des conditions de travail motivantes et sécurisantes. La loi-cadre 2014 prévoit la mise en œuvre par voie réglementaire, des mécanismes du partenariat éducatif dans la gestion de l'enseignement national, le privilège accordé à l'enseignement technique et à la formation professionnelle, la prise en compte, dans l'enseignement national des enfants en situation difficile, des personnes vivant avec un handicap et des personnes adultes non scolarisées ou analphabètes, l'introduction au sein de l'enseignement national des technologies de l'information et de la communication facilitant notamment l'enseignement ouvert et à distance, l'initiation des élèves et des étudiants au développement durable et à la lutte contre les changements climatiques. En plus, la loi cadre 2014 maintient l'utilisation des langues nationales ou du milieu comme medium d'enseignement et d'apprentissage aux cycles élémentaire et moyen du primaire. Elle souligne l'importance de l'apprentissage des langues étrangères à l'école (français, Italien, anglais, etc.) au regard de nos relations économiques, politiques et diplomatiques, et créé une structure chargée de l'assurance qualité au sein de l'enseignement national (Loi cadre du 11 février 2014, n°14/004) pour la réussite de ce projet de réforme.

En somme, cette réforme possédait une forte potentialité de changement au niveau de l'enseignement national, or, jusqu'à présent, elle n'est pas mise en application dans sa totalité. La prolongation du temps de l'école primaire de six à huit années est déjà mise en œuvre même si en 2022 beaucoup s'indignent de cette option qui risquerait, selon eux, de rallonger inutilement la durée de l'école primaire sans toucher à l'essentiel (c'est-à-dire sans démocratiser l'accès à l'enseignement primaire et secondaire).

Conclusion du premier chapitre

La politique éducative basée sur une orientation selon les classes sociales à l'époque belge visait à donner au Congo les cadres et les ouvriers nécessaires à son développement. Même si les décideurs politiques de l'époque coloniale cautionnaient implicitement les inégalités de chances d'accès à l'école, la politique éducative a ouvert au Congo les portes aux autres pays.

Après l'indépendance, la politique éducative a continué l'œuvre coloniale dans la valorisation des savoirs scolaires. Mais sous l'époque de Mobutu, l'œuvre de la première République fut abandonnée au profit de l'étatisation de l'école avec, comme conséquence, une crise de l'éducation et l'augmentation des inégalités. Basée sur des principes de laïcité et d'authenticité, la politique

publique de l'époque a contribué à plonger la politique éducative dans le chaos. Notons aussi que l'imposition de la politique financière internationale (de la Banque Mondiale) n'a pas permis à la RD. Congo de continuer son projet d'offrir une éducation de base à tous. Devant ces crises, à la fois politiques et financières, l'école publique s'est dégradée. Il a fallu attendre plus d'une dizaine d'années pour voir naître de nouveaux efforts de réforme, centrés sur l'éducation des jeunes, de l'école primaire, du collège et du lycée.

Comme le montre l'histoire, le phénomène des inégalités scolaires en R.D. Congo n'est pas nouveau. La dépendance du système éducatif à l'égard de la politique générale contrarie l'accès et la scolarisation à l'école publique pour tous. Cela est aussi le cas pour la province du Sankuru qui est le lieu spécifique de notre étude et pour laquelle nous présentons dans le chapitre qui suit un rapide historique.

Chapitre 2 : Brève histoire de l'enseignement au Sankuru

À travers une brève histoire de l'éducation au Sankuru en tant que nouvelle province de la R. D. Congo, notre effort consistera ici à montrer comment l'éducation a commencé dans cette région et comment elle s'est développée. Nous voudrions en même temps répondre à la question de départ : les inégalités scolaires au Sankuru sont-elles un phénomène nouveau ? Cette démarche nous aidera aussi à analyser plus tard les données issues du terrain. Nous présenterons ici la situation géographique du Sankuru dans la carte de la RD. Congo, les raisons de la création de la nouvelle province, les territoires, ethnies et tribus du Sankuru. D'autres points porteront sur l'histoire de l'enseignement au Sankuru à l'époque coloniale et son évolution jusqu'à ce jour.

1. Présentation de la province du Sankuru : situation géographique dans la carte de la RD. Congo.

La carte ci-dessous nous permet de situer la province du Sankuru en RD. Congo et de comparer la situation de l'enseignement primaire et secondaire au Sankuru avec d'autres provinces, au niveau national.



2. Les raisons de la création d'une nouvelle province

Les raisons qui ont motivé la création de cette nouvelle province sont à la fois d'ordre politique et sociologique. Après l'indépendance, la RD. Congo avait gardé le nombre de provinces laissé par le pouvoir colonial. Les dirigeants des première et deuxième Républiques congolaises se sont

contentés de changer des nomenclatures des villes pour répondre aux normes de laïcité et d'authenticité sans toucher au nombre des provinces. Il a fallu attendre la troisième République avec Joseph Kabila pour que Sankuru devienne une province en 2015. On retiendra qu'en 2015 (INS, 2018) « La loi sur la décentralisation a supprimé les districts, dont certains ont été convertis en Provinces comme jadis les Districts du Maniema, du Nord Kivu et du Sud Kivu. Ainsi, le pays est subdivisé aujourd'hui en provinces, villes, territoires, secteurs, chefferies, groupements et villages. Les différentes villes comme la capitale, sont subdivisées en communes urbaines. Les Provinces comptent aussi des communes urbano-rurales, jadis cités. Au total, le pays compte 33 villes, 145 territoires, 471 secteurs, 264 chefferies et 5 929 groupements et plus de 80 000 villages repartis à travers les 26 Provinces. » (p. 38).

Au regard de ce qui précède, la décentralisation politique et l'autonomie des provinces sont des raisons qui expliquent cette politique d'un Congo en 26 provinces. En second lieu, beaucoup de territoires ne partageaient pas la même culture (notamment des langues locales) tout en faisant partie de la même province. Par exemple au Kasai oriental, les Sankurois étaient très différents des Balubas, notamment au niveau des valeurs culturelles et des coutumes. Mais cette deuxième raison n'apparaît pas au niveau politique, car ce qui est mis en avant dans le cas du Sankuru, c'est la valorisation de l'ethnie du héros national Patrice Emery Lumumba, son autonomie et son développement. Cela explique le fait qu'en 2013, sous le président Joseph Kabila, le bureau du premier ministre ait promulgué un décret n°13/024¹⁶ conférant le statut de ville et de commune à certaines agglomérations de Wembonyama et de Tshumbe dans l'ancienne province du Kasai oriental et l'actuelle province du Sankuru. La création de Lumumba ville dans le territoire de Katakombé par le président Félix Tshisekedi est perçue comme la continuité de l'œuvre de son prédécesseur. Ainsi, les nouvelles provinces permettent le rapprochement des dirigeants avec les dirigés pour un développement de ces dernières.

Cette démarche politique avait aussi pour conséquence la création de la province du Sankuru. Rappelons qu'avant 2015 l'enseignement primaire et secondaire du Sankuru était géré par la province éducationnelle du Kasai. La nouvelle province éducationnelle du Sankuru rapproche les écoles publiques du Sankuru et le personnel enseignant des autorités administratives pour les diverses démarches liées à leur profession. Ainsi, la double décentralisation, politique et

¹⁶ Journal officiel de la République Démocratique du Congo, (2013) Cabinet du président de la République, Kinshasa

éducationnelle, a permis aux autorités politiques et administratives sankuroises de se rapprocher des administrés et de tenter de subvenir aux besoins de l'enseignement primaire et secondaire.

3. Les territoires, ethnies et tribus du Sankuru

La province du Sankuru comprend six territoires remarquablement différents : Katako-Kombe, Kole, Lodja, Lusambo, Lomela et Lubefu. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les différents territoires du Sankuru.

Tableau 10 Les six territoires de la province du Sankuru

Subdivision	Chef-lieu	Superficie (km ²)	Population (2019)
Territoire de Katako-Kombe	Katako-Kombe	25 949	923 892
Territoire de Kole	Kole	16 192	844 285
Territoire de Lodja	Lodja	12 054	697 345
Territoire de Lomela	Lomela	26 346	326 676
Territoire de Lubefu	Lubefu	12 229	336 434
Territoire de Lusambo	Lusambo	16 508	1 174 104

Source : Tableau issu du site internet : [https://frwiki.fr/Lexique/Sankuru\(province\)](https://frwiki.fr/Lexique/Sankuru(province)), consulté le 07/01/2022.

L'on constate que les territoires du Sankuru n'ont pas la même densité de population ni la même superficie. De même, ils sont différents au niveau de la question de l'éducation scolaire. Voyons ci-dessous en quoi ils diffèrent.

3.1 Territoire de Katako Kombe

Avec une superficie de 25 499 km², le territoire de Katako-Kombe comprend les secteurs de Basambala, Djalo, Lukumbe, Batetela, Arabisés, Lomami, Lonya, Ngandu-de Katako-Kombe, Ukulungu, Watambulu-Nord et Watambulu-Sud (Reidegeth, 1967 ; Congo Virtuel, 2019). D'après Reidegeth (1967) et Nguwo (2010), le territoire de Katako-Kombe est l'un des territoires du Sankuru où les missionnaires belges ont développé rapidement la scolarisation des enfants en vue d'une instruction religieuse. C'est aussi un territoire dans lequel les protestants se sont installés notamment à Wembonyama et ont développé leur réseau scolaire. Ceci explique qu'après l'indépendance, l'école à la fois publique et privée se soit répandue dans les différents secteurs de ce territoire. Le Territoire de Katako-Kombe possède aussi différents sites miniers dont « Lowela, Okitodimba, Kadika, Kiomi, pour l'or et le diamant. » (Pycke, 1981, p. 28).

La langue d'enseignement pendant les deux premières années du niveau primaire est l'Otetela. Cela veut dire que les élèves apprennent dans leur langue maternelle les deux premières années scolaires et ne commencent à apprendre en français qu'à partir de la troisième année. Cette pratique

permet l'acquisition progressive d'une langue étrangère, le français, reconnu comme l'une des langues nationales et langue d'administration en RD. Congo.

3.2 Territoire de Kole

Le territoire de Kole 16 192 Km² est plus petit que Katako-Kombe, Lomela et Lusambo. On y compte plusieurs tribus, dont les plus importantes sont les Ohindo, Nkutshu, Basho et Tetela (Reidegeth, 1967 ; Pycke, 1981). Pycke (1981) nous apprend que les trois premières (Ohindo, Nkutshu et Basho) sont les plus anciennes et que la présence des Tetelas s'explique par la présence des colons belges qui leur imposèrent de venir travailler à la cité de Kole et à Bena-Dibele mais aussi par l'arrivée des Arabes, avec Ngongo Lutete, qui s'était engagé au service de Tippto-Tip¹⁷. Toutes ces tribus tirent leur origine d'un même ancêtre « Mongo » en provenance de l'Équateur. On y trouve également des tribus minoritaires telles que les Luba, Kela, Shilele (Pycke, 1972). De même, le territoire de Kole comprend les secteurs d'Atshuru, Bankutshu-Dibete, Bankutshu-Lukenie, Basho, Batetela, Dibele et Ohindo. La population vit de l'exploitation des mines, de la chasse, de la pêche et de l'agriculture. Pour certaines tribus, habituées à vivre dans la forêt, la chasse, la pêche et l'agriculture sont leurs principales activités (Idem).

Le territoire de Kole possède d'énormes sites miniers à Yongo, Yoko, Isombo, Indanga, Nsaka, Batetela-Dibele, Inkota A., Inkota B., Okela, Bokempata pour le diamant et le mercure, (Pycke, 1981). Précisons que l'exploitation de ces mines est plus artisanale jusqu'à ces temps. Ceci a un impact sur la vie locale et notamment sur la scolarisation des enfants qui travaillent. En effet, ce territoire fait partie de ceux qui sont le moins développés en termes de scolarisation des enfants.

Enfin, l'enseignement primaire y est dispensé en lingala pendant les deux premières années et on y introduit le français à partir de la troisième année. Le français est gardé comme langue officielle et administrative.

3.3 Territoire de Lodja

Le territoire de Lodja est le miroir de la province du Sankuru en tant que moteur économique de la province. Il était aussi centre des institutions politiques et administratives (bureaux des institutions) jusqu'en 2015. Couvert à 75% par l'Otetela qui constitue la seule tribu de Lodja, le territoire abrite aussi une minorité de l'ethnie Bakutshu, qui fut longtemps reconnue par la pratique aujourd'hui désuète du tatouage des oreilles (Pycke, 1981 ; Congo virtuel, 2019). Ce territoire

¹⁷ Il s'agissait d'une coopération d'un chef noir Ngongo avec les colons pour la traite des noirs. Ses sujets étaient vendus comme des objets aux colons d'après Nguwo (2010).

comprend plusieurs secteurs dont Ahamba, Mange, Batetela, Lukenie, Kondo-Tshumbe, Lukfungu, Luishimba, Nambelu-Luhembe, Mambelu-Luhembe, Olemba, Vungi et Watambulu. Il dispose aussi de sites miniers à Onyama B, Oleko, Djese, Luviye, pour le Diamant et le Coltan (Pycke, 1981 ; Congo Virtuel, 2019).

Lodja n'a pas l'électricité et possède une ressource d'eau potable mal gérée et inégalement répartie entre les populations, imposant à certains d'effectuer de longues distances pour se procurer de l'eau.

En revanche, Lodja possède de grands réseaux scolaires, de confessions religieuses (catholiques, protestantes, des églises évangéliques) et publiques. Ses potentialités commerciale, politique et scolaire lui donnent l'avantage d'être en tête des territoires du Sankuru en termes de développement. Cela s'explique aussi par la présence d'un aéroport desservi au moins une fois par semaine de la capitale Kinshasa. Mais les villages de Lodja ne sont pas aussi développés que le centre de Lodja. La langue d'enseignement dans les deux premières années de l'école primaire est l'otetela, comme dans les territoires de Katako- Kombe et Lubefu (Panis, 1959 ; Nguwo, 2010 ; Congo Virtuel, 2019). On y trouve un grand réseau d'écoles primaires et secondaires publiques, des instituts supérieurs et universités publics.

3.4 Territoire de Lusambo

Lusambo est le chef-lieu de la province du Sankuru. Avec une superficie de 16 508 km², ce territoire est moins grand que les territoires de Katako-Kombe et de Lomela. Il a le privilège d'abriter le siège des institutions provinciales du Sankuru et d'autres bureaux administratifs provinciaux depuis 2015. Le territoire de Lusambo comprend les secteurs de Bansonge, Batetela, Lubi, Kashindi, Sankuru, Mpania-Mutombo, (Pycke, 1981). Par ailleurs, on y trouve les tribus de Basongé, Bakuba, Batetela, Bakwamputu, Ankutshu, Bena Konji et Batua (Pycke, 1981, Nguwo, 2010).

C'est un territoire enclavé par le manque d'infrastructures routières, hospitalières et scolaires malgré la présence de plusieurs sites miniers à Kombe-Kombe, Onyama, Panya-Mutombo, Mbalangayi, pour le diamant, le coltan, le mercure et le cuivre (Pycke, 1981 ; Congo virtuel, 2019). Cette richesse minière n'est exploitée qu'artisanalement. L'absence de sociétés d'exploitation minière ayant pour effet que la population de ces sites miniers s'investit plus dans la recherche des minerais que dans la culture des champs. Le territoire souffre aussi de la quasi inexistence d'installations électriques, et on y trouve un site insuffisant de ressource d'eau potable mal entretenue (Congo Virtuel, 2019).

L'enclavement du territoire de Lusambo fait qu'il n'est pas aussi développé sur le plan scolaire que Katako, Lubefu et Lodja bien qu'il soit le chef-lieu de la province du Sankuru. Enfin, contrairement aux trois territoires précités, Lusambo a adopté le tshiluba comme langue d'enseignement à l'école primaire (Nguwo, 2010), parce qu'il est situé non loin de Kananga et Mbuji-Mayi, deux villes de la province du Kasai où le tshiluba est langue d'enseignement en primaire.

3.5 Territoire de Lomela

Le territoire de Lomela compte plusieurs tribus, toutes descendantes de l'ethnie Mongo ayant fui la menace de Ngongo Lutete grâce aux guerriers Tetela. On y trouve les : Bakela, Batetela, Bahamba, Bakutsu et Djonga. Les Bakela, les Okutsu et les Djonga se distinguent par la chasse alors que les Bahamba, Tetela sont spécialisés dans l'agriculture, (Nguwo 2010 ; Congo, 2019).

Avec la même superficie que Lodja (26 346 km²), Lomela est plus grand que Katako-Kombe, Lusambo et Kole. Il couvre les secteurs d'Okutu, Bahamba I, Djonga, Bahamba II, Batetela, Bakela, Lomela, (Pycke, 1981 ; Congo Virtuel, 2019). Comme dans les autres territoires, on y trouve des sites miniers à Djonga pour le diamant et le coltan, et à Lohoto pour le mercure, (Pycke, 1981 ; Congo Virtuel, 2019). La population se donne aussi à la pêche, à la chasse, à l'élevage et à l'agriculture artisanale.

Les missionnaires catholiques avaient laissé un bel héritage scolaire, mais très limité au centre de Lomela. D'autres écoles publiques ont été ouvertes suite à la politique de scolarisation développée à partir de l'indépendance. À Lomela, le lingala est la langue de l'enseignement primaire et le français est introduit à partir de la troisième année, comme dans d'autres territoires, (Congo Virtuel, 2019).

3.6 Territoire de Lubefu

Le territoire de Lubefu est l'avant dernier des six territoires de la province du Sankuru en termes de superficie (12 229 km²). Il comprend les quatre secteurs de Basonge, Mondja-Ngandu, Ndjovu et Ngadu-Wuma et compte trois sites miniers d'exploitation artisanale du diamant à Onyama A, Koy et Olota, (Reidegeth, 1967). Lubefu, bien que petit en superficie, possède un des plus grands réseaux scolaires du Sankuru grâce à l'installation des missionnaires à Tshumbe et à Lubefu centre. Il est plus développé que Kole, Lomela et Lusambo. De surcroît, la présence d'un aéroport à Tshumbe fait de Lubefu la deuxième puissance économique du Sankuru, après Lodja (Nguwo, 2010 ; Pycke, 1972).

En matière d'enseignement, on retiendra que l'otetela est la langue de l'enseignement primaire dans les deux premières années scolaires comme à Katako et Lodja. C'est un héritage colonial que la province du Sankuru garde encore jusqu'à aujourd'hui (Nguwo, 2010). On y trouve aussi un grand réseau scolaire public, même si certains villages restent très enclavés et sans école.

Au Sankuru, la situation de l'habitat est très précaire, tant en milieu urbain que rural. Le cadre de vie ne réunit pas les conditions minimales et certaines écoles publiques sont aussi construites en pailles, (Congo Virtuel, 2019)¹⁸. Les logements construits par l'État et les organismes publics ou privés sont insuffisants par rapport aux logements produits par l'auto-construction. La plupart de la population habite dans des cases. Les maisons d'habitation des citoyens sont construites le plus souvent en brique adobe, avec des sols en terre battue ou en paille (Nguwo, 2010 ; Congo Virtuel, 2019).

En somme, nous pouvons retenir que les six territoires de la province du Sankuru sont tous différents, tant en termes géographiques, que de ressources et de composition ethnique. Les spécificités culturelles sont aussi des points marquant de cette différence. Même si la langue tetela est parlée à 75% au Sankuru, la diversité des langues dans les territoires et dans l'enseignement primaire peut être considérée comme un point fort pour les enfants dans l'apprentissage d'une seconde langue, mais aussi comme une faiblesse de cette province pour uniformiser les deux premières années de l'enseignement primaire.

Ces langues ont certes des ressemblances, au point que certaines puissent être comprises dans tous les territoires, mais elles gardent chacune sa spécificité. Cet aperçu nous permet d'aborder l'évolution de l'école publique, en mettant en relation l'histoire de l'éducation dans la province du Sankuru avec celle de la politique publique du pays.

4. L'éducation scolaire à l'époque coloniale au Sankuru

L'histoire de l'enseignement au Sankuru fait partie intégrante de l'évolution du système éducatif congolais en général. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, sous la colonisation, les écoles étaient dirigées par les missionnaires catholiques ayant, seuls, le monopole de l'enseignement scolaire. En R. D. Congo, les provinces ayant eu la présence de missionnaires catholiques ont été

¹⁸ Nous analyserons dans les résultats les conditions de scolarisations dans les écoles publiques. Nous présenterons l'État des écoles publiques et expliquerons l'apport de la politique publique dans la politique éducative sankuroise.

les premières à bénéficier des écoles et des savoirs scolaires, (Nguwo, 2010, Bavuidinsi, 2012). La culture scolaire a cependant connu une genèse particulière au Sankuru.

Au Sankuru, l'histoire de l'enseignement va de pair avec celle de l'évangélisation. La Mission Scheut (1929-1930) affirme que c'est à partir des écoles-chapelles que l'évangélisation a pris pied chez les Tetelas. L'enseignement est donc étroitement lié à l'évangélisation proprement dite, « la création d'un poste de mission s'accompagnant toujours de la fondation d'une école. » (p. 251). L'éducation religieuse était en effet tributaire de l'éducation scolaire. En ce sens, l'école était considérée comme le moyen approprié de l'évangélisation. Elle était avant tout un moyen d'aider les fidèles potentiels à comprendre les enseignements de leur foi. Une telle idée devenait impressionnante et « attirait les élèves soit par curiosité, soit par intérêt. » (Nguwo, 2010, p. 51), à cause de la pauvreté. En étant élèves, ils pouvaient bénéficier d'un vêtement à porter, d'une paire de chaussures, d'un morceau de savon ou d'une mesurette de sel, de sorte que les missionnaires avaient réussi à attirer des enfants et à développer un réseau d'éducation au Sankuru (Nguwo, 2010).

Les premiers visés par ce dispositif étaient les enfants des chefs, qui devaient hériter de la direction et de la diffusion d'une culture occidentale. Voilà pourquoi, selon la mission de Scheut, pour la région Tetela, quatre fils des principaux chefs reconnus tels que Wembo-Nyama et Otete, amenés par le Père de Munster, ont suivi à partir de 1909 les cours de l'école de Lusambo sous la direction du Père Salvets. Au-delà de l'instruction religieuse, ces enfants étaient initiés aux disciplines enseignées dans les écoles primaires belges, à savoir la lecture, l'écriture, le chant, le calcul, les éléments de géographie (Mission Scheut, 1929-1930).

Par ailleurs, les écoles n'étant pas présentes dans tous les territoires du Sankuru, les enfants devaient se rendre au chef-lieu Lusambo (Nguwo, 2010). Or, la séparation des enfants en bas âge d'avec leurs parents, la découverte de l'univers inhabituel de l'écriture, du calcul, de la lecture et d'un environnement étranger, pouvaient constituer un obstacle pour l'éducation des enfants.

Le privilège du choix des enfants des chefs créait un clivage entre les enfants selon leur origine sociale. Bavuidinsi (2012) souligne qu'en termes d'objectifs poursuivis, il était envisagé alors, qu'« associés aux enfants privilégiés belges, ils auront pour mission de propager plus tard l'idéologie de la culture scolaire dans les milieux où ils vivront. » (p. 61). Malgré cette sélection, les progrès se sont avérés meilleurs qu'espérés et les colons belges ont décidé d'élargir le réseau de l'éducation à d'autres territoires. Kruist en Liefde IX (1936), le dit clairement en ces termes : « c'est à partir de ces résultats que déjà le 7 février 1910 la classe fonctionnait à Tshumbe avec 7

élèves et en juin, ils étaient 34. » (p.274), et plus tard, « le 11 novembre, le Père Timmer affirmait qu'ils étaient 50. » (Mission de Scheut, 1909-1910, p. 77).

Dans la même perspective, « en décembre 1911, le père Handekijn, premier supérieur des Batetelas annonçait qu'il avait 80 élèves à Tshumbe. En 1912, le même père confirmait cette évolution favorable et annonçait qu'un nouveau gain de 775 catéchumènes avait été réalisé à Lubefu, que cinq nouveaux catéchuménats étaient érigés et que 16 jeunes étaient entrés à l'école des élèves catéchistes. » (Nguwo, 2010, p. 51-52)¹⁹. Ce témoignage recueilli par l'abbé Nguwo auprès de ressortissants du Sankuru dans son travail sur « l'évangélisation au diocèse de Tshumbe, situé au Sankuru » est renforcé par celui du Père Abel Demol qui signalait aussi qu'« au nouveau poste de Katoko-Kombe, il y avait déjà une centaine d'élèves à l'école. » (Mission de Scheut, 1920-1921, p. 4-5).

Nous pouvons donc conclure que l'attrait de certains enfants pour l'éducation suscitée notamment par des mesures incitatives au niveau matériel comme indiqué au préalable, associé à la motivation des missionnaires ont facilité l'épanouissement de l'enseignement au Sankuru.

4.1. De l'instruction religieuse à l'acquisition des savoirs scolaires

Notre question à ce niveau est de savoir quelle était la structure de l'éducation à cette époque (1912) au Sankuru, et quels sont les axes qui y étaient développés. Il s'agit là de l'organisation scolaire au Sankuru à l'époque coloniale et de ses débouchés. Ce détour historique nous semble essentiel pour comprendre la structure actuelle de l'enseignement au Sankuru.

En effet, au Sankuru et dans toutes les autres provinces où s'étaient installés les Belges, l'éducation se développait rapidement pour favoriser l'insertion sociale des Congolais dans le milieu du travail et pour les évangéliser. Comme indiqué précédemment, c'est surtout l'éducation de base, les notions élémentaires de la vie courante, plutôt que les études sur de longues années qui furent dans un premier temps, privilégiées par les Belges. Mais plus le réseau de l'éducation s'élargissait, plus aussi la durée des études devenait longue. Ainsi le Père Abel Demol pouvait-il affirmer que « l'école comprenait un cycle de cinq ans et une année appelée en Luba "bisungula", c'est-à-dire, sélection. Les élèves qui sortaient de la sixième année entraient directement dans la vie : ils devenaient clercs de la colonie ou maîtres d'école dans l'un des quatre postes de mission existant

¹⁹ Cf. Nguwo, (2010) extrait tiré de son entretien avec deux anciens élèves de l'époque à Tshumbe, notamment Okitolela Louis et Kandolo Emmanuel lors de ses recherches sur l'évangélisation au diocèse de Tshumbe.

chez les Tetela. Les tout premiers instructeurs de Tshumbe sont : Benoît Tshupa et Pierre Lupapa. » (Mission de Scheut, 1920-1921, p. 4-5).

Avec l'émancipation scolaire grâce aux missionnaires belges, la plupart des villages importants à l'époque coloniale avaient une école confessionnelle et les catéchistes faisaient fonction de maîtres d'école (Mission de Scheut, 1920-1921). D'après la mission de Scheut (1920-1921), « ces écoles étaient plus rudimentaires ; elles étaient composées d'un hangar, d'un tableau noir et de bancs rustiques. En gros l'enseignement se limitait aux éléments de lecture et d'écriture. Ces classes de brousse produisirent plus de deux mille catéchistes recensés dans le Vatican du Haut Kasai érigé le 13 juin 1917. Ceux qui voulaient s'instruire davantage se rendaient à Tshumbe où ils étaient hébergés, nourris et éventuellement rémunérés. » (p.5).

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, il émergeait à cette époque un certain goût du savoir chez certains, mais sans effet de massification scolaire au sens actuel. Selon Nguwo (2010) « jusqu'en 1920, [il n'existait] aucune loi qui obligeait les enfants à aller à l'école et les parents ne pouvaient pas encore apprécier les bienfaits et les avantages d'une instruction ou d'une éducation scolaire pour les enfants, d'où leur indifférence vis-à-vis de l'école. En plus, bien des parents désiraient que leurs enfants s'abstiennent de fréquenter l'école, car celle-ci les privait de nombreuses servitudes. Comme résultat, la plupart des enfants de douze ans voyageaient quatre à cinq mois par an pour aller à Lusambo, à Kindu ou ailleurs à pied pour vendre des produits divers et payer ainsi l'impôt et d'autres redevances. Certains s'y rendaient pour se procurer des produits manufacturés ou y chercher fortune, s'engager comme boys, marmitons ou tout simplement flâner comme parasites chez l'un ou l'autre parent qu'ils ne manquaient pas de dénicher dans la région. » (p. 53).

Un certain nombre de raisons incitaient les parents à s'opposer à la scolarisation de leurs enfants. Par exemple, certains pensaient que l'école prolongeait la servitude coloniale (Nguwo, 2010). De surcroît, devant la difficulté de leurs enfants qui devaient se déplacer à pied (faute de moyen de transport) vers les grands centres où s'étaient implantées des écoles, certains parents prirent du recul devant l'offre insuffisante de l'éducation et le manque d'une éducation de proximité. Ils préférèrent que ces enfants les aident dans la paie des impôts en faisant du commerce ou tout autre travail qui produirait rapidement le moyen de vivre au quotidien (Nguwo, 2010). La pauvreté du milieu rural, l'incapacité des parents non instruits à comprendre le bien-fondé de l'éducation scolaire et bien plus, l'insuffisance de l'offre scolaire dans la province étaient tout autant d'éléments qui représentaient un frein à la scolarisation.

Devant ce défi de l'éducation des enfants au Sankuru, les missionnaires changèrent de stratégie à partir de 1920 pour attirer un plus grand nombre d'enfants à l'école dans les régions où des écoles étaient implantées. L'adoption de mesures pour favoriser l'éducation de tous les enfants s'avérait nécessaire. Mais jusque-là, « l'école restait toujours le moyen de pénétration de l'évangélisation au Sankuru. » (Nguwo, 2010, p. 53). C'est ainsi qu'en 1920, le père Van Den Bon fonda l'école des catéchistes qui sera transformée en 1924 en École Normale de Tshumbe avec un programme d'études comprenant cinq ans d'école primaire et trois ans post-primaires. À partir de ce moment apparurent les premiers « *manuels Tetelas* » (Kruist en Liefde IX, 1936). L'objectif était d'enseigner aux indigènes Tetelas à écrire et à lire dans leur langue maternelle. C'était une façon de valoriser la culture Tetela dans toute son immensité et sa diversité (Nguwo, 2010).

À partir de 1925, les écoles catholiques commencèrent à bénéficier des subsides de l'État et apparut l'idée d'un inspecteur missionnaire. Il fallait établir une convention entre l'Église et l'État. Ainsi, « d'après les dispositions de la convention entre le Saint-Siège et l'État Indépendant du Congo du 26 mai 1906, c'est le supérieur de la Mission qui faisait périodiquement un rapport au Gouverneur Général sur les écoles. Le programme d'études était fixé de commun accord entre le Gouverneur Général et les missionnaires. La plus parfaite harmonie devrait régner entre les missionnaires et les agents de l'État. » (Mission de Scheut, 1920-1921, p. 194).

Cette collaboration entre l'État et l'Église au Sankuru trouvait ses bases dans la convention générale pour l'éducation des enfants évoquée plus haut. Cela confirme en même temps que les missionnaires catholiques étaient considérés comme personnel de confiance de l'État à l'époque coloniale, et nul ne doutait du fait que l'école fût un sous-appareil de la civilisation occidentale, (Nguwo, 2010). Mais la présence d'une convention peut aussi montrer qu'il ne s'agissait que d'une collaboration entre deux partenaires, même si les intérêts de chacun devraient être envisageables. Précisons encore que, « au début, la subsidiarité des classes n'était que partielle et pour certaines seulement accordée à la fin de l'exercice. La subsidiarité des écoles catholiques s'est élargie, mais a toujours été partielle. » (Dimandja, 1976, p. 194.).

Selon le rapport annuel sur l'activité de la colonie Congo-belge de 1931, l'enseignement était apprécié et beaucoup de jeunes étaient attirés par la carrière d'enseignant (Nguwo, 2010)²⁰. En 1932, l'école Normale de Tshumbe était citée parmi celles qui dispensaient les programmes

²⁰ Cf. aussi le Rapport annuel sur l'activité de la colonie Congo-belge, 1931, p. 108.

officiels et formaient de bons moniteurs. C'est cette même année que l'école a été installée dans ses locaux définitifs (Nguwo, 2010).

5. Les programmes et les axes de l'éducation scolaire.

Le système éducatif et son école, qualifiée à cette époque de bonne, suivait un programme composé d'éléments de « méthodologie, de psychologie-pédagogie, de langue indigène, d'hygiène, de français, de mathématique, etc. Le prestige de deux écoles normales du Kasai, celle de Mikalayi et celle de Tshumbe, allait grandissant » (Kruis en Liefde, 1960, p.136). Cette renommée était due au niveau des enfants sortis de ces écoles et à la mise en œuvre de leurs capacités dans la vie sociale. Les personnels formés dans ces écoles devaient desservir le reste du territoire du Sankuru, notamment Kole, Lodja et Lomela.

En outre, le recrutement était garanti par les écoles rurales dans les grandes chefferies telles que celles de Katakolo-Lomami, Otete, Shungu-Nkoy, Ovungu, créées à partir de 1926 et qui envoyaient les meilleurs élèves à l'école Normale. En 1935, il y avait 31 élèves et trois enseignants autochtones (Nguwo, 2010). Il s'agit là d'une politique de sélection dans les écoles catholiques, comme abordé précédemment. Cette stratégie de sélection d'élèves était appliquée dans toutes les écoles catholiques du Congo. Celle-ci visait la construction d'une élite sankuroise qui pourrait prendre la relève après le départ des Belges. Ces écoles fournirent un certain nombre de moniteurs, car déjà, la fin de l'an 1935 se voyait honorée de 16 diplômés d'autochtones. Voici ci-dessous un tableau qui représente le nombre des instituteurs selon les missions.

Tableau 11 Des missions, des instituteurs et des institutrices en 1935

Missions	Instituteurs	Institutrices
Tshumbe (1910)	46	05
Katakolo-kombe (1913)	48	02
Lubefu (1917)	20	01
Lodja (1916)	21	04
Total	135	12

Source : *Annuaire des Missions catholique, (1935, p. 150).*

Ce tableau 11 présente le nombre d'instituteurs et institutrice du Sankuru en 1935. En quelques décennies, les missionnaires ont réussi à former un personnel destiné à prendre la relève dans l'éducation des enfants au Sankuru. Mais il existait aussi des écoles officielles de l'État où les enfants de chefs étaient formés notamment à Lusambu, l'actuel chef-lieu de la province du Sankuru. D'autres enfants étaient scolarisés au-delà de Sankuru, à Kananga dans les écoles officielles. Toutefois, on remarquera que sur 147 instituteurs, on comptait 135 hommes contre 12

femmes, ce qui souligne une inégalité d'accès à la formation entre filles et garçons. Les filles étaient défavorisées et nous pouvons comprendre qu'il y avait dans la pensée coloniale une promotion du masculin au détriment du féminin. Il s'agissait d'un frein sociétal consistant à considérer les filles comme destinées aux travaux ménagers (Bavuidinsi, 2012). L'accès des filles à l'école n'était pas nécessaire parce qu'elles suivaient une éducation matrimoniale, c'est-à-dire, qui les préparait au mariage. Ce régime patriarcal a donc défavorisé l'accès des filles à l'école et à l'enseignement supérieur. Cela explique le fait qu'elles aient un taux très bas de scolarité et le faible nombre d'institutrices, de 5 sur un total de 46 à Tshumbe, de 2 sur 48 à Katako, de 1 sur 20 à Lubefu et de 4 sur 21 à Lodja à l'époque.

En effet, selon l'Annuaire des missions catholiques au Congo (1925) et Kruis en Liefde (1960), le nombre de filles institutrices provient de la présence des religieuses de la Congrégation des sœurs Pénitentes de Saint François d'Assise d'Opbraeckel, diocèse de Gand, chez les Tetelas. Les religieuses s'occupaient spécialement de l'éducation des filles. Elles ont préparé les premières institutrices sankuroises car leur ambition était de rivaliser avec le niveau d'éducation des garçons. Lors du bilan de l'enseignement des pères de Scheut au 31 décembre 1960, le travail des religieuses fut félicité devant l'augmentation des filles à l'école : « 160 enseignants, 12 enseignantes, 4 078 élèves garçons, et 499 élèves filles à l'école primaires, 80 élèves à l'école normale et 8 séminaristes (ceux qui aspiraient à la prêtrise). » (Kruis en Liefde, 1960, p. 76). Malgré leurs efforts, les inégalités d'accès à l'école se maintinrent.

Ainsi ce détour par l'histoire nous aide-t-il à comprendre le travail de reproduction de l'école en RD Congo comme un processus et un lieu de rencontre de pouvoirs (André et Poncelet, 2013 ; Busugutsala, 1997). En ce sens, le travail sur la scolarisation des enfants devient dans le cas du Sankuru un lieu de rencontre des pouvoirs publics et religieux.

6. L'école au Sankuru après l'indépendance

Après l'indépendance, les politiques ont privilégié l'expansion de l'école dans les différents territoires du Sankuru. Cela n'a duré que peu de temps. Avec le désordre politique de 1961, notamment l'assassinat de Lumumba, alors premier ministre, la politique éducative au Sankuru s'est arrêtée dans son élan. Le mouvement d'insurrection des Batetelas reste marqué par une forte perte de vie humaine. Olivier (2010) montre que « du 1er août au 29 octobre 1961, plus d'une centaine de personnes sont assassinées par l'armée patriotique et libératrice (APL)²¹ lors de

²¹ APL : armée patriotique et libératrice du Congo.

l'insurrection au Sankuru. Les victimes de la justice révolutionnaire de Simbas (une unité de l'armée nationale) étaient essentiellement des agents de l'État, policiers, militaires et fonctionnaires, ou des partisans du Parti national du Progrès (PNP), voire tous ceux qui étaient opposés à Lumumba, qui l'avaient trahi ou qui avaient profité de l'Indépendance. Ainsi, plusieurs agents territoriaux sont passés par les armes à Wembo-Nyama le 2 août. La prise de Katako le 6 août fut suivie de l'exécution de l'administrateur du territoire et de son assistant, de deux chefs coutumiers et des soldats de l'armée nationale congolaise (ANC) faits prisonniers. » (Olivier, 2010, p. 7).

L'exécution des autorités du Sankuru a entraîné non seulement du désordre et la fuite des populations en forêt, mais aussi bloqué l'élan du développement économique, politique et éducatif du Sankuru (Turner, 1964). Ces violences physiques n'étaient pas des cas isolés. Selon Turner (1985) et Olivier (2010) le 11 août 1964, un nombre indéterminé de fonctionnaires (publics et privés), de policiers et de militaires (environ soixante-dix) furent exécutés en public dans la cour de l'hôpital de Lodja. En plus, le 13 août 1964, les Simbas abattent deux gardiens de prison à Lusambo, et deux jours plus tard, une dizaine de partisans du Parti national du Progrès, en majorité des fonctionnaires sont fusillés dans le stade de Lusambo sous l'ordre de l'APL.

Un tel climat a eu un impact considérable sur l'évolution de la politique éducative du Sankuru. Les parents devaient protéger leurs enfants contre les éventuelles guerres ethniques et tribales et beaucoup n'inscrivaient pas leurs enfants à l'école. Malgré cela, les confessions religieuses avaient réussi à garder les écoles ouvertes, quand bien même leur fréquentation était en baisse (Nguwo, 2010).

Par la suite, la politique publique de la deuxième République (1965-1990) devait annexer les écoles des confessions religieuses aux propriétés de l'État congolais. Le travail de développement du réseau scolaire se fit par l'État. L'esprit d'étatisation et laïcisation de l'école gagna le pays (Bavuidinsi, 2012). Le Sankuru vécut une nouvelle aventure de sa politique éducative. Les conflits naissaient, mais les accords nationaux entre l'État et les Églises catholique et protestante concernant l'école vinrent régler les différends entre les parties. Les écoles virent le jour dans les centres des six territoires qui composent le Sankuru : Lodja, Katako, Lubefu, Kole, Lomela et Lusambo. Localement, la collaboration entre les confessions religieuses et l'État permit de s'investir assez dans l'éducation des enfants et la politique éducative de proximité fut mise en place par les nouveaux dirigeants. Les écoles catholiques et protestantes étaient subventionnées

par l'État tout en restant sous la responsabilité des confessions religieuses. Elles étaient en ce sens des écoles sous-contrat.

Cette politique éducative a subi une nouvelle période de crise économique en 1990-1997, aggravée par le surendettement de la R.D. Congo et les restrictions financières internationales. L'une des conséquences de cette crise a été l'inaccessibilité des enfants à l'école au Sankuru, alors encore District de la province du Kasai Oriental. La pauvreté des paysans, l'absence de rémunération des enseignants, des écoles dégradées, des écoles payantes étaient autant d'entraves à l'accès des enfants à l'école.

Néanmoins, les années dites de libération, c'est-à-dire celles de la troisième République avec Laurent Désiré Kabila, étaient aussi difficiles du point de vue du redressement de l'école détruite par la guerre de 1996-1997 et la crise financière. Mais cela n'a fait que renforcer une crise déjà présente au temps de Mobutu. La politique éducative sankuroise avait cependant la lourde responsabilité de sécuriser les enfants à l'école en leur offrant non seulement un cadre décent pour l'éducation, mais surtout de répondre à l'objectif d'accès à l'éducation de qualité pour tous. En plus, le problème du coût financier d'une scolarisation pour tous se posait avec acuité.

Quelques années plus tard, à l'arrivée du gouvernement de transition après l'assassinat de Laurent Désiré Kabila, la politique publique fournit des efforts de réorganisation de l'école à travers les réformes que nous avons abordées au premier chapitre, notamment celle de 2014 dont le but était de redonner à l'éducation des enfants un nouveau départ. La politique éducative au Sankuru fut alors soutenue par l'Unicef, avec des manuels et une aide aux enfants les plus démunis, et par la Banque mondiale, pour la reconstruction d'écoles en ruine. Des « centaines d'écoles avaient en effet été détruites pendant la guerre de 1996-1997. » (Nguwo 2010, p. 34). La politique éducative mit l'accent sur la scolarisation de qualité pour tous, même si l'école restait payante.

En somme, nous pouvons dire que le problème de l'accès à l'école de qualité pour tous au Sankuru est une préoccupation à la fois des politiques publiques et des acteurs privés de l'éducation. Son histoire, émaillée d'épreuves, et de crises à la fois politiques et économiques, reste pleine d'espérance.

7. Structure actuelle de gestion de l'enseignement au Sankuru

Le système éducatif de la province du Sankuru est organisé selon le modèle national congolais. Aujourd'hui, ce système comprend la maternelle, l'école primaire, les instituts supérieurs et

universitaires. Mais ce qui nous intéresse plus ici, ce sont les trois premiers niveaux sans pour autant omettre l'existence des universités et instituts supérieurs au Sankuru.

En effet, dans sa forme actuelle, l'école maternelle n'est pas obligatoire. Pour la plupart, elle est réservée aux enfants dont les parents sont capables de dépenser financièrement pour l'éducation scolaire de leurs enfants. C'est à cause de cet indicateur que peu d'enfants fréquentent l'école maternelle. Les parents attendent donc l'âge de 6 ans pour scolariser leurs enfants. Il faut aussi dire que l'école maternelle n'est pas encore implantée dans les villages du Sankuru. Rares sont celles qui sont implantées dans les centres ruraux. La durée moyenne de scolarisation est de 3 ans.

L'école primaire quant à elle dure six ans, sanctionnés par un « certificat de fin d'études primaire » délivré sur la base d'une évaluation nationale (TENAFEP)²², et qui donne accès au cycle supérieur du collège et lycée (Gouvernement de la R.D. Congo, 2005).

Par ailleurs, on distingue dans la province de Sankuru l'enseignement secondaire général, et l'enseignement technique et professionnel.

a). L'enseignement secondaire général prépare les élèves à la poursuite des études supérieures et universitaires. La section littéraire ou les humanités littéraires par exemple, comprennent deux options : l'option classique avec un programme approfondi de latin et l'option africaniste tendant à assurer le développement d'un humanisme africain. On y prépare les élèves à la poursuite des études supérieures et universitaires en lettres et en sciences humaines (Ndungumbo et al., 2015). Les sections scientifiques comprennent pour leur part les options « mathématique-physique et biologie-chimie. Elles préparent les élèves aux études universitaires en mécanique, polytechnique, médecine. Et enfin, la section pédagogique forme au métier d'enseignant à l'école primaire et prépare aux études universitaires en sciences de l'éducation, lettres et sciences humaines. » (Ndungumbo et al., 2015). Toutes ces sections existent aussi bien dans les écoles publiques que privées.

b). L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel regroupe « un ensemble hétérogène de formations préparant à l'insertion professionnelle, allant des emplois d'exécution à ceux de l'encadrement

²² TENAFEP : test national de fin d'études en primaire.

intermédiaire. » (Rayou et Van Zanten, 2011, p. 68). Dans le même esprit, Legende (2004) le définit comme « toute forme d'enseignement qui prépare à une qualification pour une profession, métier ou emploi spécifique, ou qui confère l'aptitude particulière à exercer une telle profession, métier ou emploi, quels que soient l'âge et le niveau de formation des élèves, des étudiants, et même si le programme d'enseignement inclut une partie d'éducation générale. » (p. 587). Notons que la RDC s'inspire de la Belgique pour qui « l'enseignement professionnel est axé sur une formation pratique et technique à la différence de l'enseignement technique qui vise une formation théorique et technique. » (Idem, p.588). Nous présentons les instances de gestion des institutions scolaires du Sankuru dans le point suivant.

7.1. Ministère provincial de l'éducation

Dans le cadre de la décentralisation, le ministère de l'Éducation octroie aux ministères provinciaux le pouvoir de gérer les institutions scolaires de leur province. Chacun d'eux est composé d'un ministre de l'Éducation avec ses conseillers et d'un secrétariat administratif. Il a la responsabilité d'améliorer la qualité de l'éducation dans sa province par des stratégies pratiques appropriées. Mais il doit le faire en connivence avec le gouvernement central à qui revient le dernier mot. Ainsi l'inspecteur principal de la province du Sankuru disait-il, « nous avons actuellement un gouvernement provincial qui s'occupe de nous. Nous avons dans ce gouvernement tout un ministère de l'enseignement avec tous les services qu'il faut pour fonctionner, malgré qu'il soit encore récent et à la recherche d'un équilibre financier. Nous n'avons plus besoin de recourir à Mbuji-Mayi ou à Kinshasa pour toute démarche administrative. Je peux dire maintenant que nous sommes autonomes. » (I.P.P, S, Janvier 2018).

Cela nous permet de penser que la décentralisation dans la gestion des institutions scolaires favorise aussi le rapprochement des fonctionnaires de l'enseignement, notamment ceux du primaire et du secondaire avec les autorités locales ; elle facilite le dialogue et les conditions de travail. Nous verrons donc dans la partie de résultat et discussion l'apport de cette décentralisation dans le fonctionnement de la politique éducative au Sankuru.

7.2 Le SECOP et les pools d'inspections

Au Sankuru, le SECOP (service de contrôle et de paie) s'occupe de la gestion générale du personnel éducatif de la province. Il s'occupe spécialement des démarches de légalisation du personnel des établissements publics et privés subventionnés par l'État, ce qui le place au cœur du travail de l'éducation des enfants dans la province. Le service de SECOP est dirigé par l'inspecteur principal provincial (IPP) de l'éducation. En tant que tel, il s'occupe également des inspecteurs :

chefs de pool et itinérants provinciaux dont l'objectif est d'assurer le contrôle et la formation des agents de l'éducation scolaire de la province. Nous pouvons dire que le SECOP permet à l'État congolais de se rapprocher du personnel de l'enseignement. Le responsable actuel le dit en ces termes : « Je suis monsieur K, l'inspecteur provincial de l'EPSP au Sankuru. Je suis responsable du secteur éducatif au Sankuru et c'est depuis six ans que j'occupe ce poste. Vous savez l'inspection s'occupe de la formation, de l'évaluation, du contrôle de l'enseignement. Au Congo on nous appelle l'oreille du ministère, c'est-à-dire que nous sommes là pour appliquer les instructions que le ministère nous donne. Nous faisons donc respecter les instructions conçues par le ministère de l'éducation. » (I.P.P. K, Janvier, 2018).

En tant qu'oreille du ministère de l'Éducation, l'inspection provinciale est secondée par des inspecteurs qui s'occupent directement de la gestion des établissements scolaires. Il s'agit d'un inspecteur, chef de la division provinciale et de la sous-division de l'éducation. Ils s'occupent des aspects les plus pratiques de la gestion des établissements publics et privés de l'éducation scolaire. Ils veillent sur l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec des inspecteurs itinérants : contrôles des dossiers administratifs des enseignants en lien avec le SECOP, des programmes de l'enseignement et des conditions de viabilité des écoles.

7.3. Coordinations des écoles conventionnées

Il existe des coordinations des écoles conventionnées. Au Sankuru, les églises officielles (catholique, protestante et musulmane) et d'autres églises évangéliques gèrent un grand nombre d'écoles. Les coordinations des écoles confessionnelles s'occupent du fonctionnement des écoles à leur charge. Elles s'occupent de l'affectation des enseignants et de leur révocation conformément aux principes de base de la convention entre l'État et les écoles conventionnées évoquées au premier chapitre. Dans les écoles conventionnées catholiques par exemple, les enseignants sont appelés à respecter la charte de la convention d'engagement après l'avoir lue et signée. Celle-ci précise les conditions et les règles d'admissibilité au sein d'un établissement catholique ainsi que les objectifs de l'enseignement.

Les coordinations des écoles conventionnées s'occupent aussi du bon déroulement de l'enseignement dans leurs établissements scolaires et du respect des programmes donnés par l'État. Il faut noter à cet égard que les programmes de l'enseignement au Sankuru sont les mêmes que ceux du reste de la R.D. Congo. Ils sont donnés par l'État congolais à travers le ministère de l'Éducation et s'appliquent à tout le pays, ou du moins devraient-ils l'être.

8. Les différentes sortes d'écoles au Sankuru

8.1. Les écoles officielles

Dans ses études sur l'école au Congo Kinshasa, Mopondi (2010) explique la différence entre les écoles conventionnées et les écoles publiques en ces termes : « Les écoles conventionnées sont créées sur l'initiative des missionnaires, mais prises en charge par l'État. Les écoles libres sont des propriétés de mission ou des sociétés privées. Les écoles laïques sont des écoles officielles par opposition aux écoles conventionnées des missionnaires. » (p. 39). En effet, c'est l'État qui engage le personnel et pourvoit à leur salaire. Se basant sur le principe de laïcité, les écoles primaires et secondaires officielles accueillent tous les enfants, sans exception. Dans la même perspective, les programmes et la durée de l'année scolaire sont fixés par l'État. En général, l'année scolaire va du 1^{er} septembre au 2 juillet de l'année suivante.

a) Les écoles catholiques

Les écoles catholiques appartenant à l'Église catholique, leur personnel suit les instructions de l'Église catholique. Si, contrairement aux établissements publics elles sont gérées par l'Église, et subventionnées par l'État. Ainsi, les directeurs d'écoles, les préfets et proviseurs des collèges et lycées sont affectés par les coordinations diocésaines, lesquelles sont supervisées par la coordination provinciale. Mais l'État prend en charge les frais de fonctionnement, les salaires des enseignants et des autres personnels qui travaillent dans ces établissements.

Quant aux programmes de l'enseignement, l'Église respecte ceux que l'État impose, tout en ajoutant quelques enseignements propres à leur foi.

b) Les écoles méthodistes

Les écoles conventionnées méthodistes sont gérées par l'Église méthodiste au Congo. Comme chez les catholiques, ces établissements scolaires restent la propriété de leur église, mais ils sont subventionnés par l'État.

Il leur appartient de nommer le personnel enseignant ou autre et de révoquer ceux qui ne seraient pas en mesure de respecter les normes relatives à leur Église. La charte de bonne conduite y reste de rigueur comme dans les établissements catholiques. Les programmes sont imposés par l'État avec quelques particularités de leur doctrine religieuse (Bavuidinsi 2012).

c) les écoles Kimbanguistes

L'église kimbanguiste possède aussi un domaine d'enseignement en R.D. Congo, mais ce dernier est moins vaste que ceux des catholiques et des protestants. Leurs écoles sont le plus souvent

implantées dans les camps²³ réservés à leurs adeptes et fidèles. À part les programmes de l'État, on insère aussi les enseignements en rapport avec leur foi. Leurs écoles sont subventionnées par l'État, toujours selon la convention signée entre ce dernier et les principales confessions religieuses évoquées ci-dessus.

d) Les écoles des églises d Réveil

Au Congo, lors de la deuxième République, le droit au choix de culte avait été libéralisé. Ce principe de démocratie a eu pour effet la prolifération des sectes. Aujourd'hui, la RDC compte parmi les pays qui ont le plus grand nombre d'églises de Réveil en Afrique central, (Etshindo Epanjola, 2016). Ces dernières s'investissent aussi dans le domaine de l'enseignement, mais la plupart de ces écoles ne sont pas subventionnées par l'État. Ce sont donc les parents d'élèves qui paient les frais de fonctionnement.

Créées dans l'objectif d'accroître le nombre de fidèles, ces écoles font régner une certaine liberté (nous le verrons plus tard dans l'analyse des données). Pour tenir, elles doivent accueillir un plus grand nombre d'élèves, d'où l'assouplissement également des règles d'admission (en secondaire par exemple). Un responsable d'un lycée en disait dès lors que « nous devons tout faire pour marquer la différence et attirer les enfants [...] Les parents comprennent que chez nous il y a de la tolérance sur certaines exigences des autres écoles. Quand on est dans la concurrence il faut savoir jouer avec les opportunités qui se présentent... C'est ça ! » (Préfet F, janvier 2018).

L'enjeu est ici celui de la couverture de l'espace sankurois respectivement par les écoles publiques et privées.

8.2. Les écoles des acteurs privés de l'éducation

En R.D. Congo et en particulier au Sankuru, les particuliers et organismes ont le droit d'implanter des établissements scolaires en suivant les règles établies par l'État. C'est ainsi que l'on retrouve aussi des établissements scolaires créés par des particuliers. Ces derniers peuvent avoir un lien avec des coopérateurs externes ou non. Ils ont l'obligation d'avoir un arrêté ministériel pour ouvrir leurs portes et ils suivent les programmes et calendrier scolaires fixés par l'État. Ces établissements se rapprochent plus de ceux des églises de Réveil au niveau des frais de fonctionnement et de la paie des enseignants. Non subventionnés par l'État, ils sont pris en charge par les parents d'élèves.

²³ Camps ici est pris au sens de ghetto.

On retiendra qu'il existe une différence entre les écoles catholiques, protestantes et kimbanguistes d'une part, et celles des autres confessions religieuses ou simplement privées. Les premières sont, pour la plupart, subventionnées par l'État en application de la convention de 1971, tandis que les secondes sont prises en charge par les parents d'élèves.

Conclusion du deuxième chapitre

Sankuru est une vaste province avec une grande diversité ethnique sur l'ensemble des territoires. Les disparités de scolarisation entre les enfants y sont le résultat à la fois des politiques publiques et éducatives de la province. On observe, que le phénomène de l'inégalité d'accès à l'école au Sankuru n'est pas un fait nouveau. Et, bien que l'éducation scolaire des enfants ait connu une lente évolution, elle a fini par être développée dans tous les territoires de la province actuelle. Ce sont là des éléments de compréhension de la situation actuelle et des freins à l'éducation pour tous, dont on sait par ailleurs qu'elle est un objectif non seulement en RD. Congo, mais aussi en Afrique subsaharienne et dans le monde entier. L'analyse qualitative de l'enseignement au Sankuru dans la troisième partie de notre recherche contribuera à identifier les raisons du maintien des inégalités d'accès à l'école.

L'éducation des enfants au Sankuru allait de pair avec le processus d'évangélisation mis en œuvre par les missionnaires. L'accès à l'école publique nous intéresse à plus d'un titre vu l'étatisation et la laïcisation de l'école sous l'époque de Mobutu.

Chapitre 3 : Cadre théorique

Il importe de replacer la question des inégalités dans l'éducation des enfants au Sankuru dans un cadre théorique. Il s'agit d'explicitier les concepts que nous utiliserons tout au long de notre recherche. De quelles inégalités parlons-nous ?

Cette question nous permet de creuser la question des inégalités à la fois d'accès à l'école publique et celle des freins à la démocratisation de l'éducation. Nous devons donc clarifier les concepts et préciser le champ lexical dans lequel le concept d'« inégalités scolaires » sera utilisé dans notre recherche. Il est important d'évoquer ici le sens que les sociologues de l'éducation accordent à ce concept pour comprendre l'application que nous en faisons au contexte congolais.

1. Les inégalités : une question centrale en éducation scolaire

L'inégalité des chances en ce qui concerne la scolarisation fait l'objet de nombreuses études qui confèrent à cette question (des inégalités) un caractère universel : aux USA, en Europe, Asie, Afrique, etc. Par exemple, plusieurs chercheurs, à l'instar de Terrail (2001) et Felouzis (2014), personne n'hésite à parler « *Des inégalités scolaires* »²⁴. Ils s'y intéressent car beaucoup de systèmes scolaires ou de politiques éducatives ne parviennent pas à réduire l'impact des inégalités sociales, économiques et ethniques sur l'accès et la réussite scolaire. Nous répondons ici à la question : De quelles inégalités de chances parlons-nous ? Pour certains l'éducation scolaire comme « ascenseur social est plus que jamais un mythe »²⁵(Felouzis, 2014) dans plusieurs pays du monde parce que beaucoup d'enfants n'ont pas la chance d'y accéder. Les politiques publiques, économiques et sociales inégalitaires sont parfois à la base de la construction des inégalités dont les enfants et les jeunes sont victimes. D'après Felouzis (2014), lorsqu'on cherche à définir les inégalités scolaires « la première réponse consiste à concevoir l'égalité des chances comme une égalité d'accès à l'école. Dans ce cas, l'objectif est de généraliser l'éducation. On postule que l'égalité est garantie dès lors que tous les enfants bénéficient d'une scolarité...L'égalité d'accès est une condition minimale pour garantir l'éducation. Un pays qui ne scolarise que la moitié des enfants en âge de l'être ou encore uniquement les garçons et non les filles ne peut prétendre une égalité des chances. » (p.14). Bourdieu (1966) pense que l'une des faiblesses de cette approche est

²⁴ Titres des ouvrages de Jean-Pierre Terrail et Georges Felouzis où ils traitent la question des inégalités scolaires dans le contexte français. Une question qu'ils trouvent fondamentale dans la scolarisation des enfants.

²⁵ Cf. le résumé de l'ouvrage de Felouzis (2014) sur *Les inégalités scolaires*, mentionné dans la couverture.

d'ignorer que la valeur scolaire des élèves est socialement construite dans et par l'éducation familiale et la socialisation.

L'inégalité d'accès à l'école implique que certains enfants ont moins de chances d'accéder à l'école que d'autres, plus privilégiés en ce sens. Ces inégalités peuvent être le produit de différents facteurs tels que la proximité géographique de l'école, la qualité des infrastructures, les moyens financiers des familles, ou encore des choix en termes de politiques publiques et de démocratisation de l'enseignement. Ces conditions peuvent peser différemment sur les enfants et les jeunes d'un même village, dans les villes qui n'ont pas d'écoles à proximité, et ceux dont les parents ne sont pas à mesure de pourvoir à la scolarité. Une telle inégalité peut bien se mesurer lorsque vous observez les distances que les enfants et jeunes des villages doivent parcourir pour aller à l'école et les conditions matérielles des écoles. On peut aussi se référer à l'âge de la première année de rentrée des enfants à l'école pour s'en rendre compte. C'est cet aspect qui nous intéresse dans le contexte de notre travail.

Duru-Bellat et Van Zanten (2002) notent que « ce sont les inégalités d'accès à l'éducation qui sont les plus fortes dans les pays pauvres, sachant que plus l'accès à un niveau ou à un type de scolarité est rare, plus il est marqué par des inégalités sociales ; réciproquement, la sélectivité sociale baisse au fur et à mesure que cet accès se généralise à l'ensemble de la population. » (p. 52). Ainsi, pour lutter contre les inégalités d'accès à l'école est-il nécessaire de généraliser l'enseignement et donc d'ouvrir l'accès à la scolarisation à tous les enfants. Par contre, dans les pays économiquement développés, les inégalités sociales face à l'éducation sont parfois considérées comme à la fois évidentes et universelles (Girod, 1989 ; OCDE, 1997). Dans des pays aussi différents que le Japon, les USA ou l'Australie, les caractéristiques familiales de l'élève jouent fortement sur sa carrière scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten 2002) comme Bourdieu et Passeron ont pu le dénoncer dans les années 1970 en France.

Les inégalités scolaires revêtent plusieurs aspects et sens selon l'emploi qui leur est réservé. Pour Dubet et Martucelli, depuis les années 1970, la sociologie de l'éducation s'attache de plus en plus à ouvrir la « boîte noire », pour comprendre par quels processus et à travers quelles interactions sont produites ces grandes tendances que la « macro-sociologie » met en exergue, notamment les inégalités sociales face à l'école, dont les statistiques confirment la relative stabilité. L'intérêt se déplace vers les programmes scolaires, les relations des classes, l'élaboration d'un consensus au sein des établissements (ou au contraire la montée de la violence), l'insertion de l'école dans son environnement, etc. La question du type d'acteur que fabrique l'école est aussi posée, ce qui

requiert de « se placer du point de vue des élèves et pas seulement du point de vue des fonctions du système », (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p. 7).

Le rapport de Coleman (1966) et les travaux de Jencks (1979) aux États-Unis avaient aussi montré que la grande variabilité des conditions d'apprentissages était un facteur fortement explicatif des inégalités scolaires. En ce sens, l'égalité des chances n'est réelle que si elle prend la forme d'une égalité de traitement qui vise à limiter les discriminations négatives (Crahay, 2013) dont certains élèves ou groupes d'élèves sont l'objet, (Felouzis, 2014, p.15). Pour Bressoux (1996), ces « discriminations sont le fruit de variation de la qualité de l'enseignement liée à des facteurs institutionnels tels que le financement des écoles, les modes de recrutements d'enseignements plus ou moins expérimentés ou encore la ségrégation scolaire liée aux modes d'affectation des élèves dans les établissements. » (p.71). Cela nous permet de penser que les enfants peuvent être discriminés même s'ils ont accès à l'école. Pour Jenck (1979), sociologue américain de l'éducation, « à moins qu'une société n'élimine complètement les liens entre les parents et enfant, l'inégalité entre les parents garantit un certain niveau d'inégalités des chances offertes aux enfants. La seule véritable question porte sur la gravité des inégalités. » (p. 18). Jenck (1997) souligne dans son contexte l'existence potentielle d'un déterminisme social généré par les différences de statut socio-économique des parents et la reproduction de ces inégalités dans le système scolaire.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire à la suite de Felouzis (2014) que : « lorsque les sociologues de l'éducation parlent d'inégalités scolaires, ils ne font pas simplement référence à une inégale répartition d'un bien éducatif entre individus, mais à sa logique de répartition entre groupes sociaux. » (p. 9). Il ressort de cet extrait que les sociologues de l'éducation s'intéressent plus aux inégalités de groupes sociaux qu'aux individualités. En ce sens, ils considèrent que les inégalités scolaires sont inscrites dans nos sociétés à travers les politiques publiques et éducatives, le moyen de transmission de savoirs au sein de la famille, socle de toute éducation. C'est ce que Bourdieu et Passeron (1964) appelaient « capital culturel » : « ensemble de savoirs et savoir-faire qui conditionnent une forte proximité des élèves des milieux les plus favorisés aux exigences scolaires. » (Felouzis, 2014, p. 10). Pour eux, l'origine sociale a une grande influence sur la capacité des enfants à comprendre les codes scolaires. Les inégalités scolaires seront donc définies ici comme « accès aux biens scolaires (filères, diplômes, acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, l'origine ethnique, etc. » (Felouzis, 2014, p. 3-4).

Mais cette question peut vraisemblablement évoluer. Nous ne voudrions cependant pas nous limiter à montrer ou prouver l'existence des inégalités entre les secteurs ou les collectivités du Sankuru. Nous devons aller plus loin dans la réflexion pour comprendre les inégalités scolaires. Nous ne voudrions pas non plus tomber dans le piège qui consiste « à comparer les populations d'élèves qui ne sont pas comparables au plan d'autres caractéristiques en laissant dans l'ombre les sources et les causes des inégalités scolaires » (Felouzis, p. 12) notamment au Sankuru. À l'instar de Felouzis (2014), nous pensons que les enfants d'ouvriers ou de cadres au Sankuru ne se définissent pas seulement par leur origine sociale. Ils ont aussi d'autres caractéristiques liées à leur éducation familiale, à leurs conditions de vie et de scolarisation, à la politique publique, politique éducative et à tout un ensemble connexe.

Felouzis (2014) s'inspire de ce qui précède et affirme que « l'égalité d'accès est une condition nécessaire, mais non suffisante à une égalité des chances scolaires. » (p. 15). Nous devons donc aller au-delà de l'accès à l'école pour étudier les conditions de vie des familles, les infrastructures destinées à l'éducation, les matériaux didactiques pédagogiques et d'autres fournitures qui concourent au bon fonctionnement de l'école et à la promotion d'une éducation de qualité. Ces phrases tournent notre regard vers l'institution scolaire en tant qu'organe responsable de l'éducation scolaire des enfants, les différents organes du gouvernement en tant que structure et instance de décision sur l'éducation et la gestion des institutions scolaires.

Gilles, Barreau & Lorcerie (2007) pensent que l'expression égalité des chances a retrouvé son inspiration libérale originelle depuis 1980 pour tendre à remplacer dans les discours politiques, à l'école et parfois dans le droit. C'est dans cette perspective que l'idée d'égalité des chances tient dans le raisonnement suivant : « puisque les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit » et que « les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune » (Déclaration de droit de l'homme et du citoyen, 1789), tout individu doit trouver sa place dans la société en fonction de ce qu'il lui rend. Or, il est aussi vrai que tout en chacun ne peut pas faire ses preuves, car certains à cause de leur naissance dans une quelconque classe sociale, de leurs conditions matérielles due à leur origine sociale, sont placés dans une situation que nous pouvons qualifier de « défavorisés » (Gilles et al, 2007, p. 110) et qui les empêchent d'apporter pleinement leur contribution à la collectivité. En ce sens, pour accorder à chacun l'occasion d'épanouir ses possibilités, l'égalité des chances consisterait « à donner à chacun les mêmes conditions matérielles au départ. En conséquence, tout handicap dû au sort, à la fortune, ou à l'origine, devrait être compensé. » (Ibid., p. 110).

Le principe directeur de ce raisonnement nous renvoie à un principe des philosophes Rawls et Dworkin telles qu'analysées par Gilles et al. (2007). Rawls, pour sa part, dégage un principe qui définit les fondements de l'ordre social et le subdivise en deux propositions. Il le formule ainsi : « les inégalités économiques et sociales doivent être telles qu'elles soient : a) au plus grand bénéfice des plus désavantagés [...] et b) attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, conformément au principe de la juste égalité des chances. » (p. 111). Nous pouvons déduire que Rawls considère que le principe « d'égalité des chances » prime sur celui « de différence » et prône une politique de compensation. Gilles et al (2007) pensent « qu'une inégalité qui aboutirait à restreindre la liberté ou réduire l'égalité des chances au motif qu'elle aurait pour but ou pour résultat d'améliorer le sort des plus défavorisés ne pourrait être qu'injuste et inéquitable. » (p. 111). Une telle vision s'éloigne de la nôtre qui est favorable à une politique de discrimination positive avec plus de moyens et de possibilités d'accès dans l'enseignement primaire et secondaire aux familles défavorisées.

Le philosophe Dworkin pour sa part, a théorisé le principe d'égalité de chance en distinguant « traitement égal », qui peut se comprendre comme « le droit de recevoir la même quantité de ressources et de biens qu'un autre placé dans une même situation », et le « traitement entre égal », défini comme le droit d'être traité avec le même respect et la même attention que qui que ce soit d'autre » (Gilles et al, 2007, p. 111). Ici, le second principe est pour lui plus important que le premier. Il trouve que le droit à la considération, comme le droit au respect de soi, prime sur le respect de ses droits, parce que « le premier, le principe de traitement égal ne vaut que pour les circonstances particulières. » (Idem., p. 111). Il pense que les recherches de l'égalité des chances peuvent être aussi néfastes et dont l'une des premières conséquences de l'idée d'égalité des chances est de situer l'insertion de chacun dans la société, selon une logique toute libérale de compétition individuelle, dans laquelle aucune intervention de la collectivité n'est plus concevable, puisqu'elle a déjà été accordée en « amont. » (Idem, p. 112).

En ce sens, l'égalité des chances au départ peut ainsi permettre de justifier « l'inégalité des réussites à l'arrivée et de légitimer globalement des inégalités bien réelles. Une autre conséquence, plus visible est que l'égalité des chances, au moment où elle est recherchée, consiste à donner plus à certains qu'à d'autres. L'idée de base est bien de « favoriser », par des statuts, les membres des groupes ou classes dits « défavorisés », en raison qu'ils constituent ces groupes ou ces classes. Elle induit donc une égalité temporaire qui peut paraître contraire au principe d'égalité en droit. Ainsi, d'une part, des catégories ou des individus se trouvent alors étiquetés comme des défavorisés, souvent parce qu'ils sont enfermés dans un statut de précarité et stigmatisés par des attitudes et

comportements d'exclusion. D'autre part, la logique même de l'intervention publique et sociale devient une logique de différenciation. » (Gilles et al. 2007, p. 112).

Il ressort de ce qui précède que Gilles et al. (2007) mettent en exergue la notion de l'égalité en droit et pensent que « l'apparition d'un principe d'égalité des chances indéterminé en droit pourrait bien marquer un consentement à l'existence d'une fracture civile et sociale. Aussi généreuse que paraisse l'idée d'égalité des chances, sa traduction dans les politiques publiques ne devrait-elle pas, en état de cause, demeurer mesurée et son application limitée à certains terrains balisés, et en toute hypothèse rester seconde par rapport à l'égalité en droit ? Car sans l'égalité en droits, peu à peu, la fraternité sociale devient, en toute bonne conscience charité sélective, la sauvegarde de la cohésion sociale et se mue en sécurité publique, au risque de voir s'estomper toute référence aux valeurs démocratiques.» (Gilles et al, 2007, p. 112).

Dans le contexte de notre étude, la notion de droit évoqué nous aide plutôt à renforcer notre conception de l'égalité des chances d'accès à l'école des enfants au Sankuru. Si nous considérons que tous les enfants appartiennent à un même État congolais, et en plus, à la même province du Sankuru, la notion de droit fera ici appel à celle d'équité dans le traitement qui leur est réservé face à l'accès à l'école et aux conditions de scolarisation. Accorder la chance d'accès dans l'enseignement primaire et secondaire aux enfants et jeunes sankurois défavorisés et vulnérables nous ramène à la politique de la discriminative positive. Nous nous intéresserons plus tard à la politique d'intervention publique pour les écoles défavorisées. Que signifient les termes « discrimination » et « reproduction » dans notre contexte ?

2 Discrimination et reproduction

Nous expliquons ci-dessous les concepts : discrimination et reproduction. La compréhension de ces termes nous aide à analyser et à comprendre les données du terrain d'études.

2.1. Discrimination

Dans le contexte de notre étude sur l'éducation des enfants au Sankuru, la notion d'inégalités scolaires est liée à celle de discrimination de certains groupes sociaux habitant les milieux ruraux (notamment les villages). D'où la nécessité de clarifier ici dans quel sens nous souhaitons avoir recours à ce concept.

La discrimination vient du mot latin « *discriminare* » qui signifie : action d'isoler et de traiter différemment certaines personnes, un groupe par rapport aux autres ; action de séparer les choses selon des critères distinctifs (Encyclopédie Universalis, 2011). Nous pouvons en ce sens

comprendre que la discrimination renvoie à un choix selon les critères que l'on se fixe. On peut cependant comprendre qu'il existe une discrimination positive et négative. Mais qu'en est-il de la notion de discrimination en milieu scolaire ? Pour mieux comprendre le concept de « discrimination », nous pouvons ici l'opposer aux deux autres termes avec lesquels elle est souvent confondue, ceux de racisme et de ségrégation.

Le concept de « racisme » désigne « une idéologie ou un système de préjugés qui classe les individus dans des groupes d'appartenance exclusifs, supposés génétiques, dont les marqueurs sont physiques, et qui développe une haine de race. La discrimination quant à elle, est une conduite. Elle ne repose pas nécessairement sur une idéologie ou une réflexivité bien qu'elle le puisse, les critères discriminatoires relevant d'une gamme qui définit en creux la norme identitaire centrale de ceux qui discriminent. » (Ibid, p. 87). Une telle analyse nous fait comprendre que l'énumération des critères discriminatoires est toujours inachevée. Autrement dit, les critères peuvent varier d'un territoire à un autre et d'une situation à une autre.

En outre, le concept « discrimination » est aussi souvent confondu avec celui de « ségrégation » qui désigne selon Lorcerie (2007) « une situation objective de concentration d'une population dans un espace qui lui est assigné, avec le rapport social de domination qui génère cet état de fait. Il a donc sens à la fois spatial et normatif, mais il ne pointe pas en direction des relations sociales dans lesquelles s'opère la mise en distance. » (p. 85).

Il ressort de ce qui précède que les trois concepts précités se complètent mutuellement sans avoir la même signification. Les trois concepts, (racisme, ségrégation et discrimination) au-delà de divergence spécifique de chacun, mettent l'accent sur l'activité humaine consistant à créer un groupe des dominants qui fait asseoir leur supériorité sur les dominés.

Au Sankuru, la discrimination scolaire peut se traduire par l'accès ou non des enfants à l'école, mais aussi par exemple par des différences dans les conditions de scolarisation ou dans la politique de distribution du matériel pédagogique. Autrement dit, il est nécessaire d'interroger le fonctionnement des institutions scolaires pour mesurer le niveau et l'ampleur de ce phénomène au Sankuru. Le besoin d'instruction grandissant et les conditions de médiocrité des écoles, (surtout dans les écoles des villages), la pauvreté des parents, les orientations politiques en termes d'éducation, sont à notre avis, des indicateurs à partir desquels nous pouvons nous approcher de la réalité du terrain.

2.2. La reproduction des inégalités

La théorie de la reproduction des inégalités scolaires est intimement liée à la discrimination sociale.

Lorsque Bourdieu évoque la notion d'inégalité, il la lie à celle de « classes sociales », qu'il divise en trois groupes : « la bourgeoisie, la moyenne bourgeoisie et les classes populaires » (Jordain et Noulin, 2011, p. 41). Au cours de notre recherche nous nous intéressons plus particulièrement à la classe sociale populaire, communément appelée « classe défavorisée », celle qui se trouve au cœur de l'Afrique, au Sankuru. L'ouvrage de Bourdieu et Passeron, « La reproduction » avait comme vocation de « montrer que l'apprentissage scolaire n'est pas une activité purement informationnelle et socialement neutre et que les différences observées de réussite, « reproduisant » des différences extérieures à l'institution scolaire, font appel à des différences cachées à l'observateur et fondées sur l'inégale distribution d'un capital spécifique pour lequel est proposé le nom de capital culturel. Ce capital est incorporé à la personne et se transmet en partie de manière informelle à travers des expériences liées à l'appartenance sociale » (Cazier, sd p. 164).

Nous pouvons en ce sens dire que l'analyse de Bourdieu et Passeron révèle « un fonctionnement idéologique latent de l'appareil scolaire, qui, au nom de sa gratuité (dans le contexte français par exemple), de son recrutement ouvertement démocratique et de la formalisation de ses règles, réalise en fait une sélection sociale sur des critères culturels de la classe dominante. La fonction technique de transmission de connaissances est en réalité utilisée pour faire accéder les héritiers de l'ordre social aux bénéfices du pouvoir, que confère la réussite scolaire et universitaire. Cette sélection sociale est non seulement effective, mais de plus, rendue acceptable aux exclus et aux défavorisés de l'enseignement par un processus de production idéologique, dont le résultat admirable sera de ne laisser filtrer vers les sommets de l'école et du pouvoir que des individus intégrés aux valeurs de la classe bourgeoise. » (Sainsaulieu, 1972, p. 1-2). Dans ces cas, les élèves issus de familles défavorisées pourront justifier leur position sociale par les obstacles rencontrés face à une culture scolaire qui leur paraît étrange par rapport à leur culture familiale d'origine.

Ces propos font écho de la manière dont l'accès à l'école des enfants et des jeunes était organisé au Sankuru de 1850 à 2018. L'histoire nous présente la vision d'une politique éducative à double vitesse priorisant l'accès des enfants des chefs à la formation des élites parce que jugés aptes à recevoir et pérenniser l'héritage du pouvoir de leurs parents, sous l'époque coloniale, même si les réformes amorcées après l'indépendance opèrent un changement radical. C'est un capital humain offert en privilège aux enfants des chefs par rapport aux enfants de familles défavorisées. Pour les familles défavorisées, accéder à une école des enfants des chefs ou des notables n'était qu'un rêve.

Cela signifie que l'objectif de l'école n'était pas d'offrir une éducation de qualité pour tous, afin que seules leurs facultés intellectuelles les distinguent. Une inégalité de répartition des enfants à l'école devient un frein majeur pour les enfants des familles défavorisées pour évoluer dans la société comme leurs pairs.

Suivant la thèse selon laquelle, même s'ils y accèdent, les enfants issus des milieux sociaux défavorisés ont plus de difficultés à l'école. Monseigneur Rolens, vicaire apostolique du Haut-Congo qui participait à l'élaboration d'une nouvelle organisation de l'enseignement au Congo disait : « il faut prendre garde au surmenage intellectuel, surtout chez le Noir. Il n'est pas capable d'une attention soutenue, son cerveau se fatigue vite. Alors, il ne comprend plus, ne suit plus, est distrait. La fatigue du cerveau produit les maux de tête, puis l'anémie du cerveau... Il faudrait un effort de l'intelligence. Ils apprennent les faits, mais ne cherchent pas à en connaître la cause, ni la façon de se produire. C'est ce qui explique l'ignorance des Noirs relative aux phénomènes de la nature dont ils sont témoins tous les jours : le soleil, la lune, la pluie » (Tshimanga, 2001, p. 75).

Ces phrases mettent en évidence la violence symbolique²⁶ qui s'exerçait contre les Noirs à l'époque coloniale, une violence qui s'étend jusqu'au niveau de l'instruction scolaire. Elles montrent aussi qu'il n'y avait pas que des inégalités d'accès à l'école mais aussi du racisme. Il s'agit d'une stigmatisation racialisante de l'esprit colonial. Et pourtant, l'école publique en soi devrait être un endroit où tout enfant, quelle que soit son origine, devait se sentir accueilli. Même si l'environnement dans lequel évolue l'enfant peut influencer sa chance d'accéder à l'école, la réflexion de Rolens reste un exemple de violence de l'esprit colonial niant à une catégorie d'enfants des capacités humaines et procédant à une hiérarchisation entre les groupes ethniques afin de s'assurer sa domination. Une telle idéologie a fait perdre à l'école tout son sens parce qu'elle était mise en œuvre pour maintenir la reproduction de la hiérarchie raciale. L'école était le lieu de discriminations raciales au lieu d'être une porte d'intégration sociale.

Addi (2001) montre à son tour que dans l'approche de Bourdieu cette violence symbolique « est un mécanisme fondamental de la reproduction de la domination, elle est donc le présupposé de l'ordre social (inégalitaire) et de l'extorsion du surplus et de l'exploitation qui permet aux dominants de faire l'économie de la domination physique et brutale, dans la mesure où il y a complicité de tout le groupe ou mensonge du groupe à lui-même. » (p. 2). Dans notre contexte,

²⁶ Nous verrons plus tard dans les résultats et discussion comment cette violence symbolique s'exerce à nos jours dans l'accès des filles à l'école.

nous pouvons dire que l'idée de la participation des Noirs dominés à leur domination se dévoile bien dans le discours de Rolens lorsque Bourdieu énonce que « le langage d'autorité ne gouverne jamais qu'avec la collaboration de ceux qu'il gouverne, c'est-à-dire, grâce à l'assistance des mécanismes sociaux capables de produire cette complicité, fondée sur la méconnaissance qui est au principe de toute autorité. » (Bourdieu, 1986, p113). L'école est ici la voie par laquelle cette domination s'est maintenue.

À l'instar de Dubet (2009), nous pensons que, « au fond, l'égalité d'accès est sous-tendue par une norme d'intégration sociale. Au moment où s'élargit l'offre scolaire, on attend surtout de l'école qu'elle répande une culture commune et, pour être plus précis encore, une culture nationale. Il faut que l'école offre quelque chose de commun à tous les citoyens, surmontant ainsi l'ancien clivage entre les élites instruites et la masse des ignorants. Ce modèle est généralement associé à une grande confiance dans l'école émancipatrice et libératrice. » (p. 3). Nous pouvons déduire que ces mots de Dubet s'opposent à cette culture de différenciation qui était présente dans l'orientation scolaire des enfants congolais, notamment lorsqu'on retrouve des écoles spécifiques aux enfants de chefs et de notables destinés à prendre plus tard la relève de leurs pères (Bavuidinsi, 2012).

Il s'avère que cette culture d'institutionnalisation des inégalités, de discrimination racialisante pérennise une double inégalité, une double domination : une domination de genre (les filles moins scolarisées) et une domination de « race », ces deux dominations s'imbriquant et se construisant ensemble. C'est dans ce sens que nous comprenons les propos de Benelli, Delphy et al. (2006) : « Interrogeant les effets des colonisations passées et présentes, les effets des discriminations fondées sur la race ou la culture, les questions posées dans une perspective postcoloniale peuvent se résumer à celle-ci : comment l'Occident colonisateur a-t-il construit et continue-t-il de construire l'« Autre » colonisée ou racisée (généralement issu de peuples ou groupes anciennement colonisés) ? Dès lors, il saute aux yeux que cette question est la même que celle du genre : comment le genre est-il construit, comment l'humanité a-t-elle été séparée en deux groupes présumés différents et, dans le même mouvement, hiérarchisés ? » (p. 6).

En effet, les inégalités d'accès à l'école mises en exergue dans la revue de littérature du système éducatif congolais s'inscrivent dans cette logique de double domination. Ainsi, dans la structuration de l'école en RD. Congo, l'on trouve ce lien colonial-postcolonial évoqué au premier chapitre. Car, bien qu'il n'existe plus d'écoles publiques destinées à une certaine catégorie de race, le maintien des inégalités de genre (entre filles et garçons), persiste et pérennise ce rapport de domination. Notre constat correspond à ce que Frederik Barth (1969) appelle « la construction de

l'ethnicité », dans laquelle l'identité ethnique et la culture d'une société ne sont plus conçues comme une correspondance entre une personne ou un groupe et une série de traits culturels prédéfinis, mais comme le produit instable de la volonté de ces groupes de se distinguer, par la sélection active et la mise en exergue de « traits culturels » censés les définir mutuellement : ainsi les frontières peuvent-elles se maintenir entre des groupes dont l'ancienneté des contacts et la proximité culturelle auraient au contraire pu laisser prévoir un effacement de ces frontières. » (Idem, p. 7). En ce sens, la reproduction d'un tel phénomène social peut se comprendre dans la transmission des valeurs scolaires et familiales.

Mais, pour mieux saisir sa théorie de reproduction sociale, demandons-nous ce que Bourdieu entend par l'héritage. D'après Jourdain et Naulin (2011), « l'héritage est analysé par [lui] comme un vecteur de reproduction de la hiérarchie sociale. À l'échelle familiale, l'héritage fait l'objet de stratégies visant au maintien et à l'amélioration de la position sociale des membres de la famille. La nature de ces stratégies évolue au cours du temps : alors que dans les sociétés précapitalistes, les stratégies matrimoniales étaient prépondérantes, dans les sociétés contemporaines, ce sont les stratégies scolaires qui dominent. L'école est en effet devenue une instance clé d'attribution des positions sociales. C'est la raison pour laquelle Pierre Bourdieu s'est particulièrement intéressé à son fonctionnement. Selon lui, loin de mettre fin aux privilèges conférés par l'héritage, l'école s'appuie sur les dispositions culturelles héritées pour assurer la reproduction des positions sociales. La famille est essentielle dans ce mécanisme de reproduction puisqu'elle est à l'origine de la transmission des dispositions culturelles valorisées par l'école. » (p. 3).

Cette réflexion nous permet d'évoquer à l'instar de Bourdieu (1966) la responsabilité de la politique éducative dans la reproduction culturelle et sociale, non seulement en RDC, mais aussi au Sankuru.²⁷ La notion de « capital culturel » désigne « *les connaissances et capacités à apprécier, différentes formes culturelles issues de la « culture savante », c'est-à-dire, de la culture valorisée par les institutions culturelles (théâtre, musique classique, peinture, etc.) (...), le privilège culturel des enfants issus des catégories favorisées face à l'école se traduit alors par une proximité entre la culture qu'ils ont acquise au sein de leur milieu social et familial et la culture de l'école.* » (Jourdain & Noulain, 2011, p. 43.).

²⁷ Cf. Nguwo (2010), choix des enfants des chefs au Sankuru pour la scolarisation à Lusambo. Un privilège qui reste pour certains marqué d'injustice sociale, selon ses interviewés.

Comme l'histoire du système éducatif l'a montré, l'école congolaise a favorisé les enfants de certaines catégories sociales en faisant une répartition des enfants entre écoles selon leur origine sociale de part l'instauration de privilèges sur la base de l'appartenance à une famille de chefs, de notables. Cependant, nous devons aussi reconnaître les efforts fournis dans la généralisation de l'éducation des enfants à travers les politiques éducatives et publiques comme nous l'avons déjà montré ci-dessus. Quand bien même ces efforts n'ont pas forcément abouti.

Les temps changent et les époques se succèdent. Nous ne sommes plus à l'époque où les autorités locales décidaient de la répartition scolaire collective des enfants selon leur appartenance sociale. Mais, comme nous l'avons déjà montré ci-dessus, la même question se pose sous un autre angle. La politique éducative offre-t-elle la même chance d'accès à tous les enfants sankurois à l'école ? Les conditions matérielles, didactiques, pédagogiques, sont-elles les mêmes pour toutes les écoles ? Toutes les familles sont-elles en mesure de scolariser leurs enfants dans une école de leur choix ?

Ces questions nous permettent de poser un regard critique sur la politique éducative congolaise en analysant la position des familles et des enfants par rapport à l'école. Nous ne pouvons pas pour l'instant répondre à ces questions, car il nous faudra interviewer les cibles de notre recherche dans le but d'analyser les conditions dans lesquelles se passe l'éducation des enfants au Sankuru.

Nous pouvons donc conclure que, dans notre contexte, la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron nous permet d'étudier les rapports entre les familles sankuroises, les enfants et l'école. Mais n'oublions pas que ce qui revient en premier lieu, c'est le rapport entre la politique publique et la politique éducative. Il s'agit ici des inégalités issues de la politique éducative de la province du Sankuru, que nous envisagerons de mieux comprendre dans le cadre de notre thèse.

Conclusion du troisième chapitre

Dans ce dernier chapitre centré sur le cadre théorique, nous avons pour objectif de délimiter les concepts de notre sujet de recherche. Nous avons défini les concepts utilisés dans notre thèse. Nous avons montré les facteurs et indicateurs des inégalités que nous aurons à analyser dans la troisième partie sur les résultats. Ce contour nous a permis de comprendre que l'implication de la politique publique dans la politique éducative peut être déterminante pour renforcer ou diminuer les inégalités scolaires. Les familles jouent un rôle non moins important dans la scolarité des enfants. La politique éducative peut aussi parfois se caractériser par une double domination, l'une des inégalités et l'autre raciale selon l'esprit colonial. Il en découle la différenciation de scolarisation des enfants, voire de l'accès des filles et des garçons à l'école.

À travers les différentes approches des chercheurs sur les inégalités de scolarisation, nous avons encore montré que les conséquences des inégalités scolaires sont liées les unes aux autres. Bien que leurs avis soient diversifiés, notre intérêt reste celui qui nous oriente sur notre terrain pour analyser et essayer de comprendre le fonctionnement de la politique éducative, les difficultés que connaissent les familles et les enfants pour l'accès à l'école publique et aux mêmes conditions de scolarisation.

2^e Partie : Problématique et Méthodologie

Chapitre 1 : La problématique

La revue de littérature du système éducatif congolais et la remise en contexte nous ont donné une vision globale des inégalités de scolarisation et des efforts de démocratisation scolaire en R.D.Congo, notamment au Sankuru (Nguwo, 2010 ; Bavuidinsi, 2012 ; Ndugumbo, Savard et Fournier, 2015, etc.). C'est dans ce cadre que nous inscrivons notre recherche quant aux enjeux du maintien des inégalités d'accès à l'école au Sankuru. Nous tenterons d'expliquer le paradoxe du maintien des inégalités de scolarisation en dépit des efforts pour l'expansion de l'école publique. Toutefois, la phase exploratoire préalable à la problématique nous semble incontournable pour une recherche de terrain. Nous allons en ce sens expliquer pourquoi nous avons opté pour une phase exploratoire.

1. Pourquoi opter pour une phase exploratoire ?

La phase exploratoire est indispensable dans une recherche du terrain, car elle remplit à la fois la fonction de rupture et d'ouverture. Elle est aussi une étape préalable à la problématique et précise la démarche méthodologique. Elle nous a servi à préciser notre question de recherche sur le maintien des inégalités d'accès et de conditions de scolarisation des enfants et des jeunes sankurois. Cette phase nous a aussi permis de tenter d'écarter nos préjugés sur la scolarisation des enfants par l'ouverture des personnes interviewées et la découverte des autres horizons de notre recherche, comme nous les verrons plus tard. En effet, nous estimons que pour remplir cette fonction de rupture et d'ouverture, nos entretiens exploratoires doivent respecter les conditions ci-après : définir le terrain de recherche, préciser les personnes concernées par la recherche et celles capables de répondre à nos attentes, présenter la démarche mise en œuvre et enfin, l'analyse permettant d'exploiter les données recueillies (Ben Lakhdhar, 2021).

En effet, Quivy et Campenhoudt (2011) montrent bien l'importance de la phase exploratoire lorsqu'ils écrivent : « si les lectures aident à faire le point sur les connaissances concernant le problème de départ ; les entretiens contribuent à découvrir les aspects du problème à prendre en considération, ils permettent de dégager de nouvelles pistes et élargissent ou rectifient le champ d'investigation des lectures. » (p.82). À la suite de ces auteurs, nous estimons que nos lectures (revue de littérature), nos entretiens et observations directes menés dans la phase exploratoire se complètent et s'enrichissent mutuellement.

La revue de littérature nous a aidé à donner un cadre à nos entretiens exploratoires, et ces derniers nous ont permis de vérifier la pertinence de notre cadre théorique. Nous avons ainsi, grâce à cette phase, reformuler les questionnements de notre recherche pour expliquer le maintien des inégalités

d'accès et de condition de scolarisation à l'école publique. Nous avons ainsi mobilisé les élèves, les directeurs d'écoles, les préfets de collège, les inspecteurs, les parents, les commerçants, boutiquiers et les décideurs politiques, comme nous le verrons dans notre méthodologie pour recueillir les données utiles à nos analyses explicatives.

2. De la phase exploratoire à la problématique

Considérant l'état de nos connaissances sur le système éducatif congolais et la contextualisation de notre recherche, nous souhaitons limiter notre étude au rapport entre politiques publiques et politiques éducatives en milieu rural sankurois. Or, notre revue de la littérature au sujet des politiques éducatives congolaise nous amène à conclure que cela aurait été réducteur. Nous aurions dû occulter d'autres facteurs importants qui influencent la scolarisation des enfants au Sankuru notamment : les conditions socio-économiques des familles, les frais scolaires, la proximité des familles avec l'école, la mobilité des élèves. C'est pourquoi nous avons voulu *in fine* inclure dans notre problématique les facteurs internes et externes qui entrent en jeu dans le maintien d'inégalités de scolarisation des enfants de la province du Sankuru.

La véritable question est dès lors celle de la politique éducative à double vitesse, qui n'offre pas la même chance d'accès à l'école et aux conditions de scolarisations à tous les enfants sankurois. En effet, plusieurs travaux de recherche antérieurs montrent les différences dans la scolarisation des enfants selon leur origine sociale à l'époque coloniale : la carence en écoles contraignait les enfants à parcourir de longues distances pour s'instruire, le manque de moyens financiers des parents les obligeait à privilégier le commerce (permettant de payer des impôts) sur l'école (Nguwo 2010 ; Kabanda, 2005 ; Kita, 2005). La répartition des enfants dans les écoles selon les catégories sociales témoigne de l'existence d'une politique éducative inégalitaire et discriminatoire. La question fondamentale à ce niveau est celle de la réduction de ces inégalités dans la scolarisation des enfants congolais en milieu rural.

Dans la même perspective, les résultats de certains travaux sur le système éducatif congolais mettent en exergue que la scolarisation des enfants en R.D.C. et au Sankuru a évolué depuis 1961 (Bavuidinsi, 2012 ; Mawete, 2008 ; Edinga, 2000 ; Busugutsala, 1997). Les efforts pour multiplier les écoles dans les centres urbains témoignent d'un engagement contre la répartition des enfants à l'école selon leur origine sociale (ministère de L'EPSP, 2009). La pluralité d'écoles, la mobilité des élèves, le transport des enfants en âge scolaire (Choukri, 2015), l'augmentation des effectifs d'élèves et d'enseignants sont autant d'éléments qui nous aident à parler de démocratisation de l'école au Sankuru. En d'autres termes, la scolarisation par classe sociale y cède le pas face à

l'entrée massive des enfants à l'école sans distinction d'origine sociale (Mokonzi, 2009 ; Loi fondamentale, 1960, n°13), mais sans accorder la même chance d'accès à tous.

En l'absence de carte scolaire obligatoire, la répartition des enfants à l'école, le matériel didactique pédagogique et l'état des locaux sont aussi les critères sur lesquels nous nous basons pour parler de paradoxe de l'expansion de l'école publique face aux inégalités d'accès et de conditions de scolarisation au Sankuru. Ces derniers critères n'ont jamais fait l'objet d'études au Sankuru, mais on peut d'ores et déjà convenir que les efforts pour démocratiser l'école permettent non seulement la mobilité sociale, mais aussi le rapprochement de certaines familles de l'école (Nguwo, 2010). C'est notamment les cas pour les enfants issus des familles défavorisées dans les villages. Ceci résulte de plus d'une décennie de réformes du système éducatif congolais (États généraux de l'éducation, 1966 ; Réforme du 2003 ; ministère de L'E.PSP, 2009). Toutefois la situation du Sankuru reste particulière : les freins à la scolarisation n'y sont pas les mêmes dans toutes les écoles. C'est là que se dégage le caractère paradoxal du maintien des inégalités d'accès à l'école publique que nous allons montrer.

Par ailleurs, l'intérêt social et scientifique de notre travail se situe dans la place qu'occupe aujourd'hui la lutte contre les inégalités scolaires dans le monde (Duru-Bellat et Van-Zanten, 2009 ; Felouzis 2014), et en particulier dans le contexte congolais, (Busugutsala, 1997 ; UNESCO, 2005 ; Bulakali, 2009 ; Matangila, 2009 ; Bavuidinsi, 2012). Pour les Sankurois, la scolarisation des enfants et des jeunes reste une préoccupation majeure. Certes, les efforts pour la démocratisation de l'école après l'Indépendance du 30 juin 1960 marque un tournant décisif dans l'orientation de la politique éducative en R.D. Congo en général, et au Sankuru en particulier, mais cela n'implique aucunement que le problème de la scolarisation des enfants soit définitivement résolu. L'autorisation accordée aux particuliers ainsi qu'aux associations nationales et internationales de posséder et de gérer des écoles représente en outre une autre facette dans le processus de la démocratisation de l'école au Sankuru. Mais elle ne résout pas non plus le problème des inégalités.

En l'absence de travaux récents sur la scolarité au Sankuru, on retiendra que les travaux sur l'enseignement en R.D.C s'orientent plus sur l'aspect historique, qui relie la scolarisation des enfants à l'évolution du pouvoir public (Vita, Savard & Fournier, 2015 ; Mawete, 2008 ; Tshiala, 1995 ; Edinga, 2000). Ces recherches présentent les efforts fournis pour démocratiser les écoles sur le territoire congolais et uniformiser les règles de scolarisation des enfants. La politique éducative axée sur la construction d'écoles, pour généraliser l'accès de tous les enfants à la

scolarité, laisse de côté de nombreuses difficultés relatives en particulier aux frais scolaires, à la qualification du personnel, au matériel didactique ou à l'état des locaux (Banque Mondiale 2005). Les défis de l'éducation (Edinga, 1989), notamment celui d'accès de l'enseignement primaire et secondaire accessible à tous, posent la question d'une éducation scolaire différenciée selon les territoires et les espaces géographiques. Au Sankuru, en particulier, les écoles des centres urbains et celles des villages nécessitent une approche différenciée pour comprendre pourquoi les problèmes d'inégalités d'accès à la scolarisation perdurent et tenter de les résoudre. Autrement dit, il s'agit ici d'expliquer le paradoxe du maintien des inégalités d'accès à l'école publique et des disparités dans la qualité de l'offre d'éducation dans un contexte prétendument de démocratisation de l'école au Sankuru.

Cette question nous renvoie à l'analyse de la politique éducative et de l'environnement scolaire. Notre attention est tournée vers la composante politico-sociale de l'école. Au-delà de notre question principale relative au paradoxe des inégalités d'accès à la scolarité dans un contexte de démocratisation de l'école, nous interrogeons sur les freins à l'éducation scolaire des enfants au Sankuru. Il s'agit pour nous d'étudier l'impact des politiques publiques sur la politique éducative de cette région afin d'ouvrir des pistes de réflexion dans une perspective de plus grande démocratisation.

La particularité de notre terrain tient au fait que la question de l'éducation est généralement abordée à travers le prisme de l'évangélisation, d'où la carence en travaux approfondis sur l'école au Sankuru. Avant nous, Nguwo (2010) a retracé la genèse de l'éducation scolaire au Sankuru et de sa démocratisation après l'indépendance en 1960. Il a étudié la question de l'école sankuroise dans son aspect historique, en se basant sur la confession catholique et il a décrit une école au service de l'évangélisation. Notre problématique nous inscrit dans un ordre différent. Nous nous situons à son opposé lorsque nous nous interrogeons sur le paradoxe du maintien des inégalités d'accès à l'école au Sankuru. Nguwo (2010) se rapproche plutôt des études de Scheuts dont l'objectif était de montrer que le catholicisme fut pionnier dans le domaine de l'éducation scolaire dans la province du Sankuru (L'Annuaire des missions catholiques au Congo, 1924). Cette vision historique qui présentait toute son importance en son temps pourrait nous enfermer dans une approche unilatérale de l'éducation scolaire au seul service de l'évangélisation.

Précisons que nous nous intéressons à l'école en tant qu'institution, mais aussi aux facteurs externes qui influencent la scolarisation des enfants sankurois. En ce sens, le rapport entre la politique publique et la politique éducative devient intéressant pour répondre à notre question de

recherche. C'est ici que nous rejoignons Dimandja (1976), qui considère la pauvreté du territoire de Katako comme un frein majeur à la scolarisation des enfants. Contrairement à lui, nous avons décidé d'élargir nos recherches à toute la province, car le secteur de Katako n'est qu'une composante mineure de la province du Sankuru. Cependant, notre objectif est d'analyser et comprendre grâce à l'analyse des propos des participants à notre recherche, le caractère paradoxal de l'expansion de l'école publique au Sankuru.

En d'autres termes, l'étude du paradoxe des efforts sur la démocratisation de l'école publique face aux inégalités d'accès, de privilèges géographiques des écoles et de conditions de scolarisation des enfants, constitue à nos yeux une approche nécessaire et pertinente venant compléter les études précédentes sur la scolarisation des enfants sankurois. C'est la capacité de la politique éducative sankuroise à permettre l'accès à l'école pour tous et des conditions de scolarisations agréables à tous les enfants, quel que soit leur lieu de résidence, qui est ici interrogée.

Étudier la scolarisation des élèves au Sankuru est un défi sociologique. Notre contribution scientifique est utile, car comme nous le disent Wolf et Kendall (1966), et selon l'esprit de Weber (2002), c'est en réfléchissant sur des « cas déviants » que l'on éclaire le général. Dans notre contexte, la persistance des inégalités dans un contexte d'expansion de l'école publique est un cas déviant que nous analysons pour éclairer la politique éducative congolaise. Ainsi notre question de recherche principale est la suivante : Quelles sont les freins à la scolarisation des enfants dans la province du Sankuru ? De plus, nous tenterons de répondre à une deuxième question qui est celle des conditions de scolarisation de ceux qui sont scolarisés : quelles sont les conditions matérielles (infrastructures, recrutement et formation des enseignants, etc.) offertes aux élèves qui sont scolarisés ?

3. Posture épistémologique

Eu égard à l'exigence éthique et au caractère sensible du sujet, la posture épistémologique de doctorant nous permet de garder notre neutralité et notre objectivité dans la découverte des inégalités de scolarisation dans les territoires du Sankuru. Pour respecter notre posture, nous avons interrogé d'autres personnes et collecté les informations nécessaires à notre recherche. Nous avons préféré travailler avec les professeurs, les inspecteurs, les parents, les élèves et les hommes politiques en recueillant une diversité d'opinions sur notre thème de recherche. Ceci nous permet de tenter d'éviter des analyses mono-causales.

Pour y parvenir, nous nous sommes ici appuyés sur les principes instaurés par les fondateurs de l'entretien appliqué à l'enquête, qui insistent notamment sur l'attitude générale de l'enquêteur

(Roethlisberger et Dickson, 1943), qui doit garder sa neutralité et son objectivité. Nous avons contrôlé nos gestes et nos relances pour ne pas influencer les interviewés ni faire partie d'un groupe quelconque ou encore privilégier une opinion par rapport à une autre.

Notre positionnement nous a permis d'aborder la question de notre recherche avec recul. Comme le note Bachelard (1999), « il faut accepter, pour l'épistémologie, le postulat suivant : l'objet ne saurait être désigné comme un "objectif" immédiat ; autrement dit, une marche vers l'objet n'est pas initialement objective. Il faut donc accepter une véritable rupture entre la connaissance sensible et la connaissance scientifique. » (p. 239). Notre démarche a certainement buté aussi sur cet obstacle. Toutefois, nous avons pu le surmonter et progresser en considérant comme Bachelard (1999) qu'« il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain... car, la connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres. Elle n'est jamais immédiate et pleine. Les révélations du réel sont toujours récurrentes. Le réel n'est jamais "ce qu'on pourrait croire", mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. » (Idem, p. 13). Nous avons donc choisi de nous appuyer sur la phase exploratoire de notre recherche.

Une telle vision nous a conduits à opter pour des entretiens semi-directifs avec les publics ciblés. Par-là, nous avons établi les bases de notre réflexion sur une réalité que connaissent les publics ciblés, celle du maintien des inégalités d'accès à la scolarité dans un contexte de la démocratisation de l'école et de ses enjeux que nous voudrions analyser. L'esprit scientifique nous permet de creuser la question pour obtenir des informations scientifiques (Bachelard, 1999).

Ainsi, la crainte de tomber dans la partialité se trouve dissipée du fait que notre posture épistémologique privilégie notre statut d'apprenti chercheur. Nous avons tenté de rester neutres malgré notre appartenance à l'église catholique pour analyser les points de vue des élèves, de leurs parents, des coordinateurs, des inspecteurs, et des décideurs politiques, car nous n'avons pas de liens particuliers avec des personnes interviewées. En d'autres termes, nous sommes restés vigilants en tentant d'adopter une posture objective même si notre « sensibilité expérientielle » (Macé, 2014), résultant de notre carrière professorale et en tant que représentant de la religion catholique complète nos connaissances théoriques.

4. Quel paradigme choisi pour l'analyse dans notre recherche ?

Au regard de ce qui précède, nous choisissons de mener nos recherches sous un paradigme scolaire. En effet, « le paradigme scolaire postule que le fait d'aller à l'école, en lui-même et nécessairement, favorise l'égalité des chances et conditionne le progrès humain ; que l'école est,

en elle-même et nécessairement, émancipatrice. » (Jacquemin & Schlemmer, 2011, p.8). L'analyse qualitative de notre recherche a pour but comprendre puis d'expliquer les inégalités d'accès à l'école et de conditions de scolarisation pour les enfants sankurois. Il s'agit de mobiliser les facteurs explicatifs de ces inégalités. Comme le disent Jacquemin & Schlemmer (2011), « l'école a vocation universelle, la place de l'enfant est à l'école ; l'école constitue une institution indispensable à tout développement économique et social, elle est la mieux à même de transmettre à l'enfant les connaissances et savoirs pour s'intégrer dans les sociétés modernes, et la mieux à même de le protéger de l'exploitation économique. » (p.8). Mais, ce droit reconnu au plan national et international n'est pas appliqué dans plusieurs pays pauvres, ce que peut expliquer une jonction de facteurs. Rappelons que notre terrain se trouve dans l'un des pays pauvres où certains enfants ne vont pas du tout à l'école à cause de l'État, de la pauvreté des familles, voire de la culture (violence intrafamiliale) (Nieuwenhuys, 1996 ; Liebel, 2004 ; Punch, 2004 ; Bonnet & al., 2006 ; Balagopalan, 2008 ; Schlemmer, 2009). Certains auteurs expliquent ainsi les inégalités d'accès par le paradigme explicatif des « enfants hors l'école », (Jacquemin & Schlemmer, 2011). Ainsi disent-ils que « par enfants hors l'école, nous n'entendons donc pas seulement ceux qui n'entrent pas dans le cycle scolaire, ou qui quittent avant la scolarité obligatoire dans leurs pays : nous comptons également ceux que le système scolaire tel qu'il existe prédispose à ne bénéficier que d'un capital scolaire minimal. » (Ibid, p.9). C'est ici que nous interrogerons les politiques publiques face aux politiques éducatives de la RD. Congo, et en particulier au Sankuru. Les moyens à la fois financiers, matériels et humains (comme dans les recherches de Jencks (1975 aux USA) pour universaliser l'enseignement primaire et secondaire sont ici mis en exergue afin d'expliquer un système de maintien et de reproduction sociale mis en œuvre par la politique publique du Sankuru.

Dans la même perspective Guarcello, Lyon, & Rosati (2008) notent que toutes les enquêtes qualitatives, des études démographiques et économiques à plus grande échelle rappellent la « nécessité de prendre en compte la diversité des enfants possible, et l'enchevêtrement des forces et contraintes multiples à l'origine des décisions familiales concernant la mise à l'école ou au travail. » (Guarcello et al, 2008, cité par Jacquemin & Schlemmer, 2011, p.9) des enfants. Nous estimons que l'école publique devait avoir pour ambition d'atténuer les inégalités sociales et lutter contre la scolarisation à double vitesse.

Enfin, nous expliquons, en partant de la compréhension des inégalités d'accès, les discriminations des enfants et des familles, victimes des pouvoirs publics. Nous montrons aussi le maintien des

inégalités comme principe de reproduction et d'exclusion imposé à certaines familles sankuroises défavorisées.

Conclusion du premier chapitre de la deuxième partie

Dans ce premier chapitre nous avons précisé notre question de recherche et celles qui s'y attachent. La phase exploratoire est d'une importance capitale dans le processus suivi pour arriver à préciser notre question de recherche. La revue de littérature sur le système éducatif congolais s'est avérée aussi nécessaire par ce qu'elle nous aide à renforcer nos questionnements à la lumière des données issues de la phase exploratoire de notre recherche. Ainsi nous interrogeons les participants sur le paradoxe du maintien des inégalités d'accès à l'école et aux conditions de scolarisation des enfants et des jeunes dans un contexte d'expansion de l'école au Sankuru. Nous choisissons le paradigme explicatif des facteurs des inégalités scolaires dans un sens plus large, c'est à dire, il s'agit de l'accès à l'école et aux conditions de scolarisation viables. En effet, l'étude de toute question de recherche nécessite le choix d'une méthode appropriée. C'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 2 : La méthodologie

Comme nous l'avons déjà montré ci-haut, la phase exploratoire de notre recherche nous a aussi permis de constituer la démarche de notre recherche suivant ces étapes :

1. Prise de contact avec les personnes et les écoles concernées

Nous avons pris contact selon deux modes. Le premier consistait à approcher les acteurs et les établissements scolaires par une personne intermédiaire, en vue de fixer les rendez-vous avec les responsables d'écoles (au moins ceux résidant dans les centres urbains), les chefs d'établissement, des inspecteurs, les coordinateurs et de nous faciliter l'entrée. La personne intermédiaire (Marie) est une ancienne enseignante de l'institut supérieur de technique médicale de Lodja qui est pharmacienne, chargée de l'approvisionnement des produits pharmaceutiques de la province du Sankuru. Elle précisait le thème de notre recherche et le nom du doctorant. Cette personne résidant au Congo n'avait toutefois pas la possibilité de joindre tout le monde. Le deuxième mode de contact, surtout pour les écoles rurales, a consisté en une visite dans les villages et écoles, ce qui nous a permis de mener des entretiens semi-directifs (voire informels) et d'observer les bâtiments par la même occasion. Là, les directeurs d'écoles nous ont aidés à trouver des parents susceptibles de nous accorder des interviews et des autorisations parentales. Cette collaboration nous a permis d'avancer dans notre démarche de recueil de données du terrain.

2. Démarche éthique

Dans le cadre de notre recherche, nous avons adopté une démarche éthique consistant en premier lieu à solliciter l'autorisation d'entrer dans les écoles (Annexe p. 313). C'est l'inspecteur principal provincial (I.P.P) qui nous l'a délivrée en sa qualité de premier gestionnaire de l'organisation des institutions scolaires après le ministre provincial de l'éducation²⁸. Cette attestation invite les chefs d'établissements à nous ouvrir les portes de leurs écoles pour nous permettre de mener nos observations et entretiens. L'I.P. P nous a accordé la liberté de choisir les écoles.

Nous avons ensuite obtenu les autorisations parentales par l'intermédiaire des directeurs et préfets des études (proviseur en France), car c'était la condition pour interviewer les élèves mineurs. Les parents des élèves concernés avaient été consultés par les chefs d'établissements, mais leur accord écrit n'a été donné qu'à notre arrivée. Les participants nous ont permis d'enregistrer les entretiens et de photographier les écoles avec les élèves. Nous avons assuré aux participants que l'utilisation de leurs propos se limitait au cadre de notre recherche. Nous leur avons garanti l'anonymat dans

²⁸ Vous trouvez le courrier dans l'annexe, p.121.

l'exploitation des entretiens (tous les noms des personnes et d'écoles ont été changés). Les citations de nos entretiens se font donc toujours dans le respect de ces principes.

Ces différentes démarches nous permettent de satisfaire à l'obligation éthique de protéger la dignité et l'intégrité des personnes impliquées dans l'étude. Ces garanties se résument en ces termes : « s'efforcer d'atteindre les buts moralement admissibles et se donner des moyens moralement admissibles pour atteindre ces buts. » (IRSC, CRSNGC, et CRSHC, 2005, p. 4 cité par Denecheau 2013). Respecter la dignité humaine consiste à protéger « les intérêts multiples et interdépendants, allant de son intégrité corporelle à son intégrité psychologique ou culturelle. » (Ibid, p. 5). Ces principes sont aussi protecteurs pour le chercheur qui sollicite la participation des personnes à sa recherche (Denecheau, 2013). C'est au regard de ces valeurs éthiques que nous nous attachons d'une part au respect du consentement libre, éclairé et révocable des participants, et d'autre part, à la confidentialité des données, au respect de la vie privée et des renseignements personnels.

On le voit, ce consentement libre est obligatoire pour toute personne majeure. Pour le mineur, il faut obtenir également celui de son responsable légal. C'est la raison pour laquelle les parents ont été invités à donner leur consentement. Enfin, pour les écoles et établissements scolaires, les consentements doivent être recueillis auprès des personnes morales. C'est à ce titre que l'Inspecteur principal provincial de l'éducation (I.P.P) nous a autorisé à nous rendre dans les écoles. Toutefois, le consentement peut être revu sur décision du participant ou même sa simple demande. En ce sens, chaque interviewé a eu le droit de réclamer le contenu de son entretien pour s'assurer de l'intégrité de ses propos. C'est au nom de cette exigence éthique que nous avons accepté volontiers le refus de certaines personnes que nous avons sollicitées.

Enfin, la confidentialité des données, le respect de la vie privée et des renseignements des personnes sont aussi des exigences éthiques que nous avons respectées (Unesco, 1994)²⁹. Pour ce faire, nous avons garanti l'anonymat des participants par le changement non seulement du nom des personnes, des écoles et établissements scolaires, mais aussi de tous les éléments qui pourraient permettre de les reconnaître. Avant leur analyse, l'accès aux données a été limité au seul chercheur. En l'espèce, notre recherche porte en effet sur une question qui a fait l'objet de promesses gouvernementales ; dévoiler les propos de certaines personnes risquerait de les mettre en porte-à-faux vis-à-vis de leur hiérarchie. Voilà pourquoi les retranscriptions des entretiens et autres

²⁹ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la culture.

données récoltées sur la scolarisation sont restées secrètes avant l'analyse, même si elles ne sont a priori pas sensibles.

3. L'échantillon d'établissements scolaires et des personnes ayant participé aux entretiens

3.1. Critères de choix d'établissements scolaires et des personnes

Notre thème de recherche concerne le secteur éducatif, et plus précisément l'école publique. Notre échantillon est constitué de 16 écoles et de différentes catégories de personnes sélectionnées. Pour les écoles et les établissements scolaires, nous les avons choisis selon les critères suivants : être implantés dans l'un des territoires du Sankuru (Kole, Lomela, Lodja, Lubefu, Katako et Lusambo), en milieu rural ou urbain (village, ville) ; appartenir à l'État ; exister depuis au moins deux ans. Nos critères de choix visent la diversité des écoles publiques illustrant la politique éducative sankuroise. Ensuite, nous avons sélectionné les personnes interviewées d'après les critères ci-après : être concerné directement ou indirectement par le sujet de notre recherche (élèves, parents, etc.) ; avoir une expérience dans l'enseignement d'au moins deux ans (enseignants, directeurs, préfets du collège, coordinateurs) ; faire partie de décideurs politiques de la province du Sankuru. Nous avons en outre tenu compte des critères d'âge (de 6 à 15 ans pour les élèves), de sexe (fille et garçons, femme et homme), de situation familiale (cadre, enseignants, coordinateurs, décideurs politiques, paysans, agriculteurs), d'occupation et de conditions socio-économiques (boutiquier, commerçant, artisan, politicien.). Notre échantillon est en ce sens hétérogène.

Pour élaborer nos critères de choix des écoles et des personnes, nous avons suivi Campenhoudt et Quivy (2011) selon lesquels « pour étudier le mode de fonctionnement d'une entreprise, il faudra, le plus souvent, interroger ceux qui en font partie, même si l'objet d'étude est constitué par l'entreprise elle-même et non par son personnel. Pour étudier l'idéologie d'un journal, il faudra analyser les articles publiés, même si ces articles ne constituent pas, en eux-mêmes, l'objet de l'analyse. » (p.147). De même, pour connaître la politique éducative du Sankuru, nous avons choisi des écoles et des individus directement ou indirectement concernés (les élèves, les enseignants, parents d'élèves, etc.).

Selon Campenhoudt et Quivy (2011), il existe trois approches en termes d'échantillonnage. Une première technique serait de recueillir les données et d'analyser la totalité de la population du Sankuru ; la seconde serait de nous cantonner à un échantillon représentatif de sa population et enfin, la troisième serait de n'étudier que certaines composantes pas forcément représentatives, mais caractéristiques. Nous avons opté pour la troisième proposition (qui nous semble la plus

courante pour les jeunes chercheurs) avec une diversité maximale de profils de personnes interviewées et d'écoles observées au regard de notre sujet de recherche. En diversifiant au maximum les profils des personnes et d'écoles, nous nous sommes donné un maximum de chances de recueillir des réponses variées sur le thème de notre recherche.

3.2 Les établissements choisis et personnes interviewées

Au regard des critères mentionnés ci-dessus, nous avons sélectionné dans les 16 écoles sélectionnées, parmi lesquelles nous avons construit un échantillon des personnes. Selon Campenhoudt et Quivy (2011), il existe trois approches en termes d'échantillonnage. Une première technique serait de recueillir les données et d'analyser la totalité de la population du Sankuru ; la seconde serait de nous cantonner à un échantillon représentatif de sa population et enfin, la troisième serait de n'étudier que certaines composantes pas forcément représentatives, mais caractéristiques. Nous avons opté pour la troisième proposition (qui nous semble la plus courante pour les jeunes chercheurs) avec une diversité maximale de profils de personnes interviewées et d'écoles observées au regard de notre sujet de recherche. En diversifiant au maximum les profils des personnes et d'écoles, nous nous sommes donné un maximum de chances de recueillir des réponses variées sur le thème de notre recherche (Campenhoudt et Quivy, 2011).

Tableau 12 Récapitulatif des écoles et de nos critères de choix

Noms des écoles	Critères de choix			
	Être implantée dans l'un de ces territoires : Lb, Lu, Ld, Ko, Ka, Lm	Être une école primaire ou secondaire publique	Exister depuis au moins 2 ans	Situation en milieu rural ou urbain : centre ou village
Lodi	Ld	E P	+de 20 ans	Village
Momba	Ld	E P	+de 30 ans	Centre
Lamba	Ld	C P	+de 30 ans	village
Wovi	Ld	CP	+ de 15 ans	Centre
Evudu	Ka	EP	+de 25 ans	Village
Dikungu	Ka	C P	+de 20 ans	Village
Djalo	Ka	C P	+ de 8 ans	Centre
Lokenge	Lb	CP	+de 19 ans	Centre

Dikoke	Lb	E P	+de 35 ans	Village
Mbudi	Lb	EP	+de 4 ans	Centre
Kawe	Lu	CP	+de 15 ans	Village
Koko	Lu	CP	+de 30 ans	Centre
Sombo	Lu	EP	+de 40 ans	Centre
Kibote	Ko	CP	+de 20 ans	Centre
Dikondo	Ko	EP	+de 40 ans	Centre
Ekomi	Ko	EP	+de 29 ans	Village
Total : 16 écoles primaire et secondaires				

Source : Tableau élaboré sur la base d'informations collectées sur le terrain de recherche, le Sankuru.

Ces critères ne sont pas exhaustifs mais dans le but de mener à bien nos recherches, ils sont satisfaisants pour analyser le maintien des inégalités d'accès à l'école publique au Sankuru parce qu'ils nous permettent de vérifier les disparités potentielles d'accès des enfants à la scolarité, les obstacles selon le milieu d'origine, voire, la disparité d'offre d'éducation dans les écoles publiques. Nous avons ciblé 16 écoles publiques, primaires et secondaires. Notons que les collèges sont plus implantés en centres urbains qu'en milieu rural. C'est ce qui explique la différence de nombre de collèges choisis en centres urbains par rapport aux établissements en milieu rural. Notre choix d'écoles a été libre, après avoir eu l'autorisation de l'autorité compétente (l'inspecteur principal provincial du Sankuru). C'est dans la même perspective que nous avons choisi les personnes qui ont participé à notre recherche. Nous récapitulons ci-dessous les critères sur lesquels nos interviewés ont été choisis.

Tableau 13 Récapitulatif des catégories de personnes interviewées et nos critères de choix

Catégories de personnes interviewées	Nos critères de choix
Les élèves	-Être concerné directement ou indirectement par le sujet de notre recherche (élèves, parents, etc.) ;
Les enseignants : écoles primaires et collèges	
Les directeurs des écoles	-Être scolarisé dans une école choisie pour la recherche et être âgé de 11 à 15 ans.
Les préfets des établissements scolaires	-Avoir une expérience dans l'enseignement d'au moins deux ans (enseignants, directeurs, inspecteurs, coordinateurs) ;
Les inspecteurs	
Les décideurs politiques	
Les paysans	

Parents, paysans, petits boutiquiers et petits commerçants.	-Faire partie de décideurs politiques de la province du Sankuru ; -Être parent d'élève
---	---

Ces derniers ne sont pas non plus exhaustifs, car ils relèvent de notre libre choix. Ils sont satisfaisants parce qu'ils nous ont permis de réaliser nos entretiens avec une population hétérogène.

En effet, le choix des personnes interviewées a été mûrement réfléchi. Les élèves étaient interrogés dans le but de connaître leur ressenti concernant les différentes situations scolaires qu'ils connaissent, parce qu'ils se situent au centre de notre recherche. Pour être choisi, il fallait appartenir à une école de l'échantillon et avoir entre 11 et 15 ans car nous supposons que les élèves de cet âge peuvent s'exprimer et apprécier les choses à leur juste valeur. Mais n'oublions pas que l'accès à l'école primaire sur le plan national concerne les enfants de 6 à 12 ans et au collège de 12 à 14 ans. Dans notre contexte, à 11 ans les enfants ayant suivi le cursus normal sont en cinquième primaire (CM1 en France), et à 15 ans, ils sont en troisième des humanités. Mais cela n'est pas le cas pour tous les enfants. Notre choix tient compte du retard que connaissent certains enfants.

De même, nous supposons que les professeurs connaissent les conditions de scolarité des élèves et beaucoup d'entre eux sont aussi parents d'élèves et sont à ce titre confrontés aux multiples difficultés de scolarisation. De plus, ils sont des acteurs de l'éducation. Selon les critères que nous avons établis ci-haut, les personnels de direction, c'est-à-dire les gestionnaires des établissements scolaires, ont été choisis parce qu'ils sont confrontés aux difficultés de ces écoles en tant que premiers responsables. Les inspecteurs, aussi bien provinciaux qu'itinérants, ont été choisis en raison de leur positionnement professionnel sur la gestion des écoles. Du fait de leur mission de contrôle et de formation des enseignants à la pédagogie, ils connaissent les difficultés des écoles et en particulier celles des enseignants. Enfin, les décideurs politiques, et plus particulièrement le conseiller du ministre provincial de l'Éducation, sont plutôt l'œil du gouvernement sur la gestion générale des écoles au Sankuru. Ils constituent, en ce sens, des sources d'information privilégiées sur le fonctionnement et les initiatives de la politique éducative des enfants au Sankuru.

Pour les enseignants, les parents d'élèves, les coordinateurs, les inspecteurs, les décideurs politiques, nous avons mené des entretiens individuels. Ce choix est dû à la fonction de chacun dans l'enseignement et par rapport aux informations que chacun peut donner. Dans le cadre de notre recherche, nous avons estimé que les élèves, les parents et les enseignants font partie de la

communauté scolaire et pouvaient en ce sens donner leur opinion sur les enjeux de la démocratisation de l'école, notamment sur les freins à la scolarité des enfants et des jeunes au Sankuru. Cette méthode permettait à chacun d'entre eux de s'exprimer sur le sujet et d'apporter son point de vue. Avec les élèves, nous avons mené des entretiens à trois. Pour les directeurs d'écoles, il était préférable d'avoir deux à trois élèves pour les aider à s'exprimer que d'être dans un face à face avec un seul élève parce que l'élève peut hésiter de parler à un inconnu. Face à ces contraintes, nous avons adopté des entretiens à trois. Ces entretiens à trois nous ont permis d'échanger avec un grand nombre d'élèves et nous avons recueilli des données nécessaires sur les obstacles que les enfants rencontrent dans leur scolarisation. Nous étions satisfaits de nos échanges avec les élèves qui, malgré leur hésitation à parler au départ nous ont aidé à recueillir les données nécessaires dans cette phase exploratoire.³⁰

Tableau 14 : Les élèves

Nom	Sexe	Âge (années)	Nombre d'élèves	Dates	Durée	Lieux
EL1	M	11, 12	3	18/1/18	45 minutes	École x du centre (Lodja)
EL2	F	14, 15	3	19/1/18	34 minutes	Collège x du centre (Lodja)
EL3	M	11-13	3	27/01/18	41 minutes	École x de village (Ongondo)
EL4	M	14-15	3	29/01/10	5 minutes	Collège x du centre (Tshumbe)
EL5	F	11-12	3	29/01/18	48	École x du centre Tshumbe
		11,12-13				

³⁰ La lettre « F » seule identifie les élèves de sexe féminin et le « M » identifie ceux de sexe masculin.

EL6	M		3	30/01/18	49 minutes	École x du village (Djuwola)
EL 7	F	11-15,	3	2/02/18	51minutes	Collège x du village (Djalo)
Total			21 élèves dont 12 garçons et 9 filles			

Le tableau 14 présente les élèves qui ont participé à la recherche. En effet, accompagné du directeur dans la salle de classe, l'enseignant demandait qui désirait participer à notre recherche après que je me sois présenté et que j'aie réalisé un bref exposé sur les objectifs de la recherche. Les élèves qui se sont portés volontaires devaient lever le doigt et se faire enregistrer auprès de l'enseignant. Le jour même, la direction prenait contact avec leurs parents pour obtenir une autorisation de les interviewer. Arrivés à l'école le lendemain, les parents signaient l'autorisation et nous permettaient de réaliser nos entretiens. Dans le cas où les parents n'étaient pas disponibles ou joignables, les représentants des parents d'élèves, avec la direction de l'école ou de l'établissement scolaire, pouvaient signer l'autorisation d'interviewer les élèves. Nous les avons interviewés dans une salle de classe en petits groupes de trois élèves. Lieu d'entretien Dans notre lettre de demande, il a été mentionné que nous pouvions photographier des élèves dans le but de mieux expliquer les conditions matérielles de leur scolarisation³¹.

Notons que les élèves scolarisés dans les écoles publiques sont plus souvent issus des familles de paysans, et chômeurs dont les conditions sociales sont difficiles. Ainsi notre échantillon était plutôt homogène en ce qui concerne les caractéristiques socio-économiques des participants.

Par ailleurs, la dénomination école, collège du centre ou village nous aide à distinguer le lieu et le niveau de scolarité des enfants et des jeunes, c'est-à-dire, en milieux urbains et ruraux. Nous avons aussi tenu à représenter l'opinion féminine pour éviter l'écueil de l'inégalité des opinions. Bien que minoritaire, 9 filles âgées de 11 à 15 ans, nous a permis de comprendre les enjeux majeurs de leur scolarisation, notamment les difficultés rencontrées au quotidien qui entravent en partie leur accès à l'éducation.

Quant à la durée de nos rencontres, elle varie de 30 à 41 minutes. Les 5 à 10 premières minutes étaient consacrées à la présentation et à l'explication de notre thème de recherche aux élèves. En effet, nous étions accueillis dans chaque école par le premier responsable, soit le directeur d'école ou la directrice, le préfet des études ou son adjoint provisoire. Lors du premier contact, nous avons exposé le thème de notre recherche sur les inégalités de scolarisation des enfants au Sankuru. Nous

³¹ Cf la lettre de demande d'autorisation adressée aux parents, annexe, p.322.

définissions en même temps les règles de base des entretiens et rappelions le caractère anonyme de l'utilisation des propos des participants comme mentionné dans la démarche éthique.

Tableau 15 Les enseignants

Noms	Sexe	Nombre	Âge	Expérience (années)	Qualification	Lieux	Dates	Durée
Groupes Enseignants de l'école primaire								
ES 1	M	1	61	33	D6 : Pédagogie générale	Centre Lodja	22/01/18	35
ES2	M	1	63	40	Pédagogie générale	Lodja	22/01/01/18	30
ES3	F	1	39	10	D6 : Diplômé	Village Ongondo	27/01/18	36
ES4	F		45	17	D6 : pédagogie générale	Village Ongondo	27/01/10	29
ES5	F	1	62	41	D6 : Pédagogie	Village Owele	27/01/18	31
ES6	M	1	67	44	D6 : Pédagogie générale	Village Djuwola		30
ES7	M	1	43	21	D : 6 Pédagogie générale			
ES8	M	1	48	26	D6 : pédagogie	Centre de	29/01/18	24
ES9	M	1	56	22	D6 : pédagogie générale	Tshumbe	29/01/18	29
2	Groupes Enseignants de collèges et lycées							
ES 10	F	1	51	17	G3 technique commerciale	Centre Lodja	26/01/18	34
ES 11	F	1	53	31	D6 en biologie	Centre Lodja	26/01/2018	31
ES 12	F	1	48	12	G3 en histoire et géographie	Centre Tshumbe	29/01/18	30
ES 13	F	1	50	18	G3 en math-physique	Centre Tshumbe	29/01/18	35

ES 14	M	1	58	25	G3 anglais	Centre Tshumbe	29/01/18	32
ES 15	M	1	39	8	D6 : L2 sciences de l'éducation	Village Vimbo	13/02/18	38
ES 16	F	1	67	35	D6 : pédagogie générale	Otshudi	13/02/18	41
Total		16	dont 8 enseignantes et 8 enseignants					

Le tableau ci-dessus présente les enseignants (de 39 à 67 ans) ayant participé à notre recherche au Sankuru (janvier-février 2018). Les lieux et les qualifications de participants témoignent de la diversité d'opinions des enseignants. Ceux qui ont travaillé dans plusieurs écoles possèdent une riche expérience de la scolarisation des enfants et peuvent comparer la qualité des écoles dans lesquelles ils ont exercé en termes d'infrastructures, de matériels didactiques et de personnel éducatif. L'expérience professionnelle des interviewés oscille entre 2 et 47 ans. L'objectif était de recueillir autant que possible les différentes opinions sur la politique éducative sankuroise afin de connaître les causes du maintien des inégalités de scolarisation dans un contexte de démocratisation de l'école. Nous avons interviewé les diplômés d'État (D6), les licenciés (L2 : Bac+5), les titulaires d'un diplôme équivalent à la licence française : (G3, Bac+3). Nous avons divisé les enseignants en deux groupes : ceux de l'école primaire et ceux des collèges et lycées. Cette distinction nous a aidés à différencier les besoins éducatifs de chaque catégorie et donc à analyser chacune indépendamment. Mais elle ne nous a pas empêchés de relever des points de convergence dans la scolarité des enfants de l'école primaire et des jeunes collégiens sankurois. Les entretiens se sont déroulés sur les lieux de travail.

Tableau 16 Directeurs d'écoles, inspecteurs et coordinateurs ayant participé à notre recherche (janvier-février 2018).³²

Noms	Âge	Sexe	Années d'expérience	Fonction	Lieux de rencontre	Date de la rencontre	Durée (heures/min)
DEC1	68	M	21	Directeur d'école primaire	Lodja	24/01/18	51

³² Les symboles IPP identifient les inspecteurs, PRT : les préfets, CD : les coordinateurs et les DI : les directeurs ayant participé à notre recherche. EEC signifie : écoles conventionnées catholiques.

DEC2	38	M	4	Directeur d'école primaire	Owele	27/01/18	44
CODE1	58	M	28	Coordinateur provincial Lo	Lodja	24/01/18	33
CODE2	61	M	7	Coordinateur M	Tshumbe	29/01/18	41
DEC3	41	M	9	Directeur d'école primaire	Tshumbe	01/02/18	47
PRF1	51	F	25	Préfet des études	Lodja	16/01/18	42
PRF2	47	M	11	Préfet des études	Djalo	6/02/2018	46
I.P.P x	63	M	27	Inspecteur provincial	Lodja	24/01/2018	41
I.P.P Shu	59	M	24	Inspecteur provincial	Lodja	16/01/2018	52
Total	9 dont 3 directeurs, 2 coordinateurs, 2 préfets d'études et 2 inspecteurs provinciaux de l'éducation						

Le tableau 16 dresse la liste des directeurs, préfets d'études, coordinateurs et inspecteurs interviewés dans le cadre de notre recherche. Gestionnaires directs et indirects des institutions scolaires, ils s'occupent, chacun selon son rang, de l'administration et de la gestion des établissements scolaires. Les directeurs d'écoles gèrent principalement les écoles primaires et en assument en même temps la responsabilité pédagogique. En cette qualité, ils veillent sur l'orientation de la pédagogie telle que voulue par le ministère de l'Éducation provincial et national. Les préfets des études réalisent pratiquement le même travail au niveau des collèges et lycées. Les coordinateurs, quant à eux, s'occupent essentiellement de la gestion des écoles au niveau des réseaux des écoles. Ils ont en ce sens une large connaissance des difficultés et des besoins éducatifs des enfants et des jeunes sankurois de leur territoire.

Tableau 17 Les parents ayant participé à la recherche, janvier 2018

Noms	Âge (années)	Nombre	Activité professionnelle	Lieux	Dates	Durée Min/H
P1	37	1	Agriculteurs	Tshumbe	17-01-18	35 Min
P2	45	1	Agriculteurs	Tshumbe	14/1/18	29 Min
P3	51	1	Chômeur	Djuwola	16/1/18	27 Min
P4	46	1	Boutiquiers	Lodja	17/1/18	35 Min

P5	52	1	Commerçants	Tshumbe	14/1/18	34 Min
P6	57	1	Paysans	Djuwola	16/1/18	31 Min
P7	38	1	Paysans,	Djalo	6/1/18	33min
P8	47	1	Boutiquiers	Djalo	6/1/18	36 Min
P9	53	1	Commerçants	Lodja	17/1/18	29 Min
10	65	1	Chômeurs	Otshudi	7/1/018	27 Min
Total		10				

Le tableau 17 présente les parents ayant participé à notre recherche. Nous avons choisi d'en diversifier le choix selon les professions. Ces entretiens commençaient par une présentation mutuelle suivie d'un bref exposé du sujet de notre recherche aux participants. Les entretiens se déroulaient généralement la journée, à domicile ou sur le lieu de travail pour les parents boutiquiers ou les petits commerçants. Enfin, l'âge des participants variait de 37 à 65 ans. La durée des entretiens varie entre 27 et 35 minutes. La durée des entretiens peut paraître courte pour certains, mais étant donné que nous sommes dans une phase exploratoire, ces entretiens ont certes une fonction heuristique. Cela ne pose aucun problème dès lors que nos interviewés ont répondu à nos attentes.

Tableau 18 Les membres du gouvernement provincial ayant participé à notre recherche en janvier-février 2018.

Noms	Sexe	Âge (années)	Fonction	Lieux	Dates	Durée
------	------	-----------------	----------	-------	-------	-------

MG	M	67	Conseiller/du ministre	Kinshasa	03-02-18	45 minutes
MG	M	49	Conseiller/ministre	Lusambo	05-5-18	54 minutes
Total	2	1h39				1h39 ³³ Minutes

Le tableau 18 présente les membres du gouvernement provincial ayant participé à notre recherche. Nous les avons appelés ci-dessus, les décideurs politiques. Nous avons contacté plus d'une personne, mais il a été impossible d'en trouver plus de deux qui acceptent de se faire enregistrer suite aux échauffements caractéristiques de la période préélectorale. Nous avons donc été contraints de nous contenter de ces deux entretiens avec les conseillers travaillant avec le ministre sur la planification de l'éducation des enfants et des jeunes, parce que tous les deux s'occupent des questions relatives à l'école.

Tableau 19 Récapitulatif des activités de collecte de données au Sankuru en janvier-février 2018

Activités	Personnes concernées	Nombre	Nombre d'entretiens
Prise de contact, présentation du projet de recherche et activités : entretiens avec les participants	Élèves	21	7
	Enseignants 1	8	8
	Enseignants 2	8	8
	Directeurs d'écoles	3	3
	Préfets des établissements	2	2
	Coordinateurs	2	2
	Inspecteurs	2	2
	Parents	10	10
	Membres du gouvernement provincial	2	2
Total		58	44

Le tableau 19 présente un récapitulatif des personnes interrogées, celles qui ont participé à notre recherche et le nombre de rencontres. Nous avons donc interviewé 21 élèves, 16 enseignants, 10

³³ MG suivi d'un chiffre indique le membre du gouvernement interviewé dans notre recherche.

parents d'élèves, 3 directeurs, 2 coordinateurs, 2 préfets d'établissements scolaires, 2 inspecteurs et 2 membres du gouvernement provincial, soit un total de 58 personnes. En résumé, nous avons questionné 58 personnes réparties en 44 entretiens.

4. L'accès au terrain d'études (Sankuru) et les difficultés rencontrées

Dans le cadre de notre recherche, l'étude du terrain marque une étape indispensable, qui nous a permis d'observer les conditions de scolarisation des enfants et de réaliser les entretiens indispensables à notre recherche.

Plusieurs raisons nous ont motivé : l'absence d'études actualisées sur le Sankuru (les plus récentes datent du temps des missionnaires belges) ; la densité de la population en besoin de scolarisation ; la précarité de la nouvelle province en termes d'infrastructures routières et scolaires, et de revenus par habitant (moins d'un dollar américain par jour). En ce sens, le terrain du Sankuru révèle le véritable visage des enjeux du maintien des inégalités d'accès à l'école en RD. Congo.

L'accès à notre terrain n'a pas été aussi simple que prévu. À l'époque de notre collecte de données (janvier- février 2018), la RDC traversait en effet une période de tension politique entre les gouvernants et leurs opposants sur le processus électoral. Cette période était en outre marquée par des marches, des journées mortes et de revendications diverses de la population, notamment celles liées à la scolarisation des enfants et aux conditions de vie des Congolais. Le climat tendu explique certainement l'hésitation de certaines personnes, notamment des hommes politiques, à nous accorder un entretien. Dans cette atmosphère de violence aussi bien physique, verbale que morale, nous avons dû nous contenter de témoins ayant volontairement accepté de participer à notre recherche, trouvés grâce à nos relations personnelles en tant qu'originaire du Sankuru. Nous ne saurions par ailleurs minimiser le rôle primordial joué par la personne intermédiaire chargée de solliciter les rendez-vous et de négocier notre entrée dans les écoles.

Notons que le fait d'enregistrer nos entretiens n'inspirait pas toujours confiance à certains de nos interlocuteurs. D'abord parce qu'on utilise peu cette technique au Sankuru, ensuite parce qu'ils craignaient qu'en cas de problème cette trace puisse se transformer en pièce à conviction, d'autant plus que les entretiens portaient sur l'école, une des promesses du gouvernement en fin de mandat. Par peur de sanctions ou de représailles, peu de personnes ont osé nous ouvrir leur porte. Nous nous sommes heurtés au refus de neuf personnes dont trois du gouvernorat provincial (décideurs politiques), quatre de l'enseignement primaire et secondaire, et deux parents d'élèves.

D'autre part, d'autres pensaient que les entretiens seraient rémunérés, comme le font les politiciens lors des campagnes électorales. Nous avons cependant bien précisé notre posture d'apprenti chercheur sur un thème concernant la scolarité des enfants et des jeunes du Sankuru, espoirs de la prospérité de la RD. Congo et de la nouvelle province. Cet argument a trouvé écho auprès de nos interviewés.

5. Outils de recherche

Dans chaque démarche scientifique, le choix de la méthode est toujours une étape complexe. En effet, comme le font remarquer Campenhout et Quivy (2011), « lorsque nous abordons l'étude d'un sujet quelconque, notre esprit n'est pas vierge ; il est chargé de croyances, de représentations, d'aspirations, de schémas d'explication plus ou moins inconscients, de souvenirs d'expériences agréables ou douloureuses, à la fois culturelles et personnelles, qui orientent notre approche de ce sujet. Ceci dès le choix du sujet.» (p.18). Tout en reconnaissant à la suite de Bachelard (1999, p.55) que les idées généralement admises dans une collectivité peuvent influencer la position du chercheur, nous avons tenté d'opérer une rupture avec une connaissance générale pour arriver à une connaissance scientifique par la confrontation des données du terrain et des analyses des propos des interviewés. Selon Bachelard, « il y a en effet, une jouissance intellectuelle dangereuse dans une généralisation hâtive et facile. Une psychanalyse objective de la connaissance doit examiner soigneusement toutes les séductions de l'abstraction scientifique vraiment saine, vraiment dynamique » (Idem). En ce sens, nous ne pouvons pas nous prévaloir d'une connaissance générale du maintien des inégalités dans un contexte d'efforts de démocratisation de l'école pour tout comprendre sur la persistance du phénomène, car ce serait, comme le dit Mallarmé, « jouir comme la foule du mythe inclus dans toute banalité » (Idem, p. 21). Le choix de l'analyse qualitative des propos des interviewés pour aboutir à des connaissances scientifiques est ici privilégié parce qu'il met en avant cette rupture.

Pour d'autres chercheurs en revanche, tels que Giddens ou Habermas, la rupture épistémologique présente le double inconvénient de « disqualifier injustement le sens commun ou les savoirs ordinaires et d'instaurer une stricte séparation entre la "non-science" (ici du social) et la "science" (du social) » (Ibidem, p. 18). Dans la même perspective, Stengers (1995) estime qu'il serait plus judicieux de parler de « démarcation » que de rupture. Il considère qu'aujourd'hui, de nombreux scientifiques en sciences sociales trouvent qu'il y a plus continuité que rupture entre le sens commun et la connaissance produite par les scientifiques dans ces disciplines. En effet, si l'on entend par « sens commun » le fait de personnes et de groupes très bien informés sur certaines questions et souvent très instruits (Compenhout et Quivy, 2011), ce dernier peut devenir le socle

de notre réflexion. Ainsi, nous estimons à l'instar de Chaumont et Franssen (2005), Campenhoudt et Quivy (2011) que la connaissance scientifique, notamment sociologique, a tout intérêt à prendre au sérieux les connaissances et les compétences intellectuelles des acteurs et à les mobiliser dans le processus même de la recherche, à condition de faire preuve de rigueur. Nous adoptons donc une approche analytique en utilisant les points de vue des personnes interviewées pour expliquer le paradoxe du maintien des inégalités de scolarisation dans un contexte de démocratisation de l'école au Sankuru.

5.1. L'entretien semi-directif comme outil de recherche

En sciences sociales, les méthodes d'entretien exploratoire permettent au chercheur de récolter des informations et des éléments de réflexion riches et nuancés. Ces dernières se caractérisent par « un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs. Il s'instaure en principe un échange véritable au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses expériences, tandis que, par ses questions, ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un maximum de sincérité et de profondeur. » (Campenhoudt et Quivy 2011, p. 170). Les entretiens exploratoires visent principalement à mettre en lumière des aspects du phénomène étudié auxquels le chercheur n'aurait pas pensé lui-même et à approfondir les pistes de travail que ses lectures auront mis en évidence. Nous pouvons dire que, c'est l'un des moments les plus agréables et stimulants de notre recherche en termes de découverte, des idées qui jaillissent des contacts humains avec des personnes expérimentées de toutes catégories sociales confondues (Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017). Ainsi, nous avons menés 44 entretiens exploratoires avec la diversité d'échantillon que nous avons présenté ci-haut.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené des entretiens semi-directifs. Ni entièrement ouverts ni canalisés par un grand nombre de questions précises, ils permettent selon Vilatte (2007) et Quivy et Campenhoudt (1995, 2011) d'étudier la subjectivité de l'expérience, ce que les questionnaires ne permettent pas (Blanchet et al. 2010 ; Blanchet, 2013). Nous avons posé des questions-guides après avoir élaboré un guide d'entretien, relativement ouvertes, qui devaient impérativement nous faire parvenir des informations de la part des interviewés (Campenhoudt et Quivy, 2011). Pour favoriser l'expression des personnes interviewées, nous avons choisi un cadre spatio-temporel répondant à certaines exigences techniques comme « *l'isolement, le calme et la discrétion* » (Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017, p. 88), afin de les mettre à l'aise. Ainsi, une salle nous a été accordée à l'école pour des entretiens avec des élèves et des enseignants. Quant aux directeurs des écoles et préfets des collèges, les entretiens étaient effectués dans leurs bureaux

dans un face à face. Les décideurs politiques ont préféré un endroit neutre et sans bruit, c'est à dire, hors leurs domiciles. Les deux entretiens étaient passés aux restaurants avant l'heure à laquelle les clients viennent généralement déjeuner. La réalisation des entretiens avec ces catégories de personnes nous a permis de nous confronter à la réalité du terrain (Bachelard, 1968).

Nous avons tenté d'appliquer certaines caractéristiques majeures de l'entretien semi-directif énoncée par Ruquoy (1995) : « Adopter une attitude de neutraliser bienveillante, Être aussi peu directif que possible et donc poser le moins de questions possible tout en veillant à poursuivre les objectifs de l'entretien, Reconnaître à l'interviewé une compétence réelle, lui montrer qu'on vient apprendre auprès de lui et le laisser maître du choix de ses propos, bref le placer en « position haute, Accepter inconditionnellement ses propos comme une perception légitime des problèmes et des étudiées, sans lui imposer les catégories mentales de l'interviewer ni prendre part à part un débat d'idées avec lui. » (p.59). En ces termes, l'entretien semi-directif nous semble plus approprié à notre thème de recherche.

Nos entretiens ont été enregistrés sur un dictaphone magnétique pour nous permettre de retranscrire et de les matérialiser. Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017) l'expriment en ces termes : « L'enregistrement des entretiens est indispensable. À défaut, le chercheur perdrait vite la plus grande partie de leur contenu et n'aurait pas l'esprit disponible pour les conduire correctement, avec toute la concentration requise.» (p. 89). Obtenir l'accord des personnes interrogées pour enregistrer les entretiens n'a pas été facile en raison de la situation politique du pays (période caractérisée par des marches et des revendications pour provoquer des élections). Mais notre statut social (prêtre) et le fait d'être connu de beaucoup de monde nous ont permis de gagner la confiance de nos interlocuteurs, même s'il a fallu quelquefois les rassurer sur le caractère anonyme et limité de l'utilisation des données de recherche.

Néanmoins, nous avons renforcé cette méthode par l'observation du terrain d'études, notamment des infrastructures scolaires et des matériels didactiques, le moyen le plus approprié pour analyser les enjeux de la démocratisation de l'école au Sankuru. Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017) le soulignent bien : « dans la plupart des cas, les entretiens font partie d'un dispositif méthodologique d'ensemble comprenant notamment des observations directes et du recueil de documents portant sur le phénomène analysé. » (p. 246).

Enfin, nous avons fait le choix de mener des entretiens à trois avec des élèves. Un choix personnel dont l'objectif était d'interroger un grand nombre d'enfants et nous en sommes satisfait (21 enfants, cf. tableau n°19). Ces entretiens nous ont fourni l'occasion de présenter le sujet de notre

thème à un grand nombre d'élèves, d'enseignants et des parents qui nous ont confié leur ressenti sur le paradoxe du maintien des inégalités de scolarisation dans un contexte de démocratisation de l'école au Sankuru. Les élèves, par exemple, ont mis l'accent sur les difficultés qu'ils éprouvent dans leur scolarité.

5.2 L'élaboration des guides d'entretien

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, nous avons conçu en amont des guides d'entretien avant de rencontrer les participants à notre recherche. Nous souhaitions savoir si les efforts de la démocratisation avaient résolu le problème des inégalités d'accès à l'école au Sankuru et des freins qui en sont le corollaire. Nous avons donc conçu les entretiens semi-directifs en ce sens. Toutefois, les questions que nous avons choisies s'adaptent aux catégories de personnes interviewées. Elles ont été formulées sur la base des thèmes suivants : les inégalités d'accès à l'école, les freins à la scolarisation des enfants aujourd'hui, les conditions de scolarisation des élèves, stratégies des parents en butte aux difficultés de scolarisation de leurs enfants, la place et l'apport du gouvernement provincial pour les pallier, et enfin, nous avons associé la question de la gratuité de l'école logiquement liée à celle de l'universalisation de l'enseignement primaire et secondaire comme moyen de réduire les inégalités d'accès. Grâce à ce guide (cf. tableau 20), les enquêtés avaient toute liberté pour développer leur discours selon une logique discursive personnelle, comme le recommande Del Bayle (2001). Nous avons adressé les mêmes questions aux enseignants, aux parents et aux autorités administratives. En ce qui concerne les élèves, nous les avons interrogés sur leur vécu, c'est-à-dire sur la manière dont ils vivaient leur scolarité. Nos relances pendant les entretiens nous permettaient d'explicitier nos questions et d'aider les interviewés à s'épanouir dans leurs réponses. Nos entretiens nous ont aidés non seulement à vérifier la pertinence de notre cadre théorique, mais aussi à formuler des questionnements susceptibles d'orienter la suite de notre recherche.

Nous avons donc élaboré nos questions sur la base de critères d'appartenance administrative ou institutionnelle et de critères socio-économiques pour les parents interviewés. Le tableau ci-dessous récapitule les thèmes abordés selon les publics dans nos guides d'entretien.

Tableau 20 Notre grille d'entretiens : publics et thèmes traités

Publics	Thèmes
Élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Les difficultés liées à l'accès à la scolarité - Frais scolaires - Distance de l'école - État des locaux

Les enseignants Les parents Les directeurs et préfets (proviseur en France) Les coordinateurs Les inspecteurs Les décideurs politiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les difficultés pour scolariser les enfants et la qualité de l'environnement scolaire. - Les freins à l'éducation : inégalités d'accès - Âge de scolarisation des enfants supprimer tous les points - La participation des pouvoirs publics pour l'éducation - État des locaux. Choix des écoles par des parents - La répartition de ressources didactiques et pédagogiques aux écoles - Le statut et la qualification des enseignants - Les difficultés des parents pour la scolarisation de leurs enfants - Stratégies des parents pour scolariser leurs enfants - La mobilité des élèves - Les difficultés des enseignants - La formation des enseignants
--	---

Nous avons choisi de ne présenter dans ce tableau que les thèmes abordés sans détailler les questions par catégorie. Pour clarifier notre démarche, ce détail figure dans les annexes, p. 317-321.

6. Observation directe comme méthode alliée à l'entretien semi-directif

Dans notre étude nous avons associé un travail d'observation des écoles aux entretiens semi-directifs. En quoi la technique d'observation dans une recherche scientifique consiste-t-elle ? En quoi un tel outil est-il nécessaire ? Selon Canter Khon et Pierre Negre (2008) « Observer un modèle, c'est agir en conformité avec lui, le reproduire. L'observation à elle seule [...] est une méthode de recueil de données, d'où découle l'idée organisatrice de la suite de la démonstration. » (p. 17). Dans le contexte de notre recherche, nous avons fait de l'observation directe.

Selon Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017), « l'observation directe est celle où le chercheur procède lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés. Elle se fait par exemple dans le cas d'études de la structuration spatiale et sociale d'un quartier ; le chercheur peut observer les types d'habitations (maisons, unifamiliales, immeubles à appartements), la place occupée par les bâtiments publics par rapport aux bâtiments privés et le soin apporté aux uns et aux autres, l'espace public laissé accessible à tous sans condition d'accès par rapport à l'espace privatisé. » (p. 214). Dans notre contexte, nous avons observé des bâtiments et du matériel didactique. On le voit, « la particularité et l'avantage de l'observation directe sont que les informations recueillies par le chercheur sont « brutes » dans le sens où elles n'ont pas été spécialement aménagées, voire arrangée pour lui. » (p.214). Dans le cas précis, nous avons observé les locaux des écoles et des matériels didactiques. Il s'agit d'une observation purement matérielle

pour comprendre les inégalités de condition de scolarisation des élèves sankurois dans un contexte de démocratisation de l'école. Voici ci-dessous notre grille d'observation.

Tableau 21 Grille d'observation

Les objets observés	
-	Les locaux des écoles et établissements scolaires
-	Les ressources didactiques et pédagogiques
-	Les bibliothèques (sources de documentation dans les écoles)
-	L'aménagement de salle de classe

7. La retranscription des entretiens

Dans notre démarche, nous avons opté pour la retranscription intégrale des entretiens menés dans le but de matérialiser les données du terrain avant de passer à un stade d'encodage des résultats. Cette expérience nous a permis de revivre les moments de passation des entretiens au Sankuru, un souvenir d'une aventure scientifique laborieuse. Elle nous a aussi permis lors des écoutes répétées des enregistrements de saisir davantage le sens des propos de nos interviewés.

Nous avons fait le choix de retranscrire leur discours mot pour mot, c'est-à-dire sans aucune modification du texte. En d'autres termes, sans abréviation ni interprétation, en respectant leurs moments d'hésitation, voire de silence. Combesie (2003) nous le recommande en ces termes : « Que l'enregistrement des données qualitatives soit retranscrit le plus complètement et avec le plus de précision possible, non seulement de façon littérale, mais avec des indications des hésitations, de silences, de rires, etc., les façons de dire peuvent être aussi importantes que le contenu de propos. Une retranscription précise, fidèle et exhaustive, est particulièrement importante pour les premiers entretiens. Elle est une condition de la qualité de l'analyse qui doit être menée rapidement pour conforter ou transformer le guide d'entretien. » (p. 28). Vita, Savard *et al.* (2015) partagent cet avis. Cette manière de procéder nous a aidé à connaître davantage le contenu de chaque entretien et surtout à nous convaincre de son utilité dans le processus d'analyse sur la base des thèmes et des idées qui en ressortent. Ce travail a débuté immédiatement après celui de terrain en janvier-février 2018.

8. L'analyse des données

Cette étape consiste à analyser les entretiens et des observations menés lors de l'étude du terrain. Pour faciliter leur lecture après retranscription, nous les avons regroupés en trois catégories : ceux effectués avec les élèves en tant que public ciblé ; ceux effectués avec les personnes ayant une

responsabilité directe avec l'enseignement (enseignants, inspecteurs, coordinateurs, directeurs d'école) et enfin, ceux effectués avec des personnes en lien direct ou indirect avec les publics visés (les parents, les décideurs politiques). Il s'agissait ici de regrouper des données communes aux entretiens en catégorie et en sous-catégories afin de dégager une nouvelle donnée pertinente à notre travail. Nous avons choisi d'analyser les données des entretiens par nous-mêmes au lieu de le faire par un logiciel d'analyse qualitative tel que Nvivo ou Lexica. Un moyen qui nous a permis de revivre des moments importants passés avec nos interviewés et approfondir leurs idées. Dans la même logique, nous avons opté pour une approche ouverte et inductive de codage de nos données du terrain. Par conséquent, nous avons construit la grille d'analyse thématique à partir de nos lectures des données retranscrites dans l'étape précédente. Nous avons à cet effet dégagé des thèmes communs ou récurrents de ces entretiens. D'après Blanchet et Gotman (1992), l'analyse du discours consiste à « sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits. » (p. 91). Dans le cas précis, nous avons analysé tous les corpus des entretiens préalablement enregistrés et retranscrit littéralement dans le but de confronter les idées des interviewés.

À l'instar d'Andreani et Conchon (2005), nous avons suivi les sept phases d'une analyse des données empiriques résumées par Anton Philippon (2017) : « Lire et relire le verbatim (étape 1) en essayant de comprendre ce que les personnes interviewées disent ou veulent dire (étape 2), puis se mettre dans la peau des participants comme si nous émettions leurs idées (étape 3) en restant le plus près possible des mots et des phrases utilisés par les sujets sans les traduire dans notre propre langage (étape 4) et en mettant de côté nos préjugés et nos convictions personnelles afin de ne pas biaiser l'analyse (étape 5). Par ailleurs, nous devons rester vigilants aux éventuelles contradictions apparentes dans le discours en cherchant à les comprendre et les élucider (étape 6). Enfin, nous devons prendre de la distance face aux informations qui plaisent ou déplaisent en les critiquant et en expliquant pourquoi (étape 7). » (Andreani et Conchon, 2005, cités par Anton, 2017).

Enfin, cette démarche nous a permis de mettre en exergue les grandes idées explicitement ou implicitement exprimées par chaque personne ou groupes de personnes interviewées. Nous avons à cet effet identifié les thèmes récurrents selon lesquels nous avons conçu une hiérarchisation en vue de les analyser dans la 3^{ème} partie de notre recherche. Ce travail nous a aussi permis de croiser les résultats des entretiens de différentes personnes sur les mêmes thèmes pour faire émerger leur complémentarité et divergence. Cette démarche a facilité l'analyse des enjeux du maintien des inégalités d'accès à l'école et aux conditions de scolarisation dans l'enseignement primaire et

secondaire. Autrement dit, cette phase nous a préparé à l'interprétation de nos données du terrain dans la troisième partie de notre travail, centrée sur les résultats.

9. Le codage des données de notre recherche

Nous avons choisi d'encoder nos données de recherche par une approche inductive plutôt que déductive comme nous l'avons déjà évoqué dans l'analyse des entretiens. Il semble utile de montrer ici en quoi cette technique a facilité notre démarche.

Cette approche appelée communément l'*Open Coding* de Corbin et Strauss (1990) procède de manière inductive, c'est-à-dire qu'elle fait émerger de nouveaux thèmes à partir du corpus des entretiens. Elle permet aussi d'interpréter les dires des participants à notre recherche. En d'autres termes, nous avons cherché à comprendre le sens des propos des personnes interviewées pour découvrir de nouveaux thèmes inconnus au départ.

Répartis en trois groupes, nos entretiens forment trois corpus dont : ceux effectués avec les élèves comme cibles de notre recherche, ceux effectués avec les personnels éducatifs de par leurs responsabilités, et enfin, ceux effectués avec les décideurs politiques du Sankuru.

Nous pouvons ainsi dire comme Des Chenaux (2007) que ce type de codage se nourrit essentiellement de l'empirique. C'est dans cette perspective que nous avons découvert les thèmes de la « gratuité » liée logiquement à la démocratisation de l'école d'une part, et d'autre part celui « des oubliés de l'école au Sankuru » pour désigner les nombreux enfants vivant dans des villages sans aucune école. Toutefois, ces thèmes nous ont permis de mieux identifier les freins à l'éducation au Sankuru dans un système multidimensionnel (allusion aux autres types d'écoles non concernés dans nos analyses).

Au regard de ce qui précède, nous avons dressé notre nouvelle liste des thèmes en suivant la logique inductive et en prenant comme référence le concept « d'inégalités d'accès à l'école publique et des conditions de scolarisation des enfants » qui ressortent de tous les corpus. L'autre thème important est celui de la « discrimination » de la politique éducative sankuroise, qui remet en cause le principe d'égalité de l'accès et des conditions de scolarisation des enfants. Pour ce faire, nous avons tenté de scruter le sens de la démocratisation de l'école selon Prost (1990)³⁴ pour étayer nos réflexions et nos analyses sur la problématique de notre recherche. En ce sens, nous

³⁴ Définir démocratisation de l'école selon Prost(1990)

avons intégré ces thèmes ayant émergé à la lecture des entretiens. Ceux-ci viennent se rajouter à la liste initiale de notre grille d'entretiens.

Tableau 22 Des thèmes retenus après le codage inductif

Thèmes
<ul style="list-style-type: none"> - Les difficultés de démocratiser l'école - Freins à l'éducation des enfants supprimer et état des locaux - La mobilité des élèves - La discrimination et les inégalités d'accès à l'école - Age d'accès (milieux rural et urbain). - La répartition de matériel didactique pédagogique - Qualification des enseignants et l'éducation de qualité - Les difficultés des parents à scolariser leurs enfants (la pauvreté) - Les oubliés de l'école - Les stratégies des parents face aux difficultés de scolarisation - Les choix d'écoles par les parents - La contribution du gouvernement provincial à l'école - Les organismes qui soutiennent l'éducation scolaire - La Banque mondiale - L'UNICEF

En somme, ces thèmes indicateurs du maintien paradoxal des inégalités de scolarisation dans un contexte d'expansion de l'enseignement primaire et secondaire public mettent en lumière la politique éducative de cette province. Ils constituent aussi les axes de nos analyses et de nos discussions sur notre thème de recherche. Toutefois les résultats ne sont pas homogènes. Nous verrons dans nos analyses les différences entre les milieux rural et urbain et selon les catégories d'écoles.

Conclusion du deuxième chapitre

Cette partie de notre travail nous a permis d'établir les bases de notre recherche, à savoir, préciser la question de recherche qui conduira nos analyses dans la troisième partie. Celle-ci pointe *a priori* l'existence d'un problème qu'il convient d'expliquer, à savoir, le paradoxe du maintien des inégalités de scolarisation dans un contexte de l'expansion de l'école au Sankuru. Il s'agit des inégalités d'accès à l'école publique et de conditions de scolarisation pour tous. La problématique de notre travail nous oriente ainsi vers l'étude des freins à la démocratisation de l'école publique au Sankuru.

En outre, nous avons présenté les choix méthodologiques qui ont orienté notre recherche dans le second point de cette deuxième partie. Les entretiens semi-directifs auxquels nous avons choisi de

procéder comme méthode principale ont été associés à une observation directe des écoles portant simplement sur les infrastructures et le matériel didactique pédagogique dans le but de comprendre les enjeux de la politique publique et de la politique éducative. Cette méthode présente l'avantage de nous ouvrir des horizons dans l'analyse des points de vue des interviewés. Par ailleurs, l'étude du terrain n'a pas été facile à cause des obstacles liés au climat politique de la R.D Congo en janvier-février 2018, la peur de certaines personnes d'être poursuivi à la suite de leurs propos, la distance à parcourir et le mauvais état de pistes. Mais malgré ces obstacles, nous avons pu recueillir des données sur notre thème de recherche. Un intérêt partagé avec des chercheurs précités dans la revue de littérature qui nous a davantage stimulés pour poser les bases solides de notre recherche avec des interviews et par l'observation directe du terrain d'études (les écoles). En mettant en avant les points de vue de nos interviewés et avec un esprit critique, nous tentons de garder l'objectivité dans l'analyse de notre objet de recherche.

3^e partie : Les résultats

Notre thèse a une visée pragmatique. Nous la faisons dans l'optique d'informer les décideurs politiques afin d'orienter la politique publique sur la priorité d'accès et d'amélioration des conditions de scolarisation des enfants dans l'enseignement primaire et secondaire. C'est dans cette perspective que nous avons ancré nos analyses qualitatives dans un travail de terrain afin de comprendre les inégalités d'accès à la scolarité des jeunes sankurois qui persistent, en dépit des efforts de la démocratisation de l'école publique par la lutte des inégalités d'accès à l'école. C'est une question de justice sociale évoquée ci-haut avec Rawls (2009), qui veut que les institutions publiques ne fassent aucune distinction arbitraire entre les personnes dans la fixation des droits.

Malgré les multiples réformes du système scolaire congolais et en particulier de la politique éducative sankuroise, les inégalités d'accès à l'école publique et aux conditions de scolarisation de qualité perdurent. En effet, nous avons souligné ci-haut que les efforts pour l'expansion de l'école au Sankuru n'avaient pas supprimé les inégalités de scolarisation des enfants et des jeunes de la RD. Congo.

Il s'agit ici de présenter les enjeux du maintien des inégalités dans le système scolaire sankurois en analysant les freins qui les expliquent. Nos analyses montreront que l'école publique ne peut se dire démocratisée parce qu'il y a des enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement primaire et secondaire dans les territoires sankurois. Nous présentons dans un premier chapitre, le paradoxe du maintien des inégalités d'accès à l'école au Sankuru. Nous relevons les difficultés à démocratiser l'école publique et observons un recours des écoles au soutien des parents à l'éducation de leurs enfants. Nous présenterons à ce niveau les freins à l'éducation de la politique publique et éducative du Sankuru.

Dans un deuxième chapitre, nous abordons l'état des infrastructures scolaires et du soutien de l'État congolais en primaire et secondaire. Nous présentons ici des inégalités de conditions de scolarisation qui freinent la démocratisation de l'école publique.

Chapitre 1 : Le paradoxe du maintien des inégalités d'accès à l'école au Sankuru

Pour lutter contre les inégalités d'accès à l'école, le pouvoir public congolais dit avoir fait depuis son indépendance en 1961, d'importants efforts pour démocratiser l'école publique. Ces efforts consistent à étendre les écoles publiques dans les territoires congolais, et en particulier au Sankuru. Or, démocratiser l'école signifie que l'accès de tous les enfants est avéré et que la même chance de scolarisation est accordée à tous. Mais les données de notre recherche nous présentent plusieurs facteurs qui freinent ce projet : le manque d'écoles publiques notamment aux villages, le non-respect du principe de gratuité, le travail des enfants, la discrimination intrafamiliale dans la scolarisation des filles, la précarité des parents, la distance entre l'école et les foyers.

Nous pouvons ici évoquer la justice sociale et la cohésion de la société et de l'école. La diversité des freins que nous venons de citer nous renvoie aux conditions injustes et discriminatoires dans l'enseignement public au Sankuru. À la suite de Dubet (2009) et de Rawls (2009), nous pouvons dire que le manque de justice sociale est un facteur négligé par l'État congolais dans l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire. Selon Dubet (2009), « La meilleure école n'est pas celle qui permet à quelques enfants de pauvres d'accéder à l'élite ; c'est plutôt celle dans laquelle les enfants de pauvres ont des performances et des utilités scolaires proches de celles des enfants issus des milieux favorisés. On privilégie donc toutes les politiques qui limitent les écarts, et les scolarités communes non sélectives sont plus décisives que l'équité de la compétition. » (Dubet, 2009, p. 4). C'est dans ce sens que nous montrons ci-dessous que, malgré les efforts accomplis pour l'accès des enfants à l'école, l'école publique est loin d'être démocratisée dans le sens où les conditions de scolarisation ne sont pas les mêmes pour tous et qu'une partie des enfants est privée de scolarité. Les résultats du terrain ci-dessous en témoignent.

1. Le manque d'écoles publiques

Le nombre d'écoles de la province du Sankuru ne nous permet pas de conclure à la démocratisation de l'école publique. D'après le directeur de cabinet du ministre provincial de l'éducation du Sankuru, il y a :

« 2 128 écoles, dont 86 écoles maternelles, 1427 écoles primaires et 613 écoles secondaires ; c'est ce qui fait le total de 2.128 écoles. C'est la statistique issue des assises de l'année 2017-2018. » (Dircab, janvier 2018).

Parmi ces écoles, seules 524 sont publiques. Le plus grand nombre d'écoles sont créées par les confessions religieuses, des acteurs privés de l'éducation et des politiciens.

À la suite de Romero (2001), nous pouvons dire que c'est l'école « qui participe à la lutte contre l'inégalité en accueillant tous les enfants dans la même école, qu'il ne suffit pas de dire républicaine pour qu'elle soit la même pour tous. L'école démocratique est celle qui fait vivre ensemble, dans chaque établissement, des enfants d'origines les plus diverses. L'école démocratique est celle qui aide chaque enfant à découvrir son talent propre, à prendre conscience de sa singularité, et qui lui laisse le temps pour cela. Elle lui laisse d'autant plus de temps pour apprendre qu'il a des choses à apprendre, que le milieu social dont il est issu est pauvre de choses. » (p.167). Ces mots de Romero, écrits dans le contexte français, nous aident à comprendre le but de démocratiser l'école. Ils nous rappellent dans notre contexte sankurois que la démocratisation de l'école est un devoir fondamental de l'État : « l'éducation est un problème politique. » (Ibid, p.167). En ce sens, démocratiser l'école éviterait la coexistence de l'école des riches et l'école des pauvres d'une part, et permettrait l'accès de tous les enfants issus de familles défavorisées économiquement et socialement.

En effet, certains enfants du Sankuru (surtout ceux de milieux urbains) peuvent désormais, grâce à la multiplicité d'écoles aux centres urbains, prétendre acquérir les connaissances de base qui les rendent capables d'affronter la vie sociétale. À la question de savoir si tous les enfants sankurois bénéficient du droit d'accès à l'école, l'inspecteur provincial Shu répond en ces termes :

« Ce que j'aime, c'est que tout enfant congolais a droit à l'éducation et il n'y a pas de distinction, riche comme pauvre. Les enfants des riches peuvent étudier avec ceux des pauvres et vice-versa. Cela explique d'ailleurs l'uniforme (bleu-blanc) derrière lequel tout le monde est égal. Donc, quand vous êtes à l'école, vous êtes tous élèves et il n'y a pas de différence. Je pense que ça, c'est très important et j'aime ça parce que ça permet à tout enfant quand il vient à l'école de se sentir comme les autres. La richesse reste chez vous à la maison, mais quand vous êtes à l'école, que votre parent soit qui que ce soit, vous êtes élève et vous devez être comme tous les autres élèves », (I.P.P Shu, janvier 2018).

Les propos de l'inspecteur ne correspondent pas à ce que nous avons observé, car des milliers d'enfants n'accèdent pas à l'école à cause de la pénurie d'écoles sur l'étendue de la province du Sankuru et des exigences financières et sociales qui contraignent les parents à garder leurs enfants à la maison. On relèvera toutefois que les enfants, surtout ceux des centres urbains, bénéficient davantage de la scolarisation que ceux des villages à cause de leur positionnement géographique.

Notons aussi que l'inspecteur ne souligne pas le fait que le réseau scolaire public seul ne suffit pas à couvrir l'étendue de la province. Il se limite à évoquer l'égalité des enfants à l'école sans se demander si l'État leur offre la même chance d'accès.

En outre, ces propos de l'inspecteur montrent qu'il est une partie prenante de l'administration publique. Il valorise l'État en prônant l'égalité des enfants à l'école. C'est pourquoi il souligne les efforts de promotion de l'égalité au sein de l'école à travers le port de l'uniforme, comme moyen de lutte contre les discriminations sociales. Mais la meilleure façon d'aborder cette égalité serait de penser un accès généralisé à l'école, aussi bien pour les enfants des villages que ceux des centres urbains. Merle (2009) le dit bien : « l'égalité formelle n'est pas une condition suffisante pour assurer une égalité de fait. » (p.76). En plus, si l'égalité formelle ne se limite qu'à certaines écoles des centres urbains, elle crée un nouveau problème des inégalités des conditions de scolarisation que nous verrons plus tard. Nous pouvons ici mettre en relief la province du Sankuru avec les propos de Bianchini (2004) lorsqu'il affirme que « l'Afrique subsaharienne demeure la région du monde la moins scolarisée : si l'on ne retient que le primaire, le taux brut de scolarisation s'établit à 76,8% en 1997 pour l'ensemble mondial.³⁵ Ce retard s'explique par le caractère importé de la scolarisation, et également par la politique de scolarisation restrictive menée à l'époque coloniale pour des raisons à la fois économiques - la scolarisation représentait un effort financier jugé trop important - et politique -elle pouvait entraîner des bouleversements dans l'ordre traditionnelle avec l'apparition d'une couche d'évolués.³⁶ » (Bianchini, 2004, p.25-26). Ce point de vue n'est pas partagé par tous.

Les propos de Bianchini (2004) voudraient nous faire croire que l'une des causes du retard d'accès à l'école en Afrique subsaharienne est l'héritage colonial, et pourtant, la revue de littérature du système éducatif congolais nous a montré la rupture d'avec le système colonial. La situation qu'il explique est à notre avis dépassée, ce que la suppression, par exemple, des écoles des enfants de chefs et de notables en RD. Congo met en évidence ladite rupture. Des classes sociales considérées comme héritières des colons formées dans les conditions particulières pour pérenniser l'idéologie coloniale, n'existe plus. Il oublie aussi l'influence des politiques publiques et éducatives après l'indépendance des pays africains dont la volonté était d'affirmer leur identité africaine.

³⁵ Source : [http://unesco.org/state/statistics/yearbo.../TableIIS5Region \(GER\). Htm](http://unesco.org/state/statistics/yearbo.../TableIIS5Region%20(GER).htm). Le taux brut de scolarisation s'obtient en divisant le nombre des enfants d'une tranche d'âge scolaire donnée par le nombre d'élèves scolarisés au niveau correspondant à cette tranche d'âge.

³⁶ Il s'agit d'une terminologie coloniale de l'entre-deux-guerres d'après Bianchini (2004) pour distinguer les scolarisés de non scolarisés.

L'authenticité et la laïcité au Zaïre de Mobutu, (Bavuidinsi, 2012) peuvent nous servir d'exemple. Nous estimons dans ce contexte que la grande responsabilité du retard de scolarisation repose sur le choix des politiques publiques et éducatives, des moyens financiers alloués à l'éducation de chaque pays africain.

Pour revenir à notre terrain de recherche, certains interviewés pensent pour leur part que l'État congolais doit doter la province du Sankuru d'un nombre suffisant d'écoles publiques et changer sa politique de choix de lieu d'implantation d'écoles. C'est dans cette perspective que parle l'enseignant F :

« S'il faut parler uniquement des écoles publiques, je pense qu'il serait difficile que nos enfants trouvent où s'inscrire parce qu'il y en a trop peu. Vous ne pouvez pas compter cinq écoles publiques sans voir à côté une école soit des catholiques ou des autres églises. Je ne vois même pas quel État peut encore venir construire des écoles chez nous. » (Es F, février 2018).

L'enseignant F pour sa part estime contrairement à l'I.P. P Shu que, l'insuffisance des écoles publiques n'offre pas à tous les enfants sankurois la même chance d'accéder à l'école. Il ressort aussi de nos observations qu'il y a peu d'écoles primaires et secondaires publiques dans les villages. Nous pouvons déduire que ce manque d'écoles vient d'une double cause : politique et économique. Les deux semblent intimement liées. La politique publique ne s'est pas investie considérablement dans la construction des écoles après l'indépendance. Le nombre d'écoles de 524 dans une province qui a une démographie de 4 362 736 habitants (dont plus de 60% sont des jeunes)³⁷ est pour nous la première raison qui explique les inégalités d'accès à l'école des enfants sankurois. Un interviewé disait que :

« Les écoles publiques que nous avons aujourd'hui sont pour la plupart celles que les Belges nous avaient laissées », (Es, janvier 2018). Et un autre de renchérir *« Nos autorités politiques ne pensent pas qu'elles ont le devoir de répondre aux besoins éducatifs de nos enfants. Je pense que la première chose à faire c'est de construire des nouvelles écoles parce que c'est important. »* (Es G, janvier 2018).

³⁷ Province Sankuru, République Démocratique du Congo, DB-City/Afrique Centrale

Certes les raisons politiques et financières peuvent expliquer cette situation, mais il est aussi important de rajouter les circonstances de guerres sous le président Laurent Désiré Kabila (1996-1997) qui est aussi l'une des raisons majeures. Les écoles ont servi de résidences aux troupes militaires. Les efforts des politiques publiques se voient ici réduits à néant par la guerre. Certaines écoles détruites n'ont pas été reconstruites par manque des moyens financiers de l'État. C'est en ce sens que l'enseignante z estime que le manque d'écoles au Sankuru s'explique aussi par la destruction des infrastructures scolaires qui remonte à plus de deux décennies, notamment aux multiples guerres qui ont émaillé la RD Congo et qui ont causé beaucoup de préjudices. Ainsi disait-elle :

« Nous avions une école qui était au moins en bon état, mais pendant la guerre de 1997 si je ne me trompe pas, elle a été occupée par les militaires et ils avaient tout abimé les bancs qui y étaient installés. Si vous voyez à quel état nous avons repris cette école, vous ne pouvez pas croire... Nous avons dû demander l'aide des parents pour commencer à fabriquer des bancs pupitres, parce qu'il n'y avait plus rien.... C'est vraiment triste, les militaires se servaient des bancs comme bois de chauffage et presque toute l'école n'avait plus rien. Comme ils dormaient dans les classes, alors l'école était devenue une propriété privée. » (Mme Z, janvier 2018).

D'autres encore, notamment les politiciens et les paysans, partagent ce point de vue. Pour les décideurs politiques, la guerre du 1997 a enfoncé la province du Sankuru dans la pauvreté, car la province était coupée de la capitale Kinshasa. Selon un des décideurs rencontrés :

« La guerre de 1997 n'a pas épargné le secteur de l'éducation. L'occupation des écoles par les militaires était dans tous les territoires. » (MG1, janvier 2018).

Selon ce participant à notre recherche, aucun territoire du Sankuru n'a été épargné. Parmi les parents d'élèves, un interviewé a aussi affirmé le rôle de la guerre dans les difficultés de scolarisation rencontrées de nos jours :

« J'étais à Lodja quand les militaires étaient rentrés pendant la guerre de 1997. Il y avait beaucoup de bataillons, la cité était remplie des hommes en uniforme (militaire) et ils habitaient certaines écoles, et ils les ont beaucoup détruits. » (Parent x, janvier 2018).

Ces témoignages nous permettent de comprendre en partie pourquoi nous faisons face à une pénurie d'écoles au Sankuru tout comme cela nous informe sur les conditions de grande dégradation des infrastructures, occupées par les militaires pendant le conflit et qui nécessitent une rénovation complète. Cette situation a concerné aussi bien les centres urbains que les villages. L'allusion faite aux multiples déstabilisations de conflits armés de la RD. Congo des années 1961, 1964-65, 1996-1997 sans oublier la crise financière sous le régime Mobutu, comme nous l'avons évoqué ci-haut, sont des facteurs qui nous aident à expliquer ce manque d'écoles publiques.

Il ressort de ce qui précède que la politique éducative sankuroise a hérité une partie des inégalités de l'époque coloniale, les dirigeants d'alors procédant à une ségrégation et accordant moins de chance d'accès aux enfants dont l'école n'est pas à proximité. On ne peut cependant que constater la persistance des inégalités d'accès à l'école suite à l'indépendance. Les causes financières et politiques (par exemple la guerre de 1997) voire les choix des politiques éducatives de six décennies après l'indépendance (par exemple l'étatisation de l'école sous Mobutu) sont aussi des raisons qui expliquent aujourd'hui cette continuité. Il est donc erroné de regarder ce phénomène de manque d'écoles publiques au Sankuru sous un seul aspect. Nous abordons au point suivant la concentration d'écoles publiques aux centres urbains.

2. Concentration des écoles publiques primaires et secondaires dans les centres urbains

La province du Sankuru possède six centres urbains : Kole, Lomela, Lodja, Katako, Lubefu et Lusambo. Mais elle compte aussi des milliers de villages, comme nous l'avons montré dans la partie consacrée à la contextualisation de notre étude. Néanmoins, on constate une concentration des écoles publiques dans les centres urbains, au détriment des villages. C'est en ce sens qu'un enseignant du village X disait :

« Il n'est pas du tout juste que l'on ait des écoles uniquement aux centres urbains parce que cela veut tout simplement dire que les autres enfants n'ont pas droit à l'école. Je trouve vraiment que c'est bien de penser à cela parce que la tendance c'est de croire que nos enfants des villages ne sont pas prioritaires pour l'école à cause des lieux où ils habitent. » (Es x, février 2018).

Ces propos ont été confirmés par un deuxième enseignant comme en atteste l'extrait d'entretien ci-dessous :

« Nous ici nous ne disons pas qu'il n'y a pas des écoles, mais quelles écoles ? C'est chacun qui vient créer son école ici, mais il y a des enfants au village qui n'ont pas cette chance. » (ES P, janvier 2018).

Cette situation s'enracine dans l'histoire de la scolarisation des enfants en RD. Congo. Kita (2012) affirme que ces inégalités de répartition d'écoles persistent depuis l'époque coloniale belge et souligne que les écarts entre les diverses tribus ou régions étaient énormes en ce qui concerne l'accès à l'enseignement. Pour lui, deux facteurs expliquaient cette répartition géographique déséquilibrée des écoles au Congo. « Le premier est d'ordre historique : certaines régions ont été plus vite que d'autres touchées par la pénétration européenne. Il s'agit des régions bénéficiant de facilités de communications : les régions côtières ou riveraines navigables. La présence européenne a engendré l'école, mais qui restera inconnue des régions éloignées des centres administratifs ou missionnaires [...] Et le second facteur est d'ordre économique. En effet, l'exploitation des richesses minières ou agricoles du pays a concerné l'essentiel des activités économiques en des endroits privilégiés par la nature. Ces activités ont exploité les moyens de communication naturels (le fleuve ou la côte), les voies routières ou ferroviaires. Ces pôles économiques sont devenus des zones d'urbanisation et aussi progressivement des pôles scolaires. » (Kita, p. 245-246).

Les propos précédents s'inscrivent dans la perspective qui approuve la coexistence de l'école des riches et de celle des pauvres au Sankuru. Car les inégalités sont maintenues même si elles prennent une autre tournure, celle de l'accès et des conditions de scolarisation des enfants. Nous avons en ce sens compris qu'une double raison justifie la concentration des écoles publiques aux centres urbains sankurois. La raison politique peut à notre avis se comprendre par le fait que les décideurs politiques s'intéressent plus aux lieux où ils peuvent se créer une classe politique et/ou faire passer une idéologie politique. De plus, les centres urbains sont les seuls ayant des petits aéroports et des voies fluviales qui relient le Sankuru à la capitale de la RD. Congo. Les besoins commerciaux peuvent aussi être à la base de ces inégalités de répartition d'écoles publiques comme les décrivent Kita (1982) et Bavuidinsi (2012)

Mais, le problème se pose surtout dans l'administration de l'éducation. Nous sommes dans un système décentralisé qui à notre avis sème un désordre. À la suite de Sylla (2004) nous comprenons la décentralisation comme un système d'organisation dont « le pouvoir de décision est réparti entre les mains de différents acteurs, situés à des niveaux différents et dotés de compétences nécessaires et des moyens suffisants pour assurer leur autonomie (responsabilité) de décision. » (Sylla, 2004,

p.118). Au Sankuru, le gouvernement provincial gère les écoles de la province, mais sans être en mesure de financer le budget alloué à l'enseignement. L'inspecteur Shu témoigne en ces termes :

« Nous sommes dans une nouvelle province et nos ressources ne sont pas à mesure de répondre à tous les besoins de la province. Nous avons le pouvoir, oui, mais les moyens financiers nous manquent, et nous dépendons de Kinshasa qui paie les enseignants et qui subventionne toutes les écoles publiques. » (I.P.P, Shu, janvier 2018).

Le Sankuru se trouve dans la même situation que le régime fédéral du Nigéria en ce qui concerne la gestion de la scolarisation des enfants. Obanya le dit dans sa communication sur l'éducation de base pour tous dans la Francophonie à l'heure de la mondialisation à ces termes : « Selon la politique nationale, les gouvernements locaux gèrent les écoles primaires ; le secondaire est géré en principe par les gouvernements des États fédérés. Mais en réalité le gouvernement fédéral s'ingère petit à petit dans ce que doivent faire les gouvernements locaux ; c'est une pratique qui a commencé avec les militaires et qui perdure. » (Obanya, Alexandre et al., 2005, p.127). Cette comparaison avec le Nigéria nous fait comprendre que la RD. Congo reste dans le rang des pays en voie de développement qui ont encore des efforts à faire sur le plan administratif.

Ces études nous aident à comprendre combien le manque d'écoles au Sankuru a des causes politiques. La politique publique n'a pas la capacité de généraliser la scolarisation dans toute l'étendue de ladite province. La décentralisation nous paraît dans ce cas impuissante lorsqu'il s'agit de chercher des solutions immédiates à la scolarisation des enfants. Comme le dit Carpentier (2002) « Dans de nombreux pays se fait de plus en plus l'idée que, dans un souci d'optimiser le fonctionnement de la société, il convient de développer une démocratie de proximité par un mouvement de transfert de pouvoirs assurés par le « centre » vers le « local », ce dernier se voyant en outre investi de la responsabilité d'assumer une prise en charge accrue des financements. Un tel transfert peut s'opposer selon deux procédures qui se distinguent assez nettement. La « déconcentration » consiste en un transfert de compétences administratives, avec maintien de la subordination hiérarchique alors que la décentralisation est au contraire caractérisée par la création de centres de décision indépendants et dotés d'une certaine autonomie. » (p. 292). Il semblerait que le mot décentralisation soit mal utilisé dans le contexte du système éducatif du Sankuru, car les écoles restent encore totalement dépendantes du pouvoir Central. Cette politique d'implantation d'école n'est pas réservée à l'Afrique ni encore moins au Sankuru. La Guyane, par exemple, présente un type d'implantation d'écoles qui correspond à celle du Sankuru. Lescure

(2000) le dit à ces termes : « L'implantation du système scolaire, en ce qu'il s'accompagne d'un regroupement autour des centres administratifs, renforce le mouvement d'exode et de sédentarisation des populations établies le long des fleuves et entraîne la désagrégation sociale-rupture du cadre familial, rupture culturelle, ruptures encore plus grandes pour les enfants éloignés et placés en internat. » (p.235). Cette politique publique et éducative est ici comparable à celle du Sankuru qui renforce les écoles en milieu urbain qu'en milieu rural. Il s'agit ici d'une discrimination dans la répartition géographique des écoles pour les enfants.

Ces différents cas de scolarisation en Afrique et dans d'autres continents évoqués ci-haut nous permettent de dire à la suite d'Alexandre, Barrier et leurs collègues que : « l'éducation est une lutte sociale. Il ne faut pas se faire d'illusions, le droit à l'éducation, à l'éducation publique, à l'école publique avec toutes les conséquences qu'il entraîne, ne sera pas instauré par les pouvoirs actuellement dominants...ces pouvoirs imposent des principes en contradiction totale avec ce droit. Ce droit, ces droits ne peuvent aboutir que si les luttes pour l'éducation participent à un mouvement plus large de luttes pour une société et un monde solidaires, égalitaires, justes, libérés des processus de domination et d'exclusion. » (Alexandre, Barrier & al., 2005, p.54).

Il ressort de ce qui précède que le droit à l'école pour tous est un droit à conquérir pour ces enfants qui résident dans les villages où l'école n'existe pas. S'il existe un afflux d'écoles dans les centres urbains, plusieurs villages sankurois sont sans école. Dans ces villages oubliés par le service public, les enfants se déplacent d'un village à un autre pour fréquenter l'école. Nous pouvons dire qu'abandonnés par l'État central et provincial, les villages n'ayant pas d'écoles sont discriminés. Voilà pourquoi les enfants des villages accèdent à l'école entre neuf et dix ans, à l'âge où ils sont capables de marcher avec leurs compagnons jusqu'au village voisin (C'est là un autre cas des freins pour l'accès à l'éducation que nous aborderons plus tard). Plus encore, la plupart des collèges sont implantés dans les centres urbains. Lange (1998) nous révèle que cette situation n'est pas l'apanage du Sankuru, mais est plutôt une réalité de l'Afrique entière lorsqu'elle dit « Les villes africaines sont le lieu par excellence où s'institue l'école, où se diversifie le champ scolaire, où l'image de l'école comme mode de garde et de formation des enfants s'impose. À l'époque des villes qui tendent vers la scolarisation primaire universelle, le milieu rural, sauf de rares exceptions, demeure faiblement scolarisé. » (p.219). Si l'accès à l'école primaire est une question cruciale dans les villages sankurois, celui de l'accès au collège en est une autre, comme le souligne un des enseignants rencontrés :

« Nous sommes parfois déçus parce que, même quand nos élèves termineront l'école primaire il y en a qui n'auront pas la chance de continuer aux humanités parce que, faire de va-et-vient d'ici vers le centre urbain chaque semaine n'est pas facile. » (Es1 X, février 2018).

Et un autre renchérit :

« Nous avons la chance d'avoir une école primaire à cinq kilomètres de notre village, mais nous n'avons pas de collège. Nous ne savons même pas si nos enfants vont aller au centre pour commencer le secondaire parce que ça demande des moyens financiers. Je sais que pour nous tous au village ici, et les enseignants et les parents, ce problème nous préoccupe, mais ce n'est pas à nous de trouver la solution. Nous avons besoin d'avoir même deux classes de secondaires ici et après les enfants pourront aller au centre continuer. » (Es1 D, janvier 2018).

Ces propos illustrent que les familles défavorisées (sur le plan économique), c'est-à-dire vivant avec un dollar américain par jour, sont particulièrement défavorisées pour la scolarisation de leurs enfants. Illich (1971) faisait le même constat dans le contexte américain lorsqu'il écrivait « Les pauvres sont toujours dupés lorsqu'ils croient que les enfants doivent bénéficier d'une véritable scolarité. Que cela soit encore une promesse comme en Amérique latine, ou une réalité comme aux États-Unis, le résultat dans un cas comme dans l'autre, est finalement comparable : ces douze années d'écoles font des enfants déshérités du Nord des adultes invalides, parce qu'ils les ont subies, et flétrissent ceux du Sud, en font des êtres à jamais arriérés, parce qu'ils n'en ont pas bénéficié. Ni dans le Nord ni dans le Sud, les écoles n'assurent l'égalité. » (p. 22).

On constate au Sankuru une pluralité d'écoles et non une « démocratisation » (Gabriel, 1994) de l'école dans la mesure où les classes populaires urbaines bénéficient de la massification de l'enseignement sans que l'âge de l'entrée en première année primaire soit généralisé sur l'étendue du Sankuru. À l'instar de Dubet (2008), nous pensons que cette « tendance n'est pas contradictoire avec le maintien, voire un creusement, des inégalités », (p. 85), dès lors que nos observations portent sur l'accès à l'école et les conditions de scolarisation des enfants. En d'autres termes, si la pluralité d'écoles a renforcé la participation, des enfants à l'école, elle n'a pas sensiblement accru l'égalité de chance d'accès. Nous comprenons que la pluralité inégale d'écoles au Sankuru ne garantit pas la démocratisation de l'école publique. Car, la démocratisation de l'école ne se réduit

pas seulement à la construction des écoles, mais aussi à l'accessibilité de tous les enfants à l'âge scolaire dans ladite école et aux mêmes conditions de scolarisation.

Dans les pays développés, la question est plutôt posée en termes de démographisation par opposition à la démocratisation (Prost, 1986, Dubet, 2008 ; Duru-Bellat, 2009). L'accroissement de la démographie scolaire, c'est pour un segment du système d'enseignement, l'augmentation globale des taux de scolarisation, donc des chances moyennes de scolarisation de chacun. Cette notion est à distinguer de la démocratisation, qui désigne « le processus de rapprochement des chances scolaires d'élèves sociologiquement différents (selon l'appartenance sociale, le sexe, etc.). La démographisation n'entraîne pas nécessairement la démocratisation. » (Danvers, 2003, p. 3). En France, par exemple, Dubet (2008), mais aussi Duru-Bellat, (2009) dénoncent le processus de démographisation au lieu d'une démocratisation. Bien avant eux, Langouët (1997) avait déjà constaté qu'« au cours des dernières décennies, l'accès d'un plus grand nombre d'élèves aux divers niveaux de l'enseignement français s'est, sans aucun doute, accéléré. Mais l'accroissement de la démographie scolaire ne s'est pas constamment accompagné de sa démocratisation. » (Langouët 1997, p.4). Cette comparaison nous aide à comprendre notre terrain d'études pour conclure que la pluralité d'écoles au Sankuru ne signifie pas que l'enseignement primaire et secondaire est démocratisé. À notre avis, Sankuru n'est pas encore au niveau de la démographisation scolaire. Nous pourrions donc supposer que les inégalités d'éducation sont aussi présentes en ville, quand bien même il y a plus d'écoles publiques et donc un meilleur accès à la scolarisation en ville qu'au village.

Outre cette inégalité d'implantation d'écoles publiques entre les centres urbains et les milieux ruraux, les conditions de scolarisation diffèrent et le nombre d'enfants scolarisés augmente (nous le verrons plus tard). La présence des réseaux scolaires confessionnels permet l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés. Mais qu'en est-il des conditions de scolarisation ? Même si nous le verrons au deuxième chapitre, il nous sied de signaler que face au manque de moyens humains, financiers et didactiques, il serait prétentieux d'affirmer que les conditions de scolarisation sont bonnes dans ces écoles. À ce stade, posons-nous la question de savoir pour quelle solution la politique éducative a opté face à l'inégalité de répartition des écoles publiques. Les écoles confessionnelles, des politiques et celles des acteurs privés d'éducation comblent en partie le manque de services éducatifs offerts par l'État.

3. Les écoles confessionnelles sous contrat comme réponse au manque d'écoles publiques

La pénurie d'écoles publiques a pour conséquence le développement du secteur privé de l'éducation, notamment les établissements confessionnels. Si avant son indépendance, le Sankuru n'avait connu que des écoles catholiques et protestantes, aujourd'hui plusieurs autres confessions religieuses ouvrent des écoles et gagnent le marché scolaire à la place de l'État. C'est le cas notamment des écoles musulmanes (récemment implantées au nombre de deux) et des églises évangéliques. Force est de constater qu'il existe une concurrence entre elles dans les centres urbains. Le principal but de ces écoles est de conquérir autant que possible des fidèles capables de subvenir aux besoins de ces confessions religieuses. Plus encore, elles sont concentrées en milieu urbain ce qui ne résoud en rien les inégalités de répartition des établissements scolaires entre milieu rural et milieu urbain, à l'exception de Kimbanguistes, des protestants et des catholiques. Un décideur politique, conseiller X s'est exprimé à ce sujet :

« Ce ne sont pas tous les territoires du Sankuru qui ont beaucoup d'écoles. Il y en a où pour avoir une école il faut parcourir beaucoup de kilomètres. Dans le territoire de Lomela par exemple, on peut parcourir plus de cent kilomètres sans une école primaire ni un établissement secondaire, et je me demande comment les enfants de ces parties oubliées font pour étudier. À mon avis, il s'agit de mauvaises organisations et répartitions de programmes de la scolarisation des enfants. Je pense que l'on devrait d'abord s'intéresser à ce problème au lieu de courir tous vers les centres... Normalement, c'est l'État qui devrait résoudre ce problème parce qu'il doit s'occuper de l'éducation de tous les enfants.... Le territoire de Lusambu aussi est celui qui a le moindre nombre d'écoles, et pourtant, c'est le chef-lieu même de la province. C'est vraiment un problème crucial qui devrait attirer l'attention de nos dirigeants politiques. » (MG2, février 2018).

Face à cette situation, les écoles des églises confessionnelles deviennent une réponse permettant non pas la démocratisation de l'école, mais la scolarisation des enfants quand le nombre d'écoles publiques est insuffisant. Il s'agit aussi d'une réponse face aux inégalités dans la répartition des écoles primaires et secondaires (collèges) sur l'étendue de la province du Sankuru. Mais ces dernières ne sont pas meilleures que les écoles publiques en matière d'infrastructures et

d'enseignement. La plupart d'entre elles n'ont pas d'infrastructures³⁸ ou de bâtiments convenables pour accueillir les enfants en sécurité ni un personnel qualifié pour enseigner, comme le souligne l'inspecteur provincial ci-dessous :

« Même les églises, aujourd'hui l'église qui devrait être comme la lumière, aujourd'hui l'église est devenue comme une obscurité. Parce que c'est l'église qui devrait aider les gens à voir que, si nous voulons chercher le bien, on devrait s'entendre. Ici chez nous, au Congo, on a beaucoup d'églises. Je compte un peu quand je quitte de chez moi pour arriver au mon bureau une vingtaine d'églises, voyez ça ! Et tous ces gens-là, avec la multiplicité des pasteurs à cause de la misère parce qu'on doit chercher quelque chose. Alors les gens font de sorte que pour leurs intérêts égoïstes, ils arrivent maintenant à avoir des écoles. Oh, nous sommes une église telle, ils cherchent des arrêtés ministériels et implantent des écoles qui n'ont même pas des infrastructures. »
(IPP, janvier 2018).

Cette vision des choses nous a permis d'observer et de comprendre qu'au Sankuru il y a autant d'églises que d'écoles au détriment de l'école publique. Les écoles se côtoient, parfois sans une aucune notion de carte scolaire en milieu urbain. Dans la même perspective, Auguste-Joint (2006) montre que ces inégalités d'accès à l'école publique et plus particulièrement les inégalités de répartition d'écoles entre le milieu rural et urbain persistent aussi en Haïti (Amérique du Nord). Ses études sur les inégalités scolaires en Haïti nous permettent de comprendre davantage notre terrain d'études quand il écrit : « Après l'occupation américaine en 1934, on assiste à un accroissement des effectifs dans l'enseignement haïtien. Cet accroissement fut plutôt modéré de 1946 à 1970 ; puis plus rapide, de 1970 à nos jours. L'État se trouvait dans l'incapacité de répondre à la forte demande sociale en faveur de l'instruction des enfants d'âge scolaire et de l'éducation générale de la population. Face à ce manque, on a pu observer un développement incontrôlé du secteur privé qui essayait d'adapter l'offre à la demande scolaire. Entre 1979 et 1981, 1300 écoles privées ont été construites, tandis que l'État construit seulement 158 écoles publiques. » (Auguste-Joint 2006, p.111). L'extrait d'entretien ci-dessous témoigne d'un problème de mentalité des responsables de l'État congolais (pouvoir central), mais aussi des autorités provinciales. Un des inspecteurs l'exprime en ces termes :

³⁸ Nous aborderons les conditions de scolarisation des enfants dans les écoles publiques plus tard.

« Mais eh, je pense que tout cela c'est eh, comme je dis, est un problème de la mentalité des gens de comprendre que, quand les autres viennent avec quelque chose comme école, il faut se demander s'ils font bien leur travail. Par exemple je suis de l'Église protestante et quand je vois une école protestante je dois d'abord me demander est-ce que les protestants forment les gens convenablement ? Pourquoi est-ce que je dois préférer parce que je suis catholique que l'école catholique seulement vienne chez moi ? Et s'il venait que cette école déstabilisait une autre école qui est déjà là ? C'est nul, eh, vous avez planté les enfants en créant une sorte de division. Ils ne pourront pas comprendre ça. Or, au lieu de se mettre ensemble et dire, non non, comme ici nous avons telle par exemple école, cette école qui vient, elle doit être ailleurs à autant de kilomètres. » (I.P.P X, janvier 2018).

Cette situation complexe nous renvoie aux travaux de Pohor (2009) montrant que les églises catholiques et protestantes en Côte d'Ivoire s'enlisent dans une logique de querelle en matière scolaire lorsqu'il écrit : « La querelle scolaire entre protestants et catholiques dans certains villages de la région de Man aurait pris souvent des formes politico-religieuses. La cohabitation dans les petits villages de deux confessions religieuses aux méthodes divergentes ne se passe pas sans conflits [...] Il reste toutefois évident que, installée autour des années trente dans certains villages de la sous-préfecture de Facobly, l'Église catholique se sent menacée par la présence de l'Église protestante, qui est venue y ouvrir des lieux de culte et des écoles primaires. » (p.83). C'est ce que nous appelons avec Auguste-Joint (2006) un développement incontrôlé du secteur privé de l'éducation scolaire occasionné par l'État lui-même lorsqu'il se contente d'offrir des arrêtés ministériels aux acteurs privés de l'éducation sans se montrer capable de répondre à son devoir d'instruire les enfants.

Cet exemple tiré de la Côte d'Ivoire nous éclaire davantage sur notre contexte. Il s'agit bien d'une rivalité dans l'attraction exercée sur les parents d'élèves. La différence avec notre contexte est que l'on retrouve trop peu d'écoles publiques dans les villages et les écoles sous contrat occupent la place. Point n'est besoin de rappeler que les écoles publiques sont en concurrence avec les écoles précitées en milieu urbain. En d'autres termes, on retrouve plus d'écoles catholiques et kimbanguistes en milieu rural que les écoles publiques. En revanche, les écoles des évangélistes sont plus en milieu urbain. La préoccupation majeure des évangélistes reste celle de développer des stratégies pour attirer les enfants dans leurs écoles. Pour le Coordinateur (CDE), le relativisme

scolaire³⁹ et la baisse des frais scolaires sont des stratégies les plus utilisées par ces dernières pour conquérir un plus grand nombre d'enfants :

« Vous savez, ces écoles-là pour avoir des élèves font une publicité. C'est le marketing ; venez chez nous, nous ne faisons aucun travail, il n'y a pas de travail manuel chez nous, on ne paie rien chez nous alors que c'est faux, vous serez à l'aise chez nous et ça continue ainsi. C'est pourquoi à la fin du cycle, en tout cas c'est regrettable, l'élève sort sans rien en tête [...] Je peux dire que la qualité est médiocre. Je ne sais pas s'il y avait un autre terme qui correspond mieux. » (CDE X, janvier 2018).

Ces écoles s'inscrivent dans la même perspective que celles des politiciens dont l'objectif premier reste purement politique⁴⁰. À l'instar des écoles publiques, elles sont prioritairement dans les centres urbains sankurois (désignés ici comme des petites cités ayant une dense population et des activités commerciales) notamment : Tshumbe centre, Lodja centre, Katako centre et Kole centre. Nous avons compris que le manque d'écoles publiques a pour conséquence la pluralité d'écoles sous contrat au Sankuru sans résoudre le problème d'accès à la scolarité pour tous.

4. Les inégalités d'accès des enfants à l'école primaire et au collège public

La présence des écoles au Sankuru a permis une augmentation de l'accès à l'école des enfants en âge de scolarisation. C'est l'un des effets de la pluralité d'écoles. Pour ne prendre que les trois années 2017-2019. Le nombre d'enfants scolarisés ne cesse d'augmenter. Le tableau ci-dessous illustre cette augmentation des effectifs dans les écoles. Nous prenons à titre d'exemple quelques écoles de villages et d'autres de centres urbains.⁴¹

Tableau 23 La scolarisation des enfants de 2017 à 2019 (trois ans)

Écoles primaires	Années	Nbre d'élèves			Localisation/commentaire
		Tous	F	G	
	2016-2017	897	345	552	
	2017-2018	912	376		

³⁹ Le relativisme concerne ici le port de l'uniforme comme l'exigent les écoles publiques. L'accès à l'école à moindre coût attire même ceux qui ne font pas partie de ces églises.

⁴⁰ Il s'agit plus de la visibilité des politiciens et de leur parti politique que des intérêts publics parce que leurs écoles coûtent cher et ne peuvent accueillir qu'une catégorie d'enfants dont les parents sont financièrement capables d'investir dans l'éducation de leurs enfants. La chance d'accès à ces écoles est donc très limitée.

⁴¹ Centre = ville.

Mbudi/ Publique				536	Centre : ville. Au centre de Lodja on constate une augmentation d'effectif en général, mais les filles sont moins nombreuses que les garçons.
	2018-2019	976	348	628	
Sombo/ Publique	2016-2017	764	345	419	Au centre de Tshumbe, on constate également une augmentation d'élèves, mais les garçons sont plus nombreux que les filles.
	2017-2018	803	358	445	
	2018-2019	851	347	504	
Diwata/ Publique	20-16-2017	741	339	374	Au centre de Kole, les effectifs d'élèves augmentent en générale, mais les filles sont moins nombreuses
	2017-2018	813	312	416	
	2018-2019	821	301	480	
Koko/ Publique	2016-2017	145	46	99	Village d'Owele : le nombre d'élèves augmente, mais les filles restent moins nombreuses.
	2017-2018	159	64	95	
	2018-2019	163	69	94	
Kema/ Publique	2016-2017	156	49	107	Village Odumbe : le nombre d'élèves augmente, mais les garçons sont plus nombreux que les filles
	2017-2018	163	72	91	
	2018-2019	178	79	99	
Pusu/ Publique	2016-2017	141	67	74	Village de Vimbo : on constate une augmentation d'élèves comme dans les deux autres villages, mais les filles restent moins nombreuses.
	2017-2018	161	59	102	
	2018-2019	174	76	98	

Source : Tableau initié grâce aux données du terrain.

Ce tableau 23 présente les effectifs dans les écoles primaires choisies à titre d'exemples parmi les seize écoles primaires et secondaires que nous avons observées. Certes, les effectifs sont plus importants en milieu urbain qu'en milieu rural pour des raisons politiques, économiques et démographiques de milieu urbain. Ainsi, les difficultés d'accès liées aux conditions sociales, économiques des parents et la distance entre l'école et les foyers (des familles),⁴² sont plus importantes en milieu rural qu'en milieu urbain. En milieu urbain, les parents en raison de la proximité avec les écoles scolarisent leurs enfants dès 6 ans, âge légal d'accès à l'école, tandis que le scénario peut être différent en milieu rural. D'après l'I.P.P Shu :

« Les enfants qui commencent l'école à six ans sont souvent ceux qui ont la chance d'avoir des parents responsables et des parents qui veulent que leurs enfants deviennent de grandes personnalités. Ici il y en a beaucoup qui se donnent cette peine pour sauver l'éducation de leurs enfants. Je peux citer les enseignants et les autorités politiques, les commerçants et même certains

⁴² Ce sont des cas des freins à l'accès à l'éducation que nous développerons plus tard.

parents qui n'ont pas assez de revenus économiques, mais qui font tout pour l'éducation de leurs enfants. » (I.P.P Shu, février 2018).

Il ressort de ces propos que la seule présence des écoles ne suffit pas à expliquer le plus grand nombre d'enfants scolarisés en milieu urbain. Un travail en amont sur la prise de conscience des parents quant à la nécessité d'investir dans l'éducation de leurs enfants peut justifier ce constat. De plus, la campagne de « *l'éducation pour tous de l'Unicef* »⁴³ est aussi un facteur influent de ce nombre d'élèves dans les écoles en milieu urbain. Une directrice d'école explique ce fait en ces termes :

« Nous avons beaucoup d'élèves parce que les parents sont motivés et l'Unicef aussi sensibilise les parents à scolariser leurs enfants depuis plusieurs années. En tout cas, ça des bons résultats parce qu'il y avait aussi des aides pour certains enfants en situations difficiles, et qui ne peuvent pas payer l'école et qui sont là grâce aux aides de l'Unicef. » (Directeur Z, janvier 2018).

Et un enseignant renchéri :

« L'Unicef a aidé beaucoup d'élèves dans ma salle de classe. Ils étaient trois une année, cinq l'année qui suivait. Mais j'ai appris que l'Unicef est parti et je me demande quel sera le sort de ces élèves parce que leurs parents ne peuvent pas financer leurs études. » (ES T, janvier 2018).

L'augmentation du nombre d'élèves dans les écoles durant ces trois années est aussi due aux aides de l'Unicef (nous le verrons plus tard)⁴⁴ dans la scolarisation des enfants. Nous ne pouvons pas ici oublier que la scolarisation des enfants est avant tout le devoir de l'État congolais. Les propos de l'I.P.P Shu nous donnent l'impression de désengager l'État de sa responsabilité en culpabilisant une catégorie des parents qui sont de fois dans une impasse sociale et économique. À notre avis, le drame de l'inaccessibilité à l'école vient ici de son caractère payant outre les conditions évoquées ci-haut. Les cas des élèves pris en charge par l'Unicef montrent combien l'école publique n'est pas accessible à tous malgré l'augmentation des élèves constatée ces derniers temps. Cette

⁴³ L'éducation pour tous est un slogan souvent utilisé par l'UNICEF dans sa mobilisation sur la scolarisation des enfants. Il montre néanmoins que l'accès à l'école est un droit inaliénable de tous les enfants sans distinction, comme nous l'avons montré à travers des réformes engagées par les différents gouvernements congolais, même si ces dernières ne sont pas du tout appliquées.

⁴⁴ Nous reviendrons plus tard sur l'Unicef et son impact dans la scolarisation des enfants au Sankuru lorsque nous parlerons des organismes internationaux qui œuvrent pour la scolarisation des enfants.

disparité de scolarisation est aussi visible sur l'ensemble du continent africain. Mingat et Ndem (2008) l'expriment en ces termes : « En valeur moyenne pour l'ensemble des 30 pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu analysés, il est estimé que la couverture du 1er cycle secondaire s'établit à 36 % pour la population globale d'âge scolaire, mais qu'elle vaut 66 % chez les urbains et seulement 22 % chez les ruraux. Cela implique que 34 % (100 – 66) des enfants urbains restent à scolariser alors que le chiffre correspondant est de 78 % pour les enfants ruraux. Comme par ailleurs, la distribution spatiale des populations est telle que le milieu rural compte pour 69 % de la population totale des jeunes en âge d'être scolarisé au premier cycle secondaire, alors que le milieu urbain compte, par complémentarité, 31 %, il s'ensuit qu'on peut anticiper que l'essentiel de l'effort pour développer la scolarisation au 1er cycle secondaire aura une tonalité rurale. » (p.12).

Nous devons aussi signaler que, quoi qu'il en soit, il existe parfois un grand écart dans la scolarisation des garçons et des filles au Sankuru. Le plus grand écart se trouve dans les écoles en milieu rural pour ces raisons : le manque d'écoles publiques en milieu rural, la conjoncture économique du pays, et enfin, certains parents ancrés dans la tradition considèrent que les filles sont plutôt destinées au mariage qu'à l'école (nous reviendrons plus tard sur les causes qui expliquent les inégalités d'accès à l'école entre les filles et les garçons). L'augmentation de la scolarisation des filles dans les écoles primaires en milieu urbain après l'indépendance de la R.D Congo (1960) est plutôt le résultat des efforts de certains parents et de la solidarité des familles sankuroises. Certains enfants ont la chance d'être aidés par les membres de la famille élargie (tante, oncle paternel ou maternel)⁴⁵ dans leur scolarisation. Il s'agit d'une entre-aide familiale qui consiste à prendre un enfant en charge parce que ses parents qui habitent le village n'ont pas la possibilité de le scolariser. Le parent T témoigne :

« Vous savez bien, la vie est difficile ici et ce n'est pas facile pour beaucoup de parents. Ici nous avons généralement beaucoup d'enfants et il faut d'abord avoir de quoi les nourrir tous les jours. Ça, c'est compliqué et là vous pouvez comprendre qu'il y a des parents qui ne peuvent pas faire ça et parler de l'école c'est encore plus compliqué. Je connais une personne qui n'en pouvait plus et son frère qui habite Lodja est venu chercher ses deux filles pour les

⁴⁵ Au Sankuru, les familles sont plus larges, c'est-à-dire que les oncles paternels et maternels font partie intégrante de la famille et peuvent prendre totalement en charge, au même titre que leurs propres enfants, leurs neveux et nièces au nom de la solidarité familiale.

amener avec lui parce qu'elles n'allaient pas à l'école chez leurs parents. Ces filles-là viennent vont à l'école chez leur oncle et maintenant elles évoluent bien. » (Parent T, janvier 2018).

Cette pratique d'aide familiale de la scolarisation des enfants est répandue non seulement au Sankuru, mais aussi en Afrique de l'Ouest. Skard (2004) le dit en ces termes : « Dans plusieurs pays côtiers d'Afrique de l'Ouest, une vieille tradition voulait que les familles rurales envoient leurs fillettes chez des parents en ville, cela fait partie de la solidarité familiale. Les parents urbanisés prenaient soin des gamines et leur donnaient une éducation. Mais la crise économique a dévoyé cette pratique. La pauvreté a rendu les gens ordinaires désespérés de gagner un peu d'argent et elle a fléchi la vigilance des fonctionnaires publics. Il était devenu urgent, pour de nombreuses familles des zones rurales, de confier leurs fillettes à d'autres mains. » (p.147). Au nom de la solidarité familiale, certains enfants, sont aidés dans leur scolarité par les membres de la famille élargie. C'est une valeur dont le peuple Tetela est fier. À ce sujet, un enseignant a souligné l'importance de cette solidarité :

« Dans ma classe, quelques élèves n'ont pas leurs propres parents ici, mais plutôt aux villages. Ils sont chez leurs tantes ou oncles qui les a récupérés parce que leurs parents habitent les villages. Ici c'est une fierté que d'aider un enfant de son frère ou de sa sœur à aller à l'école. Vous savez, les enfants n'oublient pas le bien qu'ils ont bénéficié, c'est ça ! » (Es S, janvier 2018).

Ces extraits d'entretiens soulignent que les principes de gratuité et de l'école obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans ne sont quasiment pas mis en œuvre. Ils devaient pourtant être des leviers qui permettent une plus grande scolarisation d'enfants. D'autres personnes interviewées, notamment les directeurs d'écoles et les enseignants, partagent aussi les avis précités. La directrice Z nous a fait part de son point de vue sur le sujet :

« Au Sankuru, il y a beaucoup des familles qui ne peuvent pas scolariser leurs enfants, mais ce que j'apprécie est qu'il y a des enfants qui trouvent la chance d'être des fois pris en charge par les autres membres de la famille. C'est ça la vie ici et cela permet vraiment à certains parents pauvres qui sont aux villages d'avoir au moins un enfant qui est à l'école. » (Dir Z, janvier 2018).

Il s'agit ici d'une pratique du confiage d'enfants ayant déjà fait l'objet de recherches (Aka & al., 2020 ; Caldwell, 1982 ; Mathieu, 1989 ; Lee et al., 1994 ; Schultz, 1995 ; Castle, 1995 ; Ainsworth,

1996 ; Rapport, 2002). Selon Aka et al. (2020), dans le contexte ivoirien par exemple, « pour les familles d'origine, le confiage serait un investissement dans la mobilité sociale des enfants, même s'il induit une perte de main-d'œuvre et de compagnie dans l'immédiat. Pour les familles d'accueil, l'hébergement des enfants confiés serait dicté par un mélange d'altruisme, de pression familiale, de paiements en retour de faveurs passées, de validation de la réussite sociale, ou de besoin de main-d'œuvre. » (Aka & al., 2020, p.49 ; Caldwell, 1982 ; Mahieu, 1989 ; Lee et al., 1994 ; Schultz, 1995 ; Castle, 1995 ; Ainsworth, 1996 ; Rapport, 2002). Il est clair que ces études mettent en exergue aussi l'importance des ressources à la fois communautaires et familiales.

On sous-entend que le devoir de solidarité familiale africaine est ici apprécié selon les ressources de la famille. En d'autres termes, la solidarité culturelle sankuroise aide certainement à faciliter l'accès de certains enfants à l'école, mais loin d'être une solution efficace pour généraliser l'accès pour tous. Le manque d'études appropriées (études statistiques ou recherches scientifiques sur le Sankuru) sur l'impact de cette pratique dans la scolarisation des enfants sankurois ne nous permet pas de déterminer sans chiffres à l'appui son efficacité. En d'autres termes, bien que le confiage soit une pratique au Sankuru, il n'y a jusqu'à présent aucune recherche scientifique qui lui est consacrée. Cependant, d'autres études (Lloyd et Blanc, 1996 ; Case & al., 2004 ; Akresh, 2005 ; Pilon, 2005) menées dans les pays africains « font généralement apparaître une corrélation entre statut de confiage et participation scolaire, notamment une scolarisation plus élevée parmi les enfants confiés que parmi les enfants non confiés. » (Ib, p.49). Au Burkina par exemple, Akresh (2005) observe « parmi les enfants confiés, des taux de participation scolaire de 3,6% supérieurs à ceux des frères et sœurs non confiés. » (Akresh, 2005, cité par Aka & al., 2020, p.49). Case et al., (2004) pensent que le niveau de traitement des enfants confiés diffère selon le lien de parenté existant. Dans ces conditions, tout dépend de la motivation de la famille qui accueille l'enfant. Si la famille d'accueil avait pour motivation la main-d'œuvre extérieure, l'accès à l'école devient secondaire et l'effet du confiage sera plus négatif.

Au-delà de ce qui vient d'être dit, d'autres facteurs freinent l'éducation pour tous. Les contraintes telles que les frais d'aides aux enseignants, communément appelés « enseignants non payés » (N.P), parce que non mécanisés, c'est-à-dire non reconnus par l'État congolais comme fonctionnaires salariés⁴⁶ parce qu'ils sont vacataires, constituent un frein majeur à l'éducation des

⁴⁶ Au Sankuru les enseignants de l'école publique qui ne sont pas mécanisés ne sont pas rémunérés. Cependant, il existe de frais alloués à ces derniers exigés par les directions des écoles publiques. Le symbole NP signifie, non payés. Donc, les enseignants NP sont ceux qui ne sont pas payés par l'État, mais qui sont pris en charge par les parents d'élèves.

enfants. C'est une réalité qui concerne toutes les écoles publiques. Ces frais sont de plus en plus lourds dans les écoles publiques, de sorte que certains enfants n'arrivent pas à les payer, surtout ceux issus des familles défavorisées (paysans, cultivateurs, chômeurs). Cela implique que l'accès à l'école des enfants au Sankuru est aussi conditionné par le niveau de vie des parents. Un enseignant disait à cet égard que :

« Jusqu'à présent deux enfants sur cinq ne sont pas scolarisés au village à cause des frais scolaires. » (Es Z, février 2018)⁴⁷.

Des propos difficiles à vérifier par manque d'études statistiques ou scientifiques au Sankuru, mais qui à notre avis s'inscrivent dans la même perspective que Bavuidinsi (2012) quand il écrit : « Il y a aujourd'hui un mur qui sépare toujours davantage les riches des pauvres. La tension salariale entre les hommes politiques et les agents de l'État appelle des réformes urgentes. Bien des salaires ne sont pas payés. Ce qui fait craindre une nouvelle vague de grève si rien n'est fait pour les enseignants. Il est surprenant que même les sociétés minières n'arrivent plus à payer leurs agents...La misère sociale nous interpelle. Nous ne pouvons accepter une démocratie à deux vitesses, où il y a d'un côté ceux qui vivent dans l'opulence et de l'autre ceux qui doivent se contenter des miettes. » (p, 174). Les enseignants sankurois non payés sont ici dans le lot des fonctionnaires congolais qui subit cette injustice que déplore Bavuidinsi. Nous verrons plus tard que le statut des enseignants n'est pas valorisé par l'État congolais à cause de la précarité salariale. Cette situation perdure au Sankuru et freine la scolarisation des enfants.

Tableau 24 L'accès des élèves au collège (2017-2019).

Collèges	Années	Nombre d'élèves	Filles	Garçons	Localisation
Lodi/ public	2016- 2017	653	207	446	Centre de Lodja
	2017- 2018	776	311	465	
	2018- 2019	855	357	498	
Tedi/ public	2016- 2017	468	219	249	Centre/Tshumbe

⁴⁷ Nous présenterons plus tard cette question parmi les freins liés à la scolarisation des enfants malgré le nombre impressionnant d'écoles implantées au Sankuru. L'enseignant se base sur le rapport des assises scolaires tenues à Lodja dans lesquelles il a représenté son école en tant que membre du bureau.

	2017-2018	521	231	290	
	2018-2019	564	243	321	
Dikoho/ public	2016-2017	531	216	315	Centre de Kole
	2017-2018	589	244	345	
	2018-2019	643	289	354	
Evudu/ public	2016-2017	116	38	78	Village d'Owele
	2017-2018	109	29	80	
	2018-2019	126	49	77	
Corbeau/ public	2016-2017	131	53	78	Village d'Otshudi
	2017-2018	137	41	96	
	2018-2019	143	64	79	
Doka/ public	2016-2017	128	39	89	Village de Vimbo
	2017-2018	145	47	98	
	2018-2019	153	49	104	

Source : Tableau initié à l'aide des données recueillies lors de notre recherche du terrain. Elles sont issues de la coordination provinciale des écoles primaires, secondaires et techniques du Sankuru.

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'enfants qui passent de l'école primaire au secondaire (collèges) dans la province du Sankuru. Les collèges, plus particulièrement ceux des centres urbains, ont des effectifs élevés, car il y a plus d'écoles primaires que d'écoles secondaires. De surcroît, les enfants ayant effectué leurs études dans un village où il n'y a pas de collège doivent s'inscrire dans le collège du centre urbain le plus proche de leur village. Il s'agit généralement d'établissements publics à cause des taux des frais scolaires. Ces raisons expliquent le fait que les effectifs sont plus grands dans les écoles publiques en milieu urbain et rural.⁴⁸ Un enseignant disait ainsi que :

« Nous avons beaucoup d'élèves cette année. C'est un travail que nous faisons avec cœur pour l'avenir de nos enfants. C'est vrai que ce n'est pas facile lorsque vous avez plusieurs écoles à côté qui proposent les mêmes options que

⁴⁸ Nous aborderons les choix des écoles des enfants par leurs parents plus tard.

chez vous, mais nous nous battons pour rendre notre école meilleure que les écoles. » (ES x, janvier 2018). Et un enseignant de l'école publique disait à son tour :

« Nous n'avons pas un problème d'effectif chez nous parce qu'ils viennent nombreux au début de l'année. Si vous visitez nos salles de classe, vous verrez que les élèves sont même debout, et ils sont vraiment nombreux. Quand je vais donner cours en première année, je me demande comment faire tellement que les élèves sont partout, voilà, il y en a qui sont jusqu'à mes pieds. À vrai dire, il n'y en a même pas d'espace entre les élèves et moi, de fois c'est compliqué de les maîtriser. Je comprends qu'ils soient nombreux parce qu'ici on paie moins cher qu'en privé. » (Es Z, février 2018).

Ces deux extraits mettent en exergue le problème déjà évoqué ci-haut, à savoir la coexistence des écoles des pauvres et celles des riches. Pour l'enseignant Z, le nombre d'enfants à l'âge de scolarisation ne pouvait en aucun cas trouver des places uniquement dans les écoles publiques. Il souligne que l'afflux des élèves dans les collèges publics s'explique par le moindre coup de l'éducation malgré la concurrence des écoles privées sous contrat.

Outre les inégalités dues à des questions de répartition géographique des écoles (rurales/urbaines), les écarts de genre sont particulièrement importants au Sankuru, tout comme dans d'autres pays du Sud. Ceci nous permet de penser que la différence entre les pays vient des choix des politiques publiques et éducatives de chacun. Car certains d'entre eux consacrent beaucoup d'importance à l'accès des enfants à l'école primaire et pas au secondaire, d'autres encore, comme la RD. Congo mettent dans un seul bloc l'école primaire et secondaire, et essaient de répondre à une haute demande des populations. Ceci montre que la politique éducative du Sankuru s'inscrit dans la sphère de la scolarisation des enfants en Afrique noire. Bianchini le dit en ces termes : « On peut constater par exemple qu'un pays comme la Guinée dont le niveau est demeuré faible a laissé se développer fortement les étages supérieurs de son système. À l'inverse, d'autres pays comme le Rwanda et la Tanzanie ont atteint un niveau de scolarisation primaire plus important alors que l'accès aux enseignements secondaires ... est demeuré réservé à une élite. Ces différences structurelles ne recourent pas nécessairement des différences d'idéologies proclamées par ces régimes, mais sont cependant significatives d'un point de vue politique, puisqu'elles renvoient à la question du verrouillage de l'accès aux positions dominantes au sein de l'appareil bureaucratique. » (Bianchini, 2004, p.38).

En effet, la situation du Sankuru correspond à celle des pays dont les différences structurelles ne recourent pas nécessairement l'idéologie des décideurs politiques congolais, car l'accès pour tous à l'éducation qu'ils prônent nous renvoie au paradoxe du verrouillage de l'accès de certains enfants à l'école. Cette inégalité d'accès à la scolarisation les maintient dans une position sociale de dominés. La pauvreté des parents, le salaire précaire des enseignants et l'inaction de la politique publique dans ces cas précis montrent que l'appareil politique congolais est bureaucratique et en difficulté. En ce sens, l'accès à l'école primaire et secondaire publique au Sankuru est loin d'être démocratisé.

D'autres études, notamment celles de Mingat et Ndem (2008) montrent aussi que les inégalités d'accès à l'école primaire et secondaire persistent dans tout le continent africain. Notre terrain d'études nous permet ici de comparer le niveau de scolarisation des enfants de la RD. Congo par rapport aux autres pays du continent africain. Ainsi, dans leurs recherches sur la dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au sud du Sahara, Mingat et Ndem (2008) disent que : « Dans l'accès à l'école primaire, le Congo, le Ghana et le Malawi ont des chiffres élevés (de l'ordre de 90 % ou plus) alors que le Burkina Faso se situe à un niveau beaucoup plus faible (40 %). Mais la rétention en cours de primaire est, au Malawi, beaucoup plus faible qu'au Congo et au Ghana (45 % au Malawi contre respectivement 85,1 et 87,7 % au Congo et au Ghana). Le Burkina Faso se situe toujours au niveau le plus modeste avec moins de 30 % d'achèvement ; mais ce résultat s'explique, outre par un accès faible, par une rétention également faible (61,1 %). » (p.2). Même si les résultats de scolarisation des enfants à l'école primaire en R.D. Congo en général paraissent mieux que dans certains pays d'Afrique, ils nous révèlent que les inégalités d'accès à l'école primaire persistent dans tout le continent et en particulier en R.D. Congo. Même si ces études datent plus de dix ans, les pays africains ne peuvent pas aujourd'hui prétendre supprimer les inégalités d'accès à l'école.

La comparaison de l'accès des élèves en secondaire avec d'autres pays, révèle que cette question est marquée par des inégalités dans tout le continent africain. Mingat et Ndem (2008) l'attestent aussi quand ils disent : « Au cours du 1er cycle secondaire, la rétention enregistrée au Congo (59,7 %) est sensiblement inférieure à celle du Ghana (la meilleure performance des quatre pays considérés), mais ceci est d'une certaine façon compensé par une transition entre les deux cycles secondaires qui est sensiblement plus forte au Congo (71 %) qu'au Ghana (38 %); on retrouve aussi au Malawi un niveau comparable d'accès au second cycle secondaire (21,8 % contre 23,2 % au Ghana) en raison d'une transition forte (74,3 %) entre les deux cycles secondaires. » (p. 3). Nous constatons que la R.D. Congo fait partie des pays africains qui n'ont pas encore atteint la

scolarisation générale de tous les enfants. La fréquentation des élèves dans les écoles primaires et secondaires publiques de milieu urbain au Sankuru ne signifie pas une égalité des chances d'accès des enfants en milieu rural et en milieu urbain, ni entre les garçons et les filles.

Les travaux de Mingat et Ndem (2008) ne précisent pas quels sont les facteurs qui expliquent ces différences, mais au regard de nos analyses, en RD. Congo le nombre élevé d'enfants scolarisés relève, au-delà de la politique publique déjà évoquée dans la revue de littérature, du volontariat des enseignants vacataires sans salaire de l'État congolais, de l'ouverture des écoles privées et des soutiens des parents, de l'implication de l'organisme international Unicef et de la Banque Mondiale. Nous estimons que ces différences entre les pays viennent en outre de moyens financiers différents, du statut plus valorisé des enseignants, par exemple en Afrique du Sud où les enseignants sont deux fois mieux rémunérés (200 dollars américains selon Bavuidinsi, 2012) qu'en RD. Congo. Selon Furaha (2016), l'inefficacité des politiques d'éducation en RD. Congo se justifie par l'affectation du budget alloué au secteur, par exemple : le « Budget : 2000 : 6%, 2010 : 7,2% ; 2016 : 15,29% dont pour l'enseignement primaire : 0,11%, l'enseignement secondaire général : 0,17% ; l'enseignement secondaire technique et professionnel : 1,82% et pour d'autres aspects concernant le fonctionnement de l'enseignement : 10,23% (2/3 du budget global). Ces aspects constituent une rubrique floue (virtuelle selon certains analystes). » (Furaha, 2016, p.6). D'après le ministère du Budget de la RDC et la Banque mondiale (2021) des efforts sont réalisés par le gouvernement dans le secteur de l'éducation primaire au niveau des allocations et des dépenses publiques. En effet, de 17% en 2019, la part du budget consacré à l'éducation a été portée à 21,6% en 2021. Ainsi au total, le gouvernement lui a alloué 1,4 milliard USD en 2020 et 1,46 milliard en 2021. La même tendance est observée aussi pour les allocations budgétaires dans l'EPST qui ont été 19,5% en 2020 et 18,15% en 2021 alors qu'elles n'étaient que de 12,64% en 2019, soit un accroissement de près de 6 points (RDC ministère du Budget, Unicef et Banque Mondiale, 2021).

Malgré les avancées réalisées, la RDC accuse encore un retard important en termes d'allocation budgétaire à l'éducation. Le budget de l'éducation ne représente que 2,6% du PIB en 2021 alors que la moyenne requise par le cadre indicatif du PME est de 4-5%. De plus, la part du budget de l'éducation dans le PIB est parmi les plus faibles en Afrique subsaharienne, la moyenne régionale ayant été de 4,3% en 2018. Il convient de relever que la soutenabilité et l'accélération des progrès pour la gratuité nécessitent des efforts supplémentaires pour relever encore le financement public et couvrir le gap (RDC ministère du Budget, Unicef et Banque mondiale, (2021). Cette comparaison des pourcentages des PIB de ces pays montre que la RDC occupe l'avant-dernière position : « RCA 1,1%, RDC 2,6%, Gabon 2,7%, Cameroun 3,1%, Congo 3,5%, Afrique Sub

Saharienne 4,3%, Éthiopie 4,7%, Burkina Faso 5,4% Lesotho 7%. » (RD Congo, Ministère du Budget, Unicef et Banque Mondiale, 2021, p.15)⁴⁹

Par ailleurs, la comparaison des tableaux de scolarisation des enfants dans les zones A (territoire de Katako), B (territoire de Lodja) et C (territoire de Kole) des écoles publiques nous permet de comprendre comment la différence de scolarisation se présente selon la situation géographique, sociale, et selon le sexe des enfants. Nous présentons ci-dessous le flux d'élèves d'après les trois zones du réseau scolaire public sankurois.

Tableau 25. Zone scolaire A, primaire (territoire de Katako)

Année scolaire	Garçons	Filles	Total
2014-2015	10532	8256	18788
2015-2016	10455	8117	18572
2016-2017	10046	8155	18201
2017-2018	10225	8409	18634
2018-2019	12437	8312	20749

Source : *Tableau initié à l'aide des données recueillies lors de notre recherche du terrain. Elles sont issues de la coordination provinciale des écoles primaires, secondaires et techniques.*

Tableau 26 Zone scolaire B, primaire (Territoire de Lodja)

Année scolaire	Garçons	Filles	Total
2014-2015	13249	10124	23373
2015-2016	12484	11002	23486
2016-2017	13017	10416	23433
2017-2018	12906	10251	23157
2018-2019	13564	11394	24958

Source : *Tableau réalisé à l'aide des données recueillies lors de notre recherche du terrain, issues de la coordination provinciale des écoles primaires, secondaires et techniques.*

Tableau 27 Zone scolaire C, secondaire, collège (territoire de Lubefu)

Année	Garçons	Filles	Total
2014-2015	23343	14925	38268
2015-2016	23231	14321	37552
2016-2017	22145	14483	36628
2017-2018	23921	13023	36944
2018-2019	24243	16141	40384

Source : *Tableau établi à l'aide des données recueillies lors de notre recherche du terrain, issues de la coordination*

Dans le tableau 25 par exemple, en 2014-2015, l'effectif des garçons scolarisés est de 56 % contre 44 % des filles. En 2015-2016, l'effectif des garçons est de 57 % et de 43 % pour les filles. En 2016-2017, nous avons 58 % de garçons et 42 % des filles. Enfin, en 2018-2019, nous avons 60 %

⁴⁹ Source : Sub-Saharan Africa/Data (banquemondiale.org) et ministère du Budget.

des garçons et 40 % des filles.⁵⁰ Ceci met en évidence la disparité d'accès à l'école selon le sexe et que, malgré les freins d'ordre politique et économique (nous les verrons plus tard) qui à notre avis pèsent sur les parents mais que d'autres facteurs, notamment d'ordre culturel contribuent au renforcement de ces inégalités surtout en milieu rural. Ces disparités concernent non seulement l'enseignement primaire mais aussi le collège. Nous avons dans le tableau 27 : 60,9% de garçons contre 39,1% de filles en 2014-2015 ; 62% de garçons contre 38% de filles en 2015-2016 ; 60% de garçons contre 40% de filles en 2017-2018 ; 61% de garçons contre 39% de filles.

Ces tableaux 25, 26 et 27 nous présentent les situations à partir des chiffres que nous avons pu trouver dans la scolarisation des enfants au Sankuru. Ils mettent en évidence que le système hétérogène de l'école a certes contribué à l'augmentation des effectifs, mais en maintenant des inégalités de scolarisation importantes entre les enfants du milieu urbain et ceux du milieu rural d'une part, et d'autre part, entre les garçons et les filles. Ce constat nous amène à nous intéresser aux différences et à la discrimination exercée au niveau des familles en ce qui concerne la scolarisation des filles. Nous aborderons cette question spécifique un peu plus tard dans notre travail.

En outre, ces tableaux nous permettent de constater une évolution à double vitesse de la scolarisation des enfants comme à l'époque coloniale et la période de post-indépendance, mais avec une plus grande ouverture des écoles pour des familles défavorisées socialement et économiquement résident en milieu urbain. La chance d'accéder à l'école n'est pas la même pour tous les enfants sankurois. Nous constatons par exemple que le nombre d'élèves n'est pas le même dans les zones scolaires A et B. Cette différence d'effectifs vient du nombre d'écoles implantées, du niveau de vie de la population (parce que les écoles sont payantes) de l'attachement ou non à la culture traditionnelle des familles quant à la scolarisation des filles⁵¹, de la proximité des familles avec l'école, du rapport de la famille avec l'école notamment de son capital culturel et, enfin, de la capacité des familles à disposer des moyens financiers pour l'éducation des enfants. Ainsi, avons-nous cherché à connaître quels sont les autres freins à l'éducation des enfants, en primaire et au collège.

⁵¹ Nous expliquerons ceci lorsque nous parlerons de la discrimination intrafamiliale dans la scolarisation des filles.

5. L'insuffisance de l'engagement de l'État dans la scolarisation des enfants au Sankuru

Un état de la littérature sur les politiques publiques en Afrique montre que sur les « terrains africains, un facteur entre en jeu pour expliquer la popularité de l'analyse des politiques publiques : le constat des performances limitées des programmes d'aide au développement et des actions administratives se heurte à une diffusion accélérée des principes managériaux et débouche sur une relecture stratégique des politiques et de l'action publique. » (Darbon, Nakanabo Diallo, Provini, Schlimmer, 2019, p.1). Ceci est aussi souligné par la Banque mondiale (Banque mondiale, 2017). Cette analyse explique l'insuffisance de l'engagement de l'État dans la scolarisation des enfants au Sankuru.

La phase exploratoire de notre terrain de recherche nous a permis de constater quelques éléments qui corroborent la faible assistance de l'État congolais aux écoles publiques du Sankuru et explique la persistance des freins à la scolarisation des enfants. Ils sont d'ordres politico-administratif, économique et culturel. Loin de favoriser l'égalité de tous les enfants, la politique publique s'éloigne de son devoir de protection de tous. Comme le disait Jules Ferry dans le contexte français, « l'éducation contribue au progrès de la nature humaine, qui tend à l'égalité et à la liberté en s'extrayant du règne naturel de la force. Ce progrès s'effectue dans une histoire dont la loi est celle de la décroissance des inégalités juridiques, c'est-à-dire de la réalisation tendancielle de la démocratie. Dans ce processus, le dernier obstacle à l'avènement de la démocratie et de l'autonomie de l'individu tient à 'l'inégalité d'éducation', qui est 'le plus grand obstacle que puisse rencontrer la création de mœurs vraiment démocratiques. » (Dubreucq, 2016, p.170). C'est dans cette perspective que nous présentons dans les lignes qui suivent les différents éléments qui représentent un frein à la scolarisation des enfants.

5.1 Le frein d'ordre politico-administratif, le non-respect du principe de gratuité à l'école primaire et au collège.

La gratuité de l'école primaire et secondaire en RD. Congo est l'une des questions d'actualité brûlantes. Aujourd'hui les avis des participants à notre recherche sur cette question divergent. Il est cependant important de savoir en quoi consiste ce principe de gratuité et comment il est mis en œuvre dans le contexte sankurois.

En principe, l'école primaire et secondaire publique en RD. Congo devraient être accessibles à tous les enfants qui veulent apprendre. Mais la gratuité de la scolarité telle qu'elle a été annoncée ne nous semble pas respectée. Nous rappellerons que la gratuité de l'enseignement est intimement

liée au lancement du mouvement de l'Éducation pour tous initiés lors de la conférence mondiale sur l'éducation. En d'autres termes, la gratuité de l'enseignement de base est obligatoire. À la question, savez-vous que l'école primaire et secondaire est gratuite au Sankuru ? Un parent a répondu :

« J'ai entendu parler de la gratuité de l'école, mais moi je paie toujours pour mes enfants. Les politiciens ne disent pas la vérité, je souffre beaucoup pour scolariser mes enfants. Je sais que dans notre pays rien ne se fait pour nous. Ils sont là quand ils veulent être votés et ils nous font beaucoup de promesses et après nous ne les verrons jamais. Moi je sais que ce n'est pas facile pour nous de tout faire, mais avec ma femme nous le faisons malgré tout. » (Parent X, janvier 2018).

Il ressort de cet extrait que la gratuité n'est qu'un argument fallacieux des politiciens pour des intérêts purement politiques. Pour lui, la politique publique travaille pour les intérêts des particuliers. L'école bien que publique est payante et aucun enfant ne peut y accéder sans des moyens financiers. Et pourtant cette pauvre population est ici considérée comme un allié des politiciens car c'est elle qui à chaque fois lui renouvelle son mandat. Armatya Sen (2003) déplore ces pratiques dans le contexte général africain lorsqu'il écrit : « l'inégalité et l'exploitation persistantes s'épanouissent souvent en faisant de ceux qui sont maltraités et exploités des alliés passifs », car « ceux qui sont en bas de l'échelle peuvent en arriver à considérer leur sort comme une chose à laquelle il est quasiment impossible d'échapper et qu'il faut supporter avec placidité et calme. » (Sen, 2003, cité par François-Joseph & al., 2009, p.237). Un autre parent que nous avons interrogé a déclaré :

« Quelle école qui est gratuite ? Non, moi je paie pour mes deux enfants chaque trimestre. Ici tout le monde paie pour ses enfants, la gratuité n'existe pas, c'est un mensonge des politiciens. Moi, je sais que je dois travailler pour trouver de quoi payer l'école de mes enfants. Je suis seule et pas d'aide, et ce n'est pas facile pour moi. » (Mme J, février 2018).

L'extrait de Mme J met en exergue une politique publique congolaise sans allocation familiale destinée aux besoins de scolarité des enfants et rappelle en même temps que la politique publique néglige les droits des familles et des enfants. Car la responsabilité de l'éducation des enfants ne

repose pas seulement sur les parents, mais aussi sur l'État. La présence des seuls textes de loi (RDC, Loi-cadre 2014) ne suffit pas à assurer la mise en œuvre de la gratuité de la scolarité.

Le non-respect du principe de gratuité de l'école primaire et secondaire n'est propre ni au Sankuru ni à la RD. Congo ou à l'Afrique, mais il s'observe aussi dans le reste du monde. Aux Maldives par exemple, « l'enseignement gratuit, constitutionnellement garanti, n'existe pas ; au Bhoutan et au Népal, l'école primaire est payante malgré le fait que l'enseignement gratuit soit légalement garanti. Dans d'autres pays d'Asie du Sud, l'enseignement est en théorie gratuit, mais les parents sont confrontés à des exigences financières inabordables. Cet appel à des ressources financières limitées peut prendre des dimensions fondées sur le genre si les parents sont plus disposés à investir leurs maigres ressources dans l'éducation des fils plutôt que des filles. » (Oxfam, 2006, p.5).

Cela peut s'interpréter comme une violence symbolique que nous pouvons définir à la suite de Bourdieu comme « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes » (Bourdieu et Passeron, 1970, p.99) notamment en ce qui concerne l'absence de gratuité de la scolarité. Comme l'affirme Bourdieu, « les produits dominés d'un ordre dominé par des forces parées de raison (comme celles qui agissent à travers les verdicts de l'institution scolaire ou à travers les diktats des experts économiques) ne peuvent qu'accorder leur acquiescement à l'arbitraire de la force rationalisée. » (Bourdieu, 1997, p.99). Il est évident que l'on ne peut de fois imaginer ce qui peut être considéré comme une violence pour l'autre ou pour un groupe social donné (AZoh, Lanoue et Tchombe, 2009). Les parents et les enfants sankurois subissent dans ce contexte une violence symbolique de la part de l'État congolais malgré la présence des textes de loi, des conventions internationales et nationales sur le droit d'accès à l'éducation pour tous.

Dans le contexte sankurois, l'éducation est obligatoire de 6 à 16 ans. La volonté manifestée par la communauté internationale était de généraliser l'enseignement primaire et secondaire pour réduire l'analphabétisme. Mais il a fallu attendre dix ans pour voir certains pays s'efforcer d'atteindre l'objectif fixé. Quand la communauté internationale s'est réunie une fois de plus en 2000 à Dakar pour réaffirmer son engagement dans le projet de l'éducation pour tous, cette idée était soutenue par plus de 164 pays. Le souci primordial était d'améliorer autant que possible l'accès à l'éducation de base pour tous (Tshiunza, 2013), c'est-à-dire l'accès gratuit à l'éducation de la petite enfance, notamment des enfants défavorisés et les plus vulnérables. Il s'agit d'après Tshiunza (2013) d'une mesure « qui concerne tous les enfants en difficulté et en particulier les filles issues des minorités ethniques dont l'accès à l'éducation reste quasiment un rêve. » (p. 7). L'ambition est de réduire la discrimination, les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en

instaurant l'égalité d'accès à l'école grâce au principe de gratuité qui offre les mêmes chances à tous les enfants. Il va sans dire que l'éducation de base au Sankuru est le minimum de l'éducation scolaire, qui permet à l'enfant, au jeune ou à l'adulte de comprendre les problèmes du milieu où il vit en se faisant une idée sur ses droits et ses devoirs en tant que membre de la société. La maîtrise de l'écriture, de la lecture et du calcul est indispensable pour une émancipation de tous et de chacun. Cela fait partie du droit inhérent à tout être humain. C'est dans ce sens que la Loi-cadre du 11 février 2014 de l'Enseignement national précise que « l'éducation de base pour tous est l'ensemble de connaissances acquises par l'enfant dès le niveau primaire jusqu'au secondaire général. Elle s'articule en l'enseignement primaire et les deux premières années du secondaire. » (Loi-cadre n°14, art 10).

Dans la même perspective, l'article 11 de cette même Loi-cadre n°14 ajoute qu'elle « assure à tous les enfants un socle commun des connaissances et donne à l'enfant un premier niveau de formation générale. L'éducation de base pour tous vise à satisfaire le besoin d'apprendre des enfants et des jeunes notamment, les besoins d'apprendre à écrire, à lire, à calculer, à s'exprimer oralement et par des signes, à savoir résoudre des problèmes et à acquérir le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-faire faire, le savoir-devenir, et le sens civique. » (Idem, art 11).

Au regard de ce qui précède, l'éducation a une mission de développement personnel des individus et d'émancipation des Sankurois tout comme ailleurs dans le monde. L'éducation est aussi un vecteur de développement de la province au plan national et l'État congolais en est le premier responsable. Alors que, formellement, la loi-cadre, n°14, élargit la durée de la formation gratuite à huit ans, soit tout le cycle de l'école primaire plus deux ans du secondaire (du collège) pour assurer cet objectif, Mme J ne dénonce pas l'inexistence de lois sur la gratuité, mais plutôt l'absence d'application de ces lois. Nous estimons que ce n'est pas la gratuité qui est un frein, mais l'existence de différentes interprétations et mises en applications du principe de gratuité. Il est ici important de définir la notion de gratuité en RD. Congo et particulièrement au Sankuru d'une part, et de connaître d'autre part les facteurs qui bloquent la mise en application du principe de gratuité.

En effet, les avis divergent lorsqu'il faut définir l'expression gratuité de l'enseignement auprès des personnes interviewées dans notre recherche. En d'autres termes, les acteurs ont des perceptions diverses du terme « *gratuité* » parce qu'elle n'est pas mise en application. Il existe une double approche : d'un côté, celle qui considère que la gratuité signifie tout simplement l'allègement des frais scolaires et de l'autre, celle pour qui on ne peut parler de gratuité si l'école réclame des frais divers aux parents. Un parent disait :

« L'école n'est pas gratuite parce que je paie chaque année les enseignants. Nous avons été en réunion des parents d'élèves avec le directeur d'école et nous nous sommes convenus de payer 10. 000 francs congolais par trimestre par enfant. Pour moi l'école n'est pas gratuite. » (Parent P, janvier, 2018).

On le voit, il est difficile de trouver une définition exhaustive de la gratuité au regard de ce qui précède. Toutefois, nous pouvons nous rapprocher de la conception de l'État sur la gratuité de l'enseignement lorsque nous partons de la déclaration du ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et technique (EPST) qui estimait lors d'une interview avant la rentrée scolaire de 2007-2008 que : « la gratuité pour cette année scolaire est la suppression de la fameuse prise en charge des enseignants par les parents. Il s'agit de la suppression de la prise en charge des enseignants par les parents et de la révision à la baisse des frais scolaires. » (Kandolo, 2007, p. 3). En ces termes, le ministre semble oublier que le caractère obligatoire de l'école primaire et secondaire est en principe intimement lié à la gratuité de l'enseignement. Comment expliquer que l'école qui n'est pas gratuite soit obligatoire ? Ses propos sont à notre avis contradictoires à la logique même de gratuité. Autrement dit, s'il ne s'agit que d'un allègement de frais scolaires en maintenant les multiples cotisations, la gratuité scolaire perd son sens. Il ne s'agit donc pas de faire un choix, mais plutôt de chercher à les appliquer ensemble parce que l'une appelle l'autre (Kandolo, 2007). Il s'avère cependant que pour le ministre de l'EPST, la gratuité signifie une réduction des frais scolaires et non la suppression de ces derniers.

En revanche, pour les enseignants que nous avons interviewés, on ne peut pas parler de gratuité sans la suppression des multiples frais exigés à l'école. Ils pensent qu'en RD. Congo la gratuité de la scolarité paraît comme un leurre, car aucune disposition législative n'est appliquée. Voici comment ils pensent définir et rendre effective la gratuité de l'enseignement en RD. Congo.

ES Y : « Pour moi, la gratuité signifie que seul l'État prend en charge l'enseignement des enfants sans l'intervention des parents. Si nous payons encore les frais pour aider les enseignants non payés, je ne vois pas comment je peux dire que l'école est gratuite. » (ES1 Y, janvier 2018). Un autre renchérit dans le même sens quand il dit :

« Si l'école était gratuite, les parents n'auraient pas de problème pour scolariser leurs enfants. C'est pour vous dire que l'école gratuite veut dire que les parents ne participent pas aux frais scolaires et autres contributions

exigées par les établissements comme nous le constatons en ces temps. »
(Parent D, janvier 2018).

Dans la même perspective, les inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire à l'instar de l'I.P.P SE⁵², ont un avis plus négatif que positif sur la gratuité en RD. Congo et particulièrement au Sankuru :

« L'État dit que l'enseignement à l'école primaire est gratuit, mais en fait, ce n'est pas gratuit malgré la déclaration. Officiellement, c'est gratuit, mais pratiquement ce n'est pas vrai. Si l'État prenait en charge l'enseignement dans tous ses aspects, normalement on ne pouvait pas recourir aux parents. Mais si l'on recourt de temps en temps aux parents, c'est parce que les écoles manquent de moyens de fonctionnement... Étant donné que les enseignants ne sont pas bien payés, et que dans les écoles les frais que les enfants doivent payer sont toujours élevés, cela ne permet pas aux paysans de s'en acquitter facilement. Le comble c'est que, chaque trimestre, on en ajoute un montant. Et on dit il faut payer telle chose, il faut payer telle autre, vraiment ça fatigue les gens. » (I.P.P SE, janvier 2018).

Les différents points de vue des enseignants, des parents et de l'État congolais montrent la complexité de la question au Sankuru. L'exigence de contributions des parents fausse la compréhension du principe de gratuité de l'école publique. Nous comprenons que le non-respect de la gratuité vient avant tout de l'ambiguïté du principe. Le manque de volonté de l'État congolais de s'engager totalement pour l'éducation de tous les enfants sankurois nourrit cette ambiguïté et ces divergences d'opinions. La non-application du principe de gratuité est dans ce contexte un frein majeur pour l'accès de milliers d'enfants à l'école au Sankuru. Les témoignages des élèves soulignent leur souffrance :

Élève1 F : « Moi j'ai été déjà chassé de l'école à cause de l'argent de frais scolaires. Maman m'avait dit que je n'ai pas d'argent et le monsieur me fait sortir de la classe. » (ES F, février 2018).

⁵² I.P.P désigne l'inspecteur principal provincial chargé de l'éducation.

Élève 1 G : « Je m'appelle Clara, mes parents font des champs... Oui, j'ai été exclue de la classe avec mes amis parce que je n'avais pas encore payé. C'était beaucoup de fois et j'ai dit à papa et il était venu payer pour moi. » (E1 G, février 2018)

E2 F « Ici on nous fait sortir tout le temps. Moi j'avais déjà terminé les frais scolaires, mais j'étais exclu à cause de frais de motivation. Le lendemain, ma maman m'avait donné l'argent et j'ai payé. » (E2 F, janvier 2018).

Ces propos ne veulent aucunement dire que tous les parents des familles défavorisées n'accomplissent pas en temps voulu leur devoir de payer les frais scolaires de leurs enfants. Mais ils mettent en exergue que le principe de gratuité n'est pas mis en application et qu'un grand nombre d'enfants sankurois se retrouvent en difficulté face aux exigences financières de l'école. Qu'il y ait des enfants exclus ou chassés temporairement à cause des frais scolaires est une preuve de la souffrance qui peut être considérée comme une violence aux droits éducatifs de l'enfant. C'est aussi une violence politique face au droit à l'instruction des enfants comme nous l'avons évoqué ci-haut. En d'autres termes, nous pouvons considérer ce fait comme une arme des politiques pour maintenir ces enfants (et leurs familles) dans les inégalités sociales dont ils sont victimes.

Malgré la pauvreté des parents, certains considèrent que la scolarisation de leurs enfants est un gage pour l'avenir de la famille. Deux familles défavorisées interviewées sur quatre en milieu rural, contre trois sur quatre en milieu urbain, sont conscientes des opportunités que l'école peut offrir et se battent pour scolariser leurs enfants.

Parent x : « Moi je ne fais que des champs et quand je vends les riz, les maniocs et les feuilles de manioc j'ai l'argent pour payer les frais scolaires de mes enfants. Avec ma femme, nous essayons de faire chacun quelque chose pour scolariser nos enfants. Elle ne se repose pas, elle distille de l'alcool presque tous les mois et c'est comme ça que nous vivons avec nos enfants. Oui, les enfants nous aident aussi quand on travaille, avec de l'eau, des bois, ils sont impeccables. » (Parents x, janvier 2018). Et le parent S va dans le même sens lorsqu'il dit :

: « J'ai deux enfants qui sont au collège, mes deux garçons étudient au centre de Lodja. J'ai l'avantage d'avoir mon élevage de chèvres et des porcs qui

m'aide vraiment à tenir le coup pour les frais scolaires de mes enfants. Vous savez, ce n'est pas seulement ça, il faut leur donner des vêtements et à manger là où ils sont et c'est vraiment compliqué, mais nous sommes quand même bien par rapport à ceux qui n'ont rien. » (Parent S, janvier).

Face à l'abandon de l'État de sa responsabilité pour la scolarisation de tous les enfants, les parents développent des stratégies de prise en charge de la scolarité de leurs enfants. Ces familles travaillent à la fois pour survivre et faire scolariser leurs enfants. Même les enseignants reconnaissent que scolariser un enfant au Sankuru relève de grands efforts familiaux. L'enseignant S en témoigne :

: « Ce n'est pas facile pour les agriculteurs, ils n'ont le salaire qu'une fois par an, et s'ils ont beaucoup d'enfants c'est là que ça devient alors très compliqué. Je connais un parent qui a six enfants et il est incapable de les scolariser tous à la fois chaque année. Cette année sa fille et un de ses garçons sont restés à la maison à cause de l'argent, et les quatre autres vont à l'école. Ici c'est fréquent ce genre de pratique, je dirai nous avons beaucoup de cas comme ça. » (ES1 A, janvier, 2018).

Nous pouvons dénommer cette pratique de « scolarisation alternée ». Cette pratique est la conséquence de l'absence de soutien de l'État congolais et ce qui oblige les familles défavorisées économiquement à recourir à des stratégies diverses pour scolariser leurs enfants. La politique publique et éducative défectueuse au Sankuru ne permet pas aux parents, malgré leur volonté, de scolariser tous leurs enfants au même moment. Les efforts de ces parents sankurois montrent, comme l'a constaté Zeroulou (1985) dans ses recherches dans un autre contexte que « pour certaines familles les plus pauvres, les enfants occupent dans leur stratégie de vie une place capitale... devant un présent bouché, ils représentent l'avenir [...] ils veulent que leurs enfants sortent de la misère et ils sont eux-mêmes au premier plan. » (p.86). C'est le souci de l'avenir de leurs enfants qui est conditionné par leur scolarité qui motive ces familles. Le système familial de scolarisation alternée aide ces familles à contourner l'obstacle de l'inaccessibilité de l'école pour certains enfants sankurois. L'école est, par exemple, pour les agriculteurs artisanaux sankurois, considérée comme la clé pour réussir la vie sociétale. Le système de scolarisation alternée existe bien en milieu rural et urbain, même si l'influence du milieu géographique joue aussi pour l'accès à l'école et aux bonnes conditions de scolarisation (nous le verrons plus tard). Au-delà des témoignages, nous constatons aussi à la suite de Tshiunza (2013) que ni les textes des lois ni les

conventions internationales et régionales relatives aux droits de l'homme ni les prescriptions constitutionnelles ne permettent de lever cette ambiguïté de la gratuité de l'école primaire et secondaire dans le système éducatif sankurois. Car ils se limitent à déclarer expressément la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire sans toutefois définir son mode d'application (Tshiunza, 2013, p. 9).

Plusieurs textes de loi des pays africains reprennent cette déclaration, chacun à sa manière sans pour autant préciser le contenu de la notion de la « gratuité ». L'ex-Organisation de l'Unité africaine par exemple a adopté en juillet 1999 à Addis-Abeba (Éthiopie), lors de la conférence des chefs d'État et de gouvernements, des droits relatifs au bien-être de l'enfant, tout en nous laissant dans une ambiguïté de sens. Selon Tshiunza (2013), l'article 11 cité ci-dessus traite de l'éducation gratuite dans cette charte sans une explication claire de son contenu.

Dans le même sens, la RD. Congo possède aussi des textes de loi sur la gratuité de l'enseignement qui masquent une réalité tout autre. L'article 18 de la Loi-cadre 2014 souligne la gratuité de l'enseignement et la prise en charge par l'État des frais de scolarité de l'éducation de base dans les établissements publics, (Art 18, Loi Cadre 2014). Nous pouvons en déduire qu'il s'agit de la suppression des frais scolaires. Duvaux (2006) par exemple fait le constat que « le mot 'gratuit' est partout et la réalité nulle part. Profanée par le marketing qui l'enrôle pour stimuler la demande, la gratuité a, en réalité, quasiment disparu de l'offre politique. Elle subsiste dans quelques appellations institutionnelles, comme 'école gratuite', expression consacrée par un siècle de liturgie républicaine et qu'on n'ose rectifier en 'école coûteuse. » (p.25). Nous pouvons dire à la suite de Duvaux que la notion de la gratuité au Sankuru masque une école coûteuse en réalité et le terme de gratuité n'est donc qu'un élément de langage.

D'autres sources revendiquent cette gratuité comme un droit inaliénable de l'enfant : la déclaration des droits de l'enfant du 20.11.1959, le pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels du 16.12.1966, la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée par l'Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la science et la culture (UNESCO) en date du 14.12.1960, la Charte de l'Organisation des États américains (OEA) du 30.04. 1948 et du 17.11.1976, le protocole additionnel à la convention américaine relative aux droits de l'homme dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels du 17.11.1988, la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples du 26.06.1981, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant lors de la vingt-sixième Conférence des

chefs d'État et du gouvernement de l'ex-Organisation de l'unité africaine tenue en juillet 1999 (Tshiunza, 2013, p. 9-10).

Le constat fait au Sankuru est que l'État est loin de respecter les droits à l'éducation que prônent ces conventions internationales, nationales et régionales. Les notions de gratuité et d'obligation scolaire au Sankuru restent encore un idéal pour bien des personnes, clans et familles. Le cas du Sankuru nous montre que sa non-application est un frein majeur pour l'accès à l'école des enfants, surtout les plus vulnérables, c'est-à-dire ceux qui habitent les villages et ceux qui sont issus des familles défavorisées (ayant un faible revenu économique).⁵³

Au Sankuru, certains enfants travaillent pour financer leur scolarité et pas uniquement pour subvenir aux besoins de la famille (nous verrons plus tard d'autres cas des enfants qui travaillent pour la survie de la famille), le cas d'une élève de l'école primaire qui, ayant commencé l'école tardivement, c'est-à-dire après six ans (à 9 ans et demi), doit se prendre en charge pour financer ses études à l'école primaire (jusqu'à l'âge de 14 ans).

Un enseignant (ES) en témoigne :

« Ici chez nous, il y a des enfants qui se prennent en charge. Soient, ils font de petits commerces, vendent des arachides ou échangent les noix de palme contre du papier vierge, enfin un cahier pour écrire. L'année dernière nous avons une fille ici en sixième et elle faisait tout, elle-même. Elle avait même une dette jusqu'à la fin de l'année. Elle allait couper les bois pour vendre ; elle allait aussi aux champs chercher des légumes pour vendre. Elle faisait tous travaux. Elle avait quinze ans, mais elle était encore en sixième (CM2 en France). Elle voulait vraiment étudier, mais elle n'avait pas de soutien. Une telle fille eh, je pense que si elle avait quelqu'un pour l'aider elle pouvait bien avancer. Jusqu'à la fin de l'année, elle avait même des dettes à l'école. Vous voyez qu'elle a dépassé l'âge autorisé à l'école primaire parce que c'est une fille qui redoublait beaucoup. Dans chaque classe, elle faisait au moins deux ans. C'est avec beaucoup de difficultés qu'elle est arrivée là ; même pour trouver les cahiers, ce n'était pas facile. » (ES x, janvier 2018).

⁵³ Il s'agit des familles vivant avec 2000 francs congolais, équivalent d'un dollar américain par jour.

Ce témoignage met en lumière un phénomène bien connu au Sankuru et que nous considérons comme l'un des freins majeurs à l'éducation des enfants : les enfants qui doivent contribuer à subvenir à leurs besoins que ce soit à l'école primaire ou au collège. Cet extrait d'entretien nous fait comprendre aussi que ce frein à l'éducation n'est pas réservé aux enfants résidents des villages, car l'exemple cité ci-dessus concerne bel et bien un enfant du centre urbain qui se bat toute seule pour aller à l'école. A la non-application du principe de la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire évoqué ici s'ajoute la pauvreté économique de la province et l'insuffisance de l'engagement de l'État pour la cause des enfants.

Dans la même perspective, Auguste-Joint (2006) montre que ces inégalités d'accès à l'école et plus particulièrement les inégalités de répartition d'écoles entre le milieu rural et urbain traversent d'autres continents. Ses études sur les inégalités scolaires en Haïti (Amérique du Nord) nous permettent de comprendre davantage notre terrain d'études quand il écrit : « Après l'occupation américaine en 1934, on assiste à un accroissement des effectifs dans l'enseignement haïtien. Cet accroissement fut plutôt modéré de 1946 à 1970 ; puis plus rapide, de 1970 à nos jours. L'État se trouvait dans l'incapacité de répondre à la forte demande sociale en faveur de l'instruction des enfants d'âge scolaire et de l'éducation générale de la population. Face à ce manque, on a pu observer un développement incontrôlé du secteur privé qui essayait d'adapter l'offre à la demande scolaire. Entre 1979 et 1981, 1300 écoles privées ont été construites, tandis que l'État construit seulement 158 écoles publiques. » (p.110). Ce manque d'engagement de l'État d'Haïti dans sa responsabilité d'offrir l'école pour tous correspond à celui de l'État congolais. Le cas du Brésil aussi renforce la compréhension de notre terrain d'études lorsque Blanquer et Trindade (2000) soulignent que les inégalités d'accès à l'école en Amérique latine restent l'un des grands défis de la politique publique. C'est en ce sens que Jamil Cury (2000) parlant des défis de l'enseignement primaire et professionnel brésilien dit que : « Le Brésil, dans son histoire, a toujours connu des problèmes de scolarisation. Toutefois, les problèmes sont autant de défis pour arriver à offrir à tous un enseignement de qualité sous la forme d'un service public. Ils durent encore en nos jours. Ils changent d'aspects, mais ils continuent à résister aux autorités et aux politiques publiques. Nous avons des lois très ouvertes et bien posées, notamment notre Constitution fédérale de 1988. En même temps, nous sommes un des pays les plus inégalitaires du monde. » (p.169). En d'autres termes, l'existence seule des lois ne suffit pas pour régulariser le problème des inégalités d'accès à l'école publique dont sont victimes des milliers d'enfants dans le monde et en particulier au Sankuru. Le constat est parfois amer lorsqu'il faut analyser cette question aussi bien dans les pays développés que dans les pays en voie de développement.

Ainsi, la scolarisation des enfants au Sankuru s'inscrit aussi dans ce large contexte africain où les efforts sont encore à fournir pour rendre l'école primaire et secondaire accessible à tous. C'est dans ce contexte que nous pouvons comprendre les résultats de recherche de Mingat et Ndem (2008) sur la situation actuelle et les défis pour le développement de la couverture scolaire pour tous lorsqu'ils disent : « Concernant la gratuité, on sait qu'en dépit d'une intention générale de la promouvoir, il peut encore exister des frais de scolarité, des contributions aux associations de parents d'élèves ou des exigences en matière d'uniforme ou d'acquisitions de matériel scolaire pour que les enfants soient effectivement admis à l'école. Les sommes en question peuvent apparaître faibles, mais l'expérience montre que la demande de scolarisation peut être très dépendante même de montants faibles, notamment dans les milieux économiquement et socialement défavorisés (par exemple, la suppression de droits exigibles inférieurs à 3 dollars par enfant et par an au Cameroun a résulté en une augmentation de 59 % sur un an des inscriptions en première année primaire). » (p.6). Cela reste un défi majeur, un obstacle contre lequel les politiques publiques et éducatives des pays africains se livrent en bataille. En d'autres termes, l'universalisation de l'accès à l'école primaire et secondaire au Sankuru ne saurait se réaliser si le principe de gratuité n'est pas appliqué. Ni le Sankuru ni la R.D. Congo ne sont pas des cas isolés, ils sont plutôt comptés parmi des régions, provinces et/ou pays dans lesquels les inégalités d'accès à l'école font l'objet de discrimination de certaines populations ou catégories des personnes telles que : les paysans, les chômeurs, les agriculteurs artisanaux, pour ne citer que ceux-là.

De même, l'accès à l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne est semblable à la situation décrite pour l'enseignement primaire. Comme écrit par Mingat et Ndem (2008), ce problème concerne tous les pays de l'Afrique subsaharienne. Ils considèrent que sur l'ensemble des pays de l'Afrique subsaharienne qui constituait leur échantillon de recherche, « on compte que 49,7 millions de jeunes seraient en âge d'aller en premier cycle secondaire. Parmi ceux-ci, 18,3 millions (8,6 millions en milieu rural et 9,7 millions en milieu urbain) d'enfants sont effectivement scolarisés alors que 31,3 millions d'enfants n'y sont pas. Parmi ceux-ci, 26,7 millions résident en milieu rural et 4,6 en milieu urbain. C'est donc un chiffre aussi élevé que de 84,7% qui représente la part des ruraux dans la population en âge d'être scolarisés en premier cycle secondaire et qui ne l'est pas. Ce chiffre manifeste bien que le défi de l'expansion de la couverture scolaire au 1er cycle secondaire (là où s'expriment en premier lieu les pressions sur le post-primaire) a fortement une dimension rurale. » (p13).

Enfin, toutes ces analyses nous montrent que le problème d'accès à la scolarisation en primaire et au secondaire que subissent les enfants du Sankuru est en ce sens le reflet des inégalités criantes

qui persistent non seulement en R.D. Congo, mais aussi en Afrique subsaharienne, en Amérique du Nord, et voire en Asie.

5.2. Des freins d'ordre sociopolitique et économique.

D'après nos observations et entretiens exploratoires, les facteurs sociopolitique et économique sont les premiers obstacles à la scolarisation des enfants sankurois. Nous montrons dans cette partie, comment les familles sont impuissantes devant une politique publique qui les maintient dans la pauvreté.

5.2.1 Des parents aux conditions sociales précaires

La littérature sociologique nous renvoie à l'idée des parents associée à celle de la famille. En effet, le mot « parent » nous renvoie à l'idée de la famille. Durkheim (1921) définit la famille comme une organisation autour d'un chef familial sur qui repose le pouvoir. Il s'agit d'une organisation patriarcale féodale. Pour Durkheim « la famille est une institution, ce qu'atteste le rôle de l'État qui solennise le mariage comme acte social ainsi que l'importance de ses fonctions sociales. » (Durkheim cité par Zalio, 2001, p.114). Mais Durkheim parle de la famille conjugale qui « résulte d'une contraction de la famille paternelle. Celle-ci comprenait le père, la mère et toutes les générations issues d'eux, sauf les filles et leurs descendants. La famille conjugale ne comprend plus que le mari, la femme, les enfants mineurs et célibataires (...) Puisque les seuls éléments permanents en sont le mari et la femme, puisque tous les enfants quittent tôt ou tard la maison (paternelle), je propose de l'appeler la famille conjugale. » (p.114-115).

Il ressort de ce qui précède que dans notre contexte sankurois, bien que la famille trouve ses racines de père et de la mère, elle représente plus que ces deux individus. Elle inclut toutes les générations, liées les unes les autres. Au Sankuru le noyau de la famille qui est le père et la mère mais n'est pas réduite au couple. C'est une sorte de communisme familial dans lequel les générations se connaissent et s'entraident. Une telle conception de la famille sankuroise se rapproche de la description de Durkheim quant à la solidarité et au patrimoine familial, comme décrit par Zalio : « Avec l'individualisation des consciences, c'est aussi une transformation majeure des ressorts de la solidarité familiale qui est en jeu. L'attachement à la famille n'est plus un attachement au patrimoine familial, il n'est plus médiatisé par les choses, il devient au contraire un attachement aux personnes. » (Zalio, 2001, p117). Dans le contexte sankurois les familles sont liées pour faire face à la pauvreté des parents. Nous montrons comment les conditions de vie familiale peuvent aussi être considérées comme des freins à la scolarisation des enfants sankurois et comment les familles y font face.

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur la phase exploratoire de notre thèse qui nous a permis de mener des entretiens avec des parents. À ce sujet, les avis des parents convergent sur les difficultés qu'ils ont au quotidien pour scolariser leurs enfants. Nous pouvons citer ici les cas de parents chômeurs, agriculteurs, voire les commerçants ambulants. Divers témoignages en attestent.

Es E : « Ici nous n'avons que des promesses. Chaque année on nous dit que l'école est gratuite, mais en même temps les parents paient beaucoup des frais pour soutenir les enseignants. À vrai dire, eux aussi sont en difficulté et n'ont rien, l'État ne songe pas à eux. Ici nous avons des enfants des agriculteurs, des paysans, des chômeurs, eux, ont plus de difficultés à payer et des fois ils sont exclus, ça fait mal, mais c'est ça ! » (Es E, février 2018).

La majorité des parents d'élèves au Sankuru sont des agriculteurs. Or la nature de l'agriculture au Sankuru est jusque-là artisanale. Elle ne peut cependant suffire à la consommation et à la vente. Car la production est trop faible, à la taille des champs. C'est en ce sens que cette catégorie de parents d'élèves se trouve plus en difficulté pour scolariser leurs enfants, l'école étant payante, elle devient parfois inaccessible. Dory (2010) le dit « Les densités rurales atteignent des niveaux élevés, qui sont limites pour une agriculture pluviale de défriche-brûlis en l'absence de changements techniques et d'innovations sociales. Les cohortes de jeunes adultes ont de plus en plus de difficulté à s'installer et à trouver des moyens d'existence décentes. Dans beaucoup de ces zones, la pression foncière associée à des changements sociopolitiques, économiques et environnementaux favorise l'émergence de conflits sur les ressources de plus en plus âpres. » (p.5). La raison la plus évoquée au Sankuru est la pauvreté. Il est clair que ces contraintes font qu'ils se préoccupent plus de leur survie que de la scolarité des enfants. Ces extraits de nos interviewés en témoignent :

Directeur z : « Pour moi, la première raison est la pauvreté. Ici pour avoir l'argent les parents souffrent beaucoup. Nous n'avons pas un bon marché. Les cultivateurs, même s'ils ont des produits, le marché n'est pas très bon pour eux. Déjà pour avoir un pagnon une maman doit faire beaucoup de tours au marché pour aller vendre les feuilles de manioc, du riz, etc. C'est vraiment compliqué, mais les gens n'ont pas d'autres moyens. Ici le frais scolaire coûte 2500 francs congolais pour un trimestre. On rajoute l'argent de motivation

des enseignants qui ne sont pas payés et toute l'année l'enfant doit payer 10500 francs congolais. Mais malgré ce prix, il y a des enfants qui ne peuvent pas payer. » (Directrice Z, janvier 2018).

La pauvreté des parents est un obstacle pour l'accès à l'école des enfants, et nous rappelons que l'accès à l'école primaire et secondaire devrait être gratuit pour tous. La directrice Z nous décrit une situation invraisemblable. Devant les parents qui peinent à subvenir aux besoins de première nécessité pour la survie de la famille, la scolarisation des enfants peut passer à un besoin secondaire. Les conditions économiques ne permettent pas aux parents de mener une vie convenable. Le fait que l'école publique soit payante, contribue à aggraver la situation économique des familles lorsqu'elles essaient de scolariser leurs enfants malgré tout. Nous estimons à l'instar de parent F que la cause principale est la défaillance du pouvoir public à assumer sa responsabilité. Les propos de parent F nous éclairent davantage :

« Je suis cultivateur et je sais que je dois beaucoup travailler pour scolariser mes enfants. Ici, moi par exemple, je n'ai pas eu une bonne récolte de riz cette année et je souffre même pour trouver de quoi manger. Mes enfants sont tous à la maison à cause des frais scolaires, mais je n'ai pas de possibilité. Ici même pour trouver un prêt ce n'est pas facile, et en plus on vous demande de payer avec 50 % d'intérêts et comment nous allons vivre avec ma femme et les enfants. Tout ça c'est l'État aussi qui ne nous aide pas, mais nous fait des promesses chaque fois et nous sommes là, à attendre que ça va changer un jour. » (Parent F, janvier 2018).

D'après Harouna (2011), « dans certains pays, la pauvreté a affecté de manière massivement ciblée des races des ethnies, des groupes sociaux spécifiques. Sous ce rapport, elle n'est que le résultat d'une construction politique fondée idéologiquement sur des représentations sociales. C'est le cas des Noirs et des Indiens dans l'histoire sociale des États-Unis, des Noirs dans l'Afrique du Sud, de l'apartheid, des indigènes colonisés, des immigrants dans les pays européens. » (p. 7). Harouna montre qu'il y a des populations entières qui vivent dans une grande pauvreté au point que s'imaginer un développement devient presque illusoire. En l'occurrence, Sankuru fait partie de ces groupes sociaux africains et particulièrement congolais dont la pauvreté constitue un frein majeur pour l'accès à l'école des enfants et des jeunes. Le témoignage ci-dessous nous aide à comprendre ce que vivent les familles :

: « Nous avons beaucoup de difficultés ici parce que le peu que nous produisons ne nous permet pas de relier les deux bouts de l'année. L'année dernière par exemple, nous avons eu la malchance avec les insectes qui avaient envahi notre champ de riz et le rendement n'a pas été fameux. Nous manquons même de quoi manger alors que nous avons fait un grand champ de riz... Nos enfants aussi avaient du mal à terminer l'année scolaire à cause de frais exigés dont nous sommes incapables. Nous avons en fait cinq enfants et ils sont tous des élèves. Ils avaient commencé l'année, mais arrivé vers la période des examens, nous n'avions pas l'argent pour payer à tous nos enfants. Nous leur avons proposé que deux d'entre eux acceptent d'abandonner pour reprendre l'année prochaine, et c'est ce qui a été fait. Ça n'a pas été facile de voir nos enfants quitter l'école à cause de frais scolaires, mais nous étions impuissants, car notre situation économique ne nous permet pas d'en faire face. » (Parent D, février 2018).

Cet extrait renforce l'idée selon laquelle les parents sankurois sont dans une impasse par rapport à la conjoncture sociopolitique et économique de la province. Car d'un côté la politique publique leur donne le sentiment d'abandonner la scolarisation de leurs enfants en rendant l'école publique payante, et de l'autre côté, la conjoncture économique les enfonce dans la pauvreté, sans aucune aide sociale de l'État. Dans un pays où la politique sociale de proximité n'existe pas, il est difficile de généraliser la scolarisation des enfants. Ne peuvent être scolarisés que des enfants ayant des parents qui malgré la pauvreté se battent pour trouver des moyens financiers pour l'éducation de leurs enfants. L'extrait ci-dessous de parent S en témoigne davantage :

« Nous souffrons beaucoup ici au Sankuru. Tu sais, ici la vie devient de plus en plus difficile surtout pour nous, les agriculteurs (paysans). Nous n'avons pas d'autres moyens que nos champs et nos élevages. Nous travaillons dur, mais souvent la récolte n'est pas ce que nous attendions. C'est pour dire que les choses ne marchent pas selon nos souhaits. Ma femme et moi, par exemple, avons deux enfants qui étudient à plus de soixante kilomètres d'ici. Ils viennent chaque weekend chercher les denrées alimentaires. Ils transportent tout sur la tête et arrivent le dimanche soir très fatigués. Et quand ils viennent, ils nous posent aussi beaucoup de demandes par rapport à leurs frais scolaires. Comme nous n'avons pas d'autres moyens, nous vendons une partie de notre

récolte pour payer leurs frais scolaires. Nous le faisons chaque année. Dieu merci, ils avancent bien malgré ces difficultés même si l'un des deux avait repris une salle de classe. [...] Je vous dis que nous vendons plus que la moitié de ce que nous produisons et s'arrive que l'on manque à manger pendant une bonne période de l'année. Nous n'avons pas de choix, nous souffrons avec ma femme, mais nous espérons que nos enfants auront la chance de réussir leur vie. » (Parent S, février 2018).

Scolariser un enfant au Sankuru est le résultat de grands efforts aménagés des parents et des familles. L'extrait de parent S nous montre qu'il y a certes un problème du développement à la fois politique et économique du Sankuru. Une politique publique limitée aux plaintes de l'insuffisance des ressources pour faire fonctionner ses bureaux ne peut à notre avis résoudre le problème de scolarisation des enfants. De même, une agriculture artisanale est loin d'apporter la stabilité alimentaire et économique des familles paysannes, voire urbaines. En effet, la province du Sankuru est ici comparable à certaines régions du Niger où il y a des attentes fortes face à des capacités insuffisantes de l'État (Marmoz, Saleh et al, 2005).

En effet, la province du Sankuru est ici comparable à certaines régions du Niger où il y a des attentes fortes face à des capacités insuffisantes de l'État. Marmoz, Saleh et al, (2005) en témoignent : « La population est en majorité analphabète. Le taux d'alphabétisation est estimé à 17 % et celui de scolarisation à 29 %. Les niveaux d'alphabétisation sont plus faibles en milieu rural qu'en milieu urbain, dans les régions excentrées et au sein de certaines catégories de la population, surtout les femmes, les jeunes filles, les éleveurs. » (p.80). Ce qui est paradoxal, c'est le fait que même dans les centres urbains sankurois on trouve des parents très en difficulté pour scolariser leurs enfants. Autrement dit, au Sankuru le fait d'habiter les centres ne signifie pas forcément que les enfants ont toute la facilité d'être scolarisés. Les conditions de vie sont aussi dures pour certaines familles qui habitent les centres. Le témoignage du parent T va dans le même sens que les propos précédents.

Parent T : « La situation de la scolarité de mes enfants n'est pas facile. J'habite le centre, mais je vais tous les jours au champ. Cette année par exemple j'ai eu une bonne récolte et j'en suis fier, mais ce qui me fait mal, c'est le prix que nous devons vendre nos récoltes. Ici même pour avoir un demi-kilo de viande nous devons vendre pas moins de quinze tasses de riz. Imaginez-vous que j'ai sept enfants et que nous avons au moins besoin de trois kilos de

viande pour nous suffire, combien de tasses de riz dois-je vendre ? C'est la même chose avec mes enfants qui sont tous élèves. Deux sont au collège, deux autres au lycée et les trois derniers sont encore à l'école primaire. Si nous décidons de vendre les récoltes de nos champs (riz, arachide et manioc) nous devrions vendre en grande quantité, c'est-à-dire, plus de la moitié pour assurer les frais scolaires et d'autres besoins de nos enfants. Heureusement pour nous, nos élevages de volaille, de porc et des chèvres nous aident à décanter la situation qui est vraiment difficile pour nous. Nous le faisons avec joie parce que ce sont nos enfants. Nous ne pouvons pas faire autrement. Nous ne disons pas que nous sommes riches, mais nous nous en sortons malgré tout et l'essentiel est que tous nos enfants étudient. » (Parent T, février 2018).

Les parents S, D et T mettent en exergue les difficultés dues à la pauvreté que connaissent les parents pour scolariser leurs enfants. Cette précarité concerne surtout des enfants issus de familles constituées en majorité d'agriculteurs, de chômeurs, voire de petits commerçants ambulants. C'est une situation inquiétante qui touche les six secteurs de la province du Sankuru. Devant une telle réalité, les parents tentent de trouver une ébauche de solution. Non seulement il n'est pas facile de financer la scolarité de leurs enfants, mais aussi et surtout, la stratégie la plus couramment utilisée se fait souvent au détriment de la vie de famille, impliquant une précarité alimentaire. Une situation inconfortable à laquelle sont toutefois habitués certains parents d'élèves, faute de mieux. L'insuffisance d'engagement de l'État, la faible production économique, le prix de denrées alimentaires sur le marché (surtout pendant la période de récolte) pour les familles d'agriculteurs rendent de plus en plus compliquée la scolarité de leurs enfants. Enfin, une production artisanale axée sur la force physique ne permet pas, par exemple, aux agriculteurs d'assurer à la fois les exigences scolaires de leurs enfants et les besoins alimentaires familiaux.

On le voit, les parents ne sont pas les seuls à exprimer les grandes difficultés qu'ils connaissent au sujet de l'éducation de leurs enfants. D'autres témoins rejoignent leurs positions, y compris parmi les représentants du système éducatif. Le CDE (Coordinateur des écoles) le dit en ces termes :

« Au village, les conditions de vie sont très compliquées. Vous voyez un foyer, le papa et la maman, je ne sais pas eh, pour manger à la maison, ils peuvent manquer 500 francs congolais pour payer le sel. Pour eux, l'essentiel c'est d'avoir à manger. On peut manger même sans sel. Alors si les parents manquent à manger est-ce qu'ils auront le moyen de payer les frais de scolarité

pour leurs enfants ? On peut faire étudier l'enfant de la première à la cinquième année primaire, mais arrivé en sixième année où on doit payer beaucoup de frais, parce que là il y a le TENAFEP (texte national de fin d'études primaires) qui les attend, et là on doit payer, comme l'année dernière c'était jusqu'à 7000 francs congolais, on dira à l'élève d'attendre l'année. Vous voyez que l'enfant va se décourager. Les parents du village ont le salaire une fois par an, c'est pendant la période de la récolte. Ce qui fait que les parents qui ne sont pas avisés ne pensent pas à l'éducation de leurs enfants et les laissent trainer à la maison. Tandis qu'au centre, ce sont des gens plus éveillés qui vivent et qui essayent de faire quelques efforts d'aller par-ci par-là pour avoir l'argent de supporter leurs enfants. Il y en a qui font de petits commerces pour faire étudier leurs enfants. Il y en a aussi qui s'organisent bien et savent que, comme j'ai déjà scolarisé autant d'enfants, je dois faire des petits élèves de poulets, porcs, etc. Il y a des gens qui sont dotés de capacités de réfléchir pour propulser leurs enfants aux études. C'est vraiment différent des villages. Les parents du centre ont beaucoup plus de facilité de scolariser leurs enfants que ceux de l'intérieur. Mais on trouve aussi quelques parents de l'intérieur qui s'en sortent bien par rapport à la scolarité de leurs enfants. S'il faut parler en pourcentage, 70 % de parents du centre font étudier leurs enfants comme il le faut. » (CDE Lo, janvier 2018).

Ces points de vue convergent sur les freins d'ordre socio-économique des familles, et nous ouvrent un champ plus vaste dans la compréhension des conditions qui péjorent les opportunités de scolarisation de la jeunesse au Sankuru. Les chômeurs, quant à eux, se contentent de travaux journaliers qui parfois ne couvrent pas les besoins quotidiens de leurs foyers. Toutefois, le constat du coordinateur des écoles ci-dessus vient confirmer que les difficultés de scolarisation des enfants ne sont pas les mêmes dans les villages et les centres urbains. Ainsi estime-t-il que 70 % des parents habitant les centres urbains s'en sortent bien pour la scolarisation de leurs enfants. Il nous révèle une fois de plus l'avantage géographique des zones urbaines et dévoile en même temps des inégalités liées aux origines sociales. Nous regrettons toutefois de ne pas pouvoir mettre ces résultats en perspective avec des données statistiques nationales, celles-ci étant inexistantes. L'annuaire statistique de 2019-2020 par exemple se limite au niveau de la différence d'accès des enfants à l'école selon le sexe.

Comme nous l'avons vu, les parents développent de nombreuses stratégies pour répondre aux besoins scolaires de leurs enfants. Ces dernières reposent sur l'élevage, le petit commerce, et l'agriculture. Elles sont adaptées à leurs modes de vie et sont cependant efficaces pour nombre d'entre eux, car des milliers d'enfants accèdent à l'école et arrivent à terminer le cycle du primaire et de l'enseignement secondaire grâce aux efforts et aux stratégies parentales. Mais pour un grand nombre d'enfants, l'école reste hors de portée.

Outre les parents dont les conditions socio-économiques rendent la scolarisation des enfants difficile voire impossible, il existe d'autres parents, pour qui les facteurs à la fois culturel, politique et économique les empêchent de scolariser leurs enfants. On ne peut pas dire qu'ils sont démissionnaires mais leur mode de vie n'est pas en adéquation avec une possible scolarité. Ces parents ne désirent pas pourvoir à une scolarisation sans pour autant être démissionnaires mais parce qu'ils pensent que cela s'avère inutile, comme l'explique le coordinateur des écoles cité ci-dessous :

« Les enfants sont abandonnés à leur triste sort. Vous savez, je peux vous dire qu'il y a de ces parents-là qui ne se donnent plus, surtout les parents hommes, ne se donnent plus pour payer les frais scolaires des enfants. Il y en a qui disent : je ne peux pas payer les frais scolaires des filles parce qu'elles ne feront rien [...] Je disais que les parents sont devenus démissionnaires, ils ne se donnent plus comme il faut. » (CDE, janvier 2018).

L'extrait de ce coordinateur des écoles (CDE) souligne le souhait de certains parents de ne pas scolariser leurs enfants à cause de manque de moyens financiers mais aussi parce qu'ils pensent dans cet exemple que la scolarisation est inutile pour les filles, la priorité étant donnée aux garçons. Parler des parents démissionnaires revient à les culpabiliser et à oublier les péripéties de la vie sociétale qu'ils subissent comme le chômage, le manque de travail et la pauvreté. Dans un tel contexte, l'accès de l'enfant à l'école peut ne pas être une priorité de la famille. Il s'agit ici de familles vulnérables dont les difficultés sociétales pèsent sur leur quotidien. Dans un contexte semblable à celui du Sankuru, celui du Nord-Kivu (en RD Congo), plus précisément à Goma, Masisi, Rutshuru et Butembo, l'étude de Kambale, Ntabe et al. (2008) montre que « dans un échantillon aléatoire de 351 répondants, l'étude a identifié 156 familles, soit une proportion de 49,52% vulnérables, réparties de la manière suivante : 73 familles dans le site de Masisi ; soit 23017% ; 40 familles dans le site de Rutshuru soit 12,69% ; et 24 familles dans le site de Goma, soit 7,61% et 19 familles dans le site de Butembo, soit 6,03%. » (p.17).

Nous pouvons ici penser à Bourdieu qui voit « dans les comportements familiaux non pas la cause principale des inégalités scolaires, mais un effet et un facteur à la fois d'une sélection qui est d'abord d'ordre culturel. » (Bourdieu, 1974, cité par Terrail 2002, p. 41). Dans le contexte sankurois, la cause principale revient à l'État congolais. Nous pouvons déduire que les enfants issus de ces familles vulnérables, par exemple celles ayant perdu un parent, où un enfant orphelin prend en charge les autres, et celles incapables mais dont la scolarité des enfants est soutenue par les autres membres de la famille (Ibid, p.17) font partie des enfants oubliés de la politique éducative congolaise, et en particulier sankuroise.

Nos observations du terrain (Sankuru) et les entretiens nous amènent à souligner que les facteurs énumérés précédemment ne sont pas les seules causes de nonaccès des enfants à l'école. L'histoire personnelle des parents avec l'école peut aussi influencer la scolarisation de leurs enfants. C'est l'objet du point suivant.

5.2.2 Dans l'accès à l'école, est-il aussi question de rapport des parents à l'école ?

D'après notre recherche, l'accès à l'école est aussi un problème de rapport de certains parents avec l'école, notamment ceux qui n'ont pas eu la chance d'être scolarisés. En ce sens, ils peuvent ne pas avoir d'intérêt pour la scolarisation de leurs enfants et surtout des filles. Certes, beaucoup des parents au Sankuru n'ont pas étudié. Nous avons signalé dans la contextualisation de notre étude qu'à cause du manque d'écoles à l'époque coloniale et d'énormes contraintes sociales, économiques et politiques, beaucoup de parents préféraient garder leurs enfants pour le travail des champs et les commerces. Nous pouvons comprendre que certains d'entre eux, devenus parents, peuvent avoir de la méfiance par rapport à l'école, d'autant plus qu'ils arrivent à subvenir à leurs besoins sans diplôme. Un des parents interrogés l'a exprimé en ces termes :

« Moi je n'ai pas étudié, mais je vis et je suis comme les autres. Je ne sais pas si ceux qui ont étudié ont un autre souffle de vie que moi. Regardez, ma femme non plus n'a jamais étudié et elle est une bonne femme, elle travaille pour ses enfants, elle cuisine bien. Mais les filles d'aujourd'hui qui ont étudié ne veulent pas toucher la terre, elles sont orgueilleuses, voyez-vous ! Je trouve que ce n'est pas seulement grâce à l'école que l'on peut vivre, nous ici nous cultivons et nous vivons quand même. Et même si les filles n'ont pas étudié, elles seront mariées, c'est ça. À la maison, elles apprennent tout et je suis fier de ma femme même si elle n'a pas étudié. » (Parent T, janvier 2018).

Précisons que de nos jours, cette vision des choses est surtout prégnante en milieu rural. Pour les filles, nous pouvons à l'instar de Lange (1998) parler de la « scolarisation sous conditions »⁵⁴ lorsqu'elle écrit : « Pendant longtemps, la faible scolarisation des filles fut considérée comme l'une des caractéristiques plus ou moins « naturelles » des sociétés non occidentalisées. Au lendemain des indépendances, la scolarisation des filles et la formation des femmes apparaissaient comme des thèmes mineurs et l'essentiel était d'assurer à la fois la relève des cadres coloniaux par des cadres africains nécessairement masculins et l'ouverture de l'enseignement primaire au plus grand nombre, sans politiques spécifiques, destinées à remettre en cause les disparités sexuelles engendrées par les politiques scolaires coloniales. » (p.7).

Il ressort de ces propos que cette situation de disparité dans la scolarisation des enfants n'est pas un phénomène nouveau. Les discours politiques africains des années 60-80, comme le souligne Lange (1998) « depuis la déclaration d'Addis-Abeba jusqu'à celle de Harare, prônant l'avènement de la scolarisation primaire universelle, laisseraient supposer qu'il suffisait d'attendre la généralisation de l'enseignement primaire pour que, conséquence logique, les filles bénéficient aussi de l'enseignement primaire. » (p.7-8). En d'autres termes, les discours politiques sans une mise en œuvre des stratégies favorisant la scolarisation pour tous n'a eu pour conséquence que l'enfermement de certaines familles dans la pauvreté, aux plans à la fois des connaissances scolaires et social.

Comme nous l'avons vu, il s'est avéré qu'après l'indépendance (1960) certains parents refusaient que leurs enfants effectuent de longues distances à pied pour aller à l'école. D'autres encore commençaient bien l'école, mais ne pouvaient pas poursuivre leurs études. C'est dans ce sens que nous pouvons estimer que pour ces derniers, l'école n'a pas assez d'importance à leurs yeux parce qu'eux-mêmes n'ont pas eu la chance de continuer l'école et arrivent à vivre tout de même. Parlant de l'école et famille, Dubet et Allouche (1997) soulignent le malentendu qui persiste jusqu'à nos jours. On attend dire : « c'est la faute aux parents...Il ne serait pas facile de détailler les pièces du procès instruit contre les parents des classes populaires, dont les « déficiences » ou les « incapacités » suffiraient à expliquer les échecs de leurs enfants. Parfois, les parents se montrent battus d'avance et découragent leurs enfants, répétant que les diplômes ne servent à rien... »

⁵⁴ Titre de l'ouvrage de Lange (1998) dans lequel elle présente les difficultés de démocratiser l'accès à l'école en Afrique.

(p.13)⁵⁵. Certains parents sankurois dont l'école a été une mauvaise expérience sont moins motivés pour encourager la scolarité de leurs enfants.

Nous pouvons dans ce contexte comparer ce qui précède aux résultats de recherches menées par Lange au Togo. Parlant de la scolarisation des filles au Togo, Lange (1998) signale à son tour la disparité entre les pays du Nord et ceux du Sud en ces termes : « On retrouve ici la permanence de l'opposition nord-sud. Si les filles résidant en milieu rural sont toujours moins scolarisées que les garçons à l'instar de ce que nous avons pu observer en milieu rural, on observe de nouveau que les disparités ethniques selon les sexes de l'enfant sont beaucoup plus fortes en milieu rural. » (p. 219). Ces propos nous éclairent davantage sur la scolarisation des enfants au Sankuru et nous aident à comprendre les résultats de notre terrain sur la disparité d'accès à l'école entre les filles et garçons selon le lieu de résidence même si la disparité d'accès selon les tribus et les clans n'a pas attiré notre attention. Mais nous devons savoir qu'à la différence de ces régions du Togo ayant plusieurs ethnies, la province du Sankuru n'a qu'une seule ethnie Tetela qui a plusieurs clans. Nous sommes dans un régime familial patriarcal et cet exemple nous amène à approfondir la question de la scolarisation des filles.

5.3 Un frein d'ordre culturel : la discrimination intrafamiliale dans la scolarisation des filles

D'après notre recherche, plusieurs avis s'accordent sur la discrimination négative dont les filles sont victimes dans leurs familles concernant la scolarisation. Si le travail des enfants dans les mines concerne aussi bien les filles que les garçons, certaines familles privilégient la scolarisation des garçons par rapport aux filles. Cette pratique s'observe surtout en milieu rural. La vision traditionnelle des filles est pour elles source de préjudice en ce qui concerne leur scolarisation. En d'autres termes, l'importance accordée à l'éducation des filles dans certaines familles sankuroises défavorisées (paysans, chômeurs, surtout en milieu rural) n'est pas la même que dans les familles favorisées ou intermédiaires (cadres de l'administration publique, des décideurs politiques, commerçants et boutiquiers). En effet, les familles pauvres tendent à privilégier la scolarisation des garçons. À la question de savoir pourquoi certaines familles scolarisent quand même leurs enfants sans distinction tandis que d'autres privilégient les garçons plutôt que des filles, nous avons pu trouver des raisons d'ordre culturel à cette situation. L'enseignante Z déclare :

⁵⁵ Même si nous ne traitons pas de diplôme dans le cadre de notre recherche, ce qui nous intéresse ici, c'est le fait que les parents se découragent au regard de ce que l'école produit aujourd'hui et par conséquent, les élèves peuvent être démotivés. Mais cela n'est qu'une raison parmi tant d'autres, car la politique publique inégalitaire est à la base de tout ce phénomène.

« Ici, chez nous, les filles sont moins nombreuses que les garçons à l'école. En pourcentage, je dirais qu'elles sont 40 % et les garçons peuvent atteindre même 70 %. Les filles se désintéressent souvent des études, beaucoup d'absences à l'école avec de raisons 'eh : maman m'a dit qu'il faut aller aux champs, tu vas rester avec l'enfant à la maison, etc.' Or les garçons ont le courage de refuser les travaux de la maison et d'aller à l'école. C'est vraiment une chose qui m'inquiète. Moi je suis une femme et j'aime que les filles étudient. Je ne sais pas ce que pensent certaines mamans qui ne voient que les intérêts du présent sans s'imaginer ce que les enfants seront demain. L'année dernière, il y avait une fille x de ma classe qui, dans une semaine, elle vient trois fois à l'école ; les trois autres jours, quand je lui demande, elle me dit que maman m'a dit d'aller chercher ça, et la fille reste toujours à la maison. Moi je souhaite que les filles étudient comme les garçons, qu'elles occupent les mêmes places que les garçons. » (ES2 Z, janvier 2018).

L'enseignante Z met en exergue les raisons qui freinent la scolarisation de certaines filles. Elle remet en cause le mode éducatif traditionnel dont certaines filles sont victimes. Certains parents, notamment certaines mères de famille, mettent en cause la scolarisation de leurs enfants. Un argument qui nous paraît simpliste si l'on ne tient pas compte de la conjoncture politique et économique de la province. Car la recherche de Zeroulou (1985) en milieu défavorisé en France par exemple, a pu montrer en d'autres circonstances un surinvestissement inverse pour la scolarisation des filles en milieu illettré : « Même si, certaines d'entre elles avaient comme projet initial d'accumuler de l'argent en vue d'accéder à une certaine promotion sociale par la création d'un commerce, d'une petite entreprise ou autre, ce projet a été reformulé autour de l'avenir de leurs enfants. En effet, le désir de mobilité sociale des parents qui a été contredit par les contraintes économiques et sociales a été reporté sur les enfants dont on espère qu'une bonne scolarisation leur donnera plus de chances. Ces familles considèrent les études comme un investissement dans la mesure où les diplômes acquis permettront aux enfants de se constituer un capital économique. La scolarisation devient un enjeu important. » (Zeroulou, 1985, p. 111). Même si les contextes sont différents, cet exemple nous permet de ne pas généraliser le résultat de notre terrain sur ce point. Car des immigrés algériens qui n'avaient pas été à l'école ont pu investir dans la scolarité de leurs enfants après leur arrivée en France.

Le cas de la fille x évoqué ci-haut par l'enseignante Z s'inscrit dans l'esprit de cette culture traditionnelle selon laquelle, elle ne pourra être meilleure que dans les travaux domestiques, et par conséquent, elle est forcée à renoncer à l'assiduité scolaire. Il est aussi nécessaire de signaler que cette fille avait commencé l'école à l'âge de neuf ans au lieu de six ans comme l'exige la scolarité obligatoire. Ce retard montre déjà qu'elle n'est pas prioritaire par rapport aux deux autres garçons de sa famille. Être-là pour aider sa mère pendant que les deux autres sont à l'école n'inquiète pas ses parents parce qu'elle apprend auprès de sa mère comment devenir une bonne épouse. La fille adopte cette triste réalité et la normalise, alors qu'a priori, elle a le même droit à l'éducation que tous les autres enfants en âge de scolarité obligatoire. En privilégiant le mariage pour les filles, l'attachement à la culture traditionnelle nous permet de comprendre que le mariage est une institution d'une haute importance qui scelle l'alliance entre deux familles, deux tribus, voire entre deux ethnies. Mais Dory (2010) considère que les inégalités intrafamiliales sont une source de tension dans les sociétés rurales même si « le mariage est une institution d'une importance particulière, aussi bien pour la société qui assure ainsi sa reproduction démographique et sociale, que pour les individus qui acquièrent des droits et un nouveau statut » (p.9). Les anthropologues comme Meillassoux (1977) ont largement étudié ses fonctions par exemple dans les sociétés de l'Afrique de l'Ouest. En Afrique centrale, notamment en R.D. Congo et au Sankuru en particulier, cela montre le régime patriarcal des familles où les hommes sont investis de pouvoir de domination dans leur rapport avec les femmes.

Au Sankuru l'investissement dans la scolarisation des filles peuvent dépendre des familles dans lesquelles elles appartiennent, du milieu de leurs résidences et de sa culture traditionnelle. L'enseignant S quant à lui, évoque la raison d'ordre culturel traditionnel:

: « Vous voulez savoir pourquoi les filles ne sont pas aussi nombreuses que les garçons à l'école ? Et, c'est simple. Ici par exemple on dit que la fille n'est pas un véritable enfant parce qu'elle ne restera pas longtemps à la maison. Comme elle est passagère, beaucoup de gens préfèrent scolariser le garçon. Nous appelons le garçon le bouclier de la maison, il va me protéger, continuer la lignée familiale, mais pas la fille, c'est ça. » (Es1 S, janvier 2018).

Lange (1998) l'affirme aussi dans ses recherches sur la scolarisation des enfants en Afrique lorsqu'elle écrit : « Si la scolarisation des garçons peut avoir certaines retombées positives sur l'unité de la familiale, celle des filles est en général considérée comme inutile, ne pouvant profiter à la famille. En effet, chez les Maasi patrilineaires et à résidence virilocale, les filles sont amenées

à quitter le foyer parental pour aller vivre dans le boma de leur mari (ou de leur beau-père) dès leur mariage. Une fois mariées, elles ne rendent qu'épisodiquement visite à leurs parents qui demeurent parfois très loin... Les connaissances que la jeune fille aura accumulées durant sa scolarité ne pourront donc être d'aucun profit à ses parents, mais bénéficieront en revanche à sa belle-famille au côté de qui elle réside désormais. » (p.106).

On constate que l'enseignante Z et l'enseignant S défendent chacun leur point de vue et plaident pour le maintien de l'élan des filles dans la scolarisation. Nous pouvons supposer qu'ils se basent sur l'éventuelle situation des écoles où ils travaillent. Mais ils oublient qu'à part la raison d'ordre culturel qu'ils évoquent, d'autres contraintes empêchent l'accès des filles, notamment la conjoncture économique et les inégalités de répartition géographique d'écoles publiques évoquées ci-haut. La directrice Z va plus loin dans sa réflexion lorsqu'elle montre qu'il existe aussi une disparité au niveau du maintien des garçons et des filles à l'école quand elle dit :

« ...Et les garçons, quand ils sont motivés, ils peuvent bien avancer dans les études s'ils ne suivent pas de mauvais chemins. Beaucoup plus que les filles terminent des études. Moi je peux dire qu'ils sont 60 % et les filles 40 %. Nous travaillons pour que les filles comprennent qu'elles peuvent aussi faire comme les hommes. » (Directrice Z, janvier 2018).

Ces résultats sont confirmés au niveau national lorsque les statistiques de l'EPST 2020 montrent que dans la province du Sankuru 52 % de garçons contre 48 % de filles sont scolarisés en première année de l'enseignement primaire, tandis que, de la première année à la sixième année de scolarité (dans l'enseignement primaire), nous avons 62 % de garçons contre 38% de filles. Ceux-ci montrent bien que les filles se maintiennent moins que les garçons à l'école. L'écart au niveau du maintien dans la scolarité est de 24 %. Cela est au-delà de l'estimation de la directrice Z (10%). Dans la province de Lomami on a 50,7 % de garçons contre 50,3 % de filles et, de la première en sixième on a 51,3 % de garçons contre 49,7 % des filles. Signalons que la ville de Kinsha est la seule qui fait exception à ce résultat, c'est-à-dire que les filles sont plus nombreuses avec 50,6 % de filles scolarisées contre 49,4 % de garçons sur l'effectif d'élèves de la première année à la sixième année de scolarisation (Annuaire EPST, 2019-2020).

Ces pourcentages ainsi que les propos la directrice Z soulignent que la disparité entre les filles et les garçons s'exprime non seulement en termes d'accès, mais aussi du maintien dans la scolarisation. C'est ici que nous trouvons la raison d'ordre culturel selon laquelle l'école paraît peu importante pour les filles. Comme le dit Lange (1998), dans le contexte togolais « si la

scolarisation primaire des filles est tolérée et beaucoup plus rarement encouragée, elle est en revanche ressentie comme néfaste au-delà du premier cycle. L'école secondaire est presque perçue comme une menace pour leur mariage, dont l'importance est considérable chez les Maasi » (p.107).

Certains parents interrogés sur la scolarité des filles défendent le privilège de mariage de filles par rapport à l'école. Le parent K disait :

« La vie est difficile, même pour vivre ce n'est pas facile avec mes enfants. J'ai trois enfants, deux garçons de 15 et 17 ans, et une fille 13 ans. Pour moi la fille peut ne pas étudier, mais elle aura sa vie, elle trouvera quelqu'un qui s'occupera d'elle. Je l'envoie à l'école, mais si elle veut se marier je suis d'accord. Elle est en cinquième primaire. Ma fille sait faire la cuisine, laver mes habits, prendre soins de la maison, elle fait tout avec sa mère. » (Parent K, Février 2018).

Le parent L quant à lui, le plus important pour une fille c'est de savoir tenir son foyer ; scolariser une fille n'est donc pas obligatoire quand il dit :

« Quand j'ai marié ma femme je ne me suis pas posé la question de savoir si elle a étudié ou non. Ce que mes parents voulaient pour moi, c'est avoir une femme qui sait s'occuper de la maison, faire le ménage ; une femme qui peut être une bonne épouse. Même si la fille n'a pas étudié elle apprend tous les jours auprès de sa mère comment tenir son foyer, et cela suffit pour elle. » (Parent L, Février 2018).

De façon générale, les deux extraits précédents mettent en exergue la discrimination dont les filles sont victimes concernant leur accès à l'école. Cette dernière trouve ses racines dans la culture traditionnelle selon laquelle la fille est destinée au service de ménage et non à l'école. Elle doit acquérir les qualités d'une bonne épouse et par conséquent, elle n'a pas besoin d'être instruite. Cette même culture fait l'éloge de la fille qui fait la fierté de la famille entière en tant que future mère. De par son éducation, elle se prépare à devenir mère de famille. Edinga (2000) nous rappelle cette valeur traditionnelle en ces termes : « Contrairement au garçon qui reçoit son éducation autour du feu, la fille est éduquée dans l'enceinte de la maison familiale. À quatre ans, elle suit sa mère, l'observe dans ses activités ménagères. À tout moment, elle doit être dans la cuisine auprès de sa mère. De six à neuf ans, ses tantes l'envoient subir les rites préinitiatiques qui durent quelques

jours. Les officiantes lui donnent une formation ménagère qu'elle doit mettre en pratique dès son retour à la maison. » (p. 60). D'après le chercheur, cette formation est émaillée d'épreuves qui la font passer à la maturité bien que mineure, lorsqu'il écrit : « À huit ans, sa mère la met à l'épreuve ; c'est à elle qu'incombe le rôle de diriger les activités ménagères de la famille : puiser l'eau, balayer la concession, préparer le repas pour la famille... Entre 9 et 10 ans, elle ne doit plus commettre d'erreur dans ses tâches domestiques : cette phase est d'autant plus importante que dès 12 ou 13 ans, elle doit participer avec des filles de son âge aux rites initiatiques au cours desquels elle doit prouver ses qualités de bonne ménagère, d'épouse et de femme que la société attend d'elle. Et à 14 ou 16 ans, elle se marie en changeant à nouveau de statut. » (Edinga, 2000, p. 61).

Cette argumentation va dans le même sens que l'extrait de l'enseignante Z cité ci-haut, qui affirme que le taux de scolarisation des filles est moindre que celui des garçons ; il l'estime à 40 % alors que les garçons sont scolarisés à plus de 60 %. L'analyse des données de scolarisation dans les écoles publiques selon trois zones scolaires (A pour le territoire de Katako, B pour le territoire de Lodja et C pour territoire de Lubefu) issues de la coordination provinciale des écoles sankuroises montre que cette disparité d'accès entre les filles et les garçons existe dans l'ensemble de la province du Sankuru. La proportion paraît néanmoins plus grande en milieu rural (notamment dans les villages miniers) qu'en milieu urbain. En d'autres termes, l'éducation des filles est encore axée dans certaines familles sur la conception matrimoniale de la fille. Ils pensent que la meilleure éducation des filles est celle qui les destine au mariage et par conséquent elle doit être axée surtout sur les travaux de ménages. Ces propos de l'enseignant S nous expliquent clairement le caractère discriminatoire du traitement que subissent les filles dans leurs familles :

« Chez nous, au Sankuru, surtout dans nos villages, les filles vont rarement à l'école. Je sais que les parents n'ont pas assez des moyens, mais c'est une habitude de certaines familles. Vous pouvez trouver dans une famille et une seule fille sur deux qui va à l'école. Il y a des parents qui veulent pas payer l'école pour les filles parce qu'elles disent qu'elles quitteront la famille et seront mariées. C'est comme ça ici. Beaucoup considèrent que c'est une perte inutile, c'est ça ! Comme il n'y a pas des gens dans ces villages qui peuvent exiger que les filles aillent à l'école, il y en a beaucoup qui n'ont jamais étudié. Même les chefs de village ne font rien et ils voient tout mais ne disent rien. Les filles se marient facilement, les mineures sont mariées et les parents sont heureux de prendre la dot de leurs filles. » (ES2 S, janvier 2018).

Ces propos nous paraissent discriminatoires dans la mesure où la fille est réduite à un objet de production des lignées familiales. Ces familles privilégient l'éducation au mariage sur l'instruction scolaire. Autrement dit, elles considèrent que l'instruction scolaire ne fait pas de la fille une bonne épouse, au contraire de l'éducation familiale traditionnelle axée sur des valeurs ménagères. Nous pouvons ainsi comprendre à la suite de Durkheim (1968) que dans ce contexte, les filles des milieux ruraux sankurois sont, sur le plan scolaire, dans un état de passivité comparable à celui où « *l'hypnotisé* » se trouve artificiellement placé. » (p. 54). N'ayant ni moyen de défense ni chance de jouir de leurs droits, ces filles vivent une forme de violence symbolique⁵⁶ qui, même en grandissant, leur fait considérer leur situation comme normale. Cela peut justifier plus tard l'adoption du style de vie et des idéaux des familles et de la société dans lesquelles elles se trouvent. Autrement dit, la conjoncture dans laquelle se trouvent les familles et leurs enfants à l'heure actuelle, ne permet pas assez d'ouverture d'esprit au sujet la scolarisation de leurs filles. C'est en ce sens que, à la suite de Den Ouden (1995) et Dory (2010), nous pouvons dire que les filles en général sont considérées plus comme future main-d'œuvre par le chef de famille que comme ayant de droits égaux à ceux des garçons, y compris le droit à la scolarisation. Dory (2010) l'affirme en ces termes : « Le contrôle de la main-d'œuvre familiale par le chef de famille se fait par l'intermédiaire de différentes règles, sous forme de jours réservés à la culture sur les champs familiaux communs ; les femmes, les jeunes et les autres dépendants sont concernés par cette obligation. Selon la localisation, les règles sociales, mais aussi l'étape du cycle de vie, le degré de liberté qu'ont les femmes pour leurs propres activités est plus ou moins important. Cet accaparement du travail agricole des femmes évolue avec la transformation des économies rurales ; il est souvent articulé avec la compensation matrimoniale (la dot) que les hommes doivent verser pour se marier. » (p.8).

D'un autre point de vue, nous pouvons considérer qu'abandonnées par la société avec leurs enfants, ces familles essaient de valoriser ce qui reste plus accessible, car ceci n'exige pas d'énormes moyens financiers. En d'autres termes, l'instruction au mariage est une tentative de compenser l'impossibilité de scolariser les enfants, ce qui amène les familles à privilégier la scolarisation des garçons qui devront pourvoir aux besoins financiers alors que les filles dans le

⁵⁶ D'après Bourdieu, la Violence symbolique est une violence non perçue, fondée sur la reconnaissance, obtenue par un travail d'inculcation, de la légitimité des dominants par les dominés et qui assure la permanence de la domination, Bonnewitz, 2002, p94.

prolongement de la tradition pourront trouver une place dans la société en tant que bonnes maîtresses de maison.

Cette violence symbolique à l'encontre des filles n'est pas seulement l'apanage du Sankuru ni de la RD. Congo. Merle (2012) parle dans le contexte français de la ségrégation scolaire qui existait en France au XVIII^e siècle selon le sexe et met en exergue la longue mise à l'écart des filles : « Au XVIII^e siècle, les filles sont quasiment exclues de la scolarisation. Les révolutionnaires, à l'exception notable de Condorcet, ont été réticents, voire opposés à la scolarisation féminine » (p.7), et, ajoute-t-il, « monarchistes et révolutionnaires ont fait cause commune : les femmes devaient être des mères attentives et des épouses soumises. » (Idem, p.7). Nous pouvons ainsi dire que certaines familles du Sankuru connaissent une situation que la France avait connue au 18^e siècle. C'est une preuve du retard qu'affiche l'organisation de l'instruction scolaire d'une partie des filles du Sankuru au XXI^e siècle. L'on se rend davantage compte que ceci est une situation qui a traversé des siècles et des continents lorsque dans son rapport sur l'instruction Talleyrand écrivait : « Il nous semble incontestable que le bonheur commun, surtout celui des femmes, demande qu'elles n'aspirent point à l'exercice des droits et des fonctions politiques. Qu'on cherche ici leur intérêt dans le vœu de la nature. N'est-il pas sensible que leur constitution délicate, leurs inclinations paisibles, les devoirs nombreux de la maternité les appellent à des occupations douces, à des soins intérieurs ? » (Cité par Lelievre, 1991, p.21). De plus, la culture religieuse interdisant le mélange des garçons et des filles défavorisait la scolarisation des filles. Il a fallu attendre les réformateurs de la troisième république (19^e siècle) à l'instar de Camille Sée et Paul Bert qui vont promouvoir la scolarisation féminine (Merle, 2012). Cet exemple de la France nous permet de comprendre davantage que les inégalités d'accès des filles au Sankuru ont aussi pour cause l'influence de la culture traditionnelle sans écarter le fait que les causes sont multiples, comme nous l'avons montré ci-haut.

Nous sommes confrontés à des effets de l'habitus comme l'entend Bourdieu : « Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de disposition durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptés à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. » (Bourdieu 1980, p.88-89). À sa suite, nous comprenons que

les dispositions traditionnelles qui réduisent les filles au service domestique dans le mariage sont culturellement ancrées et sont devenues un habitus. L'habitus est en ce sens, un système de dispositions durables de la culture africaine intériorisée par les filles sankuroises du fait de « leurs conditions d'existence qui fonctionnent comme principes de perception et de réflexion. » (Bonnewitz 2009, p.78). Nous pouvons dire que Bonnewitz (2009) partage la même idée que Bourdieu lorsqu'il écrit : « L'habitus est le produit de la position et de la trajectoire sociale des individus. L'appartenance sociale structure donc les acquisitions et produit un habitus de classe. L'habitus primaire, constitué des dispositions les plus anciennement acquies et donc les plus durables, est construit au cours de l'enfance au sein de la famille. Or, toute famille occupe une position dans l'espace social : recevoir une éducation, c'est recevoir en règle générale une éducation liée à une position de classe ; c'est acquérir des dispositions à reproduire spontanément, dans et par ses pensées, ses paroles, ses actions, les rapports sociaux existants au moment de l'apprentissage. » (p.78-79). Dans le contexte social de certaines familles sankuroises défavorisées, nous pouvons sous-entendre que « l'habitus est histoire faite nature, ou quasi nature. » (Bourdieu 2000, p.175). Thomas (1984) pour sa part, pense que « l'habitus ordonne des actions particulières, sans que celle-ci ne soient totalement déterminées. » (Thomas, 1984, art. 3). Ainsi, au Sankuru, la culture traditionnelle crée certes un habitus familial qui légitime le traitement inégal des filles et des garçons en ce qui concerne l'accès à l'école. C'est une violence symbolique qui devient « non perçue sur la reconnaissance, obtenue par un travail d'inculcation, de la légitimité des dominants par les dominés et qui assure la permanence de la domination. » (Bonnewitz, p.120). Ainsi la culture traditionnelle discriminatoire des filles se transmet encore dans certains villages sankurois de génération en génération et pérennise la privation du droit de certaines filles d'accéder à l'école comme en témoignent nos interviewés précédemment cités.

Toutefois, ces disparités selon le sexe suivent le même schéma que pour la scolarisation en général. Nous avons pu constater que la population qui vit en milieu rural et qui a gardé un mode de vie plus traditionnel que les individus vivant en milieu urbain est particulièrement concernée. Un des coordinateurs que nous avons interrogé l'exprime en ces termes :

« Peut-être que vous aurez à le constater dans nos écoles quand vous passerez au bureau, toutes ces statistiques sont-là. Mais il y a une différence parce qu'à l'école primaire la participation des filles est quand même bonne. Elle est peut-être comme les garçons, c'est-à-dire que le pourcentage va au-delà de celui des villages. En primaire, elles peuvent atteindre le 90 % des filles, mais, arrivé au secondaire, vous allez voir que le nombre va commencer à diminuer. »

Et là, les garçons sont plus nombreux que les filles, au secondaire. Dans les universités, les filles deviennent de plus en plus moins nombreuses. C'est dû à quoi ? Je disais au départ, l'irresponsabilité des parents. En primaire si elles sont là, c'est parce qu'il y a la gratuité, même s'il y a encore des frais exigés selon l'organisation de chaque établissement. Je vous informe que le gouvernement a pris l'initiative de favoriser l'éducation des enfants par la gratuité de l'école primaire et en plus, l'éducation des enfants de moins de 16 ans est obligatoire selon la constitution. Le gouvernement a vu que l'on peut aider les enfants de l'école primaire de la première à la cinquième gratuitement. » (Coordinateur M, janvier 2018).

On le voit, le coordinateur M pense que l'accès à l'école des filles et des garçons est plutôt équilibré en milieu urbain sankurois. S'il existe des différences, elles sont moindres. En d'autres termes, pour lui, la scolarisation des filles en milieu urbain dépasse aussi bien les difficultés éventuelles inhérentes à la culture traditionnelle que les freins d'ordre politique et économique. Ce sont cependant des propos difficiles à vérifier dans un contexte où des parents paient d'énormes frais pour l'accès de leurs enfants à l'école. Dans sa peau du personnel de l'État, il tient à garder la bonne image de ce dernier sur sa politique éducative et est tenu à une certaine discrétion.

En effet, les parents attestent qu'ils paient les études des écoliers et qu'ils sont souvent exclus de l'école s'ils ne sont pas à jour concernant le paiement des frais de scolarité. Les parents assument dans ce contexte la responsabilité de l'État en payant l'école à leurs enfants. C'est ce qui explique aussi la disparité de scolarisation des enfants, notamment des filles. Cet avis est partagé à la fois par les enseignants et certains responsables de l'enseignement au Sankuru que nous avons interviewés. Selon l'I.P. P E S T, au sujet de la scolarisation des filles, certaines familles ont compris l'importance de scolariser les filles aussi bien que les garçons :

« Le problème de l'accès à l'école des filles se pose plus aux villages qu'aux centres urbains. Si vous allez dans les collèges, vous verrez qu'il y a beaucoup de filles, même si elles ne sont pas comme les garçons. Je ne dis pas que les filles sont comme les garçons, mais je peux vous dire qu'il n'y a pas assez d'écart au niveau de nombre. Ici les parents ont compris l'importance de l'école, ils se donnent des moyens pour scolariser les filles. Quand ils voient des femmes qui sont par exemple des médecins, il y en a qui veulent que leurs

filles soient aussi comme celles-là.» (IPP Shu, janvier 2018). Un enseignant T va dans le même sens lorsqu'il dit :

« Les filles qui sont au centre ont plus de chance d'aller à l'école, mais cela n'est pas toujours le cas pour celles qui sont au village. Au centre il y a beaucoup d'écoles et les parents peuvent bien choisir où ça coûte moins cher pour envoyer leurs filles parce que d'autres parents vont se moquer d'eux s'ils ne le font pas. Même alors ce ne sont pas toutes les filles qui vont à l'école au centre, la vie aussi n'est pas facile et certains parents ne peuvent pas scolariser leurs enfants. » (ES T, janvier 2018).

La logique exprimée dans le discours de notre enquêté nous permet de comprendre l'écart entre la scolarisation des garçons et celle des filles au Sankuru comme présenté dans les tableaux 25, 26 et 27 ci-haut. Dans la même perspective, Furaha (2016) a souligné que « la scolarité des filles en R. D. Congo est altérée par le travail domestique, car la fille égale à la main-d'œuvre — qu'il y a peu d'intérêt de scolarisation féminine vis-à-vis des garçons, les filles sont plus concernées par l'exclusion scolaire, plus l'âge avance, moins elles fréquentent, — à partir de l'âge de 15 ans et plus, l'écart entre les garçons et les filles augmente de 25,6 points de pourcentage contre 18,1 points à l'âge de 6 ans et plus — l'alphabétisation des garçons est deux fois plus élevée que des filles. » (Furaha, 2016, p.4). L'augmentation de l'écart entre les filles et les garçons à partir de l'âge de 15 ans et au-delà peut s'expliquer aussi par le fait qu'elles atteignent l'âge où les jeunes filles sont nubiles. Ainsi leur non scolarisation ou plutôt leur déscolarisation en ce qui concerne l'enseignement secondaire peut aussi être la conséquence d'une peur aggravée des prédateurs sexuelles parfois commises par les enseignants et que le vocable de Moyenne sexuellement transmissible comme dit le directeur régional du plan pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre : « l'exploitation sexuelle dans les écoles africaines est devenue un phénomène tellement répandu que les élèves ont inventé leurs propres termes, afin de faire référence aux relations sexuelles qu'ils ont avec leurs enseignants. » (John Chaloner, 2008, p. 1.)⁵⁷ C'est un aspect que nous pourrions développer dans les travaux ultérieurs.

Ces données du terrain (tableaux 25, 26 et 27 confirment la position de l'UNESCO selon laquelle la probabilité d'aller à l'école pour les filles est préoccupante en RD. Congo, car, plus au

⁵⁷ Cf. Coordination of Humanitarian Affairs. <https://www.shop.org/rights-permissions>, consulté le 11/7/2021.

moins 52,7 % des filles de 6-16 ans ne vont pas à l'école (UNESCO, UNICEF, 2020)⁵⁸. Dans le contexte sankurois, selon l'inspecteur provincial d'éducation, deux filles sur quatre qui terminent l'école primaire n'accèdent pas au collège, alors que dans les centres-villestrois filles sur quatre qui terminent l'école primaire accèdent au collège (I.P.P. Shu, janvier 2018).⁵⁹

En d'autres termes, les enfants issus des milieux ruraux sankurois connaissent des contraintes issues de leurs familles : l'accès tardif à l'école, la discrimination liée à la culture, l'insuffisance de l'engagement de l'État et les conditions de précarité des parents. L'expérience de notre terrain nous permet de comprendre que ce retard est subi. Cela signifie qu'*a priori*, ces enfants ne sont pas indifférents à l'école, mais les conditions dans lesquelles ils se trouvent sont défavorables à la scolarité obligatoire prévue par l'État qui ne donne pourtant pas les moyens suffisants et ne fait aucun suivi pour vérifier l'accès de tous les enfants à l'école. Selon le milieu socio-économique, les moyens de survivre deviennent prioritaires pour les parents par rapport à la scolarisation des enfants. Les valeurs coutumières et traditionnelles jouent aussi un rôle très important. Comme le dit Ellenbogen (2004) : « le premier objectif de l'éducation coutumière, ancrée en milieu rural, est de transmettre un patrimoine culturel à l'enfant. Celui-ci est en outre intégré dans une communauté, de sa famille, au cours de rites éducatifs. Le principal d'entre eux est le rite initiatique. L'enfant apprend les pratiques et les connaissances héritées des ancêtres » (2006, p.49). C'est dans la même perspective que l'extrait de l'enseignant S cité ci-haut met l'accent sur les coutumes et valeurs traditionnelles comme des freins à la scolarité des filles.

Les résultats de différentes zones scolaires (A, B et C)⁶⁰ sur la scolarisation des garçons et des filles confirment les écarts très importants qui s'expliquent par des facteurs aussi bien familiaux que ceux liés à la politique éducative évoqués ci-haut. C'est en ce sens que nous pouvons comprendre Cacouaoult-Bitaud et Ouevrard (2009) lorsqu'ils disent que « les inégalités sociales de scolarisation commencent à se construire dans les familles, en raison de principes éducatifs, de systèmes d'études et de valeurs différents. L'environnement familial est diversement structurés, ces différences sont liées à l'appartenance sociale et ont un impact sur le développement cognitif des enfants. Les familles de milieux populaires ont plus souvent une forme de structuration rigide où les relations parents-enfants se font plutôt sur le mode de l'autorité, où le respect de règles

⁵⁸ <https://www.humanium.org/fr/republique-democratique-du-congo>, consulté le 11/7/2021.

⁵⁹ Il s'agit de l'estimation de l'inspecteur provincial de l'éducation, difficile à vérifier, mais qui peut se comprendre par rapport au pourcentage d'accès à l'école primaire et secondaire que nous venions de présenter.

⁶⁰ Les zones scolaires nous renvoient aux tableaux n°25, 26 et 27 sur la scolarisation des enfants dans les trois territoires : Katako, Lodja et Lubefu.

immuables est privilégié. » (p.52-53). Bien que la structuration familiale soit un obstacle à la scolarisation de certains enfants, la responsabilité de l'État congolais, comme nous l'avons signalé ci-haut reste criante dans sa politique publique et éducative.

En d'autres termes, les enfants issus des milieux ruraux sankurois connaissent des contraintes issues de leurs familles : l'accès tardif à l'école, la discrimination liée à la culture, l'insuffisance de l'engagement de l'État et les conditions de précarité des parents. L'expérience de notre terrain nous permet de comprendre que ce retard est subi. Cela signifie qu'*a priori*, ces enfants ne sont pas indifférents à l'école, mais les conditions dans lesquelles ils se trouvent sont défavorables à la scolarité obligatoire prévue par l'État qui ne donne pourtant pas les moyens suffisants et ne fait aucun suivi pour vérifier l'accès de tous les enfants à l'école. Selon le milieu socio-économique, les moyens de survivre deviennent prioritaires pour les parents par rapport à la scolarisation des enfants. Les valeurs coutumières et traditionnelles jouent aussi un rôle très important. Comme le dit Ellenbogen (2004): « le premier objectif de l'éducation coutumière, ancrée en milieu rural, est de transmettre un patrimoine culturel à l'enfant. Celui-ci est en outre intégré dans une communauté, de sa famille, au cours de rites éducatifs. Le principal d'entre eux est le rite initiatique. L'enfant apprend les pratiques et les connaissances héritées des ancêtres » (p. 2006, p.49). C'est dans la même perspective que l'extrait de l'enseignant S cité ci-haut met l'accent sur les coutumes et valeurs traditionnelles comme obstacles à l'accès à l'école des filles de village et montre que le mariage précoce est l'une des conséquences du faible taux de scolarisation des filles, notamment en milieu rural.

En effet, pour certains parents sankurois, le mariage d'une fille fait leur fierté. En ce sens, la fille destinée au mariage ne peut en aucune façon faire l'objet de dépenses excessives. Sa scolarité n'est pas une priorité. Il suffit qu'elle ait des connaissances de base : savoir écrire et lire, faire des calculs de base. Dans la même perspective, parlant de la scolarisation des familles populaires aux États-Unis, Terreuil (2002) écrit que « le renoncement plus précoce des familles populaires est affaire de calcul rationnel, d'intérêts compris : les différences d'ambition scolaire selon la position de classe. » (Ibidem, p. 40). C'est un phénomène que traverse non seulement notre pays, mais aussi les autres continents. Nous pouvons déduire à la suite de Boudon que ce sont des actions individuelles de certaines familles et des choix rationnels qui peuvent concourir au choix de la non scolarisation ou de l'interruption précoce des études (Boudon cité par Borlandi, 2020). Comme le montre Boudon, « pour expliquer un phénomène social il est indispensable de reconstruire les motivations qui poussent les individus à agir et qu'il est nécessaire d'appréhender ce phénomène comme le résultat de l'agrégation des comportements individuels dictés par ces motivations. »

(Studo, Université de Lorraine, p. 3)⁶¹. Dans le cas de certaines familles du Sankuru, nous pouvons déduire que l'insuffisance de la présence de l'État dans sa responsabilité d'éduquer les enfants est la cause qui maintient ces dites familles dans leur position et les amène à faire d'autres choix, estimés comme étant les plus pertinents pour le bien-être et la fierté de la famille. Nous sommes donc dans une situation où l'absence de scolarisation est le produit de la conjonction de facteurs socio-économiques, politiques et de choix stratégiques des acteurs devant faire face à une situation complexe car s'ils sont victimes, ils ne sont pas pour autant passifs.

Les disparités de scolarisation entre filles et garçons ne sont pas l'apanage du Sankuru ni de la RD. Congo. C'est un problème auquel sont aussi confrontés l'Afrique centrale, de l'Ouest, certains pays d'Amérique latine, d'Asie et ailleurs. Nous considérons cette privation du droit d'accès des filles à l'école comme une violence symbolique à la fois sociale et familiale. En Inde, par exemple, l'accès à l'éducation scolaire des filles n'est pas garanti non plus. D'après Oxfam (février 2006), « en Inde, les estimations pour Andhra Pradesh uniquement indiquent que 150 000 enfants entre 7 et 14 ans sont engagés pour le travail agricole saisonnier, dont 90 % de filles. Les filles portent le lourd fardeau du travail supplémentaire non rémunéré au sein du foyer et sont plus particulièrement chargées de garder leurs jeunes frères et sœurs. Une étude réalisée au Bangladesh et au Népal indique que des filles âgées d'à peine dix ans travaillent en moyenne dix heures par jour. » (p.4). La ressemblance de l'Inde avec le Sankuru (notre terrain d'études) est que, les filles sont destinées aux travaux ménagers et non à l'école. Comme le dit bien Héran (1987) « par la médiation de l'habitus, le dépôt des expériences passées se convertit en dispositions pour l'avenir, l'habitude se fait habitus. » (p.393). Ceci nous fait comprendre pourquoi l'habitus des enfants sankurois (notamment ceux des villages, les filles en particulier) les incline continûment à faire de nécessité vertu, en les inclinant à des choix ajustés à la condition dont elles sont le produit... comme le précise Bourdieu (1987) : « il est ce qui fait que l'on a ce que l'on aime parce que l'on aime ce que l'on a. » (p.195).

Dans ses recherches sur la scolarisation des filles et la reconfiguration des rapports de genre au Sénégal, Madame Séne (2016) affirme que : « Dans l'histoire des établissements arabo-islamiques, les daaras⁶² en particulier, les filles sont traditionnellement sous représentées, et lorsqu'elles constituent un effectif conséquent leur assiduité est compromise par leurs obligations

⁶¹ www.studocu.com/fr/document/universite-de-lorraine/sociologie/chapitre-1-raymond-boudon-et-l-individualisme-methodologique/6214544, consulté le 17/02/2022.

⁶² Les daaras sont les membres d'un clan arabo-islamique Daaras du Sénégal.

domestiques. » (p.44). Le chercheur Mamadou Ndiaye relève que, « en 1909, sur 10 163 élèves recensés dans les écoles coraniques sénégalaises, on ne compte que 551 filles. » (Ndiaye 1985 par Séné, 2016, p.44). Pour Marty (1917), le moindre effectif des filles dans le système éducatif islamique s'explique par « les travaux du ménage et des champs [qui font qu'elles] oublient ce qu'elles ont appris. » (p.63). Pour sa part, l'islamologue Kébé considère cette discrimination des filles comme un échec de la confrérie, lorsque dans les « foyers religieux on s'évertue à former les hommes et pas les femmes. » (Séné, 2016, p. 44). Ces exemples de discrimination des filles basée sur la culture traditionnelle religieuse au Sénégal viennent renforcer notre analyse et nous aider à comprendre la réalité de notre terrain de recherche. Porteau (2004) l'avait déjà constaté dans ses recherches sur la scolarisation des filles en Côte d'Ivoire que : « malgré la progression des effectifs scolaires depuis l'indépendance, les inégalités entre les sexes restent fortes et en défaveur des filles... » (p.47). En ce qui concerne notre terrain d'études, nous sommes devant un paradoxe où la culture traditionnelle fait de la fille une épouse (surtout en milieu rural), mais où s'en affranchissent certaines familles résidant en milieu urbain. Les parents que nous avons rencontrés dans les villages disent plutôt que, c'est à cause de la pauvreté et du manque d'écoles que leurs filles ne sont pas scolarisées. Ils affirment aussi que les filles sont destinées en priorité au mariage. Un parent du village Lowela s'exprimait ainsi :

« C'est vrai que nous avons des difficultés pour vivre ici au village, mais nous faisons des efforts pour les aider. Ici les filles qui ne sont pas mariées n'ont pas de valeur. Je dirai mes enfants doivent être de bonnes mamans dans leurs familles. Ma femme et moi nous faisons ce que nous pouvons et nous espérons que lorsqu'elles seront mariées elles seront heureuses de ce que nous avons fait. » (Parent R, février 2018). Un deuxième parent confirme ce point de vue :

« Dans notre culture tetela la femme doit être normalement mariée avec un homme qui doit lui donner de la valeur. Dans notre famille toutes les femmes se marient et nous sommes fiers d'elles. Pour l'école, oui il y en a qui font des études, mais pas beaucoup. Nous avons une cousine qui est en ville qui a beaucoup étudié et qui vient nous visiter, c'est bien, mais ici dès qu'une fille se développe il y a des garçons autour d'elle. Mais je peux dire qu'ici même si tu as des diplômes et que tu n'es pas mariée, tu n'es pas vraiment considérée. » (Parent H, février 2018).

À la lecture de ces deux témoignages, nous comprenons que l'aspect culturel est évident. Cette culture est aussi un obstacle à l'accès des filles et plus particulièrement celles des villages comme les disent les extraits des parents R et H, car pour eux, le mariage est le chemin du bonheur pour la fille et de fierté pour les parents. Cette culture traditionnelle traverse d'autres pays africains à l'instar de la Côte d'Ivoire étudiée par Ellenbogen (2004). Selon ce chercheur, les coutumes et les traditions sont plus fortes que les tentatives de scolarisation de l'État : « La dynamique scolaire et éducative régulière, à l'instar de l'implication massive de l'État ivoirien, ne rend pas pour autant l'école primaire invulnérable. Dix ans d'indépendance n'effacent pas les coutumes et les traditions. » (p.49). Tout d'abord, « la cité résistait au changement, opposant à toute innovation la force d'inertie ou la ruse. Quant aux filles, les envoyer à l'école relevait d'un inimaginable sacrilège. » (Toure, 1984, p.39). Contrairement au contexte ivoirien, l'État congolais n'est pas suffisamment impliqué dans la scolarité des enfants comme nous l'avons montré ci-haut. Mais le point de convergence est la persistance des coutumes et traditions qui freinent l'accès des filles à l'école.

Au sujet de de l'éducation des enfants en Afrique, Fonkoua (2006) pense qu'« une réflexion sur les futurs de l'éducation doit tenir compte aujourd'hui de l'effondrement des autres lieux d'éducation (la famille, la communauté, la classe d'âge), des systèmes de valeurs séculaires de l'interdépendance planétaire, des énormes iniquités entre les sociétés, de la prise de conscience des limites des ressources et de la croissance globale, des écologiques, de la famine, de l'explosion démographique et des situations conflictuelles de plus en plus nombreuses en un mot de la pluralité qui est une valeur du futur. » (p.13-14). Penser ainsi la scolarisation des enfants, c'est chercher à comprendre les différents facteurs qui constituent des freins pour la scolarisation de nombreux enfants, non seulement sankurois, mais dans le monde. Négliger cet aspect pluridimensionnel des facteurs conduirait à une explication simpliste des situations que connaissent les pays ayant des difficultés à offrir la même chance d'accès à l'école pour tous.

En sommes, nous avons constaté qu'il existe une conjonction de facteurs qui rentrent en jeu pour la discrimination des filles en ce qui concerne leur scolarisation : l'insuffisance de soutien de l'État (dans la scolarisation des enfants), laisse la place aux valeurs traditionnelles réduisant la fille à avoir le mariage pour seul avenir envisageable. La conjoncture politique et économique du Sankuru (la pauvreté), une politique éducative à double vitesse qui défavorise le milieu rural dans la répartition des écoles et des collèges sont tout autant de facteurs qui contribuent à cette situation.

6. La distance entre les écoles et les lieux de vie : un frein à la scolarisation

Au Sankuru, des milliers d'élèves rencontrent de grandes difficultés pour accéder à l'école. Parmi celles-ci nous pouvons citer, à part le non-respect du principe de gratuité et les conditions sociales précaires, l'insuffisance d'engagement de l'État et la conjoncture économique des parents, la distance pour se rendre à l'école. D'ailleurs, dans leurs études sur la scolarisation des enfants en Afrique subsaharienne, Mingat et Ndem (2008) mettent l'accent sur deux facteurs qui sont la non-gratuité de la scolarité et la distance entre l'école et les résidences familiales comme étant les principaux freins à l'accession à l'école. Même s'ils soulignent qu'il existe des améliorations de cette situation dans certains pays d'Afrique : « Concernant la distance à l'école la plus proche, des progrès évidents ont été faits dans la plupart des pays, mais il reste encore à faire dans de nombreux pays et dans certaines localisations au sein de la plupart d'entre eux. » (p.6). La situation est assez similaire dans le cadre de notre recherche et la nécessité de créer de nouvelles écoles pour réduire la distance entre l'école et les foyers, surtout en milieu rural, se fait fortement ressentir.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, certains enfants sont obligés de se déplacer vers d'autres villages où les écoles sont implantées. Cela a pour conséquence que de nombreux enfants commencent tardivement l'école et que d'autres l'arrêtent à cause de la fatigue quotidienne et des questions de sécurité. L'âge légal d'entrée à l'école est de six ans et certains enfants issus de familles favorisées (des cadres, commerçants) commencent la maternelle à l'âge de trois ans, ce qui crée une inégalité de départ importante. Par contre les enfants dont les parents habitent les milieux ruraux éloignés des écoles sont les plus concernés par l'accès tardif à l'école, ce que confirme un des directeurs rencontrés :

« Je peux dire que trois enfants sur cinq commencent l'école à 8-9 ans, contre 6 ans en milieu urbain. Et pourtant ce n'est pas permis de commencer l'école à cet âge-là. Je dois vous dire qu'il y a un problème ici, vous pouvez voir en première année primaire que tous les enfants sont un peu âgés. Nous disons aux parents de scolariser leurs enfants à 6 ans, mais beaucoup disent qu'ils ne peuvent pas parce qu'il n'y a pas que l'école, il faut aussi vivre en famille, manger [...] Une fois j'ai interpellé le chef du village et il m'a dit qu'il ne peut rien faire parce qu'il ne peut pas subvenir aux besoins des parents. Pour moi, je pense qu'il faut que chaque village ait son école et nous allons résoudre ce problème. Si vous voyez quand les enfants arrivent à l'école, ils sont déjà fatigués. Ils marchent plus de cinq kilomètres de chez eux, et si tu calcules tous

les jours je pense qu'ils ont raison d'être fatigués. » (Directeur Z, janvier 2018).

Ainsi, l'éloignement de l'école est un facteur essentiel qui explique la scolarisation tardive. Le directeur L se base sur son expérience de plus de vingt ans dans l'enseignement au Sankuru. Il a travaillé comme enseignant dans une école du village et à ces jours, il est directeur d'une école située en plein centre de Tshumbe. Les propos d'un des parents rencontrés soulignent aussi cette difficulté :

« Nos enfants souffrent pour traverser chaque matin cette brousse vers l'école. Ils partent le matin vers 7 h 30 et ils mettent plus de quarante-cinq minutes à pied pour aller à l'école. Ils partent en groupe et reviennent aussi en groupe. Mais le problème est qu'ils ne peuvent pas commencer l'école à six ans. Beaucoup d'enfants ici commencent à neuf ans parce qu'ils doivent être capables d'aller avec les autres en groupe. Les enfants arrivent à la maison fatigués, mais ils doivent repartir le lendemain encore à l'école. Imaginez-vous du lundi au samedi comment sont nos enfants ? Nous les laissons partir seuls parce que nous allons au champ chaque jour [...] Vous comprenez au moins notre peine. Les gens disent que nous sommes irresponsables, mais non, c'est parce que nous ne savons pas faire autrement. Je voudrais que mes enfants étudient et qu'ils m'aident demain dans ma vieillesse, mais entre-temps je dois trouver de quoi les nourrir, les vêtir et de quoi payer les fournitures scolaires. [...] S'ils terminent l'école primaire, ils doivent aller encore plus loin pour trouver un collège où ils seront scolarisés. » (Parent F, février 2018).

La photo ci-dessous présente des enfants en route dans la brousse pour rejoindre leurs foyers après une journée d'école.



Au contraire de ce que pensent certains, comme le directeur dont nous avons transcrit l'interview ci-dessus, les témoignages que nous avons recueillis et cette photo confirment que le non-respect de l'âge légal d'entrée à l'école ne résulte pas d'une volonté des parents ou de leur indifférence vis-à-vis de l'éducation. C'est plutôt le résultat d'une politique d'offre éducative inégalitaire instaurée au Sankuru et dans le reste de la RD. Congo. Même si le facteur socioculturel n'est pas négligeable, l'absence d'une école dans un village renforce les inégalités d'accès. C'est aussi la conséquence d'un manque de transports publics pour relier les villages en eux et d'une situation socio-économique précaire des enfants qui habitent les villages, les parents ne pouvant pas les accompagner car ils travaillent.

Dans la même perspective, un parent du centre de Lodja évoque le même scénario pour les élèves qui doivent commencer le collège qui se trouve en milieu urbain, éloigné de leur village.

« Ici nous avons la chance d'avoir plusieurs écoles et nous pouvons aussi choisir où nos enfants peuvent étudier, mais cela n'est pas le cas au village parce que leurs enfants doivent d'abord trouver où habiter et en plus la distance avec le village d'origine complique davantage les choses. Nous avons ici beaucoup d'élèves qui rentrent chaque weekend au village s'approvisionner et, avec tout ça la vie n'est pas facile parce qu'ils retournent le dimanche soir pour commencer les cours lundi matin. Je pense que sur cette question nos enfants du centre ont la chance d'avoir tout à côté de la maison et leur accès au collège n'est pas très compliqué par rapport à leurs amis du village. » (ES2 D, février 2018).

Il ressort de ce qui précède que la question de mobilité des enfants se pose avec acuité au Sankuru. Les élèves qui ont participé à nos entretiens expliquent très clairement la situation :

« Je viens avec mes amis tous les jours à pied. On joue en route avec nos jouets (roue de vélo ou n'importe quel objet de jeu que nous retrouvons dans la photo ci-dessus) et ça nous permet d'arriver vite à l'école. À la sortie aussi nous faisons la même chose, nous sommes toujours en groupe et nous jouons en route. » (E1 A, 11 ans, février 2018). Une autre ajoute :

« Moi je suis avec mon frère et ma sœur et nous venons avec les autres amis tous les jours, mais de fois on ne vient pas, on se repose à la maison. S'il pleut nous on ne vient pas parce qu'on habite loin il faut traverser la brousse et monter et descendre pour arriver chez nous. » (E1 B, 12 ans, février 2018).

Pour rejoindre leur école, ces enfants effectuent six à sept kilomètres deux fois par jour. Si nous prenons 6 kms pour un aller simple, multiplié par deux, nous aurons 12 kms par jour pour un aller-retour. Nous pouvons déduire que pendant six jours, ils peuvent effectuer 72 kms. En ce qui concerne le collège, la distance devient encore plus préoccupante, avec une moyenne de soixante kilomètres. Face à cela, les jeunes scolarisés font le trajet à pied (ou en vélo pour quelques-uns) une fois par semaine pour rentrer chez leurs parents et que le reste du temps, ils sont dans les familles d'accueil, précisément les connaissances de leurs parents. Cet arrangement soulage généralement ceux qui viennent des villages, car l'internat est coûteux et n'est souvent accessible qu'aux enfants dont les parents sont économiquement stables.

Devant une telle situation, les parents n'ont que peu de choix. Les enfants qui terminent l'école primaire peuvent soit continuer s'ils arrivent à surmonter l'obstacle de la distance, soit renoncer à poursuivre au collège. En ce sens, l'accès au collège devient hypothétique pour des élèves ayant suivi leur scolarité primaire au village. Un directeur d'école le commentait ainsi :

« Deux enfants sur cinq ne continuent pas au collège après l'école primaire parce que nous n'avons pas un collège dans notre village. Ou bien ils commencent, mais ne terminent pas l'année à cause de la distance qui les décourage. Je sais qu'il y a aussi d'autres raisons, par exemple il y en a qui ne peuvent pas payer leur scolarité. [...] Ce ne sont pas seulement des orphelins, mais aussi des enfants dont les parents ne sont pas en mesure d'assurer une prise en charge en distance. Vous savez, ce n'est pas facile, la

vie elle-même est compliquée et tout ça fait que certains parents aussi soient complices et n'encouragent pas leurs enfants à continuer au collège », (Directeur Z, janvier 2018).

Il ressort de ce qui précède que certains parents sont dans une situation de survie et ne peuvent scolariser leurs enfants. D'après le directeur M, l'accès au collège est aussi difficile pour certains enfants issus des familles pauvres en revenus économiques. Contrairement au directeur D, nous pensons que le simple encouragement des parents ne suffit pas pour généraliser l'accès des élèves qui terminent l'école primaire au village, car nous connaissons tous qu'il faudra des moyens financiers de l'État et des moyens de mobilité des enfants. Les recherches de Furaha sur le plan national et présentés dans le tableau ci-dessous, nous précisent que la disparité d'accès à l'école en RD. Congo est un phénomène réel.

Tableau 28 Scolarisation des enfants et des jeunes selon le milieu de résidence

	Kinshasa	Autre urbain	Milieu urbain	Milieu rural	RDC
Garçons					
Taux de fréquentation (6 ans et +)	97,3	95,4	96,0	85,1	89,5
Taux d'alphabétisation (15 ans et +)	97,1	93,5	95,4	80,2	86,4
Nombre d'années d'études (15 ans et +)	11,3		10,1	6,4	7,9
Taux net scolarisation primaire*	77,4	79,2	78,7	64,6	69,7
Taux net scolarisation secondaire	56,2	50,2	51,8	31,8	39,9
Taux brut scolarisation primaire	109,4	118,7	116,3	110,6	112,6
Taux brut de scolarisation scolaire	86,6	94,3	92,2	69,1	78,5
Filles					
Taux de fréquentation (6 ans et +)					
Taux d'alphabétisation (15 ans et +)	93,1	85,3	87,9	59,9	71,4
Nombre d'années d'études (15 ans et +)	90,9	77,1	83,2	45,1	60,8
Taux net de scolarisation primaire*	9,3	7,0	7,8	3,2	5,1
Taux net de scolarisation secondaire	79,7	78,4	78,8	60,8	67,5
Taux brut de scolarisation primaire	61,4	44,5	49,8	21,4	33,6
Taux brut de scolarisation secondaire	109	118,0	115,5	104,2	108,4
Taux brut de scolarisation scolaire	88,8	77,1	80,7	38,5	56,6

Source : Données issues de l'enquête de recherche de Furaha, sur la scolarité et l'emploi des femmes en RD. Congo, 2016.

À la lecture du tableau 28 nous pouvons d'une part établir une double comparaison pour comprendre les inégalités d'accès à l'école publique en milieux urbain et rural et, d'autre part, faire ressortir une disparité d'accès à l'école entre les filles et les garçons en milieux urbain et rural. En effet, nous avons pour les garçons de 6 ans et plus un taux de fréquentation de 97,3 % à

Kinshasa (milieu urbain), de 95,4 % pour d'autres milieux urbains, et avec un taux général de 96 % pour la RD. Congo, contre un taux de fréquentation de 85,1 % des garçons en milieu rural. Il s'avère une différence de taux de fréquentation de 1,9 % des garçons à Kinshasa par rapport aux autres milieux urbains et une différence de taux de fréquentation de 10,9 % entre les garçons en milieu urbain de la RD. Congo et ceux du milieu rural. De même, pour les enfants de 15 ans et plus, nous avons un taux de fréquentation de 97,1 % à Kinshasa contre 95,4 % pour le reste des zones urbaines, soit une différence de 1,7 % de taux de fréquentation entre eux. Cette disparité existe aussi dans le taux net de scolarisation en primaire à Kinshasa 77,4 % contre 79,2 % pour le reste de milieu urbain, soit une différence de -1,8 % de taux de fréquentation à Kinshasa. Mais le taux net de scolarisation en milieu urbain est de 78,7 % contre 64,6 % en milieu rural. Même si le taux net de scolarisation en primaire à Kinshasa est inférieur à celui des autres zones urbaines la comparaison entre le taux net de scolarisation globale en milieu urbain présente une différence de 14,1 % par rapport au milieu rural. Pour l'enseignement secondaire, les écarts sont encore plus grands aussi bien chez les garçons que chez les filles en milieu urbain et rural. Pour les garçons, le taux net de scolarisation est de 51,8 % en milieu urbain contre 31,8 % en milieu rural, soit une différence de 20 %. Des écarts encore plus importants sont observés aussi chez les filles, avec un taux net de scolarisation de 49,8 % en milieu urbain contre 21,4 % en milieu rural, soit 28,4 % d'écart. Par contre, la comparaison de taux net de scolarisation entre les filles et les garçons est 51,8 % pour les garçons en milieu urbain contre 49,8 % des filles soit une différence de 2 % en défaveur des filles.

7. Le travail des enfants sankurois dans les mines et les champs.

La politique publique du Sankuru ne permet pas aux familles les plus précaires de trouver des moyens de survie. Une des conséquences graves est le travail des enfants dans les mines des diamants. Dans ce cas, l'accès à l'école primaire peut rester un choix de certaines de ces familles, mais pas le collège devient impossible. En effet, l'enseignement primaire reste considéré comme essentiel car le plus important pour les jeunes est de savoir écrire son identité, lire et faire le compte de l'argent gagné à la mine de diamants. Mais d'après les témoignages de certains de nos interlocuteurs, certains villages miniers sont enclavés et les enfants ont du mal à accéder à l'école. Un des parents nous a décrit la situation :

« Dans notre village vous verrez que beaucoup d'enfants ne veulent pas fréquenter l'école. Il y en a qui n'ont fait que deux ou trois ans de l'école primaire. Je dirai qu'un garçon sur cinq n'a jamais été à l'école et que deux garçons sur cinq qui commencent l'école ne terminent pas. Les parents qui

veulent scolariser leurs enfants choisissent carrément de quitter les villages miniers pour s'installer ailleurs. C'est quelque chose qui est connu de tout le monde, les garçons préfèrent gagner vite la vie au lieu d'aller à l'école. » (Parent D, janvier 2018).

Aucune recherche précédente n'a été faite sur la scolarisation des enfants dans les villages miniers du Sankuru. Il est clair que cette situation ne concerne que quelques villages du Sankuru notamment : Lowela, Djondo, Deko, Onyama, Lomami, pour ne citer que ceux-là. Ainsi, les enfants de ces villages ont peu de chance de fréquenter l'école et vont travailler dans les mines avec leurs parents alors que cela est interdit par la loi. Mais dans ce cas, l'on peut dire que c'est la nécessité qui fait loi. Il est toutefois paradoxal de constater lors de nos entretiens que certaines personnes culpabilisent les parents des enfants et non l'État congolais. Ils estiment que c'est à eux de s'occuper de la scolarisation de leurs enfants et oublient que cela relève avant tout de la responsabilité de l'État de garantir l'égalité des chances d'accès à l'école à tous les enfants sankurois. L'extrait de l'entretien ci-dessous nous présente cette vision de choses :

« Beaucoup de parents n'encouragent pas leurs enfants à fréquenter l'école parce qu'ils les amènent à la mine. Vous voyez ici, nous sommes à la campagne et nous avons un village voisin à sept kilomètres, mais beaucoup de leurs enfants ne viennent pas à l'école ; je ne sais pas ce qu'ils pensent. Je peux dire que les parents eux-mêmes ne sont pas intéressés parce qu'ils n'y trouvent pas d'intérêt. C'est normal parce qu'eux-mêmes n'ont pas étudié, ils passent tout leur temps à creuser le diamant parce qu'ils veulent devenir riches... Je peux dire que deux enfants sur cinq ne sont pas scolarisés. » Es F 2, janvier 2018).

Ce point de vue n'est pas unique comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant :

« Vous pouvez décider d'aller à Lomami et vous verrez que beaucoup d'enfants font la pêche avec leurs parents au lieu d'aller à l'école. Là déjà les enfants sont dans le fleuve à tout moment et connaissent nager, jeter le filet de la pêche avec leur pirogue. Du côté de Kole c'est plus le piège des bêtes que les parents apprennent à leurs enfants et ils sont dans la forêt sans école, mais ils vivent bien à leur manière. » (Parent T, 2018).

D'une part, nous estimons que l'enseignant se met du côté du pouvoir public et prend sa défense. Or, en tant que fonctionnaire de l'État, il est censé connaître les devoirs de ce dernier. Toutefois,

il oublie de signaler que le niveau de vie des gens qui vivent en campagne n'est pas égal à celui de ceux qui vivent en milieu urbain. Ces gens oubliés par l'administration publique manquent d'écoles et de moyen de vivre et à notre avis, c'est la première raison qui explique l'inaccessibilité de leurs enfants à l'école. Face à ce défi d'éducation, les décideurs politiques trouvent une explication simple — c'est la pauvreté de la province qui est en cause — et ils culpabilisent les parents qui à notre avis se démènent avant tout pour trouver les moyens de survie de leurs familles comme l'a bien dit le parent T cité ci-haut. L'extrait d'un décideur politique ci-dessous en témoigne :

« L'État congolais connaît beaucoup de difficulté pour scolariser les enfants qui sont dans les zones minières. Cela n'est pas seulement au Sankuru, la chose n'est pas facile du tout parce que les parents aussi ne motivent pas leurs enfants. Je dirai que le Sankuru comme nouvelle province a encore un sérieux problème de scolarisation de ces enfants et nous sommes en train de travailler au niveau provincial pour voir comment on peut apporter une réponse à cette situation, mais ce n'est pas facile de faire comprendre aussi aux parents qu'ils doivent collaborer avec nous. (M G1, février 2018).

Les propos ci-dessus indiquent que le manque de scolarisation des enfants au Sankuru s'étend aussi à d'autres provinces de la R. D. Congo. Du moins, le Conseiller, indique que des efforts sont réalisés mais reste très vague quant aux moyens investis et aux échéances. Nous rejoignons Ehrlich et Maillard (2004) lorsqu'ils écrivent que « les problèmes majeurs, les difficultés les plus massives ne sont pas ceux que l'on pense. Les gouvernements successifs se sont attachés surtout à modifier les structures, l'organisation des études et le contenu de l'enseignement. C'était le plus facile. Ce n'était pas l'essentiel, du moins dans un premier temps. » (p.10). Nous avons tenté de le montrer dans la revue de littérature et la contextualisation de notre recherche. Au lieu de chercher à rendre l'école accessible pour tous effective, l'État congolais s'est contenté de textes de lois en s'appuyant sur des conventions internationales et nationales qui ont peu d'influence concrète sur l'égalité des chances de scolarisation. Les pouvoirs publics sankurois n'ont pas jusque-là mis en œuvre des dispositions pratiques pour donner aux enfants des villages et des familles les plus pauvres leur droit d'accès à la scolarisation. L'activité minière et les travaux domestiques sont pour certains enfants les causes du manque de scolarisation. Le travail des enfants par exemple dans les mines est nocif pour la santé des enfants et constitue l'une des pires formes de travail infantile, prohibée par la Convention universelle des droits de l'enfant. En effet, en son article 32, celle-ci dispose

que « l'enfant doit être protégé contre l'exploitation économique et n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou étant susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à son développement physique, mental, moral ou social. » (Dossier éducation : RD Congo, ministère des Affaires étrangères).⁶³ Voici, ci-dessous l'exemple de l'exploitation des enfants dans les mines.



Ces images montrent à quel point le droit à l'éducation de ces enfants n'est pas respecté ni le droit basique d'avoir une enfance ! Or, dans le nouveau monde qui se dessine de nos jours, Roger-Pol

⁶³www.humanium.org: travail-des-enfants-dans-les-mines-en-republique-democratique-du-congo, consulté le 11/4/2019

www.diplomatie.gouv: Conv-Droit-Enfant.pdf : RD. Congo, ministère des affaires étrangères : Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989, consulté le 11/4/2019
Nb. Ces images sont issues du site précité.

DROIT (2005) pense que « L'éducation vient avant tout le reste. En un sens, elle constitue la tâche unique. Tout passe par elle, tout en découle... chacun le sait : aucun progrès réel et durable ne peut être atteint si tous les individus ne possèdent pas les moyens d'accéder aux connaissances et à la culture, les plus indispensables de ces moyens étant les capacités de lire, de compter, de comprendre... » (p.57). Dans le contexte sankurois, nous pouvons dire que le droit à l'éducation de ces enfants n'est pas pris en compte. C'est une triste situation qui concerne non seulement la province du Sankuru, mais toutes les provinces de la RD. Congo, notamment les Nord-Kivu, Sud Kivu et Katanga qui disposent d'une grande richesse minière. La scolarisation de ces enfants serait pourtant la solution pour les protéger contre ces travaux et leur permettre d'envisager l'accès à un autre niveau de vie. Les études de l'UNESCO dans le monde confirment cette réalité : « environ 152 millions d'enfants dans le monde sont privés de leur enfance parce qu'ils sont impliqués dans le travail. Pire encore, 115 millions d'entre eux exercent des activités dangereuses. » (UNESCO).⁶⁴ Les propos de Fiévet (2001) sur les enfants pauvres à l'école dans le contexte français nous aident à comprendre davantage notre terrain d'études lorsqu'il écrit : « Le dénominateur commun de leur pauvreté est qu'ils se trouvent, eux et leurs parents, dans des situations bloquées, voire périlleuses, sans grand choix possible. » (p.70). Comment sortir de cette impasse à l'heure de la décentralisation prônée par l'État congolais ?

À l'instar d'Ehrlich et Maillard, (2004), nous pouvons dire que par la décentralisation « l'État se désengage et opère progressivement le transfert de ses responsabilités et de ses charges aux régions, départements et communes ; tout doucement, à petits pas. » (p, 286). Or, dans le contexte sankurois, il nous semble que la décentralisation du pouvoir dans la gestion de scolarisation des enfants met la province du Sankuru en difficulté et enferme ladite province dans l'enclavement. C'est pourquoi la pratique de travail d'enfants est connue des autorités provinciales, mais celles-ci préfèrent se taire, car le pouvoir de l'État est très limité et ne peut offrir à ces parents et enfants un autre cadre de vie.

Au Sankuru, ce travail des enfants concerne essentiellement les familles défavorisées des communautés rurales. Certains facteurs sont néanmoins à la base de ce phénomène : le manque d'emplois décents pour les parents, les adultes et les situations d'urgence telles que la faim, les inégalités sociales et les discriminations de certaines parties de la province (notamment les villages miniers cités ci-haut) par la politique publique du Sankuru. Rappelons que ceci ne concerne que

⁶⁴ www.unicef.fr/dossier/exploitation-et-travail-des-enfants, consulté le 11/4/2019.

certains villages miniers, mais aussi des villages riverains dont l'activité principale est la pêche et la chasse ou encore l'agriculture. C'est la raison pour laquelle les enfants issus des familles défavorisées habitant les villages sont plus exposés aux travaux miniers, à la pêche artisanale, à la chasse et par conséquent, n'accèdent pas à l'école. Le message des évêques du Congo-Kinshasa rappelait en 2008 cette situation à ces termes : « Ne nous voilons pas la face, en R. D. Congo des familles entières sont frappées par la crise alimentaire et sont laissées sans assistance conséquente de l'État. Jusqu'à quand les habitants d'un pays qui en réalité dispose de tant de potentialités agricoles, forestières, lacustres, fluviales, doivent-ils continuer à se nourrir grâce à des programmes d'aide humanitaires ? C'est scandaleux et inacceptable ! » (CENCO 2008, cité par Bavuidinsi, 2012, p.73-74). Ces propos mettent en exergue une fois de plus, le manque d'engagement de l'État congolais dans la politique sociale et éducative du Sankuru. On sous-entend que le problème n'est pas seulement de l'éducation, mais de toute la chaîne de l'organisation de la politique publique congolaise en général et sankuroise en particulier. Notons que cela est aussi alimenté par les politiques d'ajustement structurel du Fonds monétaire international (FMI) qui a fait baisser le financement de la scolarisation (et la qualité des enseignants mal payés et souvent eux-mêmes précaires) dans certains pays africains et en particulier en RD. Congo comme nous l'avons signalé dans la première partie de notre recherche.

Ainsi, le plus grand nombre d'analphabètes sankurois sont dans les villages à cause de ces facteurs que nous venons d'énumérer ci-dessus. Car, pour ces parents la situation est dramatique : ils n'ont d'école dans leurs villages et ils cumulent cet éloignement avec des conditions de vie qui ne leur permettent pas de se priver de l'appui financier que représente le travail de leurs enfants et encore moins de déménager où sont implantées des écoles. Nous considérons que l'analphabétisme au Sankuru est une conséquence des inégalités sociales maintenues par la politique publique. Kede (2007) qualifie cette situation de criminelle lorsqu'il écrit : « il y a lieu de penser que le criminel ce n'est pas seulement cet être qui prescrit ou programme la mort physique d'un individu. On n'est pas moins criminel quand on sacrifie un enfant en lui refusant par exemple son droit d'aller à l'école. De même, on est un criminel quand on prive les enfants de leur enfance. Le crime est pour les sociologues, tout ce qui offense ou froisse la conscience collective. » (p.18).

Quant à la question de savoir ce qu'il en est de ceux qui achètent ces diamants tout en sachant que les enfants travaillent dans les mines, la phase exploratoire de notre travail nous a permis de découvrir qu'au Sankuru, ces activités défendues par l'État sont faites illégalement et ce sont des décideurs politiques, des diamantaires locaux, c'est à dire du Sankuru qui en bénéficient plus que les parents et les enfants qui sont dans les mines. Ne sachant parfois ni lire ni écrire, ils se confient

à leurs entourages pour vendre leurs pierres précieuses. Un parent a témoigné de cette situation en ces termes :

« Dans les villages où il y a des mines, les parents travaillent avec leurs enfants pour gagner la vie. Certains parents ne savent ni lire ni écrire et ce sont des proches qui négocient le prix pour eux. Ce n'est pas facile pour eux parce qu'ils souffrent beaucoup. De fois, ceux qui achètent déterminent eux-mêmes les prix. En même temps, il faut donner une partie au chef du village, au chef du groupement, et là encore, les autorités du gouvernement exigent aussi leur part. C'est vraiment compliqué, ils ne gagnent pas grand-chose même s'ils ont parfois la chance d'avoir une pièce précieuse de diamant. » (Parent x, janvier 2018).

Ce témoignage de parent qui habite un village voisin du village minier nous éclaire sur les modalités du marché des minerais aux villages. Il met en évidence l'exploitation des villageois par des personnes mieux installées socialement, notamment le gouvernement et les forces de l'ordre qui sont censés protéger les citoyens de la province. Un autre interlocuteur c'est exprimé à ce sujet :

« Quand il y a un diamant quelque part, il y a beaucoup de tracasseries. Les policiers viennent arrêter les gens même la nuit sans aucun document qui justifie l'arrestation. Ils commencent par maltraiter le chef du village et du groupement, tout le monde a peur et ils se dénoncent les uns les autres. Une fois on les a ligotés ici, c'était un groupe de gens. Ça été vraiment pénible ! Ils avaient caché le diamant et les policiers les fouettaient pour qu'ils disent où le diamant était déposé. » (Parent S, février 2018).

On le voit, les familles vulnérables (pauvres) se livrent aux activités illégales comme moyen de survie. L'absence d'une politique publique sociale de l'État congolais s'avère remarquable. En plus de l'abandon de l'État congolais, ces familles subissent une politique répressive et violente de la part des pouvoirs publics. Veiller à ce que la loi et l'ordre soient respectés relève certes du rôle des agents de l'ordre, mais il nous semble qu'ils oublient que c'est aussi le devoir de l'État de mettre en œuvre une politique sociale qui prenne en charge les plus démunis tout en préservant leurs droits de citoyens. Nous sommes là face à un manque criant d'une politique publique sociale adaptée. Nous pouvons affirmer suite aux différents entretiens et à nos observations que l'activité

illégal (travail des enfants et commerce du diamant) est soutenue implicitement par le pouvoir en place qui fait semblant de s'y opposer mais qui en même temps réclame ses pourcentages. Ce qui est paradoxal est le fait que ceux qui achètent ces minerais pour les revendre sont généralement soutenus par le pouvoir public. Ceci nous permet de comprendre le silence que gardent les décideurs politiques face à une situation inconfortable dans laquelle se trouvent à la fois des parents et des enfants de certains villages miniers sankurois. Bavuidinsi (2012) s'indigne de cette situation lorsqu'il dit : « Nous tirons donc la sonnette d'alarme par rapport à la situation des démunis. On ne bâtit pas une nation sans une réelle politique de la prise en compte des besoins de la population ni de la valeur effective pour sa vie. » (p.174). En gros, ce trafic illégal profite moins aux familles qu'aux acheteurs. En plus, ces familles sont victimes des tracasseries, mais les acheteurs et les décideurs politiques sont intouchables. Là encore, il y a certainement besoin d'une justice pour tous :

« Il y a de l'injustice en matière des minerais. Quand un pauvre homme trouve son diamant, on fait tout pour le lui ravir ou lui imposer un prix qui ne correspond pas à la valeur de son diamant. Il n'y a pas longtemps il y a des gens d'un parti politique x qui ont ravi le diamant d'un pauvre parent et ce dernier ne pouvait rien faire. Le monsieur a porté plainte, mais il n'avait pas récupéré son diamant. » (Parent S, février 2018).

Ainsi, le parent S, souligne le sentiment d'injustice qu'éprouvent ces familles qui travaillent à la mine et le rôle que jouent l'État ou certains de ses représentants. Dans ces villages, il n'y a pas d'emplois ni d'autres moyens offerts par l'État pour vivre que le travail dans les mines, y compris pour les enfants.

En somme, la reconnaissance de conseillers du ministre de l'Éducation sur l'urgence de la scolarisation des enfants en milieu rural est certes un pas vers l'amélioration de cette situation, mais on ne peut que souligner l'incompétence de l'État dans la mise en œuvre du droit à la scolarisation pour tous et ainsi que ses manquements à protéger les enfants et à soutenir les familles les plus démunies. Toutefois, si ces freins d'ordre socio-économique concernent aussi bien les garçons que les filles et particulièrement ceux qui habitent en milieu rural, celui d'ordre culturel signalé ci-haut concerne essentiellement les filles.

Conclusion du premier chapitre

Les données issues de nos observations et entretiens ont montré le paradoxe du maintien des inégalités d'accès à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire dans un système d'éducation prétendument démocratisé par les pouvoirs publics. Ce déficit de scolarisation des enfants sankurois est la conséquence de la conjonction de facteurs d'ordre politico-administratifs, socio-économiques, et enfin, culturels. Nous pouvons citer : le manque d'écoles publiques, le non-respect du principe de gratuité de l'école primaire et secondaire, des parents aux conditions socio-économiques précaires voire en situation de survie et sans soutien, l'exploitation des enfants dans les travaux miniers et la discrimination des filles dans certaines familles. L'incapacité de l'État à démocratiser l'école publique a pour conséquence, un large développement du secteur privé de l'éducation. Autrement dit, le manque d'engagement de l'État central à son devoir et le désintéressement du gouvernement provincial contribuent à un accroissement d'écoles privées dans les centres urbains. La mauvaise gestion de l'administration publique et de la décentralisation a pour conséquence, l'oubli de la scolarisation de certains enfants en milieu rural.

En somme, la politique éducative publique n'a pas réussi à démocratiser l'accès à l'école publique dans la province du Sankuru. Bavuidinsi (2012) l'avait déjà dit à ces termes : « On ne peut pas ignorer que l'acquisition de l'écriture et de la lecture est un outil insoupçonné d'éducation dans tous les domaines de l'activité humaine. Mais, cette possibilité de savoir lire et écrire n'est pas à la portée de tout le monde en République Démocratique du Congo. Ce problème ne date pas d'aujourd'hui. » (p.129).

Chapitre 2 : Le manque d'infrastructures scolaires et de soutien matériel de l'État

Il existe au Sankuru des inégalités dans les conditions de scolarisation des enfants comme nous l'avons évoqué précédemment. Nous avons constaté que cette situation perdure aujourd'hui, car certaines écoles sont dans un état de délabrement avancé et lorsqu'ils sont scolarisés, tous les enfants du Sankuru ne bénéficient pas de conditions d'apprentissage décentes. Les conditions matérielles de certains établissements scolaires publics qui accueillent des élèves dans le but de les former constituent un frein à l'éducation. Bavuindi (2012) le dit en ces termes : « L'encadrement et la formation de la jeunesse nécessitent aussi la mise place d'une infrastructure viable. » (p.127). Il ne s'agit pas seulement de la qualité des moyens matériels, mais aussi de celle des moyens humains dont disposent les écoles primaires et secondaires publiques.

Nous nous intéressons dans la partie qui suit à l'état des locaux, au manque de matériel pédagogique et d'infrastructures telles que le centre de documentation, et l'ameublement de salles de classe dans les écoles publiques de l'enseignement primaire et secondaire d'une part, et d'autre part, au statut des enseignants et à leur formation. Il ne s'agit pas d'une évaluation quantitative de ces moyens, mais plutôt une approche qualitative visant à nous faire comprendre les différents freins en termes de moyens matériels et humains. Il s'agit ici de s'intéresser aux conditions de scolarisation lorsque les enfants vont à l'école. Il est enfin important de comprendre les stratégies de choix d'écoles des parents pour leurs enfants dans un contexte difficile.

1. Les difficultés à offrir un environnement scolaire de qualité au Sankuru

Les données issues de notre terrain d'étude nous permettent de dire que certaines écoles publiques au Sankuru peinent à offrir aux élèves un environnement scolaire de qualité. Les avis de plusieurs interviewés convergent pour dénoncer un système pauvre en savoirs scolaires et moyens humains. En effet, ils se basent sur le niveau en écriture et les connaissances élémentaires des élèves à défaut d'études statistiques des écoles sankuroises comme on en trouve en Europe avec les enquêtes PISA.⁶⁵ Le coordinateur Lo le dit en ces termes :

« Par rapport à il y a une décennie, je peux dire que le niveau intellectuel est en train de dégringoler, ça va de mal à pire dans nos écoles, ça continue à

⁶⁵ PISA :

baisser malgré tous les efforts que nous sommes en train de fournir. Les élèves ne savent plus écrire ni lire comme avant. » (Coord Lo, janvier 2018).

Cet extrait souligne une baisse du niveau en écriture et en lecture des élèves, estimé trop bas. À en croire le coordinateur Lo, les élèves sont ici mis en cause pour ce manque des savoirs scolaires. Dans la même perspective, « les résultats au TENAFEP par exemple des années 2006 (65 % de réussite et 57 % en 2007) montrent que 35 % à 43 % des élèves en 6^e année primaire ne maîtrisent pas les apprentissages fondamentaux. Les tests d'évaluation des acquis scolaires réalisés par la Direction des Études et de la planification de l'EPSP (2006) confirment la médiocrité de ces résultats. » (EPSP, 2010, p.30). Quant aux résultats de 2020, rapport de l'Expertise en coopération technique pour la coordination sectorielle du programme montre que « le taux de réussite des filles au TENAFEP est de 28% contre 42% pour les garçons, ce qui traduit des problèmes d'accès et de discrimination importants au niveau du genre. » (ministère de l'EPST, 2020, p.4)⁶⁶. Ces résultats montrent que ce problème est loin d'être uniquement provincial et qu'il se pose aussi au niveau national. Dans le cadre de notre recherche, le coordinateur n'est pas le seul à le constater. D'autres personnes interviewées partagent cet avis, à l'instar de Parent x lorsqu'il témoigne :

« Je ne sais pas vraiment si aujourd'hui je peux dire que dans les écoles publiques du Sankuru on donne une éducation de qualité. Mon fils qui va bientôt terminer l'école primaire ne sait pas écrire deux phrases correctement en français, mais il va au collège où il va suivre l'enseignement uniquement en français. Je me demande comment il va s'en sortir. Pour moi, il n'y a pas l'éducation de qualité parce que les élèves ne sont pas bien formés, ils sont incapables non seulement en français, mais aussi dans d'autres domaines, mathématiques par exemple ; un simple exercice de calcul d'addition paraît difficile. » (Parent x, janvier 2018).

Cet extrait nous rapproche des études de Dura-Bella et Van Zanten (2009) dans le contexte européen lorsqu'ils disent : « L'enquête PIRLS 2006, centrée sur les capacités en lecture des élèves, montre tout d'abord que partout, les élèves de 10 ans présentent des résultats inégaux selon leur milieu social, notamment selon le niveau d'éducation de leurs parents. Mais ces inégalités sociales sont plus ou moins importantes selon les pays », (p.40). Plusieurs travaux mettent en

⁶⁶ http://www.diplomatie.be/oda/60888_ENABEL_ANN_REPORT_36180_1012_Annual_results_report.pdf , consulté le 02/03/2022.

exergue les difficultés des enfants en lecture et écriture. Mais, d'après Gillig, (2006), « les difficultés d'apprentissage concernent autant le déchiffrement que la compréhension. C'est entre ces deux composantes de l'acte de lire qu'oscillent les vraies difficultés de l'apprentissage, entre un déchiffrement hésitant, qui ne conduit pas au sens, et une compréhension aléatoire où le "devineur" ne trouve que peu de stratégies pour confirmer ses hypothèses. Ces difficultés sont plus ou moins graves. Légères, elles sont sans conséquence sur l'avenir du lecteur, si elles sont réduites à temps, soit avec l'aide du maître, soit par l'apprenant lui-même. Tout adulte se souvient qu'il a commencé à lire par essais et erreurs. » (p.51-52). En ce qui concerne le Sankuru, l'inspecteur provincial du primaire affirme que :

« Deux enfants sur cinq ne savent pas lire comme il faut en français. Il faut voir comment les élèves écrivent en sixième année lors des examens de fin de cycle primaire et voilà ! Beaucoup ne savent rien et je me demande ce qu'ils viennent faire à l'école. » (I.P.P S, janvier 2018).

Un résultat difficile à vérifier par manque d'études précédentes, mais qui donne au moins un indicateur sur la perception des difficultés des élèves dans les écoles publiques. L'inspecteur provincial dit avoir connaissance des difficultés des élèves parce que cela relève de son travail. Nous comprenons que cette estimation vient de nombreux rapports des écoles et des contacts qu'il établit avec des élèves lors de son service d'inspection. Cependant, on ne peut conclure à une baisse de niveau car il faudrait pour cela mener des tests de grande ampleur au sortir de l'enseignement primaire tout comme il serait pertinent de croiser les résultats obtenus à ces tests avec une évaluation de la qualité des écoles et les données socio-démographiques des élèves. Mais cette option n'est pas la nôtre. Ce qui est pertinent pour nous, c'est de voir que tous se contentent de déplorer le niveau des élèves sans se poser la question des conditions de leur scolarisation. Nous avons choisi de nous y intéresser.

La capacité à déchiffrer des lettres aussi bien que la compréhension de la lecture ne sont pas facile à généraliser. Précisons que la question du pourquoi les élèves sont en difficulté en écriture et en lecture ne vise pas à culpabiliser, mais plutôt à connaître les raisons des freins aux conditions de scolarisation viable. D'ailleurs l'inspecteur Shu reconnaît qu'il s'agit d'une lutte dans laquelle il faudra s'engager pour arriver à un résultat souhaité lorsqu'il déclare :

« Nous sommes dans la lutte d'atteindre la qualité au niveau de l'enseignement. Si nous disons que c'est encore un idéal à atteindre, c'est qu'il y a quelque part où ça ne va pas. Donc, et nous sommes en train de faire tout

pour atteindre le niveau de qualité de l'enseignement, afin qu'à l'objectif du millénaire, le Sankuru ne soit pas écarté. À vrai dire les élèves de primaire et secondaire ont beaucoup de difficultés à écrire et lire. Vous voyez, nous le voyons dans nos tournées qu'il y a un grand problème. Je dirai qu'il y a vraiment encore beaucoup à faire. » (I.P.P, Shu, janvier 2018).

On le voit, d'après cet extrait, l'acquisition des connaissances de base au Sankuru est encore un projet auquel les responsables d'écoles et de l'État doivent travailler et cela doit passer par une amélioration de la scolarisation. En effet, il est difficile d'affirmer que les moyens matériels et humains des écoles primaires et secondaires publiques au Sankuru garantissent une éducation de qualité aux élèves qui sont scolarisés.

Par ailleurs, d'autres interviewés considèrent qu'au regard des difficultés qu'ils connaissent, certaines écoles au Sankuru font des efforts pour améliorer la situation. Mais pour eux, offrir une éducation de qualité pour tous reste hypothétique au vu des conditions de scolarisation même s'il existe des écoles aussi bien primaires que secondaires qui font la différence et la fierté de la province. Ces dernières jouissent d'avantages géographiques, c'est-à-dire que la qualité de l'éducation peut aussi dépendre du lieu de l'implantation de l'école. Le directeur des écoles x le dit en ces termes :

« C'est vrai que l'enseignement au Sankuru connaît un problème, et comme partout ailleurs dans notre pays. Vous savez, l'éducation est au rabais au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, et cela à cause de beaucoup de facteurs. Vous savez quand il faut parler de la qualité de l'enseignement il faut impliquer tout le monde. Eh, il y a l'école qui a ses responsabilités là-dedans, il y a l'enseignant qui a ses responsabilités, il y a la société qui a ses responsabilités, il y a aussi l'État qui a aussi ses responsabilités. Je pense que, et dans ce sens-là que nous allons voir, mais tout ça peut favoriser ou soit défavoriser le système éducatif. » (Directeur x, janvier 2018).

Si la question de l'espace géographique est d'une grande importance, elle est loin d'être l'unique explication d'une éducation au rabais décriée tant par les responsables des écoles que par les parents d'élèves. La gestion des écoles publiques en termes de moyens matériels et humains alloués est ici pointée du doigt. Un inspecteur provincial du Sankuru fait partie des critiques des

conditions de scolarisation et souligne le manque d'objectifs communs pour assurer de bonnes conditions de scolarisation :

« Si tous les responsables des écoles publiques prenaient l'exemple de certaines écoles privées comme le collège secondaire Veron, le petit séminaire Onema Ototo, l'école primaire Sainte Rita de Lodja et l'école primaire de Tshumbe (EPI), nous pourrions espérer élever le niveau de la qualité de l'éducation pour tous. Mais le problème est que chacun sait ce qu'il cherche et il est difficile de dicter à tous d'avoir les mêmes objectifs. » (I.P.P. SE, janvier 2018).

Au regard de la convergence des témoignages des parents, directeurs et inspecteurs des écoles précédemment cités, d'importants progrès sont encore à réaliser pour atteindre une éducation de qualité dans les écoles publiques sankuroises. Comme le disent Dura-Bella et Van Zanten (2009) : « Les systèmes éducatifs qui produisent des inégalités sociales importantes sont d'abord, comme au primaire, ceux où les inégalités de performance elles-mêmes sont importantes : égaliser les acquis de tous les élèves semble donc bien une efficace pour réduire les inégalités sociales scolaires... Une autre caractéristique des systèmes est la manière dont les élèves sont regroupés dans les établissements. » (p.42). Nous pouvons dire que le système éducatif sankurois fait partie de ces systèmes éducatifs dont parlent ces chercheurs.

Enfin, il est important de montrer comment le manque des moyens matériels et humains nous semble être la cause non négligeable de ce que nos interviewés déplorent. Nous allons ainsi tenter d'identifier ces obstacles et de les expliquer. Nous commençons par le manque des moyens matériels.

1.2 État des locaux : des écoles primaires et secondaires publiques aux bâtiments délabrés.

Les personnes interviewées s'accordent sur le fait que le délabrement des infrastructures scolaires au Sankuru est la conséquence d'un frein d'ordre politique et financier⁶⁷ puisque les établissements scolaires publics sont à la charge de l'État. Un coordinateur des écoles nous explique ainsi qu'en raison de leurs conditions de délabrement, une trentaine d'écoles ont été fermées :

⁶⁷ Nous le verrons plus tard lorsque nous aborderons les moyens de fonctionnement des établissements scolaires publics.

« Dans les assises provinciales passées, nous avons essayé de faire voir à l'autorité les conditions dans lesquelles les élèves se trouvent dans leurs écoles, heureusement elle a compris et elle a essayé de fermer certaines écoles au niveau de Lodja. On a dit, une trentaine d'écoles ont été fermées parce qu'il y en avait qui fonctionnaient sous les hangars. » (Coordinateur M, janvier 2018).

Le conseiller (MG2) ⁶⁸du ministre provincial de l'Éducation juge que l'état des infrastructures scolaires publiques au Sankuru est alarmant et accable une fois de plus le gouvernement provincial et central pour son mépris du bien-être des enfants scolarisés :

« Nous vivons comme si nous n'étions pas responsables. Chaque fois que nous quittons ici pour aller dans un autre territoire, nous voyons comment les bâtiments des écoles sont délabrés. Tout le monde sait, parce que le rapport a été fait, mais aucune solution jusqu'à présent pour améliorer les conditions d'accueil dans ces écoles. Je peux dire que seulement 20 % sont construites en matériaux durables. » (MG2 x, février 2018).

Un tel témoignage est confirmé par les photos des établissements scolaires publics que nous avons prises lors de notre travail de terrain (p. mettre la page de photos). Nous devons aussi signaler que nos observations nous ont permis de constater des disparités dans les conditions de scolarisation des enfants selon l'emplacement géographique des écoles, c'est-à-dire, que les conditions ne sont pas les mêmes en milieu rural et urbain.

1.2 Les écoles primaires publiques en milieux urbains et ruraux

Les conditions matérielles dans lesquelles se trouvent aujourd'hui les écoles publiques au Sankuru mettent en évidence les manquements de l'État à ses obligations et le maintien des inégalités des conditions de scolarisation comme nous l'a déjà montré la revue de la politique éducative sankuroise dans la scolarisation des enfants. Néanmoins, toutes les écoles ne sont pas identiques même si certaines sont dans un état de délabrement avancé. Ce que nous avons pu observer avant de recueillir de nombreux témoignages. Les illustrations ci-dessous ont pour objectif d'aider à

⁶⁸ MG : membre du gouvernement (provincial).

comprendre ces inégalités dans les conditions de scolarisation des enfants sankurois et expliquent en partie le niveau de connaissances des élèves dénoncé par les interviewés précédemment cités.

École primaire Koko/Centre une école construite en matériaux semi-durables



L'école Koko que nous avons visitée est construite en matériaux semi-durables et a une grande capacité d'accueil. Elle accueille plus de cinq cents élèves, dans deux bâtiments. Une paillote qui servira de lieu de repos pour les enseignants est en construction. Toutes les salles de classe sont équipées de bancs, mais certains tableaux sont délabrés, c'est-à-dire que l'on trouve des salles de classe où les enseignants rencontrent des difficultés à écrire sur les tableaux afin que les élèves puissent noter le cours.



L'école primaire **Doka** que nous avons visitée est construite en matériaux non durables et très sensibles à l'incendie. Faite en chaume, la toiture présente plusieurs fissures et n'est utilisable qu'en l'absence de pluie. Certaines classes n'ont ni bancs ni pupitres. Les tableaux sont faits de morceaux de planches et aucune salle de classe n'a de porte. Les moyens matériels ne sont pas viables et ne permettent pas aux élèves de s'appliquer comme ils le doivent.

École primaire Lombe/village : une école en matériaux non durables/inachevée



À l'issue de notre observation de l'école Lombe, nous avons constaté qu'elle est jusqu'à présent inachevée, avec une toiture non couverte. Il n'y a qu'une séparation apparente entre les salles de classe : non seulement les élèves se voient d'une salle à une autre, mais surtout s'entendent

mutuellement. Une situation qui ne permet pas la bonne tenue de classe lorsqu'il faut enseigner et ne favorise pas la concentration des élèves sur les apprentissages. De plus, la carence de salles de classe, de pupitres, de bancs et de tableaux noirs est avérée. Un inspecteur en témoignait en ces termes :

« Aujourd'hui, on peut parler de la massification de l'enseignement parce que presque tous les villages veulent avoir une école primaire. Mais sur le plan qualité, c'est déplorable. Cette massification vient davantage bafouer la valeur de l'école au Sankuru. On les trouve partout, mais quelles écoles ? Même là où les enfants doivent s'asseoir pour bien écrire, vous n'avez pas d'idées si on vous présente une salle de classe. » (I.P.P SE, janvier 2018).

Une situation que les usagers (élèves) et leurs parents subissent, faute de mieux. Il n'est pas étonnant de voir des enfants étudier dans un hangar ou dans un bâtiment non achevé sans bancs ni pupitres, et avec des planches servant de tableaux. Selon un des directeurs d'école interrogés s'est exprimé à ce sujet :

« Même si nous n'avons pas de bons bâtiments, pour nous l'essentiel c'est d'enseigner et de faire grandir un jour notre école. Chaque année nous faisons des efforts pour construire et améliorer les conditions de scolarité de nos élèves. Il est vrai que nous n'avons pas assez de moyens financiers, mais nous faisons quand même quelque chose. » (Directeur d'école x, janvier 2018).

Face à l'abandon de l'État congolais et à son impossibilité d'améliorer les conditions de scolarisation dans cette école primaire, le directeur et d'autres agents n'abandonnent pas et font des efforts pour construire de bâtiment scolaire en matériaux non durables. Une situation invraisemblable à laquelle ils font face grâce à leur volonté de se mettre au service des enfants qu'ils accueillent. Dans la même perspective, un préfet des études⁶⁹ déplore à son tour les conditions de scolarisation des élèves dans son collège :

« En tout cas, les conditions matérielles des classes de mon école sont vraiment par terre ; parce que nous venions d'une scission, nous étions avec Lodi, mais maintenant nous sommes scindés. Et en scindant une institution en

⁶⁹ Préfet des études en RD. Congo est l'équivalent d'un proviseur en France.

deux instituts, il fallait que chaque institut construise ses bâtiments. Jusque-là, nous avons hérité d'un seul bâtiment et nous venons de construire deux bâtiments, mais c'est encore insuffisant par rapport au nombre d'élèves que nous avons. Nous avons trois options avec 36 classes environ, mais il y a trois salles de classe qui doivent être construites. C'est pourquoi il y a certaines salles de classe qui sont encore dans les hangars. » (Préfet O, janvier 2018).

Les conditions de scolarisation déplorables des écoles au Sankuru sont loin d'être un mythe. Lors de nos observations, nous avons eu le temps d'observer ces écoles et de nous rendre compte de cette réalité désastreuse. Or la qualité des infrastructures d'accueil des élèves est d'une importance capitale, car elle favorise non seulement les apprentissages et le développement intellectuel des enfants, mais sont aussi l'hygiène nécessaire à leur santé physique. S'inscrivant dans la même perspective, une enseignante montrait que ces conditions inhumaines concernent aussi certaines écoles implantées dans les centres.

Es x : « L'éducation devient un peu difficile au Sankuru parce qu'il y a manquement des éléments du travail. Par exemple chez nous ici, nous manquons de bons tableaux pour écrire comme il le faut. Auparavant, les enfants manquaient de bancs sur lesquels ils devaient s'asseoir, mais pour le moment on a déjà eu des bancs. En ce qui concerne l'écriture au tableau, c'est difficile. Les enfants ont du mal à maîtriser les lettres de l'alphabet et à les combiner pour former les mots parce qu'ils n'ont pas où s'asseoir. Vous verrez qu'ils écrivent mal. Une belle écriture devient rare. » (Es 2 x, janvier 2018).

Cet extrait met en exergue la situation désastreuse des infrastructures des établissements scolaires aussi bien dans les villages que dans les centres urbains. L'interlocuteur explique les difficultés d'apprentissage des élèves et pense que les mauvaises conditions de scolarisation des écoles sont aussi l'une des causes. L'enseignant X est parmi les personnes interviewées qui remettent l'État en cause pour son manque de responsabilité. Nous pouvons aussi noter le courage et la volonté des enseignants d'exercer leur métier malgré les conditions si difficiles. L'inspecteur provincial (I.P.P, Shu) va dans le même sens lorsqu'il dit :

« Dites-moi sous les arbres comment les enfants vont bien étudier ? C'est vrai que l'État congolais est négligeant quand il leur donne, délivre des arrêtés, il ne sait pas où est-ce qu'ils peuvent aller déposer ça ! Voilà ces conditions-là

l'école est victime chez nous au Sankuru. Tout le monde sait que ces écoles n'ont pas de bonnes constructions, mais tous les responsables de la hiérarchie gardent silence. Nous, sur le plan local, nous ne pouvons rien faire faute des moyens, vraiment ce n'est pas notre faute. Vous voyez nous-mêmes, au Sankuru la situation économique est très difficile et les autorités provinciales ne bougent pas. En tout cas, tous savent en quel état se trouvent les écoles, mais on ne fait rien ; ce n'est pas moi qui ferais quelque chose, mais pensons aux enfants qui vont tous les jours dans ces écoles et qui passent des journées entières là-bas. » (I.P.P, Shu, janvier 2018).

Il ressort de ce qui précède que la négligence de l'État congolais concerne aussi le manque des moyens financiers alloués lorsqu'on crée une école publique. L'inspecteur Shu pense que l'implantation d'écoles sans les moyens financiers nécessaires à une bonne scolarisation des enfants n'améliore pas les conditions de scolarisation des enfants.

La situation des locaux dans l'enseignement public s'étend aussi au niveau national. Ces locaux construits soient en matériaux durables, semi-durables, en terre battue et en paille ou feuillage, sont soit bien (BE)⁷⁰ ou moyen (ME)⁷¹. L'étude statistique de l'EPST⁷² 2019-2020 montre que nous avons au Sankuru en termes de locaux, 283 en matières durables dont 259 (91,5%) sont BE et 24 (8,4%) ME, 313 locaux en matières semi-durs dont 129 (41,2%) sont BE et 184 (58,7%) ME, 1612 locaux en terre battue dont 1097 (68%) BE et 515 (31,9%) ME, et enfin, 617 en paille dont 438 (71%) BE et 179 (29%) ME. Au Kasai nous avons 1631 en dur dont 1449 (88,9%) BE et 182 (11,1%) ME, 870 semi-durs dont 693 (79,7%) BE et 177 (20,3%) ME, 1543 en terre battue dont 1147 (74,3%) BE et 396 (25,7%) ME et enfin, 2964 en paille/feuillage dont 1877 (63,3%) BE et 1087 (36,7%) ME (Annuaire 2019-2020, p.155-165). En analysant ces données, nous pouvons comprendre que l'État essaie de présenter autrement les choses par rapport à la réalité du terrain par exemple au Sankuru afin de valoriser son image. Leur statistique montre que les 90,80% des locaux construits en matériaux durables au Sankuru sont en bon état contre 8,4% dans un état moyen, ce qui nous paraît erroné. Car le conseiller du ministre provincial de l'éducation sankurois l'avait reconnu ci-dessus que, pas plus de 20% d'infrastructures construites en matériaux durables se trouvent en bon état. Nous pouvons en déduire qu'il est question de faire valoir l'image des

⁷⁰ BE signifie bien, c'est-à-dire que le local est en bon état.

⁷¹ ME signifie moyen, c'est-à-dire que le local est moyen.

⁷² L'enseignement primaire, secondaire et technique

décideurs politiques à travers des données statistiques parfois éloignées de la réalité. Qu'à cela ne tienne, 71% de locaux en pailles et 68% de locaux en terre battue montrent bien que le problème d'infrastructure scolaire pour un encadrement respectable des élèves se pose aussi bien au Sankuru que dans d'autres provinces.

Nous pouvons déduire de cette situation que l'éducation des enfants et des adolescents n'est plus un objectif primordial lorsqu'on crée une école sans la doter des bâtiments et matériaux nécessaires à l'apprentissage et à l'épanouissement des enfants. L'inspecteur provincial estime que l'éducation de qualité ne peut pas se passer de l'amélioration des conditions matérielles des écoles publiques. Financer la construction des infrastructures scolaires en milieu rural et urbain permettrait de lutter contre les mauvaises conditions de scolarisation en démocratisant une éducation de qualité.

La précarité des infrastructures scolaires en primaire ne concerne pas que la RD. Congo. D'autres pays du Sud tels que la Centrafrique et la Côte d'Ivoire sont aussi concernés.⁷³ Dans son article sur l'infrastructure scolaire et la qualité de l'enseignement, un impact positif sur l'environnement, Kouame (2016) montre que l'Unicef appui l'État ivoirien dans son projet sectoriel Éducation formation 2016-2025 dans le but de démocratiser l'éducation de qualité en Côte d'Ivoire. C'est dans ce contexte qu'un parent ivoirien témoigne : « Je suis Konan Yao. Ma fille est en classe de CE2 à l'EPP Fénan 1. Elle a connu les deux espaces : le préau et la classe construite. J'ai constaté une très grande différence entre ces deux lieux. Ma fille s'est améliorée en français et en mathématiques. Quand les enfants sont bien assis, cela leur permet de s'appliquer pour bien écrire. Aujourd'hui, le nouveau visage de notre école me motive à accompagner mon enfant dans ses études. » (Kouame cité par Unicef, 2016, p.2). Ainsi, le Sankuru n'est pas un cas isolé en Afrique centrale. Dans la même perspective, un chef du village interviewé dans le contexte ivoirien renchérit « Je me nomme Kone Mességbe, le chef du village de Fénan 1. Cela fait cinq années que nous avons initié cette école. Trois de mes enfants ont fréquenté cette école. J'ai vu pendant des années la souffrance des maîtres et des enfants. Quand il pleut, le vent emporte les bâches du préau. Aujourd'hui, les enfants apprennent normalement sans être gênés par la pluie, le vent, les passants. » (Kouame cité par Unicef 2016, p.3). On retrouve le même scénario au Sankuru où certaines salles de classe ne sont séparées que par de la paille et où la communication entre les

⁷³ cf. les études statiques sur les infrastructures scolaires selon Unicef/Unesco dans chaque pays et nous pouvons comprendre que la RD. Congo, et en particulier Sankuru n'est pas le seul concerné par ce manque d'infrastructures pour démocratiser l'école publique.

deux salles de classe dérange les enseignants et les élèves. Le cas de l'école primaire Lombe cité précédemment nous permet de nous rapprocher de l'exemple du village Fénan en Côte d'Ivoire.

2.2 Les écoles secondaires (collèges) publiques en milieux urbains et ruraux

Dans la province du Sankuru, les collèges publics souffrent aussi du manque d'infrastructures décentes. Les photos ci-dessous nous permettent de constater la manière dont les inégalités de conditions de scolarisation s'expriment dans les collèges sankurois.

Collège Loseno/centre : une école construite en matériaux durables



À Lodja, nous avons visité le collège Loseno construit en matériaux durables. Implanté en plein centre urbain, il offre de bonnes conditions d'accueil des élèves. Toutes les salles sont bien équipées avec des pupitres, des bancs, tableaux noirs, portes et fenêtres. Or ce type de bâtiment ne constitue que 20 % de ceux du Sankuru, et on ne le retrouve que dans les centres urbains.

Collège Loseke/village



Nous avons visité le collège Loseke dont les infrastructures sont dans un état délabré. Implanté au village X ce collège n'est pas équipé, mais les élèves apportent leurs chaises et tabourets. Les cours se passent dans ce bâtiment sensible aux incendies (parce qu'implanté en pleine brousse sans mur de séparation entre l'école et les herbes) et les usagers de cette école n'ont pas d'autre choix. N'ayant pas d'autre choix, les parents de ce village scolarisent leurs enfants dans ces conditions. Les images ci-dessus reflètent la situation générale des infrastructures scolaires en milieux ruraux et urbains sankurois. L'état de ces infrastructures traduit les conditions de scolarisation dans les établissements publics. Un des enseignants interrogés s'est exprimé à ce sujet en ces termes :

« Nous savons que personne ne pense à nous et à nos enfants. Regardez au moins notre école, vous voyez ? Ils viendront nous demander de voter, mais ils ne font rien pour nous. Nous sommes aussi des humains, congolais comme eux. Je ne sais pas s'ils pensent que nous sommes venus les accompagner, et bien non ! Moi je sais de toutes les façons que rien ne va changer que nous sommes abandonnés. » (Es P, janvier 2018).

Nous comprenons que les propos de l'enseignant P expriment un sentiment de d'abandon dont eux les enfants qu'ils scolarisent sont victimes. Ils traduisent un fort découragement chez cet enseignant. Dans nos échanges informels avec le personnel de cette école, nous avons ressenti que ce sentiment d'abandon est partagé par tous. À notre avis, seules la prise de conscience des autorités provinciales et la volonté du ministère de l'Éducation pourront apaiser un tel sentiment ressenti par le personnel et les parents des élèves de cette école. Toutefois, ce problème ne semble

pas être une priorité de l'État qui n'assure aucun contrôle ou suivi, et ne fournit pas le soutien financier nécessaire.

2. Manque de matériel pédagogique dans les écoles primaires et secondaires publiques

De façon générale, les écoles primaires et secondaires du Sankuru connaissent une carence de matériel didactique et pédagogique. Celle-ci est liée soit au manque de moyens mis en œuvre par l'État pour l'éducation des enfants, soit à une mauvaise organisation de la distribution. Une telle situation met en exergue non seulement l'impuissance des pouvoirs publics en matière d'éducation des enfants, mais aussi la mauvaise gestion de l'institution scolaire par le pouvoir en place.

Des chercheurs comme Matangila (2003) et Mokonzi (2009) montrent que, loin d'être nouveau, ce phénomène perdure depuis plus d'une décennie. Ils avancent que les établissements scolaires ont subi des pillages ayant conduit au manque de livres récents dans les bibliothèques, des vols dans les laboratoires, etc. Les laboratoires ne disposent pas d'appareils pour les analyses et même les musées ne font plus l'objet de convoitise par les pays voisins de la R.D. Congo en raison de l'absence d'œuvres d'art, pillées par les tiers. Ajoutons à cela l'absence de moyens logistiques qui pose de sérieux problèmes de transport des élèves en milieu urbain, particulièrement à Kinshasa.

Le manque évident de matériel pédagogique dans les écoles sankuroises est bien réel. Cette situation entre dans le cadre de la crise générale de l'éducation que connaît la R.D. Congo. Cependant, toutes les écoles primaires et secondaires ne sont pas sur la même ligne. Certaines, surtout celles des centres urbains, bénéficient parfois d'une bonne documentation fournie en partie par l'État et l'UNICEF. Il s'agit donc là une fois de plus d'un système à double vitesse, que nous allons donc présenter pour l'école primaire et le secondaire.

2.1 À l'école primaire

L'école primaire au Sankuru bénéficie de façon générale d'une aide matérielle très réduite. Cependant, d'après notre recherche, les matériels pédagogiques et les nouveaux programmes ne sont pas déployés de manière égale pour l'ensemble des écoles. La situation géographique des écoles devient en ce sens un atout, les écoles des villages étant défavorisées par rapport aux écoles implantées dans les centres urbains.

Le partage des matériels pédagogiques se fait sans beaucoup d'obstacles dans les écoles publiques implantées dans les villes, mais pas dans celles des villages. De même, les nouveaux programmes ne sont parfois enseignés que dans les écoles des centres, mais pas dans les villages, alors qu'ils

ont pour but de mettre les enseignants et chefs d'établissements à niveau sur les avancées de la science. Un inspecteur interviewé l'affirmait également :

« Je m'appelle inspecteur x, inspecteur-chef de pool primaire Lodja sud. Mes responsabilités tournent autour des efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement en donnant des formations aux directeurs des primaires et leurs enseignants aussi bien qu'à encadrer les inspecteurs itinérants mis à ma disposition. Ici au Sankuru, nous organisons beaucoup de formations, surtout avec des chefs d'établissements. Nous le faisons parce que, quand il y a un nouveau programme nous devons les former pour qu'ils aillent former à leur tour les enseignants dans leurs écoles. Nous faisons donc des tournées pour former sur les modifications des programmes et voir aussi si ce qui est enseigné correspond à ce que les programmes exigent. Mais il y a un problème parce que les écoles des villages n'ont pas souvent accès à ces formations et manquent aussi beaucoup de matériels didactiques. La plupart des fois, ces formations sont organisées dans les centres urbains. Oui, il est prévu aussi que ces formations soient données aussi dans les écoles des villages, mais souvent elles ne sont pas données parce que les moyens destinés à cela servent à d'autres finalités. Quand tu demandes, on te dit de te taire. Et on est obligé de se taire pour éviter les problèmes avec la hiérarchie. » (IPP Shu, janvier 2018).

L'inégalité de traitement des écoles au niveau de la distribution de matériel didactique et pédagogique est ici avérée. Non seulement ces matériels sont difficilement acquis par des écoles des villages, mais leurs personnels sont également privés de nouvelles connaissances sur les programmes de l'enseignement primaire. Or, si de nouveaux programmes apparaissent, c'est dans le but d'élever le niveau de connaissance des enfants sans distinction aucune. Dans la même perspective, un directeur d'école déclare qu'il s'agit d'une discrimination pure et simple de certaines écoles selon les lieux d'implantation géographique. Il met en cause l'irresponsabilité de l'État dans l'éducation des enfants :

« Vous savez, eh, il y a ici au Sankuru des enseignants qui ne sont pas formés aux nouveaux programmes. Il y a de nouveaux programmes, mais l'enseignant n'a jamais vu ce qui est dans ces nouveaux programmes. Il faut qu'il y ait des formations par rapport aux programmes afin qu'ils aient des connaissances dans ces domaines pour mieux les transmettre. Je trouve aussi que les

nouveaux programmes ne sont pas adaptés aux enseignants. Et je me demande, à quoi servent certains programmes parce qu'on nous emmène peut-être ce qui se passe en Europe. Ici, vous enseignez à un enfant la grue alors qu'il n'a jamais vu ça. Il ne sait même pas se représenter parce que l'enfant n'a jamais été dans un port ; même s'il était dans un port, on ne trouve même pas une grue. La difficulté, c'est que l'enfant ne voit que les images, mais il ne comprend rien. Mais s'il voyait l'outil appelé grue et comment la grue fait le mouvement, il pourrait facilement retenir ce qu'est une grue. Nous suggérons qu'on ait une adaptation des programmes à la vie des enfants parce que ça ne va pas. Nous avons déjà fait des propositions au niveau des assises pour que cela remonte jusqu'au niveau sous-provincial et après, au niveau provincial jusqu'au niveau du ministère central de l'éducation. » (Préfet O, janvier 2018).

Il ressort de cet extrait que la carence de matériels pédagogiques susceptibles d'aider les enseignants est avérée. L'inégalité de traitement touche non seulement les écoles, mais aussi le personnel de l'éducation, notamment les enseignants. Tout laisse à penser que les écoles publiques des centres jouissent d'un traitement de faveur. La difficulté de l'inspection pour se rendre dans les villages par manque de financement de leur déplacement marque ici une différence nette entre les écoles urbaines et rurales. Si les enseignants ne disposent pas de matériels didactiques/pédagogiques, de manuels de programmes, comment pourront-ils être formés ? Nous estimons dans ce contexte que ce traitement est une forme de discrimination des écoles des villages comme, nous l'avons défini précédemment. Évoquée même au niveau des assises scolaires qui se sont tenues à Lodja en 2017, la question reste jusqu'à présent sans réponse. Le préfet O plaide aussi pour la matérialisation de l'enseignement dans le contexte de vie des élèves pour les aider à comprendre mieux ce qu'ils apprennent. Il est à ce sens important d'avoir des matériaux didactiques et pédagogiques, par exemple la grue, la voiture, afin que les élèves de milieu rural apprennent à connaître mieux ce qu'ils apprennent et puissent s'appuyer sur leur quotidien pour étayer leurs apprentissages. Ces inégalités de moyens entre écoles rurales et écoles urbaines sont dénoncées par les enseignants, y compris des enseignants qui évoluent dans des établissements scolaires plus favorisés en milieu urbain :

« Nous recevons des manuels de l'État et parfois de l'UNICEF. Ils sont exploitables parce que les inspecteurs nous ont formés à les exploiter. Nous ici nous avons un directeur dynamique qui nous aide aussi à l'exploitation de ces

manuels. Mais ça ne se fait pas de la même manière au village, non ! Pour moi, il faut que les inspecteurs se déplacent pour donner des manuels aux écoles des villages et former aussi les enseignants de ces écoles. Ça permettra aux enfants du village de bénéficier du même enseignement que leurs amis des centres. Il faut dire aussi que les nouveaux programmes qu'on nous donne ne sont pas faciles à exploiter. S'il n'y a pas de formation, personne ne saura les exploiter. Parfois au village, on n'exploite pas les nouveaux programmes et quand l'enfant arrivera au collège, il aura du mal à s'y retrouver. » (Es1 x, 2018).

Selon l'enseignant X, les écoles implantées en ville bénéficient d'un traitement préférentiel des organismes et de l'État. Ces manuels inconnus des enseignants des villages sont destinés, de fait, à ceux des centres urbains. En clair, les nouveaux manuels sont non seulement difficiles à exploiter, mais aussi rares sur le marché. Le comble est qu'ils « *sont changés après presque tous les deux à trois ans* », (Es1 E, février), ce qui ne permet pas aux écoles des villages d'assimiler ces programmes et par conséquent, certains enseignants se contentent des anciens programmes qu'ils maîtrisent. Les témoignages ci-dessous nous éclairent davantage :

« J'ai un ami qui est enseignant à Lowela que je connais bien. Il était venu faire le suivi de son dossier de mécanisation ici au centre et il m'a demandé mes anciens cahiers de préparation des leçons. Je lui avais donné mes deux anciens cahiers de préparation et il s'en sert jusqu'à présent. Il disait qu'ils n'ont pas des livres pour préparer les leçons et des fois, ils ont un seul livre qu'ils doivent échanger en deux, vous comprenez que ça, c'est un peu compliqué, voilà ! » (Es P, janvier 2018). Un autre interviewé renchérit :

« Dans mon école nous avons un sérieux problème de manuels et beaucoup d'enseignants utilisent des anciens cahiers qu'ils se sont procurés auprès de leurs amis qui sont au centre. J'essaie de chercher, mais je n'arrive pas à avoir tout et vous savez on est au village, les parents n'ont de pas de possibilité, même pour les frais scolaires il y en a qui ne paient pas. Je sais que les élèves ont besoin d'être formés et moi, avec les enseignants, nous faisons ce que nous pouvons jusque-là. » (Directrice Z, janvier 2018).

Il y a donc consensus sur le fait que les écoles des villages sont défavorisées. L'inégalité de traitement des écoles en milieu rural et urbain est une discrimination de l'État congolais vis-à-vis de ces populations. Les parents d'élèves eux aussi déplorent le manque de moyen et se sentent abandonnés par les pouvoirs publics :

« Ici nous ne pouvons rien espérer de bon. Regardez nos maisons, nos écoles, il n'y a rien de bon. Personne ne pense à nous offrir même des tôles et nous allons faire le reste. Nous sommes fatigués des discours remplis de mensonge qui ne change rien parce que nous sommes oubliés. » (Parent T, janvier 2018).

Ces propos du parent T rejoignent ceux de l'enseignant et du directeur précédemment cités et soulignent la persistance des inégalités de conditions de scolarisation des élèves dans les écoles publiques en milieu rural. De plus, outre la question du matériel et des infrastructures, comme l'enseignant x le mentionne, le système éducatif souffre d'un manque de formation des enseignants. Ce dernier point fera l'objet d'un développement spécifique.

2.2. Au collège

Les conditions de scolarisation des élèves au collège sont aussi dégradées qu'en primaire. Or, on ne peut penser l'école secondaire sans envisager au préalable les conditions dans lesquelles se passera la scolarisation des élèves. Ceux-ci ne peuvent s'épanouir que si les conditions matérielles sont aussi garanties. Comme un enseignant le faisait remarquer lors d'un entretien :

« Comment pouvez-vous penser que les enseignements de qualité peuvent se donner dans les conditions presque inhumaines ? Nous avons de la peine à écrire au tableau et comment les élèves seront à mesure de bien écrire aussi s'ils sont assis au sol ? Nous disons tous, les conditions de l'école doivent être améliorées pour nous permettre à bien exercer notre travail, mais nous ne sommes pas écoutés et je pense que cela va prendre du temps avant que l'on ait un changement. » (ES1 F, janvier 2018).

La négligence de l'institution publique vis-à-vis des besoins fondamentaux de l'école ne favorise pas la démocratisation de l'éducation de qualité. Tout comme pour l'enseignement primaire, nous ne pouvons que constater des différences selon les territoires. Signalons que les collèges sont peu nombreux dans les villages au Sankuru et le sentiment d'abandon est exprimé de façon récurrente lors des entretiens :

« Pour la plupart des écoles, les conditions matérielles ne sont pas viables. On dirait que les enfants sont abandonnés. Il y en a qui passent des enseignements sous les hangars. Vous comprenez vous-même que quand il pleut on doit libérer les enfants pour aller à la maison. Ici les seules écoles qui ont encore un confort, ce sont des écoles comme le petit séminaire et quelques écoles ciblées par l'État ou un organisme pour aménager les bancs, les pupitres et les tableaux. » (IPP Shu, janvier 2018).

Dans ces propos, l'inspecteur cible deux catégories d'écoles qui, à son avis, favorisent l'accès à une éducation de qualité grâce aux conditions de scolarisation correctes à savoir : les écoles conventionnées catholiques et protestantes, et certaines écoles des acteurs privés de l'éducation. Elles sont mieux organisées sur le plan institutionnel et pédagogique, et peuvent être considérées comme le miroir éducatif de la province éducationnelle du Sankuru. Les images ci-dessous nous permettent de comprendre à quel point les conditions de scolarisations aux collèges publics sont dégradées.





Des élèves entassés dans une salle de classe non équipée de pupitres. Chacun se trouve un moyen pour suivre les cours. Certains sont debout par manque de place. Des classes sont parfois débordées par le nombre d'élèves malgré les mauvaises conditions de scolarisation. Parmi ces élèves, il y en a qui se contentent de suivre les cours sans rien noter par manque de cahiers.

Il faudra rajouter à ce délabrement des collèges le manque des documentations importantes pour la formation des élèves.

3. Approvisionnement difficile des documents scolaires

Les établissements primaires et secondaires au Sankuru subissent une politique éducative à double vitesse, posant problème au niveau matériel d'enseignement. À ce jour, peu d'entre eux mettent en jeu des moyens pour acheter des livres et les meubles des écoles. Compte tenu de la pauvreté des ressources, les priorités diffèrent selon les établissements. Il s'agit là de freins que nous qualifierons d'institutionnels. L'absence ou l'obsolescence de documents et de ressources pour les cours est un sérieux problème :

« Nous avons un problème sérieux concernant les documents que nous utilisons pour les cours. Parfois les choses ont déjà évolué, mais nous continuons à enseigner ce que l'on avait bien avant. Dans notre bureau, nous n'avons que de vieux livres et je me contente de ceux-là parce que je n'ai pas d'autres sources. Heureusement que j'ai des amis qui vivent à Lodja et qui m'envoient parfois leurs notes de préparation pour que j'essaie de voir comment eux aussi font. Nous réclamons chaque fois que l'on nous forme aux

nouveaux programmes, mais rien de tel. Je ne crois pas qu'ici quelque chose changera. Vraiment, c'est compliqué d'enseigner quand on sait que l'on peut un jour se rendre compte que ce que vous avez enseigné était dépassé. » (Es2 X, janvier 20018).

D'après nos observations et nos entretiens, la situation est meilleure à l'école primaire qu'en secondaire où les inspecteurs déplorent aussi un manque de fiabilité des programmes. Lors de visites de classe et/ou de suivis des professeurs, ils se rendent compte de l'état des programmes et du niveau de préparation des cours de certains professeurs. À défaut de documents appropriés, ces derniers sont livrés à eux-mêmes comme souligné par un inspecteur :

« Chaque fois que je fais ma tournée d'inspection et que je me permets de suivre les leçons des professeurs, je suis étonné de la façon dont les professeurs se débrouillent. Je trouve qu'ils ont la volonté de bien enseigner, mais ils manquent de manuels didactiques et d'encadrement. Nous devons les encadrer, c'est notre devoir ! J'étais dans un collège du village et nous étions déjà à la fin de l'année, mais les élèves de troisième n'avaient que 9 pages de cours de français. J'avais demandé à l'enseignant pourquoi il ne pouvait pas avancer, et la réponse était étonnante : je n'ai pas de documentation et je me débrouille avec un ancien cahier que j'ai eu de la part d'un collègue qui habite le centre. » (I.P.P Shu, janvier 2018).

Ces constats mettent en évidence la situation de dénuement qui amène les enseignants à bricoler avec les moyens à leur disposition pour assurer les cours dont ils ont la charge et exercer leur métier en dépit des circonstances adverses. En 2010, l'EPSP signalait dans son rapport que « Le manque notoire de ressources matérielles pédagogiques est à déplorer. Dans de nombreuses écoles, les manuels font défaut, ce qui rend difficile le travail des enseignants et ne facilite pas l'apprentissage. La mise à disposition de manuels dans les écoles publiques a fonctionné normalement jusque vers les années 1980. Par la suite, toutes les initiatives mises en place par l'État se sont soldées par des résultats mitigés, voire des échecs » (ministère de l'PESP, rapport du 2008-2009, p.29). Ceci nous renvoie à la qualité des moyens matériels et humains dont l'école sankuroise a besoin aujourd'hui. Ce point mérite une attention particulière comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus. Les écoles publiques au Sankuru manquent de centres de documentation et que les salles de classe sont aussi insuffisantes.

4. Des écoles sans bibliothèque

Aucune des seize écoles visitées ne possède une bibliothèque destinée aux enseignants et aux élèves, que ce soit à l'école primaire ou au collège. Comment font les professeurs pour trouver de la matière à enseigner et des documents pour étayer leurs cours ? Deux enseignants sur trois utilisent les anciens cahiers de préparation comme support pédagogique. Au regard de la précarité de la documentation, ces cahiers sont pour la plupart des références fiables. Un préfet d'un collège x disait s'exprimait en ces termes :

« Nous n'avons pas assez de moyens pour acheter les documents nécessaires dont les professeurs ont besoin. Nous nous adaptons avec ce que nous possédons... Comment pouvez-vous penser qu'un établissement comme le nôtre, qui a un sérieux problème de salaire des enseignants, puisse en même temps trouver une solution au problème des livres ? C'est vraiment impossible ! Nous savons tout cela, mais nous manquons de moyens financiers. Le peu d'argent que nous recevons pour le fonctionnement de l'établissement ne suffit pas pour répondre à tous nos besoins. », (Préfet x, février 2018).

Comment un tel effondrement de l'école a-t-il pu se produire au Sankuru ? Quelle est l'origine d'une telle situation ? Pour Matangila (2003), la détérioration des équipements scolaires est liée à 11 facteurs : 1° L'institutionnalisation des antivaleurs comme le vol, le détournement de fonds publics, la perte de sens du bien commun ; 2° Le manque de politique planifiée en matière d'éducation en général et de gestion des institutions de l'enseignement ; 3° La démission de l'État ; 4° La crise économique ; 5° L'irresponsabilité des étudiants et du corps enseignant et administratif ; 6° Les incessants pillages (de 1974 à 1991) ; 7° L'insécurité grandissante et l'absence de paix durable ; 8° Les guerres et rébellions ; 9° Les manifestations des étudiants et les fermetures des universités et instituts supérieurs entraînant la disparition et la classe du patrimoine ; 10° L'absence d'une politique de l'habitat ; 11° Le manque de patriotisme et la perte du sens de l'intérêt supérieur de la Nation.

Chercher un bouc émissaire, c'est-à-dire l'agent central de cette déstabilisation, ne servirait à rien, car les facteurs cités ci-dessus concourent inexorablement à la destruction de l'école aujourd'hui en R. D. Congo en général et au Sankuru en particulier. En d'autres termes, l'histoire de la politique publique de la R.D. Congo a un impact certain sur l'accès et la scolarisation des enfants au Sankuru. Les raisons d'ordres sociopolitiques, économiques et financiers sont considérées comme les premiers obstacles à la démocratisation de l'éducation de qualité au Sankuru. Outre l'absence

de matériel didactique et pédagogique, le travail d'observation et les entretiens menés avec différents acteurs du système éducatif nous amènent à constater le manque d'aménagement minimal.

5. Des salles de classe insuffisantes et peu meublées

L'état des écoles ne correspond plus au temps de la colonisation et à la période qui suit l'obtention de l'indépendance (1960-1961). Bavuidinsi (2012) avait déjà fait ce constat lorsqu'il écrit : « jadis, l'environnement du déroulement de la formation des jeunes était viable. Autrement dit, les salles de cours, les bibliothèques..., les installations hygiéniques, les salles de loisirs et les activités culturelles répondaient aux exigences de vie et d'hygiène pour un travail de réflexion et de recherche. » (p.127). La revue de littérature a mis en évidence l'existence de discriminations dans la scolarisation selon les origines sociales pendant la colonisation et non dans les conditions de scolarisation des élèves. En effet, les écoles laissées par les Belges n'ont pas été entretenues et se sont détériorées au fil du temps. Le délabrement des écoles primaires et secondaires publiques ne concerne pas seulement les bâtiments, mais aussi le mobilier des salles de classe.

Collège Diwata



Le collège Diwata que nous avons visité, dans le secteur de Lodja, souffre d'un manque de classes pour accueillir les élèves, ce qui oblige les responsables de l'établissement à fusionner parfois deux ou trois classes de même niveau (1^{ère} A, 1^{ère} B, 1^{ère} C) dans une même salle et à alterner les groupes d'élèves pour l'instruction. Le principe est simple : une semaine sur deux, chaque promotion est contrainte d'organiser les cours en alternance, soit l'une le matin (de 8 h à 12 h 30), et l'autre l'après-midi (de 13 h à 18 h) pour remédier à la carence des locaux destinés aux élèves. Signalons en outre qu'à l'institut Lodi, la plupart des élèves apportent leurs propres tabourets ou chaises.

Ceux qui n'en ont pas s'assoient à même le sol pour suivre les cours. Une telle situation démontre à quel point l'amélioration des conditions de scolarisation des enfants et des jeunes doit être l'une des priorités dans les écoles primaires et collèges publics. C'est dans cette perspective que Bavuidinsi (2012) constate que « De nos jours, les infrastructures de l'école congolaise connaissent dans leur ensemble un délabrement généralisé. L'inconfort des conditions de vie constitue un réel empêchement pour la formation harmonieuse de la jeunesse et des futurs cadres dont le pays a besoin. » (p.127). Mais au Sankuru, cette situation n'est pas identique partout. Les images ci-dessous nous montrent comment se traduit la différence entre les écoles des villages et celles de centres urbains.

École Oloyi et École Momba



L'école Oloyi et l'école Momba sont toutes deux implantées au Sankuru dans le territoire de Lubefu. L'école Oloyi est située dans un village minier « d'Onyama », mais n'a pas d'infrastructures où les enfants peuvent bien étudier. Dépourvue de tout, cette école publique est en pleine construction, alors qu'elle existe depuis cinq ans. Les parents scolarisent leurs enfants dans ces conditions parce qu'ils n'ont pas d'autre choix. Nous avons aussi constaté le niveau de pauvreté dans ce village au regard de l'équipement des enfants : des enfants en babouche ou pieds nus à l'école, sans sacs pour garder les cahiers. Certains n'ont qu'un seul cahier où ils écrivent toutes les leçons et d'autres n'ont ni sac, ni cahier, ni crayon. L'école en pleine nature n'a aucun espace pour la récréation des enfants et ces derniers sont exposés aux dangers tels que vipères et insectes dangereux de la forêt. Nous pouvons dire qu'ici on fait l'école à ciel ouvert. Par contre, l'école Momba située dans le centre urbain de Tshumbe est construite en matériaux semi-durables et les conditions de scolarisation sont moyennes. Les enfants sont au moins assis et peuvent prendre des notes. Mais ils sont à 4 ou 6 élèves par pupitre, une situation insolite que les usagers acceptent faute de mieux. Les élèves sont au moins protégés contre les intempéries telles que pluie et incendie (éventuel feu provenant de la savane). L'école est clôturée et les élèves sont en sécurité.

Force est de constater que la différence des conditions de scolarisation entre enfants d'une même province transparaît dans la comparaison de l'école Oloyi et Momba même si aucune de ces deux écoles ne présente des conditions idéales de scolarisation. Selon Bavuidinsi (2012), « La détérioration des infrastructures scolaires ne peut pas favoriser un encadrement et une formation solides de la jeunesse censée être l'espoir pour la reconstruction de la nation congolaise. Et, la modicité du budget alloué au secteur scolaire aggrave lourdement cette détérioration des infrastructures. » (p.128). À la question de savoir quel est l'apport du gouvernement provincial dans une telle situation, quelques avis ont été émis :

« La province du Sankuru est encore jeune et donc n'a pas des moyens financiers pour répondre à toutes les demandes. Vous savez, il n'y a pas que l'école, il y a aussi d'autres secteurs de la vie, mais on y travaille et on espère y arriver. Nous n'avons pas assez de soutien de l'État, et le peu que nous recevons ne suffit pas. Oui, nous connaissons qu'il faut vraiment agir, mais nous sommes limités par les moyens financiers. » (MG2, janvier 2018).

Le conseiller x souligne ici une des raisons qui bloquent l'accès à l'éducation de qualité pour tous : les moyens financiers. La jeune province a du mal à décoller sur le plan financier. C'est le secteur social tout entier qui est concerné par la crise financière qu'elle connaît. La recherche de la stabilité

financière des bureaux provinciaux prime à notre avis au problème de l'éducation de qualité pour tous. À l'origine, nous constatons une décentralisation du pouvoir de gestion des écoles mal organisée. L'inspecteur provincial l'évoque dans son témoignage :

« Nous n'avons pas de bonnes infrastructures scolaires, mais tout ce que nos autorités savent, c'est de nous exiger de cotiser de l'argent pour leur donner. Le gouvernement ne donne rien pour la réfection des écoles. Il y a un mois passé le vice-ministre provincial qui venait d'être nommé m'a appelé pour m'exiger de donner à une personne x la somme de deux cent mille francs congolais sans me dire d'où je prendrai cet argent. J'étais obligé d'appeler les chefs d'établissements en réunion d'urgence pour trouver cet argent » (I.P.P SE, janvier 2018).

Nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, la décentralisation prônée au Sankuru dans la gestion des écoles n'est pas budgétaire, mais plutôt de responsabilité sans qu'il y ait de transfert financier (suffisant) de l'État vers les provinces qui n'ont par conséquent pas les moyens de soutenir les établissements scolaires. Le directeur F en a témoigné :

« Je n'ai jamais reçu une aide de la province pour notre école, c'est nous qui les voyons passer ici chercher de l'argent. En tout cas nous on ne pense même pas qu'ils peuvent nous aider à construire quelque chose. Nous travaillons avec les parents parce qu'ils comprennent que nous sommes là pour leurs enfants. Ici vraiment on ne peut pas compter sur l'État » (Directeur Z, février 2018).

Le manque de financement et de prise en charge des écoles par l'État a pour conséquences une dégradation des conditions. Les frais alloués au fonctionnement de l'école par trimestre s'élèvent à 45. 000 francs congolais⁷⁴ équivalents de 20 euros pour une école d'au moins quatre-vingt-dix élèves. Entretemps, les bâtiments construits avec des matériaux non durables exposés aux intempéries (vent, feu, pluie) exigent un entretien de maintenance quotidien. De plus, un minimum de mobilier est nécessaire pour accueillir les enfants dans des conditions convenables. Devant ces multiples difficultés, les responsables des écoles se tournent vers les parents en dernier espoir.

⁷⁴ D'après la directrice Z, toute école ayant jusqu'à 90 élèves reçoit 45. 000 fc de frais de fonctionnement de l'État et tout varie avec le nombre d'élèves scolarisés.

Leurs contributions sont utilisées à la fois pour la construction de l'un ou l'autre bâtiment et pour leur ameublement, ce que nous a expliqué un des parents :

« Chaque année nous fixons avec le directeur et les enseignants le montant que chaque élève doit donner comme contribution à la construction de l'école. Et ça pèse beaucoup parce qu'il n'y a pas que ça, il y a d'autres choses pour les enfants, les frais scolaires, la motivation des enseignants non payés, tout ça, c'est à notre charge. » (Parent P, février 2018).

Par ailleurs, d'autres participants à notre recherche soulignent le poids des autorités provinciales sur les écoles et estiment qu'elles se désintéressent des besoins des élèves au profit des contributions pour le fonctionnement de leurs différents bureaux. Les parents d'élèves sont en ce sens les premières victimes d'une exploitation des écoles publiques au profit de l'administration provinciale.

Ces dysfonctionnements et mauvaises conditions de scolarisation des enfants ne sont pas l'apanage du Sankuru ni de la R D. Congo. Elles existent aussi dans d'autres pays d'Afrique, Europe, Amérique. En Roumanie par exemple, Teixeira, Amoroso et Gresham constatent que « les établissements scolaires situés dans les zones marginalisées de la Roumanie sont ceux qui ont le plus grand besoin d'investissements [...] et leurs élèves, en sont doublement désavantagés, car ces enfants, en général issus de familles rurales à faibles revenus, sont donc obligés de fréquenter des établissements mal lotis. » (p.2). Plus loin encore, ils ajoutent qu'« il existe de fortes preuves qu'une infrastructure de haute qualité facilite un meilleur enseignement, renforce les acquis scolaires, etc. » (p.3).⁷⁵ Dans la même perspective, une étude menée au Royaume-Uni montre que « des éléments environnementaux et architecturaux des infrastructures scolaires expliquent 16 pour cent de la variation de la réussite scolaire des élèves de l'enseignement primaire. Cette analyse montre par ailleurs que la façon dont une infrastructure scolaire est conçue a un effet sur les processus d'apprentissage en fonction de trois caractéristiques : elle *doit* être naturelle (ex. luminosité et qualité de l'air), stimulante (ex. couleurs et complexité), et individualisée (ex. flexibilité des espaces d'apprentissage). » (Ibid, p.2).⁷⁶

⁷⁵ cf. Teixeira, Amoroso et Gresham, <https://blogs.worldbank.org/fr/education/am-liorer-les-infrastructures-scolaires-afin-que-les-l-ves-apprennent-mieux>, consulté le 2/08/2021.

⁷⁶ Ibidem

Face à ces problèmes en Afrique, Amérique, RD. Congo au Sankuru et dans le reste du monde, Kede Onana (2007) pense que l'État doit répondre à son devoir d'éduquer des enfants. Son attention doit être portée sur les coûts de l'éducation sur les budgets qu'elle nécessite et sur les prédictions ou prévisions à envisager en la matière. Ainsi, il convient de réfléchir en permanence sur « l'éducation face aux défis économiques avec pour corollaires : l'investissement en capital humain, les dépenses publiques d'éducatives, l'efficacité du système éducatif et le financement des établissements scolaires. » (p.67). La qualité des conditions matérielles des écoles publiques au Sankuru est non seulement importante, mais nécessaire pour améliorer l'éducation pour tous. Ceci dit, les moyens matériels ne suffiront pas à améliorer les conditions de scolarisation car les moyens humains et la compétence des enseignants sont de première importance.

Nous pouvons conclure à la suite de Bavuidinsi (2012) que le délabrement avancé de la plupart des infrastructures scolaires au Sankuru, le manque de matériaux didactiques pédagogiques dans certaines écoles publiques malgré l'assistance des organismes internationaux (par exemple Unicef, la Banque mondiale) et l'aide de l'État congolais, surtout à l'école primaire, freinent la démocratisation des conditions de scolarisation viable de l'enseignement primaire et secondaire public.

6. Manque de moyens humains

L'accès à l'éducation de qualité ne dépend pas seulement des moyens matériels ou financiers, mais aussi des moyens humains dont dispose l'école publique. Ceci nous permet d'aborder les thèmes en rapport avec les enseignants en tant que personnel de l'éducation. Comme le dit Ileba (2007), « la qualité d'une société dépend en grande partie de la qualité et de l'importance accordées à l'éducation dispensée aux jeunes et par ricochet de la prestation des enseignants. L'enseignement du maître ouvre à l'acquisition d'une vision du monde, du sens du souverain bien, de l'acceptation et du respect de l'autre et du patriotisme de la communauté. Le maître ouvre à la construction d'une société plus humaine. Il mérite à juste titre une reconnaissance sociale. » (p. 99). Or, en vue d'une amélioration de la qualité de l'éducation, l'État doit veiller à la qualité des équipes éducatives. Par conséquent, nous nous sommes intéressés à la question de la formation des enseignants mais aussi à celle de leur mode de recrutement et de leur statut.

6.1. Formation des enseignants du primaire et secondaire au Sankuru

La formation des enseignants au Sankuru est l'une des causes de l'inefficacité des moyens humains de l'enseignement primaire et secondaire public. D'emblée, la formation des enseignants, notamment celle du maître de l'école primaire comme nous l'avons signalé précédemment, est

organisée au niveau de l'école secondaire, dans l'option appelée « *humanités pédagogiques générales* » (ministère de l'PESP, rapport du 2008-2009, p.29). Cette formation dure quatre ans et commence en troisième année après le tronc commun de deux ans du secondaire. Elle est sanctionnée par l'examen d'État à la fin de la sixième année, avec une épreuve théorique et une épreuve pratique pendant lesquelles le futur enseignant doit montrer qu'il est capable d'assurer le métier d'enseignant. En principe, « les cours en rapport avec la profession enseignante sont assurés par des enseignants psychopédagogues de niveau universitaire ou supérieur. » (Idem). La formation des enseignants de l'école primaire au Sankuru se déroule de la manière suivante : tout commence par les six ans de l'école primaire, puis deux ans de secondaire (collège) et enfin, trois ans de formation pédagogique qui conduisent à la présentation des épreuves des examens d'État (du bac). Ce parcours est identique à toutes les filières, pédagogique, littéraire, mathématique et biologie chimie. Mais ceux qui choisissent la section pédagogique ont des exigences particulières tout au long de leur formation par rapport aux autres étudiants. Ils font un stage à la fois d'observation et de pratique à partir de la cinquième année scolaire (pré finale) dans les écoles primaires en tant que « élèves-maîtres »⁷⁷. Cette période permet aux étudiants de filière pédagogique d'être sur terrain et d'acquérir des compétences pour le métier d'enseignement auquel ils se préparent. Ils apprennent comment tenir le cahier de préparation des leçons scolaires, comment enseigner aux élèves et comment gérer une classe des élèves. Les diplômés d'État du parcours pédagogique sont appelés les D6 en pédagogie, c'est-à-dire, ayant effectué la sixième école primaire et la sixième des humanités pédagogiques (ou de leur choix) après deux ans du secondaire. De même, tous ceux qui suivent d'autres options notamment : littéraire, chimie, mathématique, et qui décrochent le diplôme d'État après six ans d'études secondaires sont appelés aussi des D6 (diplômés d'État) dans une option précise. Mais à nos jours, seuls ceux ayant suivi la formation pédagogique constituent la catégorie d'enseignants qualifiés en primaire.

Nous avons aussi des enseignants qui n'ont suivi que le cycle court de quatre ans de l'école normale dédiée à la formation des maîtres d'école. Ces enseignants sont des personnels plus âgés, qui sont entrés dans le métier durant l'époque qui a suivi l'indépendance de la RD. Congo. C'est une formation spécialisée destinée à l'enseignement à l'école primaire. C'est ce que nous appelons les D4 (diplômés de cycle court), c'est-à-dire ayant limité leur formation scolaire en quatrième année pédagogique. Ils ne peuvent enseigner qu'à l'école primaire.

⁷⁷ Une appellation courante dans le système éducatif sankurois pour désigner le stagiaire et futur enseignant (e) de l'école primaire.

L'école normale n'existe plus, car elle a été remplacée par la section des humanités pédagogiques. Ainsi, pour être enseignant à l'école primaire au Sankuru, il n'est pas obligé d'avoir un diplôme de l'institut supérieur ou de l'université. Toutefois, les D4 (diplômés de cycle court) sont à ce jour considérés comme des enseignants sous-qualifiés dans les discours des participants à notre recherche.

Par ailleurs, la formation des enseignants du secondaire se fait généralement dans les instituts supérieurs et universités. Ils sont formés dans différents domaines du français aux mathématiques, en passant par l'histoire et la géographie. Les instituts supérieurs pédagogiques, par exemple, forment sur une durée de trois ans ceux qui obtiennent le titre de gradué (G3) dans un domaine précis et sont généralement destinés à l'enseignement en secondaire. En d'autres termes, sont diplômés en pédagogie appliquée ceux qui, après avoir obtenu le diplôme d'État, ont fait trois ans à l'institut supérieur pédagogique ou à l'université pédagogique. Cette formation est suivie d'un stage pratique dans un collège ou lycée pour examiner les compétences acquises par les étudiants qui se préparent au métier d'enseignant. Ceux qui suivent un cursus de cinq ans sortent de l'Institut avec le diplôme de licencié en pédagogie appliquée, en histoire, en géographie. Chaque étudiant choisit un thème dans lequel il fera son travail de fin de cycle (TFC) qu'il défendra devant un jury organisé par la faculté, ces derniers peuvent enseigner au collège et/ou lycée les cours correspondant à leur formation, une fois recrutés. Par contre, les non qualifiés désignent ici les diplômés d'État (les D6 de n'importe quelle filière) qui dispensent des cours dans le secondaire alors qu'ils n'en ont pas la qualité, voire certains D4 qui continuent à enseigner à l'école primaire. Le tableau 29 ci-dessous présente la proportion d'enseignants titulaires du primaire par qualification.

Tableau 29 Proportion d'enseignants titulaires de classe du primaire par qualification selon le secteur d'enseignement et le régime de gestion⁷⁸

Secteur d'enseignement	Régime de gestion	Inf. D4	D4	P6	D6	Autres
Public	ECC	0,9%	14,3%	2,1%	82,1%	0,5%
	ECF	0,1%	5,9%	1,7%	92,3%	0,1%
	ECI	0,2%	2,5%	1,3%	95,8%	0,3%

⁷⁸ ECC : Écoles Conventionnées catholiques ;
 ECF : Écoles conventionnées de la Fraternité
 ECI : Écoles conventionnées Islamiques
 ECK : Écoles conventionnées Kimbanguistes
 ECP : Écoles conventionnées Protestantes
 ECS : Écoles conventionnées Salutistes
 ENC : Écoles Non Conventionnées dites Officielles

	ECK	0,4%	6,9%	2,0%	90,5%	0,2%
	ECP	0,4%	5,9%	1,7%	91,7%	0,2%
	ECS	1,0%	8,1%	3,6%	86,9%	0,4%
	ENC	0,6%	7,8%	2,3%	88,9%	0,4%
	Autre	0,4%	1,7%	1,5%	96,1%	0,3%
Total public		0,6%	8,1%	1,9%	89,0%	0,3%
Privé		0,3%	2,2%	2,5%	94,0%	3,9%
Total général		0,6%	7,4%	2,0%	89,6%	0,4%

Tableau issu de l'annuaire de l'EPST, 2020-2011.

Nous pouvons déduire d'une présence importante de D4, P6 et D6 dans l'enseignement public en RD. Congo. Ces résultats se confirment lorsque nous observons qu'il en est de même au niveau provincial. Notons qu'au Sankuru nous avons 12 830 enseignants titulaires dans l'enseignement public, dont 76% des hommes et 24%, des femmes. De même, au Kasai nous avons 2 844 enseignants titulaires dont 77,7% d'hommes et 22,3% de femmes, et dans la province de Maniema nous avons 11396 enseignants dont 78,7 % d'hommes contre 21,2% de femmes, (Annuaire de l'EPST, 2019-2020). En ce qui concerne le Sankuru, nous avons en primaire 17 enseignants d'un niveau inférieur à D4 dont 12 hommes (70,5%) et 5 femmes (29,4%), 433 enseignants D4 dont 325 hommes (75%) et 108 femmes (33,2%), 153 enseignants P6 dont 116 hommes (75,8%) et 37 femmes, 12 337 D4 enseignants dont 9 366 hommes (76%) et 2 971 femmes (24%) (Ibidem). C'est une tendance qui s'étend au plan national, à l'exception de la ville de Kinshasa où parfois les femmes sont majoritaires dans certaines qualifications (par exemple les D6) à cause du nombre de filles qui se maintiennent à l'école et terminent le secondaire. Nous avons par exemple à Kinshasa des enseignants inférieurs à D4, 96 dont 36 hommes (37,5%) et 60 femmes (62,5%), 1 683 enseignants D4 dont 521 hommes (31%) et 1 162 femmes (69%), 994 enseignants P6 dont 604 hommes (60,7%) et 390 femmes (39,2%), 28 345 enseignants D6 dont 16 864 hommes (59,5%), et 11 481 femmes (40,5%). Ces qualifications D4, P6 et inférieur à D4 ne sont pas issues de l'école publique d'aujourd'hui, mais ces enseignants (es) recrutés à l'époque post-coloniale sont encore en poste.

Opondi (2019) a réalisé une présentation de la structure de formation des enseignants en R. D. Congo que nous mettons en perspective avec celle du Sankuru :

— Les humanités pédagogiques : elles forment les enseignants de la maternelle et du primaire. Les cours privilégiés sont la pédagogie générale, la méthodologie et la psychologie de l'enfant. Nous avons ici la continuité de l'orientation donnée par les missionnaires à la création des écoles normales dont le but était de préparer la relève du personnel enseignant, (Opondi, 2019). Mais

aujourd'hui, les finalistes des humanités scientifiques, littéraires et des autres options sont aussi retenus comme enseignants dans ces deux niveaux.

— Les Instituts Supérieurs pédagogiques (ISP) forment spécialement des enseignants de l'enseignement secondaire. Ici, il existe deux catégories dont le premier niveau est appelé « graduat », soit trois ans pour les enseignants du cycle d'orientation (CO) et le second niveau est appelé « Licence », soit deux ans d'études en plus de graduat (bac+5) pour les enseignants des humanités (Opondi, 2019). Au Sankuru, ces instituts supérieurs sont à Wembonyama, à Tshumbe, Lodja, Kole et Lomela, mais de fois ne remplissent pas les conditions adéquates de scolarisation des étudiants pour une formation de qualité.

— L'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa (UPN) forme quant à elle les enseignants de l'enseignement secondaire et supérieur (Ibid). C'est un ancien ISP (Institut supérieur) devenue université et qui permet aux étudiants d'aller jusqu'au niveau de doctorat. Les étudiants ayant le grade de licencié en pédagogie appliquée, en histoire, géographie, etc., peuvent aussi être retenus comme assistant d'un professeur d'université. Il aide le professeur dans l'organisation des travaux pratiques et la révision de cours avec les étudiants.

En ce qui concerne la formation continue au Sankuru, elle concerne la remise à niveau des enseignants des écoles primaires et secondaires de la province. En effet, c'est le devoir de l'EPSP de s'occuper de cette tâche importante pour l'amélioration de l'enseignement au Sankuru et en R.D. Congo. C'est dans ce contexte que les organismes tels que l'Unicef ou la Banque mondiale œuvrent dans le domaine de l'éducation au Sankuru. Mais les données issues de notre recherche montrent que, même à ce niveau, les obstacles se dessinent dans la formation des enseignants. L'extrait de l'I.P. P SE en témoigne :

« Et qu'est-ce que nous faisons, pour vous dire que nous ne dormons pas, nous voulons remédier à ça. Lorsque l'Unicef cible, nous ferons de sorte que, les gens qui sont ciblés, forment un noyau pour nous permettre de transmettre la même formation ailleurs dans l'arrière-province parce que nous n'avons pas des moyens. Vous savez, eux quand ils prennent en charge, ils supportent les formateurs et les participants. Mais nous, quand nous prenons en charge, nous ne pouvons pas faire comme eux. Seuls les formateurs sont soutenus et non pas le reste. Parce que vous savez, il nous arrive d'être coincés, comme l'année dernière, nous avons eu des programmes, mais ces programmes comment vous allez les mettre dans les écoles sans former ceux qui les transmettront aux enfants ? Et voilà ! De ce côté nous allons chercher dans la province comment

est-ce que nous pouvons avoir des moyens, par exemple on fait des cotisations, on appelle des gens, on les forme et ceux-là vont aller former les autres. C'est ainsi que dans toute la province éducative nous avons réussi à former les gens sur le programme de 2011 qui est en vogue. Donc, au Sankuru je n'ai pas vu à part Unicef qui nous aide à moitié un autre organisme nous venir en aide. » (I.P.P SE, janvier 2018).

Ces propos nous donnent l'impression que la remise à niveau des enseignants est parfaitement assurée avec l'aide de l'Unicef et que l'État accomplit comme il se doit sa tâche d'assurer la formation continue des enseignants. Mais d'autres interviewés contredisent ces affirmations et signalent qu'il existe des inégalités dans le système de formation continue des enseignants, car ceux de milieu rural n'ont pas la même chance de remise à niveau que leurs collègues du milieu urbain :

« Les manuels arrivent plus souvent au centre et nous, au village, nous apprenons longtemps après que ça existe. C'est à nous de faire des efforts pour en avoir un ou deux et de fois nous mettre à expliquer à nos enseignants. Nous ne voyons pas les inspecteurs pour la formation, mais nous apprenons que les autres ont été déjà formés, et c'est tout ! » (Dir O, janvier 2018).

Ceci est confirmé par les propos recueillis lors d'un autre entretien :

« Si l'argent est détourné, les manuels n'arrivent pas, il n'y a pas de formation pour des nouveaux programmes dans certaines écoles, surtout celles des villages, pensez-vous que les matériels didactiques pourront arriver dans les écoles au village ? Héhé ! Il y a des enfants qui ont seulement appris qu'il existe une balance, mais qui n'ont jamais vu concrètement une balance. Mais c'est vraiment compliqué cette histoire. Il y en a aussi qui ont ces matériels, mais ne les utilisent pas parce que les enseignants n'ont pas été formés. Comment pouvez-vous imaginer l'avenir de ces enfants ? » (I.P.P Shu, janvier 2018).

On le voit, ces deux extraits adoptent une position contraire à celle de l'I.P. P x selon laquelle les enseignants du Sankuru reçoivent tous des formations (aux nouveaux manuels scolaires). Le directeur O et l'I.P.P. Shu mettent en cause la volonté de l'État d'assurer l'équité dans la formation

continue des enseignants du centre et des villages. La gestion des ressources serait à son avis détournée de leur but initial et par conséquent, les enseignants de village ne sont pas formés. Une position difficile à prouver dans notre recherche. Nous comprenons qu'il peut y avoir des freins d'ordre administratif que nous n'avons pas eu l'occasion d'approfondir. Toutefois, ces deux témoignages, attestent de difficultés dues à une mauvaise gestion des moyens financiers destinés à la formation des enseignants sankurois et par conséquent renforcent l'idée d'une formation insuffisante voire absente comme expliqué ci-dessous :

« Si les enseignants paraissent suffisamment nombreux dans le primaire et dans le secondaire, les problèmes liés à leurs qualifications sont prégnants. Le personnel souffre d'une formation initiale jugée peu professionnalisante et de l'absence quasi totale de système national fonctionnel de formation continue. » (EPSP, 2010, p.28).

Cet argument trouve son fondement dans le pourcentage estimé d'enseignants qualifiés dans l'enseignement primaire et secondaire. Par exemple, selon les données statistiques 2007-2008, « un tiers des enseignants du primaire et 64 % des enseignants du secondaire n'ont pas la qualification requise pour enseigner. Le cumul de ces deux facteurs a provoqué une rupture professionnelle et intellectuelle du corps professoral menant à la détérioration de la qualité de l'éducation. » (Idem, p.28). Nous pouvons en ce sens mettre la situation décrite lors des entretiens en perspective avec ce qu'écrit Opondi (2019) pour qui « les problèmes des enseignants en RD. Congo se sont posés dès l'indépendance. Le manque d'enseignants des niveaux secondaires a nécessité des solutions d'urgence pour combler le vide créé par l'absence des structures et les besoins nouveaux. » (Opondi, dossier, 2019, p.1). Certes, ce problème ne date pas d'aujourd'hui et ne concerne pas que la province du Sankuru selon le rapport de l'EPSP (2010) et l'analyse d'Opondi (2019). Cela signifie que la formation des enseignants devrait être une priorité au niveau du ministère provincial de l'Éducation.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons retenir que les problèmes de formation des enseignants ne sont pas des cas isolés, mais sont plutôt liés au dysfonctionnement général du système éducatif de la R.D. Congo. Devant des écoles qui souffrent d'une pénurie d'enseignants compétents et qualifiés, nous pensons que la formation des enseignants est la voie par excellence pour relever ce défi. Il faudra impliquer les enseignants eux-mêmes dans le jeu. Comme le dit Anderson (2004) du point de vue de la formation continue, les enseignants sont plus enclins à modifier leurs pratiques pédagogiques si :— les connaissances présentées s'appuient sur des besoins identifiés

par les enseignants eux-mêmes (Shaeffer, 1986) ; Clair & Adger, 1999) ; — il existe un lien entre les connaissances enseignées et ce que les enseignants connaissent déjà faire (Claire & Adger, 1999 ; Fullan, 2001) ; — Des activités et expériences diversifiées sont proposées aux enseignants (Avalos & Haddad, 1981 ; Garet, Porter, Desimone, Birmane & Yoon, 2001).

À l’instar de ces auteurs, nous pouvons dire que le défi de la formation des enseignants reste à relever non seulement au Sankuru, mais aussi dans le reste du pays. Les formations sont proposées sans une implication préalable des enseignants. Certes, cela est issu de travail des experts, mais il est parfois en décalage avec les connaissances des enseignants. À notre avis, cela ne peut s’améliorer qu’en rendant les enseignants conscients de leur place dans le changement que le ministère de l’Éducation propose. Une telle voix permettra aux enseignants de développer les compétences professionnelles requises pour exercer leur métier. Nous considérons à la suite de Pasquay, Altet, Charlier & Perrenoud (dir) (2012), sous le vocable de compétences professionnelles « l’ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d’action et d’attitudes, mobilisés dans l’exercice du métier. » (p.30). Nous comprenons que d’après cette définition très large, les enseignants doivent avoir des compétences à la fois d’ordre social, cognitif et pratique.

6.2. Le statut des enseignants et leur recrutement au Sankuru

Dans le contexte de notre recherche, les enseignants de l’école primaire et secondaire publique sont des fonctionnaires publics dépendants du ministère de l’Enseignement primaire, secondaire et professionnel. En tant que tels, ils ont droit à une reconnaissance de l’État. Ils sont en principe rémunérés par l’État. Mais la situation sociale des enseignants au Sankuru est aussi difficile que dans le reste de la R.D. Congo

Au Sankuru, les enseignants sont généralement recrutés par la division de l’inspection provinciale en tant qu’organe qui s’occupe spécialement des agents de l’enseignement public. À ce niveau, ils sont censés être salariés par rapport à leur statut professoral. Mais plusieurs personnes interviewées déplorent la manière dont sont traités les enseignants aujourd’hui. D’autres encore lient la qualité de l’éducation aux conditions sociales des enseignants. Ces deux tendances mettent en exergue le fait que le statut d’enseignant au Sankuru et en R.D Congo n’attire plus de nouvelles recrues. Les témoignages ci-dessous nous éclairent davantage :

« Il faut beaucoup de choses pour changer la mentalité. Il faut d’abord penser aux salaires des professeurs parce que c’est capital. Pas seulement le salaire des professeurs, mais beaucoup de choses. Mais je pense qu’il faut commencer

par le salaire et petit à petit voir comment changer d'autres choses. Si les fonctionnaires ont leurs salaires dans tous les domaines, ils peuvent s'occuper bien des enfants. Mais parce qu'il n'y a pas de salaire, l'argent ne circule pas, les parents qui vendent les produits agricoles ne sont pas à mesure de s'en sortir avec leurs enfants », (I. P.P Shu, janvier 2019).

Certes, ces propos reflètent le besoin prise en charge plus sérieuse des enseignants par l'État comme condition d'amélioration de l'éducation au Sankuru. Les agents mal payés (ou pas payés) ne peuvent être que démotivés. Les personnes qualifiées quant à elles, peuvent ne pas s'engager dans l'enseignement en raison des conditions salariales offertes par le gouvernement. Il faut ajouter que nous avons distingué deux sortes d'enseignants : ceux qui sont payés et ceux qui ne le sont pas. Les enseignants payés sont généralement appelés « mécanisés » et les autres « les non mécanisés ». Le directeur O renchérit les propos de l'I.P.P Shu lorsqu'il dit :

« Dans mon école beaucoup d'enseignants ne sont pas mécanisés. C'est une situation difficile pour l'école ; nous avons déjà fait des dossiers au moins deux fois sans solution. Nous leur donnons la prime de motivation qui n'est vraiment pas satisfaisante, mais c'est ça. Nous avons un nombre d'enseignants non mécanisés ! » (Directeur O, janvier 2019).

Ce système bien connu dans l'EPSP n'existe pas seulement au Sankuru, mais aussi dans le reste de la R.D. Congo. D'après le rapport de la Banque mondiale sur la revue des dépenses publiques, un tiers des enseignants est à mécaniser (Banque Mondiale, 2008, p.89). Les données du Service de Contrôle et de paie disponibles (SECOP, 2009)⁷⁹ indiquent qu'un enseignant sur trois n'est pas mécanisé⁸⁰ en R.D. Congo. De même, en 2021, la situation ne semble pas changée parce qu'un tiers des enseignants actifs ne sont pas payés (EPSP, 2021). Le problème de mécanisation est dans notre contexte lié à la création de nouvelles unités et aux procédures de recrutement des enseignants. En effet, au niveau de recrutement, la procédure est simple : l'enseignant rassemble les preuves de sa scolarité, c'est-à-dire, son diplôme et remplit un formulaire de demande d'intégration à l'équipe pédagogique d'une école et contacte l'inspection générale provinciale à Lodja ou sa subdivision la plus proche. Il dépose le dossier à l'inspection provinciale et se fait enregistrer comme nouvelle unité. Nous soulignerons ici que les nouvelles unités ne sont pas

⁷⁹ Comparaison entre les données du SECOP (2009) et celles des annuaires statistiques 2007-2008

⁸⁰ Être mécanisé signifie, être reconnu par l'État congolais

payées. Cette situation peut durer entre un et six ans. Le comble est le manque de délai précis d'attente de la réponse de l'administration. Les informations disponibles sur l'expansion « naturelle » et incontrôlée du secteur sont très limitées. Ce problème se pose aussi au niveau de l'administration (EPSP, 2009) ce qui n'est pas sans conséquences.

6.3 Nouvelles unités et poids des contributions scolaires sur les ménages

Si les rapports de l'EPSP et de la Banque mondiale affirment le problème de nouvelles unités et le poids des contributions scolaires, les enseignants interviewés dans le cadre de notre recherche témoignent à leur tour au sujet de leurs expériences. Un enseignant de l'enseignement primaire nous a raconté qu'il avait dû patienter trois mois avant de percevoir un salaire :

« Moi j'avais fait trois ans sans toucher mon salaire, mais je travaillais toujours avec l'idée qu'un jour la situation sera bonne. Je recevais seulement la motivation des parents d'élèves et c'est tout. Mais je peux dire que je n'ai pas souffert comme les autres qui parfois attendent plus de cinq ans sans être payés. » (ES x, janvier 2018).

Un autre enseignant a témoigné des conditions précaires dans lesquelles certains enseignants sont contraints d'exercer leur métier :

« Je connais un ami qui a fait plus de six ans sans salaire. Et il n'était pas seul, dans notre école nous étions huit enseignants mécanisés alors que nous étions beaucoup ! C'est vrai que la souffrance dans l'enseignement est là et c'est tous les jours avec un salaire insignifiant, mais c'est mieux d'avoir quelque chose que rien. » (Es 2, février, 2018).

Cette situation est d'autant inquiétante qu'elle influence le poids des frais scolaires sur les ménages, seule ressource des enseignants. Selon l'EPSP (2009) « le poids des frais scolaires sur les ménages est principalement lié à la modicité des revenus de l'enseignant. La prime de motivation (supplémentaire au salaire) est un moyen de remédier à cette situation : elle représente environ 70-80 % de la totalité des frais scolaires. » (p.22). Contrairement à l'EPSP qui estime que les frais scolaires⁸¹ servent à la prime des enseignants dont les salaires sont insuffisants. Au Sankuru ces frais servent aussi à aider les enseignants impayés. C'est là que le poids devient

⁸¹ Notons qu'officiellement les frais scolaires ont disparu au profit de la gratuité qui n'est jamais appliquée. On parle plus de frais de motivation pour voiler ce qui est en réalité les frais scolaires.

davantage lourd pour les ménages et les enfants des parents défavorisés, en particulier les agriculteurs et les chômeurs.

Cette situation est enfin renforcée par l'incertitude du nombre du personnel de l'EPSP. Comme le signale l'EPSP (2009), « l'EPSP demeure néanmoins le sous-secteur qui emploie le plus grand nombre d'agents. La maîtrise de ses effectifs apparaît donc comme une nécessité absolue, en particulier pour pouvoir : planifier les effectifs en rapport avec l'expansion naturelle du secteur et connaître le coût institutionnel et financier des charges à transférer aux provinces dans le cadre de la décentralisation. Enfin, il est à noter que le personnel est âgé, bien au-delà de la limite officielle, d'où un vieillissement progressif du personnel en activité » (p.21), ce qui conduit aujourd'hui à l'envoi en retraite forcée des enseignants ayant dépassé les soixante ans, avec des frais de pension dérisoire. Cette opération tente à notre avis de résoudre le problème de vieillissement des enseignants, mais le risque est d'engager des agents incompetents et par conséquent, enfoncer encore le système scolaire congolais dans le chaos.

6.4. L'insuffisance du nombre d'enseignants qualifiés et d'inspecteurs

Au Sankuru, les enseignants qui normalement devraient être retraités en raison de leur âge et qui n'avaient suivi qu'une formation jusqu'en quatrième secondaire dans l'école normale (au temps où cela existait) continuent d'enseigner à l'école primaire. Les extraits de directeur Z et des inspecteurs principaux provinciaux de l'éducation cités ci-dessus nous ont déjà éclairés à ce sujet. Ce constat est renforcé par le rapport du projet PASE (projet d'Appui au Secteur de l'Éducation), selon lequel « la fonction d'encadrement pédagogique est peu efficace en raison de motivation de ces derniers face à des conditions de vie difficiles et à l'absence totale de moyens matériels et logistiques pour mener à bien leur mission. En effet, on dénombrait en 2007-2008, 550 inspecteurs pour 111 830 classes de l'enseignement public, soit un inspecteur pour 230 classes. De plus, nombre d'inspecteurs assurent des tâches de gestion administrative et financière au détriment de l'encadrement pédagogique des enseignants sur le terrain. » (ministère de l'EPSP, rapport du 2008-2009, p.29).

Nous avons constaté que certaines écoles que nous avons observées, par exemple l'école Sombo a 26 enseignants dont 7 sont de D4 et 29 sont de D6 ; l'école Dikondo a 24 enseignants dont 8 sont de D4 et 16 sont de D6 ; Ekomi possède 13 enseignants (au village) dont 3 sont D4 et 10 D6, (François, janvier 2018). Il est clair que, contrairement aux moyens humains de qualité qui devraient être utilisés pour la formation de futurs enseignants, l'école publique au Sankuru ne forme qu'à l'aide des D6 et D4, qui enseignent généralement à l'école primaire. Or, comme nous

l'avons montré ci-dessus, seuls les diplômés d'État en pédagogie appliquée sont qualifiés au primaire. Les D4 sont très limités face aux nouveaux programmes qui s'adaptent à la vie des élèves. La présence des D4 montre bien que l'école primaire publique au Sankuru n'a pas que des enseignants D6 reconnus officiellement comme qualifiés. De plus, les enseignants formés dans l'enseignement supérieur exercent principalement au collège et non dans l'enseignement primaire comme l'explique un des conseillers que nous avons interrogés :

« Nous avons dans les écoles au Sankuru des enseignants D4 et D6 qui enseignent à l'école primaire. Il y a un problème d'enseignants et l'État congolais les engage, et pas seulement à l'école primaire. Au collège aussi, je sais qu'il y a des enseignants D6 qui donnent cours. Ceux qui ont fait l'institut supérieur et université sont aussi là, eh, pas en primaire, voilà, mais au collège. » (MG1, janvier 2018).

Le même problème se pose au secondaire, car les diplômés d'État (D6) des autres sections, littéraire, math-physique et biologie-chimie sont parfois engagés dans l'enseignement après leur parcours scolaire. Nous pouvons dire que le recrutement des enseignants au secondaire ne suit pas non plus des normes selon lesquelles les moyens humains doivent être issus de l'université (pédagogique) pour assurer le métier d'enseignement. Le rapport de l'EPSP (2010) avait déjà alerté sur le fait que « La qualité de la formation dispensée dans les humanités pédagogiques est faible. Cette faiblesse s'explique principalement par le faible niveau de l'enseignement secondaire en général, le manque d'attention accordée à la pratique d'enseignement (contenu du curriculum, présence d'une école primaire d'application, absence de matériel didactique approprié). » (p.29). Cette faiblesse s'explique par le recrutement dans l'enseignement secondaire de diplômés d'État qui ne sont qualifiés que pour l'enseignement primaire. C'est l'administration qui est ici pointée du doigt, particulièrement l'inspection provinciale chargée de traiter les dossiers de demandes d'emploi dans l'enseignement primaire et secondaire. Interrogé à ce sujet, le coordinateur Lo souligne le manque de rigueur dans le recrutement des enseignants :

« Ici, le niveau des enseignants est aussi un problème. Le niveau des enseignants des primaires, là ça va encore, parce qu'on a essayé de faire le diagnostic. Au primaire, presque tout le monde est qualifié ; parce qu'au primaire, quand nous parlons de la qualification, nous avons encore chez nous des D4 qui sont déjà fatigués, ceux qui n'ont fait que l'école primaire. On a des D4, c'est-à-dire, ceux qui ont étudié jusqu'en 4e des humanités, (ceux qui

ont fait le cycle court) ; il y a enfin des D6, ceux qui ont fait jusqu'en sixième des humanités. Alors là, presque tout le monde est qualifié en enseignement. Au secondaire, c'est le problème. Il y a la sous-qualification là-bas. Chez nous au Sankuru il y a encore des D6 qui donnent cours au secondaire faute de mieux. Mais figurez-vous, il y a aussi des gradués et des licenciés qui donnent cours, mais qui sont incompetents par rapport aux D6 d'avant 1985. » (Coord Lo, janvier 2018).

Les propos de coordinateur Lo nous montrent que, même si le manque d'enseignants qualifiés est une évidence à l'école primaire et secondaire publique, la situation du primaire est mieux que celle du secondaire. D'après lui, la qualification des enseignants n'a pas assez évolué au secondaire et il pense que la question n'est pas celle du niveau de diplôme, mais plutôt celle des compétences. Car, constate-t-il, même les jeunes diplômés n'ont parfois pas les compétences attendues pour assurer un enseignement de qualité. L'inspecteur Shu partage ce point de vue :

« À supposer que le professeur qui l'a enseigné n'avait que 50 % de connaissance, et quand il aura enseigné, il enseignera à 50 % voire à 40 %. Et lorsqu'un enfant qui a reçu l'enseignement à 40 % se mettra à transmettre ses connaissances à l'autre, il le fera à combien de pourcentage ? Voilà pourquoi il faudra des enseignants de qualité, compétents qui transmettent des connaissances valables aux élèves. Il est vrai que l'enseignement au Sankuru est au rabais, mais il y a beaucoup de facteurs qui entrent en jeu dans ce système-là. » (I. P. P Shu, janvier 2018).

L'inspecteur Shu alerte sur un problème de compétence non négligeable dans l'enseignement au Sankuru, surtout au secondaire. Il pense que la formation des enseignants est à la base de ce manque de compétences qu'il déplore tout comme le coordinateur Lo. Mais Le directeur Z ne partage pas cet avis et estime que les enseignants recrutés dans son école ont plutôt des compétences requises :

« Dans mon école, il y en a qui sont D6, des autres D4 et D3. Les D6 sont ceux qui ont fait jusqu'en sixième secondaire ; les D4 sont ceux qui sont arrivés jusqu'en quatrième secondaire, et les CAP ceux qui ont étudié jusqu'en troisième. Jusque-là ce sont eux qui se donnent et à mon avis, ils se débrouillent bien. Moi-même directrice, je n'ai pas fait d'autres études à part

les humanités pédagogiques (D6 en pédagogie appliquée). Ici chez nous, au Congo, ce niveau est suffisant pour diriger une école primaire. Je ne crois pas que vous trouverez une personne qui a un autre niveau intellectuel que ce que je viens de vous dire, voilà ! » (Directrice Z, janvier 2018).

Ces propos renforcent la comparaison que l'inspecteur Shu fait entre les enseignants recrutés à l'école primaire et ceux du secondaire. Même si de nos jours les D4 sont considérés comme moins qualifiés que les D6 au primaire, en termes de compétences, les D4 ont de l'expérience du métier de l'enseignement et peuvent paraître aussi efficaces que les D6, même si aucune recherche du terrain n'y est consacrée jusqu'à présent. Néanmoins, face à la nécessité de s'adapter au nouveau programme scolaire, ils peuvent être plus en difficulté que les D6. C'est dans cette perspective que l'UNESCO déclare aussi que « la qualité de l'éducation en RD. Congo est une autre préoccupation, car le taux d'enseignants qualifiés est très faible. » (UNESCO, 2018).

Au secondaire, Kasilembo (2000) préfère plutôt parler de sous qualification méthodologique. D'après Kasilembo (2000), « la sous-qualification concerne un professeur qui enseigne la discipline qui n'est pas de sa spécialité (un licencié en français qui donne des cours de mathématique). La sous-qualification méthodologique touche les professeurs qui enseignent, mais n'ont pas de formation pédagogique (des révérends-pasteurs, donc des licenciés en théologie, mais qui enseignent les cours, tels que la physique ou la chimie comme l'Évangile). » (p.21).

Ce qui précède nous ouvre au monde et nous fait comprendre que le besoin de démocratiser les moyens humains de qualité dans l'enseignement primaire et secondaire n'est pas seulement l'apanage du Sankuru. Mérieux (2000), dans ses travaux sur l'école et les parents dans le contexte français, présentait en effet déjà les cris alarmants d'un secrétaire général du syndicat des enseignants en France qui disait : « L'éducation nationale française compte des centaines de milliers d'enseignants. Ces derniers tiennent en main le sort de plusieurs millions de jeunes qui leur sont confiés. On se demande parfois si ces enseignants sont vraiment dignes de la « confiance » qui leur est ainsi faite. Nos enfants forment un public captif : ni nous ni eux n'avons le choix des professeurs. Certains élèves "tombent bien", ils ont de la chance. D'autres tombent mal et sont parfois dégoûtés d'une matière pour longtemps... Pourquoi ne pas décider enfin d'exclure les enseignants réputés incompetents ? » (Mérieux, 2000, p.203). Même si les contextes sont différents et que les enseignants en France suivent un parcours tout autre (avoir une Licence ou un master pour enseigner), sont mieux rémunérés qu'en RD. Congo, ce problème se pose en France à une

autre dimension parce qu'il existe aussi des enseignants incompetents. Les propos ci-dessous du directeur O témoignent du manque de compétences de certains enseignants :

« Le problème qui est là, les manuels aussi qui sont envoyés, par exemple à l'école primaire : les manuels de français, de mathématiques, de sciences qui sont dans les écoles. L'enseignant qui va exploiter ces manuels est-il capable de lire et de les comprendre pour aider les enfants ? Il y a certains enseignants jusqu'aujourd'hui qui sont des conservateurs et disent : oh, nous avons appris, nous avons nos vieux programmes mieux que ceux-ci. Or le monde évolue et les choses changent, mais ils ne savent pas s'adapter. C'est pour cela que j'étais en train de vous parler de la qualité parce que l'enseignant doit être celui qui arrose la connaissance apprise et maîtrisée, celui qui déverse la matière dans les têtes des enfants comme Jean Jacques Rousseau a dit. Parce l'enfant n'est pas bête, il a des aptitudes pour avoir une certaine connaissance. » (Dir O, février 2018).

La solution serait-elle d'exclure des enseignants réputés incompetents ? Face à cette situation, la politique éducative organise des formations sur les nouveaux programmes scolaires dont l'objectif est la remise à nouveaux des enseignants. Ceci est un droit des enseignants et un devoir de l'État congolais. Mais nos observations et entretiens montrent que l'accès à cette formation est plus délicat en milieu rural à cause des moyens financiers qu'il faut allouer pour former les enseignants. Il y a là un obstacle d'ordre administratif et financier qui concerne aussi les déplacements des inspecteurs chargés de la formation pédagogique continue des enseignants. L'un des interviewés disait :

« Quand on nous donne un nouveau programme, les inspecteurs itinérants sont envoyés pour former les enseignants. Oui, au centre ça se passe bien, mais ils ne viennent pas ici, ou ils viennent longtemps après, une année passée et c'est tout. » (Es1, s janvier, 2018).

L'allusion faite aux enseignants conservateurs dans l'extrait du directeur O précité voile une réalité tout autre : le manque d'attention et de soutien dans la formation des enseignants des villages. Le retard face au temps de formation dont parle l'enseignant S nous permet de d'affirmer l'existence d'une administration à double vitesse, privilégiant les uns au détriment des autres. Ceci a pour conséquence la préférence des enseignants pour les centres urbains mieux développés, l'accès plus

facile aux formations sur les modules de l'enseignement primaire et secondaire, les conditions de traitement des enseignants et la possibilité de certains d'entre eux de trouver des solutions alternatives : faire des champs, distiller de l'alcool. Au vu de ces éléments, il nous paraît logique qu'il soit difficile de trouver des enseignants qualifiés qui préfèrent exercer en milieu rural. C'est dans ce sens que nous avons observé que le collège Vimbo (au village) a 18 enseignants, dont 12 diplômés d'État (D6) de différentes filières et 3 gradués (G3, en français, mathématique et histoire). Le besoin de suivi des inspecteurs pédagogiques s'avère important pour le maintien des compétences requises dans l'enseignement.

7. Inefficacité des méthodes d'enseignement en primaire et secondaire

Nous ne pouvons faire l'impasse sur la méthode traditionnelle, considérée par certains interviewés comme un frein à une éducation de qualité au Sankuru. Il s'agit de la manière dont les savoirs sont transmis qui est ici pointée du doigt. En effet, celle-ci consiste à apprendre par cœur les savoirs scolaires, parfois sans savoir comment les mettre en pratique, ce qu'explique l'inspecteur X :

« L'enfant qui ne connaît pas encore l'essentiel de ce qu'il pourra faire, ne saura pas arriver à ce qu'il veut être si l'enseignant ne sait pas le conduire jusqu'au niveau où eh il aurait déposé l'enfant. Vous savez que dernièrement on parlait de la pédagogie par objectif, mais aujourd'hui on parle plutôt, eh de l'enseignement par les compétences. C'est ainsi qu'il ne faudrait pas juger l'enfant sur une simple apparence, il ne faut pas rendre l'enfant perroquet. Il faudrait que l'enfant arrive, avec ce qu'il apprend à l'école, il faudrait que cela fasse de l'enfant un être utile à la société. L'enfant a appris à l'école par exemple $6-3=3$, et lorsque l'enfant rentre à la maison et que maman lui dit : va dans la maison, regarde sur la table et emmène-moi trois oranges. Sur la table il y a six oranges, il faudrait que l'enfant arrive à comprendre que lorsque j'enlève les trois oranges, il en reste aussi trois sur la table. C'est cela le rendre utile parce qu'il sait déjà compter et rendre service. Donc il applique ce qu'il a appris. Il faudrait donc que l'enfant s'approprie de la connaissance reçue à l'école dans la vie courante pour qu'il soit utile. Donc, au lieu de rendre les enfants perroquets, il faut qu'ils apprennent à mettre en pratique ce qu'ils apprennent. C'est ça l'importance de l'APC. » (I.P.P Shu, janvier 2018).

Et le directeur O renchérit dans le même sens lorsqu'il montre que la qualité de l'enseignement dépend aussi de la qualité des moyens humains :

« Il y a certains enseignants jusqu'aujourd'hui qui sont des conservateurs et disent : oh, nous avons appris, nous avons nos vieux programmes mieux que ceux-ci. Or le monde évolue et les choses changent, mais ils ne savent pas s'adapter. C'est pour cela que j'étais en train de vous parler de la qualité parce que l'enseignant doit être celui qui arrose la connaissance apprise et maîtrisée, celui qui déverse la matière dans les têtes des enfants comme Jean Jacques Rousseau a dit. Parce que l'enfant n'est pas bête, il a des aptitudes pour avoir une certaine connaissance. Comment est-ce que vous pouvez l'aider ? » (Dir O, février 2018).

On le voit, pour ces interviewés, la méthode pédagogique pour la transmission des savoirs a toute son importance dans le cadre d'un enseignement de qualité. Elle permet aux élèves de s'ouvrir au monde en utilisant les savoirs scolaires dans la vie quotidienne. Les interviewés précités considèrent que la méthode traditionnelle devient de plus en plus obsolète dans l'enseignement primaire et secondaire, et estiment qu'elle ne favorise pas la qualité de l'éducation sur le plan pédagogique. Selon ces personnes, les enseignants incompetents ont recours à cette méthode traditionnelle pour cacher leurs incompetences. Ils font parfois copier aux élèves des contenus d'enseignement qu'ils ne comprennent pas. La capacité de rétention par cœur est pour eux le critère qui prime dans l'appréciation des acquis des élèves. Ces interviewés soulignent aussi que cette faiblesse est générale pour tout le personnel enseignant du Sankuru. Le défi est et reste encore large sur ce point et pour développer un enseignement qui vise l'acquisition de compétences comme en témoignent les extraits (I.P.P X et Dir O) cités ci-dessus. La pédagogie traditionnelle peut rendre l'élève passif sans compétence attendue (lire, écrire et en plus, s'intégrer dans la société par un travail).

Selon Dewey (1967) tout enseignement doit être une réponse aux questions des élèves, c'est-à-dire partir des questions intellectuelles que ceux-ci se posent. Or, cette dialectique question/réponse se réalise concrètement dans l'œuvre. Qu'il s'agisse d'un travail de menuiserie, d'un roman écrit en équipe ou d'une coopérative, les élèves se posent des problèmes qu'ils ne peuvent résoudre que grâce aux savoirs scientifiques ou autres ; ils s'intéressent aux programmes parce qu'ils en ont besoin, et ils s'efforcent d'apprendre, non pour obtenir une récompense, mais pour faire leur œuvre. « Elle les motive parce qu'elle est « leur » et qu'ils s'expriment en elle », (p.54). C'est dans ce sens que l'amélioration de la qualité de l'enseignement devrait œuvrer. Nous estimons que pour les élèves, ces compétences se construisent tout au long de la scolarité. De

même pour les enseignants, leurs compétences déterminent la manière dont ils peuvent exercer leur métier. L'extrait ci-dessous en témoigne :

« À l'école primaire, il y a des anciens enseignants que l'on appelle généralement D4. Il y a aussi de D6. Ces mêmes D6 montent jusqu'au collège. Ces enseignants ont beaucoup de difficultés à comprendre les nouveaux manuels. Au secondaire, un seul professeur peut dispenser cours dans trois quatre instituts, alors qu'il n'est qu'un D6. Vous comprenez vous-même que ça ne va pas. » (I.P.P Shu, janvier 2018).

Il est important de signaler que l'école forme un ensemble du personnel, qui doit fonctionner comme un corps. En ce sens, elle doit être dirigée aussi par des personnes compétentes dans le domaine scolaire précis, afin de favoriser la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée dans le primaire et dans le secondaire. Autrement dit, ce que l'on exige des enseignants du primaire et du collège doit l'être aussi des responsables des écoles et collèges. En ce sens, travailler pour développer une éducation de qualité exige que les responsables soient en mesure de connaître les exigences pédagogiques et de les appliquer dans leurs écoles. Yves (2014) partage la même vision lorsqu'il parle du chef d'établissement et du programme pédagogique dans le contexte européen : « L'autorité du directeur d'établissement secondaire sur les professeurs, le contrôle qu'il peut donc effectuer sur leur manière d'enseigner, dans la plus grande partie de l'Europe et dans les pays du monde où il est aussi leur évaluateur, le conduisent par là même à leur rendre visite en classe, parfois plusieurs l'an dans les Länder allemands, en Suisse, en Autriche, au Royaume-Uni, en Belgique et en Suède. Il peut s'agir de simples invitations de collègue à collègue lorsqu'ils enseignent à un même groupe d'élèves. L'entretien qui suit l'observation du cours ne porte pas exclusivement sur la manière d'enseigner. » (p. 176).

Dans les écoles congolaises, à l'école primaire comme dans le secondaire, la procédure de suivi de l'enseignement revient aussi aux directeurs des écoles et aux chefs d'établissements secondaires. Mais le suivi n'est pas le même dans certaines écoles sankuroises. L'école comme structure n'est pas organisée. La négligence et les manquements dans le suivi renforcent la disparité entre les écoles :

« Il faut que l'on ait des personnes compétentes pour diriger les écoles. Comment pouvez-vous penser que l'on prenne un infirmier A1 (A1 : du premier niveau) et on le nomme comme préfet de l'école secondaire (collège), pour diriger la pédagogie ? Vous voyez ça ! Alors comment est-ce qu'il va voir,

comment est-ce qu'il va diriger les enfants ? C'est tout un problème ! C'est tout un choix convenable qu'il faut faire ; qui faut-il, pour quelle place ? C'est tout cela qui bloque le système éducatif congolais. Je peux donner un autre exemple. Si vous prenez quelqu'un qui a terminé à l'agriculture parce qu'il a un diplôme d'État (bac) et vous le mettez comme directeur d'une école, comment est-ce qu'il va contrôler les enseignants dans les salles de classe ? Alors qu'il y a ceux qui ont fait la pédagogie qui peuvent bien faire ce travail et qui n'ont pas de place parce qu'ils n'ont pas des gens qui les soutiennent. Il faut que nous essayions de sauver le système éducatif au Sankuru, un système qui est encore au rabais, mais nous continuons à vivre de l'espoir, nous ne pouvons pas dire que ça n'ira pas » (I.P.P SE, janvier 2018).

Les propos de l'I.P.P. SE évoquent la faiblesse de la politique administrative face à l'inadaptation des compétences aux postes occupés. Les directeurs d'écoles en primaire et les chefs d'établissements secondaires (collège) qui sont, de par leur fonction, les premiers responsables de la pédagogie sont appelés à travailler pour la meilleure compréhension des programmes destinés aux enfants. Or, dans l'extrait d'entretien précédent, un infirmier devient le responsable d'un établissement scolaire où l'on a plutôt besoin des compétences pédagogiques. Cet extrait plaide pour l'adéquation entre les charges scolaires et la formation reconnue de l'engagé pour veiller à un enseignement de qualité. L'inspecteur déplore l'illégitimité des personnes affectées à des fonctions et des tâches qu'elles sont incapables d'assurer, c'est-à-dire, qui ne relèvent pas de leur compétence. En RD. Congo, comme précisé précédemment, tout directeur d'établissement scolaire est le premier responsable pédagogique de son institution. Confier à un infirmier (A1) la direction d'une école, c'est mettre en danger la qualité de l'éducation car a priori, il n'a pas les connaissances pédagogiques scolaires. Nous pensons qu'une telle responsabilité doit être confiée à une personne ayant au moins un diplôme pédagogique de D6 pour l'école primaire, un graduat et/ou une licence en sciences de l'éducation pour le collège. Cela ne veut nullement dire que le personnel qualifié pour la direction pédagogique des écoles n'aura pas de difficultés, mais qu'ils sauront « trouver l'équilibre entre les responsabilités administratives qui s'amplifient et les nouvelles responsabilités pédagogiques, en associant un collaborateur du corps professoral. » (Yves, 2014, p. 183).

Prost, Debène et al, (2004) vont dans le même sens lorsqu'ils disent que la démocratisation d'un enseignement de qualité passe par une réforme de la pédagogie. Concrètement, lorsqu'on veut assurer un enseignement de qualité, « le débat se noue autour des corps enseignants, car définir

qui enseigne, c'est définir ce qu'on enseigne et comment c'est enseigné, parce que les programmes et les méthodes sont liés au profil des enseignants. » (p. 33). Le rôle des directeurs d'établissement scolaire, notamment en R.D. Congo est aussi extrêmement important puisqu'ils ont une responsabilité de suivi pédagogique des enseignants. Outre la qualité de la formation et le niveau de compétence des équipes pédagogiques, nous rencontrons en R.D. Congo, des difficultés liées au changement des programmes scolaires.

8. L'instabilité des programmes scolaires

Au Sankuru, d'après certains interviewés qui ont participé à notre recherche, l'instabilité des programmes est l'une des raisons qui freinent le développement d'une éducation de qualité. Dans le but de rendre l'école plus concrète dans la vie des Congolais et de l'évolution du monde, l'État congolais avec ses partenaires, dont l'Unicef et la Banque Mondiale, propose d'adapter l'enseignement. Comme le disent Ndugumbo, Savard et Fournier (2015) dans le cadre de leur recherche sur la reconstruction de l'éducation au Sud et Nord-Kivu (RD. Congo), Delors (1999) et la Banque Mondiale (2005) soulignent le rôle primordial de l'éducation pour le développement des individus et des nations. D'après Delors, « un des rôles principaux de l'enseignement secondaire au 21^e siècle consiste à doter les élèves et les diplômés des compétences afin qu'ils deviennent des partenaires actifs au sein de la communauté. Ce rôle actif englobe les domaines de la vie politique, économique, culturelle, sociale et religieuse », (Ndugumbo, Savard et Fournier 2015, p.30). Pour la Banque Mondiale « l'enseignement secondaire joue un rôle primordial pour les adolescents et les jeunes adultes en les préparant à devenir des citoyens actifs à exploiter les possibilités économiques et à être capables d'exercer leurs droits et leurs fonctions tout en évitant de les vicier et d'en abuser. » (Ibid, p.30). Ces exigences supranationales expliquent les changements de programmes qui doivent s'adapter aux évolutions sociétales et permettre aux élèves de devenir des citoyens actifs capables de s'intégrer professionnellement dans la société. Toutefois ces changements sont un facteur de déstabilisation pour les enseignants et de renforcement des inégalités entre les écoles de milieu rural et urbain.

Dans le contexte sankurois, un des problèmes rencontrés concerne la compréhension des manuels et la transposition didactique des contenus d'une part, et la répartition inégale des manuels et de la formation aux nouveaux manuels d'autre part. Les extraits ci-dessous en témoignent :

« Les programmes naissent en tout moment. Ici, c'est le gouvernement qui nous aide avec les programmes, mais les nouveaux programmes sont compliqués, il y en a qui ne les comprennent pas. Le directeur lui-même ne comprend pas les

programmes. Comment il va encadrer les enseignants et ceux-là aussi comment ils feront pour encadrer les élèves ? Voilà là où les choses se compliquent ! Et cela fait qu'il n'y a plus un enseignement de qualité parce que les enseignants eux-mêmes ne comprennent plus ce qu'ils doivent enseigner. Les chefs d'établissements devraient se donner plus à la pédagogie, mais dommage, ils sont beaucoup plus financiers que pédagogues » (Coord Lo, janvier 2018).

Cet avis est partagé par le directeur Z lorsqu'il dit :

« Ici nous recevons des programmes presque après chaque trois ans, ça change beaucoup. Mais des fois nous apprenons en retard que les programmes que nous utilisons ont changé et que les nouveaux circulent. Nous ne sommes pas aux centres comme les autres et c'est difficile d'être au courant de tout. Mais nous travaillons toujours avec mes enseignants, et nous sommes là, même si ça décourage. Et quand les nouveaux programmes arrivent, on ne voit personne pour nous montrer comment faire et je me débrouille avec mes enseignants pour comprendre les nouveaux manuels. » (Dir Z, février 2018).

L'appareil de fonctionnement au niveau provincial censé s'occuper de la répartition et de la formation des enseignants est ici défaillant. Les changements de programmes apparaissent ici déstabilisants dans le sens où les enseignants n'ont pas le temps de maîtriser les outils dont ils disposent pour l'enseignement primaire et secondaire. D'autre part, le manque d'accompagnement de l'État congolais renforce des inégalités entre les écoles publiques lorsque certaines écoles ne sont informées de l'obligation de mettre nouveau programme en œuvre que tardivement comme témoigne l'enseignant S :

« ... Nous ne sommes pas aux centres comme les autres et c'est difficile d'être au courant de tout... Et quand les nouveaux programmes arrivent, on ne voit personne pour nous montrer comment faire et je me débrouille avec mes collègues pour comprendre les nouveaux manuels. » (Es1 S, février 2018).

Cela renvoie à nouveau sur les inégalités de traitement de certaines écoles situées en milieu rural, ce que Felouzis (2014) appelle « politique de l'effet Mathieu », consistant à accorder plus de privilèges aux écoles implantées en milieu urbain déjà favorisées par leur positionnement géographique. Or, plus l'on superpose des programmes scolaires sans que les enseignants en aient

les compétences ou le temps pour se les approprier, plus les difficultés dans la transmission des connaissances sont importantes. Au niveau national par exemple, les données statistiques (2020) montrent qu'il y a de la première en sixième : 126 616 manuels de français, 130 477 manuels de mathématiques, 1 033 manuels pour les thèmes transversaux et 6 863 autres manuels (non précisés), tandis qu'au Kasaï nous avons 276 427 manuels de français, 286 703 manuels de mathématiques, 6 716 manuels pour les thèmes transversaux, et 24 066 autres manuels (non précisés), et au Nord Kivu, 1 060 534 manuels de français, 1 043 625 manuels de mathématiques, 23 607 manuels pour les thèmes transversaux, 106 320 autres manuels (non précisés), au Sankuru, 8 761 manuels de français, 8 130 manuels mathématiques, 221 manuels pour les thèmes transversaux, 690 Autres manuels (EPST, 2020).

D'après certains interviewés de notre terrain de recherche, les changements de programmes scolaires se sont multipliés depuis plus d'une décennie. L'enseignant F le dit en ces termes :

« Le programme ne dure pas, de fois après 3 à 5 ans on apporte des nouveaux manuels et c'est compliqué. J'ai un ami qui enseigne au village et à qui j'envoie mes cahiers de préparation des leçons parce qu'il n'a pas des nouveaux manuels. » (Es1 K, février 2018).

L'entraide entre enseignants vient pallier les difficultés :

« J'utilise mes anciens cahiers de préparation et je profite quand je sors au centre pour échanger avec une enseignante que je connais et qui m'aide sur certaines choses que je ne comprends pas. » (Es H, janvier 2018).

Le droit de répartition des manuels et de formation des enseignants aux nouveaux programmes n'est pas ici appliqué. Le déficit de formation aux nouveaux outils de travail constitue un handicap majeur pour une éducation de qualité. En effet, les quelques formations organisées lors de l'apparition d'un nouveau programme se limitent souvent aux seules écoles urbaines. Les enseignants des écoles implantées en milieu défavorisé sont parfois privés de l'actualisation des savoirs scolaires. Pour l'UNESCO (2004), « dans le cadre d'un programme d'enseignement basé sur des normes, il est indispensable que les enseignants comprennent ces objectifs. L'enseignant ne pourra pas expliquer à ses élèves les causes de différentes maladies que si lui-même saisit pleinement la signification du mot " comprendre " et des " causes de différentes maladies ". Il doit comprendre suffisamment bien ces mots et concepts pour pouvoir les enseigner à ses élèves. » (p.36). Il s'agit là de ce que Shulman (1987) appelle la connaissance pédagogique du contenu »

(Shulman, 1987, p. 15) que les enseignants doivent avoir pour exercer leur métier. Le manque de partage équitable de ces connaissances aux enseignants est une faute administrative qui repose sur l'argument le plus entendu du manque de moyens financiers des formateurs :

« Parce que vous savez, il nous arrive d'être coincés comme l'année dernière, nous avons eu des programmes, mais ces programmes comment vous allez les mettre dans les écoles sans des moyens financiers pour former ceux qui les transmettront aux enfants ? Et voilà ! De ce côté nous allons chercher dans la province comment est-ce que nous pouvons avoir des moyens, par exemple on fait des cotisations, on appelle des gens, on les forme et ceux-là vont aller former les autres. C'est ainsi que dans toute la province éducative nous avons réussi à former les gens sur le programme de 2011 qui est en vogue. Donc, au Sankuru je n'ai pas vu à part Unicef qui nous aide à moitié un autre organisme nous venir en aide. » (I.P.P SE, janvier 2018).

Nous rappelons ici l'article 145 de la Loi-cadre 2014 qui attribue cette responsabilité à l'État congolais lorsqu'il stipule que « le contrôle de l'enseignement maternel, primaire, secondaire, et professionnel ainsi que la formation continue des enseignants et l'évaluation pédagogique sont exercés par le corps des inspecteurs » (Art, 145 de la Loi-cadre, 2014). Ces inspecteurs sont supposés être payés par l'État dans l'exercice de leur fonction. Lier l'inégalité d'accès à la formation continue au manque de moyens financiers nous paraît absurde. D'après le coordinateur M., « une école sur deux de village », (Coord M, janvier 2018), soit n'est pas au courant du changement de programme scolaire, soit le reçoit sans que le personnel enseignant n'y soit formé. Une telle réalité ne permet pas d'offrir la même qualité d'éducation à tous les élèves sankurois.

9. Des écoles sans projet éducatif

Le projet d'établissement est un outil important. Il précise pour chaque établissement les objectifs et les visées de l'enseignement offert aux élèves. Il permet aussi de situer ses objectifs dans l'histoire pour permettre aussi bien aux élèves qu'aux nouveaux professeurs, aux stagiaires et à toute nouvelle personne de l'établissement de s'imprégner de l'idéologie de l'organisme d'accueil. En RD. Congo, les informations relatives à ce sujet se trouvent plutôt dans le règlement intérieur de l'école. Mais aucun texte de loi administrative ne parle explicitement de projet d'établissement.

Cependant, à la question de savoir si l'école Mbudi en possédait un, l'enseignante (Es1 A) nous apprend que cela n'est pas le cas depuis longtemps :

« Ça fait longtemps que nous n'avons pas un projet d'établissement. Je suis désolée, mais on est en train d'y penser. » (Es1 A, janvier 2018).

Le témoignage d'un directeur d'école va dans le même sens :

« Ici nous n'avons pas quelque chose d'écrit, mais nous faisons des réunions pédagogiques avec les enseignants et nous leur rappelons leurs devoirs. Ils doivent bien enseigner, mais ce n'est pas toujours évident, voilà ! », (Directeur O, 2018).

N'ayant pas un projet éducatif précis, les enseignants des écoles publiques se contentent de faire des choix individuels. Nous nous sommes demandé comment ils conçoivent leurs actions pédagogiques. Y a-t-il une cohésion, avec un objectif commun (par exemple la réussite pour tous), ou chacun fait-il ce que bon lui semble ? Comme argumenté par Anderson & Krathwohl, (2001) et repris par l'UNESCO (2004), « Enseigner est un acte intentionnel et raisonné : intentionnel, parce que les enseignants enseignent dans un but déterminé qui est, le plus souvent de faciliter l'apprentissage de l'élève ; raisonné, parce que les enseignants jugent que ce qu'ils enseignent à leurs élèves est utile. Le caractère raisonné de l'enseignement est lié aux objectifs que les enseignants choisissent pour leurs élèves ou que d'autres (ministères de l'Éducation, administrateurs scolaires, par exemple) ont choisis pour eux. Le caractère intentionnel de l'enseignement concerne la manière dont les enseignants décident d'aider les élèves à atteindre les objectifs, c'est-à-dire de l'environnement d'apprentissage qu'ils créent et les activités et matériels qu'ils fournissent au sein de cet environnement. » (Anderson et Krathwohl, 2001 cités par UNESCO, 2004, p.35).

Il nous semble que dans le contexte sankurois ces deux dimensions de l'enseignement ne sont pas respectées parce que le projet éducatif est quasi inexistant dans les écoles publiques. Cette situation ne nous a pas permis de nous informer suffisamment sur les objectifs de leur formation. Et cela, à notre avis, représente une opportunité éducative non exploitée par ces écoles publiques sankuroises et nécessiterait une action de formation spécifique pour l'ensemble des équipes éducatives de chaque établissement scolaire. Aucune des seize écoles observées n'avait un projet éducatif précis même si les personnes rencontrées prétendent que l'enfant est au centre de l'école. Le caractère informel du projet d'établissement suppose le fait que l'on trouve dans les écoles publiques une diversité d'objectifs et de pratiques pédagogiques dépendant de décisions individuelles.

10. Peu de partenaires pour le soutien de l'école publique au Sankuru

L'école publique au Sankuru n'a pas assez de soutien des institutions nationales et internationales. C'est un frein d'ordre sociopolitique car c'est aux pouvoirs publics de créer des partenariats afin de mieux développer le marché scolaire public. Deux structures assistent l'État congolais en vue du développement d'une éducation de qualité pour tous : la Banque mondiale et l'Unicef.

10.1 L'Unicef

Au regard de la superficie du Sankuru (104 833 km²) et de son immense population en âge de scolarisation, l'assistance de ces deux structures n'a pas assez d'impact. Les inspecteurs provinciaux, les enseignants et les directeurs d'écoles partagent cet avis.

« Et, vous savez, c'est ça un problème très sérieux ici au Sankuru. Le Sankuru n'est pas appuyé. Eh, les partenaires financiers ne sont pas au Sankuru. Ici ce n'est que le seul organisme UNICEF qui cible seulement quelques écoles. Comme dernièrement eh eh, il n'a ciblé que Lusambo, il a ciblé aussi Lubefu je crois. Et donc, vous voyez que le Sankuru est très vaste et quand ça ne part que dans ces milieux-là, comment est-ce que ça va atteindre d'autres milieux ? Donc, dans ces milieux on cible quelques écoles, et les restes ne sont pas aidés. Donc, c'est le seul qui aide au Sankuru, mais je sais que l'État congolais aide tout le monde. Et qu'est-ce que nous faisons, pour vous dire que nous ne dormons pas, nous voulons remédier à ça. Lorsque l'Unicef cible, nous ferons de sorte que, les gens qui sont ciblés, forment un noyau pour nous permettre de transmettre la même formation ailleurs dans l'arrière-province parce que nous n'avons pas des moyens. Vous savez, eux quand ils prennent en charge, ils supportent les formateurs et les participants. Mais nous, quand nous prenons en charge, nous ne pouvons pas faire comme eux. Seuls les formateurs sont soutenus et non pas le reste. » (I.P.P SE, janvier 2018).

Dans la même perspective, l'enseignant E renchérit sur la position de l'inspecteur provincial principal :

« Oui, il y avait un partenaire Unicef qui avait un bureau ici, mais qui n'est plus là. Le bureau de l'Unicef récolte des données par rapport à l'accès des enfants à l'école et cible quelques-unes pour leur donner les dons : manuels, quelques fois des cahiers et cartables, des stylos à bille aux enfants de quelques

écoles et non pas à tous. C'est surtout les écoles urbaines. » (Es1 E, janvier 2018).

Le directeur O va dans le même sens et donne plus de précisions sur la manière dont l'Unicef par exemple apporte son aide :

« Nous savons ici comme l'Unicef aide les enfants, mais ce n'est pas chaque année ; des fois ils peuvent nous aider avec les objets classiques, les manuels et matériels didactiques. Comme toujours, l'Unicef a sa manière de choisir les écoles qu'il faut aider. En tout cas, je ne sais pas comment ils font, mais on dit qu'ils s'intéressent surtout aux écoles très pauvres. Ils aident vraiment, mais comme l'aide n'est pas régulière, moi je pense que ça ne résout pas le problème. Pour le moment, on se contente de ce qu'il nous a donné l'année dernière. Nous avons aussi été choisis comme par chance et nous avons des manuels. Les manuels en question, eh, ne sont pas faciles à exploiter. Moi par exemple j'ai pris le temps de parler avec notre coordinateur pour demander si on pouvait former nos enseignants et leur montrer comment exploiter ces manuels. C'était important parce que beaucoup de mes enseignants se plaignaient et disaient qu'ils ne comprennent pas certaines leçons, voilà ! Moi-même aussi, je me suis donné parce que notre souci est d'aider les élèves à avoir de bons enseignements. » (Dir O, janvier 2018)

Il ressort de ce qui précède que la carence des organismes de soutien à la scolarisation des enfants est un enjeu important non seulement pour l'accès à l'école et les conditions de scolarisation, mais aussi pour la qualité de l'éducation. Les trois extraits soulignent la présence de l'Unicef et son impact dans l'éducation des enfants au Sankuru. Mais ils soulignent en même temps que la politique de sélection d'écoles est à la discrétion des donateurs, tout en acceptant qu'ils choisissent les écoles les plus pauvres (celles dont les conditions de scolarisation sont médiocres : manque de matériel, bâtiments délabrés, etc.). Au regard des données du terrain, est désignée comme telle l'école dont les conditions de scolarisation ne sont pas viables, c'est-à-dire, celle qui est démunie en termes d'infrastructures, de matériel didactique et de manuels scolaires. En ce sens, l'Unicef se préoccupe avant tout des conditions matérielles de l'école et des enfants. C'est ce qui explique les réfections d'écoles, les dons de manuels scolaires et l'assistance matérielle à certains enfants issus des familles défavorisées (parents pauvres, orphelins.).

En effet, ces aides sont ponctuelles et ne permettent pas d'apporter une aide qui s'inscrive dans la durée, souligne le troisième extrait :

« Ils aident vraiment, mais comme l'aide n'est pas régulière, moi je pense que ça ne résout pas le problème. » (Dir O, 2018).

De plus, l'Unicef ne choisit pas toutes les écoles les plus pauvres de la province à la fois, mais se base sur un secteur bien déterminé. Cela signifie qu'il ne peut couvrir l'étendue de la province. En d'autres termes, l'Unicef n'accorde pas la même chance à toutes les écoles ni à tous les enfants sankurois en termes d'accès à l'éducation scolaire de qualité, même si leur slogan est : *« l'éducation de qualité pour tous les enfants »*. Ainsi l'aide apportée est ponctuelle et partielle comme le souligne l'enseignant E :

« Oui, je sais qu'il y a des partenaires par exemple l'Unicef qui avait un bureau ici, mais qui n'est plus là ! » (Es1 E, janvier 2018).

Mais il y a une note d'espoir lorsque les connaissances des enseignants formés par l'Unicef se transmettent aux enseignants non formés par un mécanisme local dans le but de soutenir l'élan de l'accès à l'éducation de qualité lancé par cet organisme. Au-delà de toutes ces limites, le coordinateur Lo soutient que la présence de l'Unicef au Sankuru est une nécessité :

« Il y a deux ans passés ici le gouvernement central a dû ouvrir des écoles techniques. Nous avons ouvert des écoles techniques, mais sans laboratoire, sans manuels scolaires, sans programmes. Comment voulez-vous que les enfants soient bien formés comme leurs amis qui sont en ville ? Comment voulez-vous organiser une école des métiers sans matériel, sans avoir formé les enseignants ? C'est compliqué ! Et puis, aujourd'hui, il y a une politique d'aide étrangère avec les organismes qui aident les écoles, mais ça s'est compliqué ici au Sankuru. Nous avons ici l'Unicef. Mais, il faut qu'on se le dise ouvertement, le donateur a son esprit. » (Coord Lo, janvier 20018).

Nous devons souligner que la politique éducative de l'Unicef pour l'éducation rencontre elle aussi l'obstacle du faible niveau de formation des enseignants. Des enseignants moins performants (peu qualifiés, c'est-à-dire les D4) éprouvent des difficultés face aux manuels offerts aux écoles en nécessité. Offrir des manuels à une école dont le personnel n'est pas en mesure de comprendre les contenus n'a aucun impact positif pour l'amélioration de l'éducation. Ces faits renforcent la

nécessité de mieux former les enseignants, pour qu'ils soient compétents et capables d'utiliser les manuels dont ils disposent.

10.2. La Banque Mondiale

La Banque mondiale travaille en collaboration avec le gouvernement central et provincial pour la réfection et le réaménagement des écoles en nécessité. Seules les écoles publiques sont concernées par cette assistance. Mais comment les écoles bénéficiaires de l'aide de la Banque Mondiale sont-elles choisies ? Le mécanisme de choix des écoles est le même que pour l'Unicef. La Banque mondiale s'intéresse aux écoles les plus délabrées de la province. Avec peu de moyens, elle n'est pas à mesure d'accorder la même chance à toutes les écoles de tous les territoires sankurois. C'est ce qui explique que peu d'entre elles reçoivent cette aide de la Banque mondiale. Un conseiller du ministre de l'Éducation provinciale disait à cet égard que :

« La province est maintenant soutenue par la Banque mondiale en matière de l'éducation. Elle nous aide à construire de bonnes écoles ou à réfectionner celles qui existent déjà. Mais la difficulté, c'est qu'il n'y a pas assez de moyens par rapport au nombre d'écoles qui ont besoin d'être reconstruites ou réfectionnées. À Loja par exemple, ils ont choisi d'aider deux écoles et pourtant beaucoup d'écoles ne sont pas viables ; à Kole il y a trois écoles, à Katako deux écoles, et le reste d'écoles sont toujours dans un état délabré » (MG2, février 2018).

Ces propos nous aident à comprendre la complexité du soutien de la Banque mondiale aux écoles sankuroises. Dire que rien n'est fait serait méconnaître la réalité de ces aides, appréciées par la population bénéficiaire. La directrice d'école S disait par exemple :

« Nos élèves avaient du mal à écrire parce que les salles de classe n'avaient pas des pupitres ni tabourets ni bancs. Maintenant, ils sont bien assis et ils peuvent bien écrire, même les enseignants peuvent bien apprendre aux élèves parce qu'ils ont de bons tableaux où ils peuvent écrire, dessiner, etc. Mais avant c'était très compliqué et on ne pouvait rien faire. » (Dir S., février 2018)

Au regard de l'insuffisance de l'aide face aux besoins croissants de l'éducation scolaire au Sankuru se dessine l'impuissance du ministère provincial de l'Éducation devant sa responsabilité de promouvoir l'éducation de qualité pour tous.

Ainsi, Unicef et la Banque mondiale ont en commun de soutenir l'éducation au Sankuru, mais nous avons constaté une différence dans leur mission. L'Unicef cible non seulement des écoles, mais aussi certains enfants en situation difficile issus des familles défavorisées et les soutient dans leur scolarité. Autrement dit, il ne soutient pas tous les enfants de l'école ciblée, mais plutôt quelques-uns, ceux qui sont en situation d'extrême nécessité. L'Unicef s'appuie sur le personnel éducatif quant au choix des élèves à soutenir matériellement. En revanche, l'aide de la Banque mondiale se concentre sur la construction et à la réfection des écoles, avec parfois la distribution de manuels scolaires. La particularité des enfants issus des familles défavorisées ne fait pas partie de sa politique éducative.

11. École, familles : des relations insuffisantes

Si nous considérons qu'une éducation de qualité est une priorité pour l'institution scolaire, elle ne doit pas l'être moins pour les parents des élèves. Nous nous sommes par conséquent intéressé à la perception des relations famille/école, thème qui n'était pas envisagé dans le cadre de notre grille d'entretien mais qui a émergé lors des discussions. Nous voyons ici tout l'intérêt des entretiens semi-directifs qui permettent tout en respectant un cadre permettant de répondre à nos questions de recherche, d'aborder des aspects pertinents que nous n'avions pas envisagés. La recherche a largement démontré l'importance des relations école/famille pour la réussite scolaire et la prévention du décrochage (Bernard, 2019 ; Blaya, 2010a). Les relations entre l'école et les familles sont d'autant plus nécessaires lorsque l'établissement scolaire est situé dans un environnement accueillant des familles d'origines socio-culturelles défavorisées (Thin, 2009). Toutefois, les relations famille/école s'avèrent complexes. En Europe, si l'on reconnaît un droit aux familles de ne plus être de simples observateurs du parcours scolaire de leurs enfants. Ce droit qualifié par Frauenfelder (2016, p. 120) « d'opérateur de reconnaissance » de l'importance du rôle des parents, met en exergue des obligations et les parents deviennent des partenaires obligés, comptables d'un accompagnement scolaire attendu pour palier parfois les manques de l'institution, d'autres fois pour répondre à des attentes de préparation au travail des enseignants. Il en découle des malentendus persistants pour des parents qui sont peu visibles dans l'école et peuvent être considérés à tort comme démissionnaires (Blaya, 2010b ; Dubet, 1997 ; Lahire, 1995 ; Périer, 2019).

En R.D. Congo, le jeu de ping-pong des responsabilités tel que souligné par Dubet (1997) et la stigmatisation des familles comme démissionnaires sont aussi observés :

« Je disais que les parents sont devenus démissionnaires, ils ne se donnent plus comme il faut. D'abord à la maison ils n'ont pas le temps d'éduquer les enfants. Et pourtant je pense qu'ils devraient bien les former pour que l'école prenne la relève. L'élève qui quitte la famille pour aller à l'école, va comme s'il n'a rien en tête. » (Coord Lo, janvier, 2018).

Selon le coordonnateur interrogé, les parents sont démissionnaires et n'ont plus le temps d'accompagner la scolarité de leurs enfants. Comme le notent Kherroubi (2008), Duru-Bellat et Van Zanten (2009) dans le contexte de leurs recherches, « Le suivi parental de la scolarité se déploie également à l'extérieur de l'institution scolaire pour deux raisons : le besoin qu'éprouvent beaucoup de parents de soutenir la scolarité de leur enfant pour favoriser sa réussite et l'externalisation d'une partie des tâches liées aux apprentissages par des établissements scolaires moins capables dans le modèle d'école "massifiée" d'encadrer le travail personnel des élèves dans leur sein. » (p.203). D'après Glasman (2005), s'il s'agit là d'un mouvement général, les modalités d'aide publique et privée au travail « pour l'école en dehors de l'école » (Ibidem, p.203) diffèrent fortement selon les milieux sociaux.

Les données issues de notre terrain de recherche ne nous permettent pas de faire le constat que les parents sont démissionnaires ou non, car il existe une diversité de profils de parents d'élèves au Sankuru : cadres, fonctionnaire de l'État, enseignants, commerçants, boutiquiers ou paysans et que l'accompagnement diffère en fonction de l'origine sociale mais aussi du temps qu'il est possible de consacrer à l'accompagnement scolaire. Les enfants des cadres par exemple, les occupations de ces derniers sont parfois un frein, comme l'un des enseignants interrogés le disait :

« Ce n'est pas tous les cadres qui ont du temps à donner pour voir ce que les enfants étudient à l'école, il y en a vraiment que l'on ne voit jamais à l'école alors qu'ils sont connus ici. Je ne sais pas, oui il y a aussi d'autres enfants qui sont d'ailleurs mieux que leurs enfants. » (ES2 F, février 2018).

Ainsi, au Sankuru, les enfants qui fréquentent la même école reçoivent les mêmes enseignements, mais ils ne sont pas tous suivis de la même manière. Cela concerne toutes les écoles, surtout celles des villages. Mais nous avons constaté que les parents-cadres ont plus d'attention à la qualité de l'enseignement de leurs enfants : ils vérifient les cahiers, contrôlent l'avancée des cours ou leçons par rapport aux programmes, mettent les enfants dans des conditions favorables à l'apprentissage et à la satisfaction des besoins fondamentaux. Ceci peut s'expliquer par un niveau d'études

supérieures et une plus grande proximité avec les attentes scolaires permettant un suivi plus adapté. Les extraits d'entretiens avec des enseignants ci-dessous en témoignent :

« J'ai déjà reçu plus de deux parents qui sont venus me voir et me demander comment leurs enfants évoluent. Même la semaine dernière je passais le matin près de chez un parent et il m'a arrêté pour me dire que son fils ne travaille plus bien et voulait en savoir si j'avais le même constat que lui ; et c'était vrai. Nous avons parlé et là vous voyez que c'est un parent qui s'occupe bien de son enfant. Un autre encore était venu à l'école parce que son enfant n'avait plus de bonnes notes et il avait vu ça dans son cahier des devoirs. Nous avons échangé et je lui ai dit ce que je pensais et il m'a promis de l'aider aussi à la maison. » (Es1 H, janvier 2018).

L'enseignant A va dans le même sens lorsqu'il renchérit :

« Vous voyez, il y a toujours des parents qui veulent que leurs enfants aient une bonne formation et ils font beaucoup d'efforts pour les aider. Ici au collège, les enfants des enseignants, des cadres par exemple sont mieux par rapport aux autres qui viennent des familles où les parents n'ont pas été à l'école. C'est une réalité ici, mais on trouve aussi des enfants de ces familles-là qui sont motivés et qui travaillent mieux que les autres. Moi je dis que ça dépend aussi des enfants eux-mêmes s'ils veulent étudier ou pas. » (Es 2, A, février 2018).

Par contre, les enfants issus des familles défavorisées ont un peu plus de mal à être suivis ou encadrés, à cause du manque d'aptitudes de leurs parents (lesquels n'ont parfois pas étudié eux-mêmes) et d'un manque de capital culturel scolaire, bref, des conditions sociales défavorables. En ce sens, leurs enfants n'ont qu'une seule référence, l'école. Felouzis l'avait déjà dit : « les sources des inégalités scolaires sont multiples. Il est probable que la première d'entre elles est liée au fait que les sociétés sont hiérarchisées et stratifiées. Les élèves sont donc éduqués dans des milieux familiaux différenciés et inégaux du point de vue de leur proximité à l'école, porteurs d'une inégale maîtrise des fondamentaux attendus par l'école. » (Felouzis, 2014, p. 68). Dans le contexte de notre recherche, il existe une variation de suivi scolaire des élèves dans leurs familles. Nous pouvons comprendre cette variation à la suite de Lareau, (1989) et Thin, (1998) et de Duru-Bella et Van Zanten (2009) lorsqu'ils estiment dans le cadre de leurs recherches que : « les variations

concernent la nature du suivi avec, à un extrême, des parents de milieu populaire qui se contentent de surveiller que leurs enfants s'attellent bien à la tâche et, à l'autre, des parents de catégories supérieures qui développent et enrichissent les enseignements des maîtres. Elles s'observent aussi à propos des modalités d'intervention ou délégation d'un côté et encouragement à l'autonomie individuelle de l'autre. » (Dura-Bella et Van Zanten, p.203).

D'après nos données de terrain, trois enfants de cadre sur quatre bénéficient d'un suivi scolaire de la part de leurs parents contre un enfant sur quatre dans les familles défavorisées, notamment paysannes. Deux enfants de boutiquiers sur quatre bénéficient d'un suivi de la part de professeurs privés, et trois enfants d'enseignants sur quatre sont suivis par leurs parents (Dir Y, janvier 2018). Dans la même perspective, Careil (2002) montre dans ses recherches en contexte français que « les parents les plus dominés socialement s'intéressent à leur manière même s'ils ne vont pas voir les professeurs parce qu'ils se sentent illégitimes, même si leurs compétences dans le suivi quotidien de la descendance ne peuvent pas être comparées à celles que manifestent les parents les mieux dotés en capital scolaire, même si leurs conditions sociales d'existence font qu'il leur est impossible d'entrer de plain-pied dans l'univers confortable de ceux qui peuvent mettre en œuvre les stratégies scolaires les plus performantes. » (Careil, 2002, p. 53). Ce qu'avaient déjà montré Thin (2005) ou encore Lahire (1995).

Quand bien même le coordinateur Lo cité ci-dessus affirme que les familles défavorisées sont plus concernées par un manque de suivi de la scolarité des enfants, le fait que deux familles sur cinq de cette catégorie sociale s'intéressent à la scolarisation de leurs enfants, nous permet plutôt de dire que les parents ne conçoivent pas l'école de la même manière. Il nous semble que, pour les parents de catégorie sociale défavorisée qui s'intéressent à la scolarité de leurs enfants, l'école est un gage pour le sauvetage de la famille. Un parent agriculteur disait :

« Avec ma femme, nous faisons tout pour aider nos enfants et je pense qu'ils nous aideront dans notre vieillesse. » (Parent T, 2018).

À ce sujet, nos conclusions sont liées à nos données du terrain et par conséquent, elles ne sont pas représentatives et ne peuvent conduire à une généralisation de la situation au Sankuru et encore moins au niveau du pays.

Les raisons sont à notre avis évidentes : toutes les familles n'ont pas le même intérêt à l'éducation scolaire de leurs enfants, les moyens financiers et culturels en termes d'héritage culturel scolaire diffèrent les uns des autres. Duru-Bellat et Van Zanten (2013) le soulignent dans le contexte

français lorsqu'ils disent : « Le domicile familial reste un lieu central du travail scolaire, même à l'école primaire où les devoirs à la maison, pourtant interdits officiellement depuis 1956, sont toujours massivement donnés et demandés par les familles. » (p. 175). Mais nous ne disons pas ici que ce travail garantit la réussite scolaire parce que, les travaux de Duru-Bellat et Van Zanten montrent aussi que « si le travail à la maison fait l'objet d'un large consensus social, en particulier parce qu'il permet à l'école et aux familles de communiquer, son efficacité scolaire est loin d'être prouvée. » (Ibid. p. 175). Nous ne pouvons pas non plus méconnaître que cela permet de « confronter les élèves à un espace beaucoup moins contraint en volume, même si les familles, au moins à l'école primaire et au début du collège, tentent de le contrôler, et surtout à des conditions de travail extrêmement différentes, porteuses d'inégalités. » (Ibid, p. 176).

Au regard du paradoxe du maintien des inégalités de scolarisation et de conditions d'étude, il est important de connaître les stratégies de choix des écoles primaires et secondaires des parents pour leurs enfants. C'est l'objet du point suivant.

12. Stratégies des choix d'écoles au Sankuru par des familles dans un contexte de scolarisation difficile

Au Sankuru, les parents se basent sur le marché scolaire de la province pour choisir des écoles de leurs enfants. D'après Felouzis, Maroy et Van Zanten (2013), « pour qu'il y ait un marché scolaire, il faut donc une offre éducative, une demande, un mode de construction du jugement et, dans le cas précis des marchés scolaires, une politique publique d'éducation. Il n'existe pas de pays dans lequel l'État, d'une façon ou d'une autre, ne joue un rôle de premier plan en tant qu'organisateur d'une offre publique de formation primaire et secondaire. » (p. 22). Rappelons que dans notre contexte congolais en général et sankurois en particulier, l'offre scolaire publique est limitée et par conséquent, suppléée par celle du privé.

Nous avons montré que l'accès à l'école est affecté au Sankuru par de multiples facteurs : multiplication du nombre d'écoles aux conditions d'accueil désastreuses, manque en matériels didactiques et pédagogiques, inégalités d'équipement entre écoles des centres urbains et des villages, non-respect du principe de gratuité. Ce sont tout autant d'éléments susceptibles d'orienter le choix des familles lorsque celui-ci est possible.

Rappelons à la suite de Queiroz (1995) qu'une stratégie de choix scolaire « c'est d'abord une opération sur la structure des capitaux familiaux ; ensuite, les pratiques concrètes où s'investit cette opération. » (p.11). Dans le contexte de massification scolaire, surtout en milieux urbains sankurois, choisir une école primaire ou secondaire pour son enfant n'est pas facile. En ce sens, le

choix d'une école par des parents relève le plus souvent de leur appartenance à un groupe social ou religieux, à moins qu'il ne soit en réalité une obligation en l'absence d'alternative comme en milieux ruraux sankurois.

Nous avons constaté qu'au Sankuru comme dans d'autres pays, l'appartenance à une catégorie sociale détermine de fois le choix des écoles par les parents. Autrement dit, au Sankuru l'appartenance religieuse ou à une classe sociale est un facteur influent sur le choix d'école par les familles. Nous disons à la suite de Felouzis, Maroy et Van Zanten (2013) qu'« un marché scolaire n'est concevable que dans la mesure où les parents peuvent avoir le choix entre plusieurs types d'offres : le public et le privé, entre plusieurs écoles publiques d'un même secteur et enfin entre plusieurs écoles publiques dans des secteurs différents. » (p.32). Au Sankuru certains secteurs ruraux et urbains « ne bénéficient pas toujours de cette offre scolaire privée, tant il est vrai que ces types d'établissements se situent plus souvent dans les zones urbaines les plus aisées, cherchant à attirer un public qui ne l'est pas moins » (Ibid, p.32). Nous pensons ici à Lubefu, centre qui a peu d'offres d'écoles privées à part celles des confessions religieuses sous contrat.

Au Sankuru, les familles défavorisées habitant les centres urbains scolarisent généralement leurs enfants dans les écoles primaires et secondaires publiques pour des raisons financières. Trois enfants sur cinq issus des familles vivant avec au moins « *un dollar (1 \$) américain par jour, soit 2000 francs congolais* », ⁸² (coordinateur Lo, Janvier) choisissent ces écoles publiques. Quatre familles catholiques sur cinq inscrivent leurs enfants dans les écoles catholiques sous-contrat pour une éducation à la fois solide et rassurante. De même, les protestants, surtout des familles de cadres de l'église (évêque, pasteur, surintendant), suivent la même logique que les catholiques avec au moins quatre enfants sur cinq dans leurs écoles. Pour les cadres de l'Église protestante, non seulement les enfants sont éduqués dans leurs foi et valeurs, mais ils ont aussi certains avantages liés au financement de la scolarisation tels que : une résidence offerte et leurs enfants paient la moitié de frais scolaires exigés. Les familles défavorisées aussi bien catholiques que protestantes préfèrent scolariser les enfants dans une école de leurs églises. Dans la même perspective, les familles des églises de réveil et les familles de l'église kimbanguiste scolarisent à 90 % leurs enfants dans les écoles de leurs pasteurs (Coord Lo, Janvier 2018).

⁸² La Banque Mondiale estime que les congolais vivent avec d'au moins 1,90 dollars américains par jour. In Banquemondiale.org, consulté le 03/8/2022.

Cependant, il faut noter que les enfants des cadres (fonctionnaires, banquiers, médecins, avocats, magistrats, etc.), sont plutôt dans les écoles primaires et secondaires catholiques et celles des acteurs privés de l'éducation où les conditions aussi bien matérielles que pédagogiques sont réunies pour favoriser les apprentissages. C'est cette catégorie de parents qui, de par leur positionnement social, ont recours à des mécanismes d'évitement scolaire consistant soit à placer l'enfant dans un internat situé dans une autre ville, soit à l'inscrire dans une école catholique sans tenir compte de son appartenance religieuse. Le cas le plus parlant au Sankuru est celui des parents, toutes confessions religieuses confondues, qui envoient leurs enfants au petit séminaire, une école destinée à la formation des futurs prêtres, uniquement pour profiter d'une formation à la fois intellectuelle et morale. Ces deux extraits en témoignent :

« Ici, au Sankuru, beaucoup de parents envoient leurs enfants dans les écoles où ils pensent qu'ils seront bien formés. À Lodja des enfants de commerçants, des assistants, des enseignants sont dans les écoles privées même si ça coûte cher. Il faut avoir de l'argent, de l'argent sinon l'enfant n'aura pas une bonne formation. Chez Veron il faut au moins 50 dollars américains par trimestre, et ce n'est pas tout le monde qui peut en avoir. C'est pourquoi dans les écoles publiques vous avez tout le monde et trop de désordre ; les enfants ne comprennent rien et c'est difficile. » (ES2, F, février 2018).

Pour l'enseignant T, quant à lui, le choix d'une école est souvent déterminé par les moyens financiers des parents :

« Nous avons des écoles primaires et secondaires, mais ça dépend des moyens des parents pour choisir l'école de son enfant. Ceux qui ont de l'argent vont en privé et là il faut des uniformes, des chaussures, des sacs ; vraiment il faut de l'argent. À l'école publique c'est simple, il faut juste être là et ça va, mais il y a de bruit, beaucoup d'élèves dans la même salle. Dans ce collège, il y a des enfants de tous les villages voisins et sont là parce que c'est cher ailleurs et nous on comprend que c'est ça, voilà ! » (Es1 T, janvier 2018).

Enfin, les familles défavorisées, surtout celles qui habitent en milieu rural font face à une offre scolaire très limitée. Comme le dit Glasman, Maroy et Van Zanten (2013) : « Les familles populaires, parce qu'elles en dépendent davantage que les autres, placent un espoir important dans le service public de l'école. » (Glasman cité par Pair 1998, p.86). À part ce choix traditionnel, elles

choisissent souvent les écoles primaires et secondaires publiques les plus proches de leur village et celles de leur confession religieuse, surtout les croyants des églises de réveil dont l'école constitue un soutien économique important pour la survie de l'église. Les kimbanguistes sont presque dans la même logique, car leurs écoles sont généralement dans des camps en forme de ghetto. Comme le disent Felouzis, Maroy et Van Zanten (2013) « l'idée d'un marché privé ne peut être opératoire que dans le cas d'une concurrence généralisée entre le public et le privé. » (p. 33). La prolifération des écoles privées au Sankuru représente une forte concurrence avec l'école publique.

Mais, si l'on reprend ce que dit Careil (2002) pour le contexte français, les enseignants sankurois sont proches des autres familles des classes moyennes salariées qui, « dès lors qu'elles sont détentrices d'un capital culturel et scolaire non négligeable, sont tout particulièrement désignées pour développer des stratégies de mobilité passant par l'école. » (p. 53). Enfin, le capital culturel, scolaire, confessionnel, et les moyens financiers sont des facteurs influents dans les choix des écoles primaires et secondaires par les familles. Ces facteurs sont d'une importance capitale dans les choix de projets éducatifs des parents sankurois pour leurs enfants.

Conclusion du deuxième chapitre

Dans ce deuxième chapitre consacré aux freins au développement d'une scolarisation de qualité au Sankuru, nos entretiens montrent que la politique éducative publique au Sankuru ne garantit pas une éducation de qualité pour tous. Les moyens matériels, financiers et humains alloués à l'école primaire et secondaire constituent un frein d'accès à l'éducation de qualité pour tous. Ces freins sont d'ordre institutionnel et pédagogique, familial, sociopolitique et financier. Les données recueillies mettent en évidence un traitement inégalitaire entre les écoles primaires et secondaires du secteur public qui ne sont pas toutes équipées de la même manière en ressources matérielles, humaines et financières. Les inégalités sont particulièrement fortes entre les écoles en milieu rural et celles situées en zones urbaines. Les inégalités d'accès à la formation continue des enseignants, les inégalités de répartition des manuels scolaires dans les écoles publiques sont autant de preuves d'une politique éducative à double vitesse.

Nous l'avons constaté, les avis de nos interviewés convergent pour affirmer que le développement d'une éducation de qualité reste un idéal à atteindre. On ne peut que constater la négligence de l'institution scolaire quant aux principes et conditions de scolarisation des élèves, la carence en enseignants qualifiés, le manque de suivi des élèves à cause du faible capital culturel des parents et, enfin, l'insuffisance des partenariats avec des organismes d'aide au développement et à la

démocratisation d'une éducation de qualité pour tous. Tous ces facteurs indiquent la défaillance du rapport entre la politique publique et la politique éducative provinciale, celle de l'État central. Celle-ci fait que les choix et les options pour l'éducation de qualité au Sankuru chancellent.

Conclusion générale

Au terme de notre recherche, nous pouvons retenir que Sankuru est une province enclavée avec des moyens de survie précaires et où la démocratisation de l'école publique reste un problème crucial depuis la colonisation belge. Dans ce contexte, nous avons besoin de comprendre pourquoi des milliers de Sankurois n'accédaient pas à l'école. La politique éducative sankuroise offre-t-elle la même chance d'accès à l'école à tous les enfants ? Les conditions de scolarisations sont-elles les mêmes dans ces écoles ?

Ces questions nous ont orienté vers la revue de littérature du système éducatif congolais pour fonder nos réflexions sur des bases solides des études précédentes. Celles-ci nous ont montré que le problème des inégalités d'accès en R.D. Congo et au Sankuru n'était pas un phénomène nouveau. Depuis la colonisation belge, l'offre de scolarisation au Congo et en particulier au Sankuru est inégalitaire. Les différences entre écoles selon les catégories sociales à l'époque belge, la rareté des écoles offertes à tous, les distances à parcourir pour certains et la pauvreté des parents contraints de privilégier leurs activités de commerce et d'agriculture sont autant de causes des inégalités dans la scolarisation des enfants au Sankuru. Par conséquent, elles freinent le processus de démocratisation de l'école primaire et secondaire publique.

Certes, depuis l'indépendance de la R.D. Congo en 1960, la politique publique de l'État congolais avait pour objectif de démocratiser l'accès à l'école et la scolarisation est devenue dans la loi, un droit inaliénable des enfants sankurois. Cette volonté des pouvoirs publics a donné lieu à de multiples réformes visant à élargir autant que possible l'accès des enfants congolais à l'école, dont les Sankurois. Nous l'avons constaté, si les réformes s'expriment dans les lois nationales et internationales pour garantir le droit d'accès à l'école publique pour tous, ce n'est pas forcément le cas dans la mise en œuvre. Toutefois, l'école publique reste inaccessible pour des milliers d'enfants sankurois depuis plus de six décennies.

En effet, la brève histoire de l'enseignement au Sankuru nous a révélé la diversité des types d'enseignement au Sankuru. Cette diversité d'enseignement vient de la liberté accordée par l'État

aux confessions religieuses et aux particuliers de posséder des écoles. La politique publique croyait en ce sens résoudre le problème de scolarisation des enfants, mais en oubliant que l'école ne conserverait pas les mêmes objectifs. L'afflux d'écoles ne résout pas le problème même s'il permet à un grand nombre d'enfants d'être scolarisés. Les inégalités d'accès demeurent pour la simple raison que l'école est payante. Le droit d'accès pour tous à l'école primaire et secondaire est en sens marginalisé. Nous avons ainsi choisi d'étudier le rapport entre la politique publique et la politique éducative au Sankuru. Nous avons cherché à comprendre et expliquer les disparités de scolarisation et les différences dans la qualité de l'offre de l'école publique au Sankuru.

Ainsi avons-nous pu distinguer deux sortes de résultats, concernant l'accès à l'école publique d'une part et les freins au développement d'une éducation de qualité pour tous. Au sujet de la démocratisation de l'école publique (l'accès à l'école pour tous), nous avons constaté le manque d'écoles publiques justifiant la multiplication des écoles privées en milieu urbain, la concentration des écoles publiques primaires et secondaires dans les centres urbains, l'insuffisance de l'engagement de l'État dans la scolarisation des enfants au Sankuru, le non-respect du principe de gratuité à l'école primaire et au collège, la discrimination intrafamiliale dans la scolarisation des filles, la distance entre l'école et le foyer des élèves, les conditions sociales précaires des parents, le travail des enfants sankurois dans les mines et les champs. Ce sont autant de freins discriminatoires majeurs qui empêchent des milliers d'enfants sankurois d'accéder à l'école primaire et secondaire publique.

Dans la même perspective, l'analyse de nos entretiens nous a permis de constater aussi une disparité dans la qualité de l'offre éducative à l'école primaire et secondaire publique. Nous avons souligné plusieurs facteurs qui contribuent aux inégalités de qualité de l'environnement scolaire au Sankuru : des bâtiments délabrés, un manque de matériel didactique pédagogique, un approvisionnement difficile en documentation scolaire, l'absence de bibliothèques, des salles de classe insuffisantes et peu meublées, le faible effectif d'enseignants qualifiés, des enseignants aux ressources financières précaires, des enseignants moins formés, le peu de partenaires pour la scolarisation des enfants au Sankuru, de faibles rapports entre familles et école. Autrement dit, les moyens humains, matériels et financiers alloués à l'école sont insuffisants pour répondre à l'objectif d'une scolarisation de qualité pour tous.

Les entretiens menés avec les personnes rencontrées dans le cadre de notre recherche nous amènent à penser que la réorganisation des procédures des arrêtés ministériels des écoles privées permettrait à l'école publique de trouver sa place au niveau de l'offre à l'éducation qu'elle propose et

diminuerait en même temps le nombre d'écoles insalubres qui exposent les enfants aux multiples dangers physiques. En ce sens, renforcer les partenariats avec les organismes d'aide à l'éducation pour tous (UNICEF et Banque Mondiale) est l'une des urgences de la politique publique pour démocratiser l'école publique au Sankuru. En établissant des partenariats à long terme, l'État pourrait renforcer les moyens humains, matériels et financiers pour la scolarisation des enfants. Il s'avère que la mise en place d'une politique d'éducation prioritaire dans les zones rurales du Sankuru s'avère nécessaire.

La politique d'éducation prioritaire (Elle) permettrait d'offrir des moyens à la fois humains, matériels et financiers aux enfants oubliés de l'école à cause de leur appartenance géographique. Cela permettrait aussi de réduire les disparités entre milieux rural et urbain et la perception d'une éducation à double vitesse, privilégiant certaines écoles urbaines couplé d'un sentiment d'abandon qui a été fréquemment exprimé lors des entretiens que nous avons menés. Si les mêmes conditions d'études étaient offertes à tous et la gratuité de l'école était garantie, ...on pourrait espérer de plus forts taux de scolarisation, une réduction du travail des enfants et de meilleures conditions d'études favorisant la réussite scolaire des élèves sankurois.

Compte tenu de la précarité des parents, la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire au Sankuru est une condition *sine qua* non de la démocratisation de l'école publique (accès de tous les enfants à l'école). En découle la nécessité d'augmenter les moyens financiers alloués à l'enseignement. Enfin, nous avons pu constater que bien que l'UNESCO souligne les progrès significatifs réalisés en matière d'éducation des filles depuis 1995 (Unesco, 2020)⁸³ le constat est que les filles sont majoritaires parmi les enfants qui ne sont pas scolarisés. Notre recherche va dans ce sens et montre que l'accès des filles à l'école en R.D. Congo est encore peu développé. Outre les conditions matérielles, la non-scolarisation des filles est aussi due à des représentations des rôles sociaux genrés qui reposent sur des valeurs traditionnelles de l'organisation de la famille et de la société congolaise et par conséquent sankuroise. Il s'avère primordial, dans un souci d'élimination des disparités entre les filles et les garçons en termes d'accès à l'école et de réussite scolaire, de former les personnels d'éducation afin d'accentuer leur contribution à la réduction des stéréotypes et des inégalités de genre. Un travail de sensibilisation auprès des familles sur les

⁸³<https://fr.unesco.org/news/rapport-lunesco-illustre-progres-leducation-filles-ces-25-dernieres-annees-aujourd'hui-menaces>.

bienfaits de l'éducation des filles accompagné d'un soutien matériel permettant aux familles les plus démunies de se passer des services de leurs filles nous semblent indispensables.

Par ailleurs, former les enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation est aussi l'un des points de discussion. Les avis de plusieurs personnes interviewées convergent pour affirmer que sans une réforme de la formation des enseignants, les efforts de la démocratisation de l'éducation de qualité au primaire et secondaire resteront sans résultat consistant. À la suite de Diakité (2006), nous estimons que la compétence des enseignants et leur motivation sont la meilleure garantie contre l'absence de qualité de l'éducation au Sankuru. En effet, les enseignants font partie des moyens humains que nous avons évoqués au niveau des résultats. Renforcer les exigences de formation dans les instituts de formation des enseignants, rendre la formation continue accessible à tous, en zones rurales comme urbaines, permettrait de développer les compétences et réduire le nombre d'enseignants peu qualifiés dans l'enseignement primaire et secondaire.

Au Sankuru la notion de compétence reste encore le plus souvent latente dans les pratiques pédagogiques en primaire et secondaire. L'on peut penser qu'elle ne figure ni dans les outils de formation ni dans le contenu. Comme souligné par Dolz et Ollagnier (2002), « dans plusieurs pays, la compétence est explicitement évoquée dans l'école » (p.190). Par exemple, l'Éducation nationale en France, dès 2009, rend obligatoire « le livret de compétences » pour tous les collégiens (élèves âgés de 11 et 15 ans), et par conséquent pour tous les enseignants. En suisse et plus particulièrement à Genève, la question des compétences à l'école est tout autant d'actualité, avec les travaux universitaires comme ceux de Perrenoud (1999) directement liés à la restructuration de la formation des enseignants du primaire. » (Ibid)⁸⁴.

Les conditions sociales du personnel de l'enseignement font débat. L'amélioration de ces dernières par l'État favoriserait la gratuité de la scolarité pour les familles et permettrait aux enseignants d'exercer leur métier dans de meilleures conditions et de disposer de temps pour se former.

⁸⁴ Notons que cette décision est le résultat d'un long processus :

- Socle commun de connaissance et de compétences : D.122-1 du code de l'Éducation crée par le décret n°2006-830 du 11 juillet 2006.
- Livret personnel de compétences : D 311-6 à 9 du code de l'Éducation créés par le décret n°2007-860 du 14 mai 2007. Circulaire n°2007-860-155 du 24-11-2008 relative à la mise en œuvre du livret scolaire à l'école (B.O.EN n° 45 du 27-11-2008.
- Arrêté NORMENE 1015788A du 14 juin 2010 (B.O. n°27 du 8 juillet 2010) relatif au livret personnel de compétences

Ce travail de thèse apporte certes des éclairages quant à l'organisation et au fonctionnement du système éducatif en R.D. Congo et au Sankuru. Il pointe le long chemin qui reste à parcourir pour une démocratisation de la scolarité et pour que des conditions décentes d'étude soient offertes à tous les enfants, y compris les plus démunis et les plus vulnérables. Des efforts restent à fournir par toutes les parties prenantes mais ces efforts ne pourront se concrétiser sans une aide intensifiée et effective des pouvoirs publics et des organisations internationales non seulement en termes d'éducation mais aussi en termes de réduction des inégalités sociales du pays.

Bibliographie

- Aka Kouamé, A. (2020). *Éducation et emploi des femmes à Abidjan*. Paris : L'Harmattan.
- Akresh, R. (2005). *Adjusting Household Structure: School Enrolment Impacts of Child Fostering in Burkina Faso*. Texte présenté à la Conférence internationale de l'Union internationale pour l'étude scientifique de la population. Tours : France.
- Alexandre, P., Barrier, E., Berger, G., & al. (2005). *L'éducation de base pour tous dans la Francophonie à l'heure de la mondialisation. Une perspective comparative*. Paris : L'Harmattan.
- Anderson, L.-W. (2004). *Accroître l'efficacité de l'enseignant. Méthode d'enseignement ; Enseignant ; Qualité de l'enseignement ; Efficacité ; Gestion de classe ; Relations enseignant-étudiants*. Paris: Unesco. Institut international de planification de l'éducation.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.-R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman.
- Andreani, J.-C., & Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétations des études qualitatives : État de l'art en marketing. In <https://www.scienceopen.com/document>, consulté le 1/3/2019.
- Archambault, J. & Harnois, L. (2006). Diriger une école en milieu défavorisés. *Revue thématique de la littérature*. Montréal : Université de Montréal et programme de soutien à l'école montréalaise.
- Asdih, A-C. (2012). *Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles : Enfances, familles, générations. Études sur l'islam au Sénégal, II*. Paris : Leroux.
- Auduc J-L. (2008). *Le système éducatif. Un état de lieux*. Paris : Hachette.
- Auguste-Joint, L. (2006). *Le système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Les cas des écoles catholiques*. Paris : L'Harmattan.
- Azoh, F-J. Lanoue, E. & Tchombe, T. (dir). (2009). *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*. Paris : Karthala.
- Bachelard, G. (1999). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1986, 13^e éd). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.
- Banque Mondiale. (2008). Rapport annuel 2. <https://documents1.worldbank.org/>.pdf.
- Banque Mondiale, (2005). Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et alternatives, document de travail, Washington DC, janvier. In <https://documents1.worldbank.org/curated>, consulté 2/3/2018.
- Banque Mondiale, (2005). Charte africaine des droits de l'homme et des peuples du 26, 06, 1981. In <https://mjp.univ-perp.fr/traites/oua1981.htm>, consulté le 2/3/2018.
- Balagopalan, S. (2008). Constructing Indigenous Childhoods: Colonialism, Vocational Education and the Working child, *Childhood*, n°9, pp.19-34.

- Barreau, J.-M. (dir), Lorcerie, F. & Gilles, M. Merle, P., Cacouault-Bitaud, Perrenoud, M. & al, (2007). *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Barret, C. Ryk, F. & Volle, N. (2014). Enquête 2013 auprès de la génération 2010 - face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. Bref du Cereq : Cereq. https://ode.u-bourgogne.fr/images/stories/composante/Documents/Devenir_et_insertion_Insertion/generation/201291-enquete-cereq-generation-2010-original.pdf, consulté le 15/5/2018
- Bautier, E., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bavuidins, A.-M. (2012). *Le système scolaire au Congo-Kinshasa. De la centralisation bureaucratique à l'autonomie des services*. Paris : L'Harmattan.
- Beauchemin, C., Hamel, C., Lesne, M., & Simon, P. (2010). « Les discriminations : une question de minorités visibles », population et société, n°466. <https://www.cairn.info/revue-population-et-societes-2010-4-page-1.htm>.
- Ben Lakhthar, I. (2021). *L'expérience scolaire des descendants d'immigrés Nord-Africains : Une entrée par l'étude des processus de décrochage scolaire, d'ethno-racisation et de discrimination raciale au cycle 3*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Côte d'Azur, p.434.
- Benelli, N., Delphy, C., Falquet, J., Hamel, C., Hertz, E., & Roux, P. (2006). Les approches postcoloniales : apports pour un féminisme antiraciste, 3 (25), *Nouvelles Questions Féministes*, pp. 4-12.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bianchini, P. (2004). *École et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso, 1960-2000*. Paris : Karthala.
- Bierschenk, T. (éd). (2007). *L'Éducation de base en Afrique de l'Ouest Francophone. Bien privé, bien public, bien global. Une anthropologie entre rigueur et engagement*. Paris : Karthala.
- Blanchet, P., & Coste, D. (dir.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Bulot, T., & Blanchet, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique. Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanquer, J.-M., & Trindale, H. (dir). (2000). *Les défis de l'éducation en Amérique latine*. IHEAL Éditions.
- Blaya, C. (2010a). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2010b). Décrochage scolaire. Parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*, 5, pp.46-54.
- Bordignon, B. (2008). *Scuola in Italia : problemi e prospettive*, Soveria. Mannelli : Rubbettino.
- Bonnet, M., Hanson, K., Lange, M.-F., Nieuwenhuys, O., Paillet, G., & Schlemmer, B. (2006). *Enfants travailleurs-Repenser l'enfance*. Lausanne : Editions.
- Bonnewitz, P (2005). *Pierre Bourdieu, vie, œuvres, concepts*. Paris : Marketing S.A.

- Bonnewitz, P. (2009). *Pierre Bourdieu : vie, œuvres, concepts*. Paris : Ellipse.
- Boudon, R. (1973), *L'inégalité des chances*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, (3). pp. 325-347.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Élément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). *Ce que parler veut dire*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (2014). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Points.
- Bressoux, P. (1996). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. In Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5. Les pratiques enseignantes : contributions plurielles, sous la direction de Marc Bru et Jean-Jacques Maurice, pp.35-52.
- Bugnicourt, J. (1971). Disparités scolaires en Afrique. *Revue Tiers-Monde*, 12, (48). Pp.751- 786.
- Buisson, H. (2008). *L'administration de l'éducation nationale*. Paris : PUF.
- Bulakali Chirimwami, R. (2009). *Du Zaïre de Mobutu au Congo de Kabila. Une alternance d'espoir et d'angoisse*. Paris : L'harmattan.
- Busugutsala, G.-G. (1997). *Les politiques éducatives au Congo-Zaïre De Léopold II à Mobutu*. Paris : L'Harmattan.
- Bouvier, A., Obin, J.-P., & al. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Éducation.
- By, E.-D., & Hirsch, J. (2011). Le rapport de COLMAN (1966) : Égalité de l'opportunité éducative In <https://ecolereferences.blogspot.com/2011/07/egalite-de-lopportunite-educative-le.html>, consulté le 29/6/2020.
- Cacouault-Bitaud, M., & Oeuvarard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Caldwell, B., Indrani, P., & al. (1982). *Régimes sexuels et réseaux sexuels : le risque d'une épidémie de VIH/SIDA au Bangladesh*. Oxford : Elsevier.
- Campenhoudt, L. Marquet, & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff : Dunod.
- Careil, Y. (2002). *École libérale, école inégale*. Paris : Sylleps.
- Careil, Y. (2002). École libérale, école inégale. *Revue française de pédagogie*, 141, pp.174-176.

- Caldwell, B., Indrani, P., & al. (1982). *Régimes sexuels et réseaux sexuels : le risque d'une épidémie de VIH/SIDA au Bangladesh*. Oxford : Elsevier.
- Campenhoudt, L. Marquet, & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff : Dunod.
- Careil, Y. (2002). *École libérale, école inégale*. Paris : Sylleps.
- Careil, Y. (2002). École libérale, école inégale. *Revue française de pédagogie*, 141, pp.174-176.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40, (1). pp.12-31.
- Carpentier C. (2008). École unique et démocratisation de la réussite. Priorités et éducation prioritaire en Afrique du Sud. *Revue française d'éducation comparée, Raisons, Comparaisons, Éducatives*, septembre, pp.49-84.
- Carpentier, C. (2005). *L'école en Afrique du sud : entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris : Karthala.
- Castel, R., & Passeron, J-C. (1967). *Éducation, développement et démocratie*. Paris : Mouton.
- Choukri, B.-A. (2015). *La mixité sociale à l'école : tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Colin.
- Corbin, J., & Strauss, U. (1990). *Recherche sur la théorie ancrée : procédures, canons et critères d'évaluation*. Heidelberg : Springer.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Danvers, F. (2006), *Vers la Mac Donaldisation de l'éducation ? In A.F.I.R.S.E, L'éducation : bien public et ou marchandise*. Paris : L'Harmattan.
- Darbon, D.-R., Nakanabo Diallo, Provini, O. & Schlemmer, S. (2019). Anticiper, Adapter et corriger les politiques publiques. In <https://www.lam.sciencespobordeaux.fr/anticiper-adapter-et-corriger-les-politiques-publiques-d-darbon-r-nakanabo-dialloo-provini-et-s-schlimmer>, consulté 23/2/2022.
- Dartigues, L. & DE LESCURE, E. (2000). *La corruption, de l'économie de bazar au bazar de l'économie ?* Paris : PUF.
- Déclaration de Harare 1982-1985. In *Études et documents d'éducation*, n°50. Paris : Unesco.
- De Jonghe, E. (1974). L'instruction publique au Congo-Belge. In ''Congo'', pp.503-514.
- De Ketele, J.-M., & Mukeni-Beya, R. (2006). Impact des facteurs politiques et économiques sur les performances au supérieur ; cas de la République du Congo. *Cahiers africains de recherche en éducation*. Paris : L'harmattan.
- Demeuse, M. (2005). *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles : De Boeck.
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences Humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Les Presses de l'Université de Laval : De Boeck.

Denecheau, B. (2013). *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Bordeaux Segalen, 511p.

De Vaux Marie, B., Sylviane, C., Grégory, C., Isabelle, D.-L. Magali, T. & Amartya, S. (2003). Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté, Paris, Odile Jacob poche, (2e éd.). In *Formation Emploi*, 85, pp.106-107.

Dewey, J. (2016). *L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine*. Paris : Gallimard.

Diakité T, (2006). *Mutation et crise de l'école publique. Le professeur est mort, vive le prof*. Paris : L'Harmattan.

Diaye, M. (1985). *L'Enseignement arabo-islamique au Sénégal*. Istanbul : Ircica.

Dimandja Lohaka, (1976). *Le pays de Katakò Kombe à l'époque coloniale 1904-1905. Thèse de doctorat en histoire*. Université de Louvain, 435p.

Dolz J., & Ollagnier (Eds) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Droy, I., Bidou, J.-E. (2017). Rrésiliances, U.M.I. Les inégalités intrafamiliales, une source de tension dans les sociétés rurales : exemples en Afrique de l'Ouest, pp.235-256.

Droit, R.-P., & Unesco. (2005). *L'Humanité toujours à construire. Regard sur l'histoire intellectuelle de l'UNESCO 1945-2005*, 223 p.

Dubet, F. (dir). (1997). *École-famille : le malentendu*. Paris : Textuel.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : École de hautes études en sciences sociales.

Dubet, F. (2005). Atteindre les objectifs d'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publiques. *Mondes en développement*, 13, (1), pp.57-100.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (20016). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

Dura-Bellat, M., & Zanten, V.-A. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.

Dura-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2002). *Les inégalités à l'école : genèse et mythe*. Paris : PUF.

- Dura-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Durkheim, E.(1921). La famille conjugale. In *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, JSTOR.
- Duvauroux, S., & Louis, J. (2006). *De La gratuité*. (Ed de l'éclat). Paris : Tel-Aviv.
- Edinga Kadima, E. (2000). *La politique de l'éducation en République du Congo (Zaïre) de 1960 à 1989*. Paris : Anrt.
- Ehrlich, ST et Maillard, P. (2004). *Une politique pour l'école et le collège. Vers une nouvelle cohérence éducative*. Yves-Michel : Barret-sur-Méouge.
- Ekwa, M. (1971), *Pour une société nouvelle. L'enseignement national*, B.E.C.
- Ellenbogen, A, (2004). *École primaire et citoyenneté en Côte D'ivoire : 1960-2003*. Paris : L'Harmattan.
- Eloundou-Enyegue & Shapiro, D. (2005). *Confiance d'enfants et nivellement des inégalités scolaires au Cameroun, 1960-1995*, 34, (1), pp.47-75.
- Felouzis, G. et J. Perroton (2007). Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie* 48(4), pp.693–722.
- Felouzis, G., Maroy C., & Van Zanten, A. (2013). *Les marches scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : PUF.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport de l'Unesco sur Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle*. Paris : Unesco.
- Felouzis, G. (2012). *Parlons École en 30 questions*. Paris : La documentation française.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63, pp.1-14.
- Feyfant, A. (2013). *Le parcours à l'école primaire du décrocheur : revue de littérature sur la notion d'enfant à risque de décrochage*. Institut français de l'éducation : ENS de Lyon.
- Fiévet, M. (2001). *Les enfants pauvres à l'école. La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*. Paris : L'Harmattan.
- Foucambert, J. (1976). Apprentissage et enseignement, *PERSÉE* : Université de Lyon, 32, p.7-17.
- Foukhoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* Paris : L'Harmattan

Frauenfeld, A. (2016). Le retour de l'enfance en danger. Seuil de sensibilité, modes d'intervention et normes de parentalité en mutation. In Vittori Thion, B. (Ed), *Au risque de la prévention : enfance, jeunesse, familles et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale*. Genève Editions IES, pp. 105-132.

Fullan, M. (2001). *Diriger dans une culture de changement*. Josey : Bass.

Furaha, M.-G. (2016). La scolarité des femmes au Congo, In <http://hdl.handle.net>, consulté le 16/7/2021.

Fu, T. M., & Jacquet, R. (2005). Les inégalités d'accès à l'enseignement primaire entre urbains et ruraux. *Perspectives chinoises*, (89), pp.30-38.

Gabriel, G. (1994). *Pratique du droit du travail*. Paris : Duno

Garet, M.-S., Porter, A.-C., Desimone, L., Birman, B.-F. & Yoon, K.-S. (2001). Qu'est-ce qui rend le développement professionnel efficace. Résultats d'un échantillon national d'enseignants. In *American Educational Research Journal*, 38, pp.915-945.

Guarcello, L., Lyon, S., & Rosati, F.-C. (2008). Child labor & Education For All: An Issu Pape, *Journal of the Childhood and Youth*, 1, pp.254-266.

Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche. Efa gglobal monitoring report, Unesco.

Gillig, J.M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36 (4), p.119-126.

Girod, B. (1989). *La corporation universitaire et l'État : le monopole et le territoire*. Paris : Association pour le développement de la sociologie du travail.

Glasman, D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Université de Savoie.

Glasman, D., & Oeuvarard, F. (éds). (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

Goffman, E. (1975). *Stigmatisation : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.

Guillaume, G. (1982). *Les politiques de démocratie participative*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Guyaux, A. (1998). *Mallarmé : actes du colloque de la Sorbonne du 21 novembre 1998*. Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Harouna, SY. (2011). *Démocratisation de l'enseignement. Processus, paradigmes et logiques*. Paris : L'Harmattan.
- Heran, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. *Revue française de sociologie*, 28, 393p.
- Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Méthodes en sciences humaines*. 2ème édition. Paris : De boeck.
- Ivan, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil
- Ivan, I. (2003). *Une société sans école* (traduit de l'anglais par Gérard Durand). Paris : Seuil.
- Jacquemin, M., & Schlemmer, B. (2011). Les enfants hors l'école. In <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal>, consulté le 16/3/2021.
- Jellab, A., (2004), *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 4, pp.6-14.
- Joseph, F., Lanoue, E., & Tchombe, T. (2009). *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*. Paris : Karthala.
- Kabanda, K.-K. (2005). *L'interminable crise du Congo-Kinshasa. Origine et conséquences*. Paris : L'Harmattan.
- Kandolo, (2007). *Le discours du ministre de l'éducation, année 2007-2008, EPSP*. Kinshasa.
- Kamba, E-A, (1979), *La réforme de l'enseignement supérieur Universitaire* In <http://www.ecoledemocratique.org/article.ph3>, consulté le 15/03/2018.
- Kede Onana, M. (2007), *Le droit à l'éducation en Afrique. Enjeux et perspectives à l'ère de la mondialisation*. Paris : L'Harmattan.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Paris : Ères Fondation de France.
- Khon, C. & Negre, P. (2008). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Kita, K.-M. (1982). *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*. Bukavu : Ceruki.
- Kita, K.-M. (2002). *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*. Bukavu : Ceruki.

- Kouamé, E. (2016). Infrastructures scolaires et qualité de l'enseignement. Un impact positif global sur l'environnement, Unicef. <https://www.unicef.org/cotedivoire/recits/infrastructures-scolaires-et-qualit%C3%A9-de-l'enseignement>, consulté le 17/02/2022.
- Kruist En Liefde IX, (1936), *périodique des Pères Passionnistes*. Courtrai : Belgique.
- Labrun-Badiane, C., Albane De Suremain, M., & al. (2012). L'école en situation postcoloniale. *Cahier Afrique*, 27, pp.27-46.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Échecs et réussites scolaires en milieu populaire*. Lyon : Gallimard et le Seuil.
- Lahouari, A. (2001). Violence symbolique et statut du politique dans l'œuvre de Pierre Bourdieu. *Revue française de science politique*, 51, pp.949-963.
- Lange, M. F. (1993). *Crise économique et déscolarisation en Afrique subsaharienne. Le cas du Togo* dans Livenais, P. & Vaugelade, J. (éd). *Éducation, changements démographiques et développement*. Paris : Orstom.
- Lareau, A. (1989). *Relations famille-école : une vue de la salle de classe*. Thousand Oaks :
- Laval, C., & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial. L'OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris : Syllepses.
- Liebel, M. (2004). *A will of their own, cross-cultural perspectives on working children*. London : Zed.
- Lloyd, B. (1996). La scolarisation des enfants en Afrique subsaharienne : le rôle des pères, mères et autres. New York, Le Conseil de la population. *Revue de la population et du développement*, 22, pp.265-298.
- Loubet Del Bayle, J-L. (2001). *Les non-conformistes des années 30 : une tentative de renouvellement de la pensée politique française*. Paris : Seuil.
- Macé, C. (2014). *La résilience de jeunes adultes après une prise en charge par les services de protection de la jeunesse : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Laval. Québec : Canada, 511p.
- Markova, I. (2013). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Marty, P. (1917). *Études sur l'Islam au Sénégal*. Paris : L'Harmattan.

- Matangila, M-L. (2003). *L'enseignement universitaire et supérieur au Congo-Kinshasa, Défis et éthique*. Paris : L'Harmattan.
- Mawete, S., (2008), *L'éducation de tous dans l'évolution d'une société. Cas du Congo-Brazzaville*. Paris : Publibook.
- Meillassoux, C. (1977). Sur Deux critiques de Femmes, greniers et capitaux ou Fahrenheit, 1, pp.123-128.
- Meirieu, P. (2000). *L'École et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire. *Une typologie et sa mise en épreuve. Dossier,55*, pp.15-49.
- Michaelowa, K. (2000). Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone. In <https://www.researchgate.net/publication>, consulté le 4/2/2021.
- Michel, A. (dir). (1972). *Sociologie de la famille et du mariage*. Paris : PUF.
- Mingat, A., & Ndem, F. (2008). La dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara : situation actuelle et défis pour le développement de la couverture scolaire au niveau du premier cycle secondaire. Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et Economie de l'Éducation. In <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs>, consulté le 23/6/2020.
- Mission De Sceut. (1909-1910). *Périodiques des Scheutistes*. Bruxelles : Belgique.
- Mission De Sceut. (1920-1921). *Périodiques des Scheutistes*. Bruxelles : Belgique.
- Mission De Sceut. (1929-1930). *Périodiques des Scheutistes*. Bruxelles : Belgique.
- Mission De Sceut. (1930-1936). *Périodiques des Scheutistes*. Bruxelles : Belgique.
- Mokonzi Bambanota, G. (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa*. Paris : L'Harmattan.
- Moumouni, A. (1998). *L'éducation en Afrique. Analyse et perspectives*. Paris : L'Harmattan
- Mpala-Lutebele, A.-M. (2011). *Le pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo : une stratégie de développement durable*,

in <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-amuripdf>, consulté le 13/3/2018.

Mpo Diamba, H., & Isako Muloba, J. (2015). La biodiversité de la province de Sankuru : un patrimoine sans protection et donc en péril. In <https://www.congo-connexion.org/blog/biodiversite-de-la-province-de-sankuru>, consulté le 2/1/2022.

Muellers, P. (1965). *Les nouveaux mercenaires*. France : Empire.

Muller, P. (2018). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.

Mungala, A.-B. (2000). *La pédagogie universitaire : une vision et une expérience du développement en République du Congo*. Cahiers africaines de recherche en éducation. Paris : L'Harmattan.

Mwenyemali Kasilembo. (2000). *L'enseignement en péril : Études et perspectives d'avenir. Cas du Sud-Kivu*. Bukavu Kivu: Presse.

Nieuwenhuys, O. (1996). The paradox of child labor and anthropology. *Anthropology*, 25, pp.237-251.

Ndongmo, M. (2004). *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire. Perspectives éthiques et théologiques de la mise en place d'une nouvelle philosophie de l'éducation*. Paris : L' Harmattan

Nguwo, A. (2010). *En marche avec le Christ, lumière des nations. Célébration du centenaire de l'Évangélisation au Diocèse de TSHUMBE*. Kinshasa : Saint Paul.

Nkamba, E.-A. (1979). Aperçu historique de l'enseignement au Zaïre (1880-1960). In *Zaïre Afrique*, 19, pp.86-153.

Nkuruse. (1917). *Périodiques de Scheut au Kasai*. Kananga : Congo.

Nolwen, H., & Lange. (2011). Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction. In *Autrepart*, 59, 18p.

Obin J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectif et projets*. Paris : Hachette.

OCDE, (1997). La recherche et le développement en matière d'enseignement (Allemagne, Autriche, Suisse). <https://www.academia.edu/6NT>, consulté le 5/1/2022.

- Ouden, D. J.H.D. (1995). Discussion of M. Milner Jr.: Status and sacredness, CERES,16, pp.894-895.
- Pair, C. (2015). *L'école devant la grande pauvreté : changer de regard sur le Quart Monde*. Paris : Hachette.
- Panis, C. (1956). Enquête politique lotissements Penge, Lodja, Texte dactylographié. Archives diocésaines à Lodja.
- Pasquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir). (2012). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : PUF.
- Peruisset-Fache, N. (2000) *L'éducation : Droits, devoirs et pouvoirs des parents*. Paris : L'Harmattan.
- Philippon, A. (2017), *L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Côte d'Azur, 443p.
- Picquenot, A. (1997). *L'établissement Scolaire. Approches Sociologiques*, Paris, Hachette.
- Pilon, M., & Wayack, M. (2005). *La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui. Cahier d'études africaines*. Paris : L'Harmattan.
- Pohor, R. (2009). *École et développement. Contribution de l'Église protestante de Côte d'Ivoire*. Paris : L'Harmattan.
- Poncelet, M., André, G., De Herdt, T, (2010). La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience. Autre part, 54, pp.23-41.
- Punch, S. (2004). The Impact of primary Education on School-to-work Transitions for Young People in Rural Bolivia, *Youth & Society*, 2, pp.163-182.
- Prost, A. (1986). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- Prost, A. Debène, M. & al, (2004). *Repenser l'école obligatoire*. Paris : SCÉRÉN-CNDP.

- Pycke, R-C-P. (1981). Les Akutshu Membele. Leur histoire et leur langue, texte photocopié. Archives diocésaines de Tshumbe.
- Pycke, R-C-P. (1972). Les Akutshu Membele, leur histoire et leur langue, texte photocopié. Archives diocésaines de Tshumbe.
- Queiroz, J-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.-V. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rawls, J. ([1971] 1987). *Théorie de la justice*. Paris : Seuil.
- Reidegeth, A.-J. (Alias Owandji Shutshu). (1967). Okondo w'ase Mongo, Lodja. Archives diocésaines de Tshumbe.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : PUF.
- Romero, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres : les ZEP contre la démocratie*. Paris : Syros.
- Sainsaulieu, R. (1972). Sur *La Reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. *Revue française de sociologie*, 13, pp.399-412.
- Schlemmer, B. (2009). *Morocco, why children go to Work instead of School*. Hindman (ed.), *Child Atlas: a reference Encyclopaedia*. New-York: Sharpe.
- Séne, F. (2016). *Scolarisation des filles et (re) configuration des rapports de genre l'éducation arabo-islamique au Sénégal*. Paris: L'Harmattan.
- Shulman, L.-S. (1987). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 23p.
- Skard, T. (2004). *Afrique des femmes : Afrique d'espoir*. Paris : L'Harmattan.
- Stadius, P. (dir). (2013). *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain : colloque*. Paris : L'Harmattan.
- Stengers, I. (1995). *L'invention des sciences modernes*. Paris : Flammarion.

Stéphanie, B. A. U. X. (2010). Le droit à l'école face aux inégalités scolaires et sociales. Analyse comparative entre milieux urbains et ruraux au Burkina Faso. Le droit à l'école : quelle universalité ? 217p.

<http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/colloqueaseultimaversion.pdf>.

Sylla, K. (2004). *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.

Teixeira, Amoroso & Gresham : <https://blogs.worldbank.org/fr/education/am-liorer-les-infrastructures-scolaires-afin-que-les-l-ves-apprennent-mieux>, consulté le 2/08/2021.

Terrail, J-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.

Tidiane Diakite, (2006). *Mutations et crise de l'école publique*. Paris : L'Harmattan.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension. Les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 4, pp.70-76.

Toure, A-J. (1984). Les bâtisseurs de l'enseignement en Côte d'Ivoire (1842-1958), Abidjan, CEDA, 151p.

Troger, V., & Ruano-Bordalan, J.-C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF.

Tsafack, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*, Presses Universitaires d'Afrique

Tshiala, Lay. (1995). *Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*. Paris : L'Harmattan.

Tshimanga, C. (2001). *Jeunesse, formation et société au Congo/Kinshasa 1890-1960*. Paris : L'Harmattan.

Turner, T. (1973). La politique du Congo Belge, Le cas du Sankuru, in Cahier du CEDAF, n°1.

Turner, T. (1964). La rébellion au Sankuru 1964, 1ère partie C.E.S.H. Kinshasa : Université Libre du Congo.

Unicef : www.unicef.fr/dossier/exploitation-et-travail-des-enfants, consulté le 15/12/2020.

Unesco. (1985). L'Éducation en Afrique à la lumière de la conférence de Harare : Déclaration de Harare 1982, In Études et documents d'éducation, n°50. Paris.

Unesco. (1985). L'Éducation en Afrique à la lumière de la conférence de Harare (Déclaration de Harare 1982-1985), dans : Études et documents d'éducation, n°50. Paris.

Unesco, (2005). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 121p. In <https://unesdoc.unesco.org>, consulté le 1/3/2018.

Unesco. (2005). *Analyse et innovation curriculaires de l'éducation pour tous en Afrique Subsaharienne. Situation actuelle, outils et stratégies pour le changement*. Paris : Projet BIES-Unesco.

Unesco. (2018). L'éducation en 2018 en quelques récits. In <https://fr.unesco.org>. Consulté le 14/5/2019.

Unesco, (1975). Charte culturelle de l'Afrique, art2, In Afrique. <Http://www.unesco.org/pdf>. Consulté le 14/5/2019.

Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture, diagnostics et pistes d'intervention*. Gaëtan Morin : Éditeur.

Van Wing, J. (1950). L'enseignement au Congo belge. Critique et bilan. *Société belge d'Études et d'Expansion*, 142, 45p.

Vita, N. Savard, D. & Fournier, J-P. (2015). *Reconstruire l'éducation « après-guerre » en R.D. Congo*. Paris : L'Harmattan.

Wieviorka, M. (2001). *La différence*. Paris : Ballard.

Yawadi Madiyinzambi, J-P, (2008), *Procès de la société congolaise*, 3ème Edition. Kinshasa.

Zalio, P.P., (2001). *Durkeim*. Paris : Hachette.

Zeroulou, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), p.107-116.

Autres documents

Annuaire des Missions Catholiques au Congo, (1924), Bruxelles, Belgique

Annuaire des Missions catholique, (1925). Bruxelles : Belgique

Annuaire des Missions catholique au Congo, (1935). Bruxelles : Belgique

Assemblée des Supérieurs Ecclésiastiques et Religieux du Congo, (1920), *Instruction aux*

Déclaration des droits de l'enfant du 20, 11, 1959. La chartre africaine des droits et du bien-être de l'enfant lors de la vingt-sixième Conférence des chefs d'État et du gouvernement de l'ex-Organisation de l'unité africaine tenue en juillet 1999.

La Chartre de l'Organisation des États Américains (OEA) du 30, 04, 1948 et du 17, 11, 1976.

Le protocole additionnel à la convention américaine relative aux droits de l'homme dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels du 17, 11, 1988.

Documents officiels de l'État

Journal Officiel de la République Démocratique du Congo. (2013). Cabinet du Président de la République. Juin- Kinshasa. (54ème année).

Ministère De L'EPSP. (1998). Recueil des directives et instructions officielles. Kinshasa : Elisco.

Ministère De L'EPSP. (2009), Réformes du système éducatif congolais de 1960-1998. Kinshasa. Janvier.

Ministère De L'ESU. (2003), *Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire, PADEM*, publié par le ministère de l'enseignement supérieur et universitaire.

Ministère De L'Esu. (2008), Vade-mecum du gestionnaire d'une institution d'Enseignement Supérieur et Universitaire. Kinshasa, mars.

République Démocratique du Congo, Constitution de 1964, art 34-36.

République Démocratique du Congo, Constitution de 1967, art 10.

République Démocratique du Congo. (1981). Décision d'État, n°8, juin.

République Démocratique du Congo. (1996). États Généraux de l'Éducation au Zaïre, sous-commission, n°2, rapport synthèse. Kinshasa.

République Démocratique du Congo, (2021). Annuaire statistique de l'enseignement Supérieur et Universitaire réalisé par la Cellule Technique pour les Statistiques de l'éducation (CTE) avec l'appui technique et financier de l'Unesco, Février, Kinshasa. Consulté le 14/01/2022.

République Démocratique du Congo. (2006). Nouvelle Constitution de la République Démocratique du Congo, Kinshasa, 18 février.

République Démocratique du Congo. (1975). Ordonnance n°71-075, Août.

République Démocratique du Congo. (1961). Ordonnance n°37, du 24 Juin

République Démocratique du Congo. (2006). Nouvelle Constitution de la République Démocratique du Congo, Kinshasa, 18 février.

République Démocratique du Congo. (2014) *Loi Cadre du 11 Février 2014*, n°14/004.

République Démocratique du Congo. (2000), *Loi-cadre n°86-005 du 22 Septembre 1986 de l'enseignement national*, dans « Journal Officiel de l'État », 44.

RD. Congo. (1996). États généraux de l'éducation de mai 1995-Janvier, dans « Journal Officiel de l'État », 30.

République Démocratique du Congo. (1960). Loi fondamentale n°13.

Sites internet

RD. Congo. (2021). Sub-Saharan Africa/Data et Ministère du Budget. In banquemondiale.org, consulté le 11/02/2022.

https://www.memoireonline.com/04/13/7131/m_Mission-des-institutions-d-enseignement-superieur-et-universitaire-et-les-attentes-de-la-population29.html, consulté le 9/1/2018.

http://www.diplomatie.be/oda/60888_ENABEL_ANN_REPORT_36180_1012_Annual_results_report.pdf , consulté le 02/03/2022.

<http://www.congo-autrement.com/page/les-26-provinces-de-la-rdc/la-province-du-sankuru.html>, le 23/07/2018.

www.unicef.fr/dossier/exploitation-et-travail-des-enfants, consulté le 11/4/2019.

www.studocu.com/fr/document/universite-de-lorraine/sociologie/chapitre-1-raymond-boudon-et-l-individualisme-methodologique/6214544, consulté le 17/02/2022.

www.humanium.org: travail-des-enfants-dans-les-mines-en-republique-democratique-du-congo, consulté le 11/4/2019.

www.diplomatie.gouv: Conv-Droit-Enfant.pdf : RD. Congo, ministère des affaires étrangères : Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989, consulté le 11/4/2019.

http://www.diplomatie.be/oda/60888_ENABEL_ANN_REPORT_36180_1012_Annual_results_report.pdf, consulté le 02/03/2022

<https://fr.unesco.org/news/rapport-lunesco-illustre-progres-leducation-filles-ces-25-dernieres-annees-aujourd'hui-menaces>, consulté le 3/2/2022.

Coordination of Humanitarian Affairs. <https://www.shop.org/rights-permissions>, consulté le 11/7/2021.

<https://www.humanium.org/fr/republique-democratique-du-congo>, cosulté le 11/7/

Annexes

Annexe 1 : Demande d'autorisation pour la recherche dans les écoles du Sankuru

À l'Attention de Monsieur l'Inspecteur Raphaël Shungu

Objet : Demande d'autorisation d'entrer dans les écoles

Monsieur l'Inspecteur,

Je viens auprès de votre haute autorité solliciter l'autorisation de faire des recherches dans les écoles du Sankuru.

En effet, je m'appelle François ONOKOKO, doctorant en sciences de l'éducation de l'université Côte d'Azur en France. Dans le cadre de ma thèse sur la scolarisation des enfants au Sankuru, j'ai besoin d'interroger le personnel éducatif et des élèves. Le but est de comprendre les difficultés d'accès à l'école et expliquer les conditions de scolarisation des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire public. Je vous signale que les entretiens seront enregistrés et respecteront l'intégrité morale de chaque personnel éducatif et de chaque élève. Pour des raisons d'anonymat, les noms des participants ne seront pas mentionnés, mais seront plutôt représentés par une lettre de l'alphabet français. Je ferai en même temps de l'observation directe, spécialement matérielle, c'est à dire, des conditions de scolarisation des élèves dans les écoles publiques. Les données recueillies seront confidentielles et immédiatement détruites après les résultats de ma recherche.

Veillez agréer, monsieur l'Inspecteur X, l'expression de ma grande considération.

France, le 18/12/2017

François Onokoko

Annexe 2 : Autorisation délivrée par l'inspecteur Raphaël Shungu

République Démocratique du Congo
Province éducationnelle du Sankuru
Inspection provinciale de l'enseignement
primaire et secondaire
B.P 23 LODJA

Objet : Autorisation à mener des recherches
dans les écoles primaire et secondaire A l'Attention des chefs d'établissements
primaire et secondaire de la province du
Sankuru

Mesdames, Messieurs,

Je soussigné, Raphaël Shungu, inspecteur principal de la province éducationnelle du Sankuru, autorise monsieur François Onokoko Okitongombe, doctorant en sciences de l'éducation à l'université Côte d'Azur à mener ses recherches sur la scolarisation des enfants et des jeunes au Sankuru dans les établissements primaire et secondaire.

Je vous demande de lui réserver un bon accueil et de l'aider à réaliser ses entretiens et observations.

Veillez agréer, mesdames et messieurs, l'expression de ma franche collaboration.

Fait à Lodja le 26/12/2017

Raphaël Shungu



Annexe 3 : demande de consentement des parents d'élèves pour l'entretien

Objet : entretien sur la scolarisation des enfants et des jeunes au Sankuru

Mesdames et Messieurs

Je m'appelle François ONOKOKO, doctorant en sciences de l'éducation de l'université Côte d'Azur en France. Dans le cadre de ma thèse sur la scolarisation des enfants et des jeunes au Sankuru, j'ai besoin de votre avis sur les questions que je me pose. Je vous signale que pour des raisons d'anonymat votre nom ne sera pas mentionné, mais sera plutôt représenté par une lettre de l'alphabet français. Dans le but de rester fidèle à vos propos, cet entretien sera enregistré avec votre autorisation et les données ne seront utilisées que dans le cadre de notre recherche. Vous avez droit de retirer vos paroles même après l'entretien. Merci d'avance pour votre disponibilité.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma grande reconnaissance

.....

Coupon de consentement à signer :

J'ai lu la demande ci-dessus et j'accepte librement de participer à cette recherche

Je comprends que mes propos seront enregistrés et détruits en fin de recherche.

Vous pouvez contacter la personne X pour toute question liée aux modalités d'entretien au (...) ou par mail (...).

Date

Nom

Signature

Annexe 4 : Guide d'entretien avec les élèves

- À quel âge avez-vous commencé l'école ?
- Parlez-moi de votre première expérience scolaire ?
- Quelle est la profession de vos parents ?
- Et vos frères et sœurs, sont-ils tous scolarisés ? et où ?
- Habitez-vous proche de l'école ? Sinon, pouvez-vous estimer la distance qui vous sépare de l'école ?
- Par quel moyen partez-vous à l'école ?
- Expliquez-moi comment vos parents s'occupent de vous ?
- Payez-vous l'école oui ou non ? Et qui la paie pour vous ?
- Avez-vous été exclu de l'école à cause de l'argent ? Combien de fois ?
- Avez-vous été témoin des élèves exclus de l'école à cause de l'argent ? Une fois ou plusieurs fois ?
- De quel type d'aide avez-vous déjà bénéficié de la part d'organismes nationaux ou internationaux ?
- Combien d'élèves êtes-vous dans votre classe ?
- Que désirez-vous faire après les études ?
- Comment pensez-vous que vous réaliserez votre rêve ?
- Savez-vous lire et écrire en français ?
- Qu'est-ce que vous détestez à l'école ? Qu'est-ce que vous aimez bien à l'école

Annexe 5 : Guide d'entretien avec les directeurs des écoles, les chefs d'établissements du collège et les enseignants.

- Pouvez-vous vous présenter s'il vous plaît ?
- Depuis combien de temps êtes-vous directeur de cette école ?
- Êtes-vous originaire de ce village ou non ?
- Quel est l'effectif des élèves dans votre école (ou salle de classe) ?
- Quelle est la catégorie sociale des parents d'élèves que vous recevez ?
- Les élèves habitent-ils tous dans le village ou certains viennent-ils aussi de villages voisins ? - Comment font-ils pour accéder à l'école ? Viennent-ils à pieds ?
- Quel est le budget financier annuel de votre école et qui le finance ?
- D'après vous, quel est le pourcentage des enfants scolarisés dans votre village ?

- Que faites-vous si les parents de certains enfants sont incapables de payer les frais scolaires ?
- Entre le gouvernement central de la RD Congo et le gouvernement provincial du Sankuru, qui est le gestionnaire direct de l'école et comment fonctionnez-vous ?
- Avez-vous constaté quelques freins au niveau de la scolarisation des enfants de votre village ? Si oui, pouvez-vous me donner quelques exemples ?
- Entre les filles et les garçons, lesquels fréquentent plus l'école aujourd'hui et pourquoi ?
- D'après vous, quelles tribus et/ou ethnies du Sankuru qui scolarisent plus leurs enfants et pourquoi ?
- D'après-vous, y-a-t-il diminution ou augmentation des élèves ces dernières années dans votre école et pourquoi ? C'est plus les filles ou les garçons ?
- Vos élèves savent-ils écrire et lire convenablement à l'âge requis ?
- Quel est l'âge moyen d'inscription en première année pour les filles et pour les garçons ?
- Comment trouvez-vous les conditions dans lesquelles vos élèves étudient par rapport aux enfants scolarisés dans les grandes villes en RD Congo ?
- Quels types d'enseignants avez-vous ?
- Êtes-vous satisfait de la prestation de vos enseignants ? Si oui ou non, pouvez-vous estimer à combien de pourcentage et me donner deux exemples de votre satisfaction ou non ?
- Au regard de votre expérience, pouvez-vous dire que le système scolaire congolais est juste et /ou égalitaire ? Si oui, pourquoi ? Si non, comment remédier à ces inégalités ?
- D'après vous, y-a-t-il des raisons qui freinent l'éducation de qualité en RD Congo en générale et en particulier au Sankuru ?
- Sentez-vous l'implication du gouvernement provincial dans l'éducation des enfants ? Si oui ou non, pouvez-vous me donner deux exemples ?
- D'après votre expérience professionnelle, les conditions d'accès à l'école des garçons et des filles au Sankuru sont-elles les mêmes dans toutes les ethnies ? Si oui ou Non, pourquoi ?
- Que pouvez-vous proposer pour permettre à tous les enfants sankurois d'accéder à l'école ?
- Que pourriez-vous proposer aussi au gouvernement provincial pour améliorer la qualité de l'enseignement au Sankuru ?
- Avez-vous des partenaires nationaux et internationaux qui aident les enfants dans leur scolarité ? Si oui, comment les appréciez-vous ?
- Qu'est-ce que vous reprochez au système éducatif congolais ?
- Qu'est-ce que vous aimez bien dans le système éducatif congolais ?

Annexe 6 : guide d'entretien avec les coordinateurs des écoles

- Pouvez-vous vous présenter s'il vous plaît ?
- Combien d'écoles gérez-vous et quelles sont vos responsabilités ?
- Pensez-vous qu'il y a eu une évolution de l'attrait pour l'éducation chez les enfants et leurs familles, ces dernières années, et dans quel sens ?
- Quel est aujourd'hui l'impact de l'état dans les écoles dont vous êtes responsable ? Pouvez-vous me citer des exemples concrets que vous connaissez ?
- Quel type de personnel avez-vous dans ces écoles ?
- Vos écoles conventionnées sont-elles payantes ou gratuites ? Si oui ou Non, pourquoi ?
- Quelles sont les catégories sociales des parents qui scolarisent plus leurs enfants dans vos écoles ? Et pourquoi ?
- Que faites-vous en tant que responsable pour faciliter l'accès à l'éducation des enfants en milieu rural sankurois ? Pouvez-vous me citer deux exemples ?
- D'après vous, quels sont les facteurs qui rendent difficile l'accès à une éducation de qualité en RD. Congo et au Sankuru, et pourquoi ? Pouvez-vous me donner quelques exemples que vous connaissez ?
- Êtes-vous satisfaite de la prestation de vos directeurs, préfets des études (proviseur en France) et enseignants ? Si oui, pouvez-vous estimer à combien de pourcentages et me donner deux exemples de cette satisfaction ou non?
- Les responsables des écoles, sont-ils à 100% qualifiés ? Pouvez-vous estimer le pourcentage en citant des exemples concrets de votre argumentaire ?
- Au regard de votre expérience professionnelle, pouvez-vous affirmer que le système scolaire congolais est juste et égalitaire ? Si oui, pourquoi ? Et si non, pourquoi ? Et comment remédier à ces inégalités ?
- D'après vous, les conditions d'accès à l'école des garçons et des filles au Sankuru sont-elles les mêmes dans toutes les ethnies ? Si oui ou Non, pourquoi ?
- Les conditions d'accès des enfants à l'enseignement de qualité au Sankuru sont-elles les mêmes que celles de ceux qui vivent dans les villes ? Si oui ou Non, pouvez-vous me donner deux exemples ?
- Avez-vous des partenaires nationaux et internationaux qui aident les enfants dans leur scolarité ? Si oui, comment les appréciez-vous ?
- Entre les filles et les garçons, lesquels fréquentent plus l'école aujourd'hui et pourquoi ?
- D'après vous, quelles tribus et/ou ethnies du Sankuru qui scolarisent plus leurs enfants et pourquoi ?
- Quels sont vos projets pour l'éducation des enfants au Sankuru.

Annexe 7: guide d'entretien avec les décideurs politiques et des inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire.

- Pouvez-vous vous présenter s'il vous plaît ?
- Quel est le rôle particulier que vous jouez dans l'enseignement au Sankuru ?
- Combien d'école existent-ils au Sankuru et quel est le budget annuel alloué pour le bon fonctionnement de ces écoles par l'État congolais ?
- Le gouvernement provincial, participe-t-il au financement du budget de ces écoles ? De quelle manière et à quel pourcentage ? Dans quelles proportions ?
- Comment trouvez-vous le système éducatif congolais ? Pouvez-vous me parler de la politique éducative mise en place au Sankuru ?
- Dans quelle mesure pouvons-nous parler de massification de l'enseignement au Sankuru ?
- D'après vous, les enfants sankurois ont-ils les mêmes chances de réussites que ceux qui sont scolarisés en milieux urbains ? Si non, quels sont les facteurs que vous considérez comme freins pour leur réussite ?
- Comment les parents s'occupent-ils de la scolarité de leurs enfants ?
- Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ?
- Au regard de votre expérience professionnelle, pensez-vous que le système scolaire congolais est juste et égalitaire ? Si non, Qu'est-ce que vous pouvez proposer pour l'améliorer ?
- Que faites-vous en tant que responsable pour faciliter l'accès à l'éducation des enfants en milieux ruraux sankurois ? Pouvez-vous me citer deux exemples des initiatives du gouvernement provincial ou central ?
- Au Sankuru, pensez-vous que l'accès à l'éducation des filles et des garçons est égal dans toutes les ethnies ? Si oui ou Non, pourquoi ?
- Quel est l'âge de scolarisation obligatoire de tout enfant ? Et tous les enfants sont-ils à l'école à cet âge ? Si non, pourquoi ?
- D'après vous, y-a-t-il des raisons qui freinent l'éducation de qualité en RD Congo en générale et en particulier au Sankuru ?
- Quelles sont les collaborations entre les autorités politiques locales (chef du village, chef de secteur, chef du territoire) et les acteurs de l'éducation pour la promotion de l'éducation pour tous? De quelle manière travaillez-vous ?
- Quels sont les partenaires nationaux et internationaux qui œuvrent au Sankuru pour l'éducation des enfants ?
- Pensez-vous qu'il y a eu une évolution de l'attrait pour l'éducation chez les enfants et leurs familles, ces dernières années, et dans quel sens ?
- Qu'est-ce que vous aimez et n'aimez pas dans le système éducatif congolais ? Et Pourquoi ?

Annexe 8 : Guide d'entretien avec les parents d'élèves, les paysans, commerçants et boutiquiers

-Présentez-vous s'il vous plaît ?

-À quel âge vos enfants commencent-ils l'école ?

-Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ou que vous rencontrez actuellement pour scolariser vos enfants ?

-Connaissez-vous aussi les stratégies utilisées par d'autres familles proches pour scolariser tous leurs enfants ?

-Avez-vous été aidé financièrement ou matériellement par un organisme national ou international pour la scolarité de vos enfants ? Si oui, Pouvez-vous m'en parler en détail ?

-Comment le gouvernement central de la RD. Congo vous soutient-il ?

-De quelle manière le gouvernement provincial de Sankuru vous soutient-il ?

- Quelles sont vos possibilités de choix d'écoles ?

- D'après vous, quelles sont les différences entre les enfants qui étudient aux villages et ceux qui étudient en villes ?

- Quels sont les enseignants de l'école de vos enfants que vous connaissez ?

-Comment collaborez-vous avec eux pour aider vos enfants dans leur éducation ?

-Vos enfants ont-ils la facilité de passer au collège, (université) ?

-Connaissez-vous certains enfants du village ayant brillés dans leurs études jusqu'à l'université ?

-Quelle image avez-vous de l'école dans laquelle vos enfants sont scolarisés ?

- Quelles sont vos suggestions pour faciliter la scolarisation des enfants au Sankuru ?

Index des auteurs

- Adger, 255
Aka, 159
Alexandre, 148, 149
Amuri, 40
Anderson, 255, 272
André, 21, 53, 83, 303
Andreani, 135
Auduc, 46
Auguste, 29, 153, 154, 178
Bachelard, 112, 129, 130
Balagopalan, 113
Bambanota, 301
Banque Mondiale, 9, 70, 110, 165, 166, 257, 268, 276, 282, 289
Barret, 297
Barrier, 149
Bavuidinsi, 12, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 66, 68, 78, 83, 84, 89, 102, 107, 108, 109, 144, 147, 161, 165, 216, 218, 219, 244, 245, 246, 249
Ben Lakhdhar, 293
Benelli, 102
Bernard, 277
Blanchet, 130, 135
Blanquer, 178
Blaya, 277
Bonnet, 113
Bonnewitz, 196, 198
Bordignon, 51
Boudon, 202
Bourdieu, 13, 93, 94, 95, 100, 101, 103, 104, 170, 188, 196, 197, 203, 304
Boyle, 53
Boyle., 53
Bressoux, 95
Bugnicourt, 13
Busugutsala, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 53, 83, 108, 109
Caldwell, 159
Campenhoudt, 17, 107, 117, 118, 128, 130, 131, 133
Careil, 280, 284
Carpentier, 148
Charlier, 256, 303
Clair, 255
Conchon, 135
Corbin, 136
Crahay, 95
Danvers, 21, 151
De Jonghe, 25, 26, 27, 28
De Suremain, 13, 14
De Vaux Marie, 296
Debène, 267
Déclaration de Harare, 305
Denecheau, 116
Dewey, 265, 296
Diakité, 290, 296
Diaye, 296
Dimandja Lohaka, 296
Dolz, 290, 296
Dory, 181, 192, 196
Droit, 214, 296, 308
Dubet, 94, 102, 141, 150, 151, 189, 277, 296
Dura-Bellat, 296, 297
Durkheim, 180, 196, 297
Duru-Bellat, 12, 16, 94, 95, 109, 151, 280, 296
Duvauroux, 176, 297
Edinga, 19, 22, 24, 25, 26, 28, 108, 109, 194, 297
Edinga Kadima, 297
Ehrlich, 213, 215, 297
Ekwa, 32, 33, 34, 36, 40, 44, 297
Ellenbogen, 201, 202, 205, 297
Eloundou, 297
Enyegue, 297
Felouzis, 17, 19, 93, 95, 96, 109, 269, 279, 281, 282, 284, 297
Feyfant, 297
Fiévet, 215, 297
Foucambert, 297
Founkoua, 298
Frauenfelder, 277
Fu, 298
Fullan, 256, 298
Furaha, 165, 200, 210, 298
Gabriel, 150, 298
Gaffey, 53
Garet, 256, 298
Gauthier, 298

Gilles, 96, 97, 98
 Gillig, 223
 Girod, 94, 298
 Glasman, 278, 283, 298
 Goffman, 298
 Guarcello, 113
 Guillaume, 299
 Guyaux, 299
 Harouna, 182, 299
 Heran, 299
 Huberman, 299
 Ivan, 299
 Jacquemin, 113, 299
 Jellab, 299
 Joseph, 36, 37, 72, 169, 299
 Kabanda, 19, 21, 60, 108, 299
 Kamba, 67, 299
 Kandolo, 79, 172, 299
 Katako, 51, 52, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82,
 83, 84, 111, 117, 146, 155, 166, 195, 201,
 276, 296
 Kede Onana, 249, 299
 Kherroubi, 278, 299
 Khon, 133, 299
 Kita, 22, 23, 28, 29, 30, 108, 147, 299
 Kouame, 232, 300
 Krathwohl, 272
 Kruist En Liefde, 300
 Labrune-Badiane, 13, 14
 Lahire, 277, 280, 300
 Lakhdhar, 107
 Lange, 14, 149, 189, 190, 192, 193, 300
 Lanoue, 170, 299
 Lareau, 279, 300
 Laval, 21, 300
 Liebel, 113, 300
 Loubet Del Bayle, 300
 Macé, 112, 300
 Markova, 300
 Maroy, 281, 282, 283, 297
 Marty, 204, 300
 Matangila, 49, 50, 55, 56, 59, 60, 109, 235,
 243, 301
 Mawete, 108, 109, 301
 Meillassoux, 192, 301
 Meirieu, 301
 Merle, 143, 197
 Michaelowa, 301
 Michel, 297, 301
 Miles, 299
 Milito, 21
 Mingat, 158, 164, 165, 179, 206, 301
 Mission De Sceut, 16, 301
 Mokonzi, 20, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 50, 54,
 56, 109, 235, 301
 Moumouni, 22, 30
 Mpala-Lutebele, 301
 Mpo Diamba, 302
 Muellers, 302
 Muller, 302
 Mungala, 48, 49, 302
 Mwenyemall Kasilembo, 302
 Mwindi, 42, 54
 Ndem, 158, 164, 165, 179, 206, 301
 Ndongmo, 302
 Negre, 133, 299
 Ngumbo, 15, 19
 Nguwo, 16, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81,
 82, 84, 85, 103, 107, 108, 109, 110, 302
 Nieuwenhuys, 113
 Nkamba, 23
 Nkuruse, 302
 Obin, 302
 OCDE, 10, 94, 300
 Opondi, 252, 253, 255
 Ouden, 196, 303
 Panis, 75
 Pasquay, 256, 303
 Périer, 303
 Perrenoud, 256, 290, 303
 Peruisset-Fache, 303
 Péruisset-Fache, 11
 Philippon, 135, 303
 Picquenot, 303
 Pilon, 160, 303
 Pohor, 154, 303
 Poncelet, 21, 53, 83, 303
 Prost, 136, 151, 267, 303
 Punch, 113, 303
 Pycke, 73, 74, 75, 76, 304
 Queiroz, 281, 304
 Quivy, 17, 107, 117, 118, 128, 129, 130, 131,
 133, 304
 Rawls, 97, 140, 141, 304
 Rayou, 86
 Reidegeth, 73, 74, 76, 304
 Robert, 304
 Romero, 142, 304
 Sainsaulieu, 100, 304
 Schlemmer, 113, 299, 304

Séne, 203, 304
Shaeffer, 255
Shulman, 270, 304
Skard, 159, 304
Stadius, 304
Stengers, 129, 304
Stéphanie, 305
Sylla, 147, 305
Tchombe, 170, 299
Teixeira, 248, 305
Terrail, 93, 188, 305
Thin, 277, 279, 280, 305
Tidiane Diakite, 305
Troger, 305
Tsafack, 305
Tshiala, 109, 305
Tshimanga, 23, 101, 305
Turner, 84, 305
Unesco, 11, 12, 68, 116, 232, 289, 296, 297,
305, 306, 307
Unicef, 51, 52, 85, 157, 165, 232, 249, 253,
254, 268, 271, 273, 274, 275, 276, 277,
300, 305
Van, 12, 23, 81, 86, 94, 95, 109, 222, 225,
278, 279, 280, 281, 282, 283, 306
Van Grunderbeeck, 306
Van Wing, 306
Vita, 19, 109, 134, 306
Wieviorka, 306
Yawadi Madiyinzambi, 306
Zalio, 180, 306
Zanten, 12, 86, 94, 95, 109, 222, 225, 278,
279, 280, 281, 282, 283, 296, 297
Zeroulou, 175, 191, 306