

Université de Montréal

Le Collège Lankwan d'Idiofa en République démocratique du Congo :
visées et attentes des parents d'élèves

Par

Jean-Pierre KUMPEL Van N.A.L.

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences
de l'Éducation, option Fondements de l'éducation

Décembre 2002

© Jean-Pierre KUMPEL Van N.A.L., 2002



LB

5

U57

2003

v. 014

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

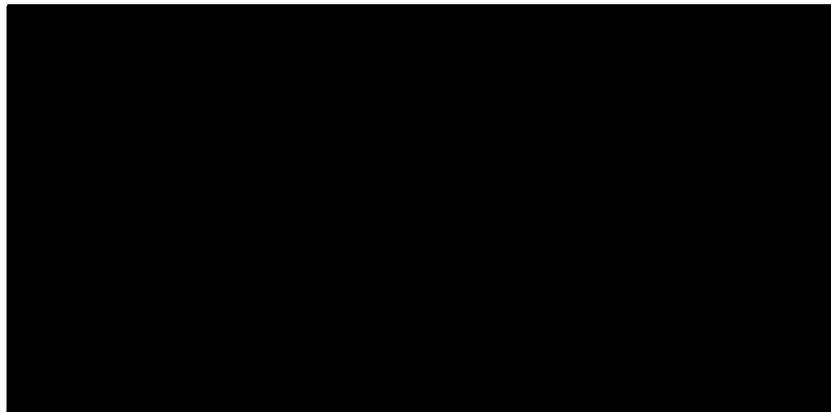
In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
Le Collège Lankwan d'Idiofa en République démocratique du Congo : visées et
attentes des parents d'élèves

présentée par :
Jean-Pierre KUMPEL Van N.A.L.

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:



.....

RÉSUMÉ

La présente recherche, prenant acte d'un constat généralisé de l'inadaptation de l'école au Congo (R.D.C., ex-Zaïre), voire dans toute l'Afrique noire, procède à l'identification et à l'analyse des attentes des parents ayant inscrit leurs enfants à une école secondaire conventionnée catholique, le Collège Lankwan d'Idiofa.

Les attentes des parents quant à la mission de l'école au Congo constituent un pan oublié de la réalité scolaire – une sorte de *no man's land* – tant chez les politiques que chez les chercheurs et chez les autres acteurs du système. Notre recherche vise donc à combler une importante lacune.

Les objectifs de notre étude sont les suivants : connaître les attentes des parents quant à la scolarisation de leurs enfants au Collège Lankwan en R.D.C., analyser ces attentes, notamment en regard des visées assignées à l'école par l'État et par l'Église catholique au Congo, apporter des éléments d'explication au fait que les parents continuent à vouloir scolariser leurs enfants en dépit de nombreuses faiblesses du système (scolaire) reconnues par tous.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons recouru aux entrevues semi-dirigées auprès de 28 parents d'élèves d'une école : le Collège Lankwan, dans le diocèse d'Idiofa. Ces parents, issus des quatre coins du diocèse, ont en moyenne 41 ans d'âge et comptent 6 enfants par famille. L'analyse de leurs propos fait ressortir huit attentes-clés : la formation intellectuelle, la formation aux valeurs du milieu, la formation personnelle (autonomie), l'obtention d'un diplôme, la formation à l'emploi, l'aide à la famille, le prestige familial et social, et la poursuite des études.

Ces attentes renvoient à deux logiques qui se rencontrent : poursuivant apparemment des objectifs de formation communs, les parents plus fortunés et plus scolarisés cherchent à maintenir ou renforcer leur position sociale (ou celle de leur famille), tandis que les autres, moins scolarisés, cherchent plutôt à sortir d'une situation difficile.

Par ailleurs, si notre analyse montre que les attentes des parents interrogés épousent assez bien les missions traditionnelles de l'école, missions d'instruction (formation intellectuelle) et de socialisation (formation aux valeurs du milieu), il en va tout autrement en regard des objectifs assignés par l'Église catholique à une école placée sous sa gouverne: former un homme à l'image de Dieu. Les parents interrogés déclarent avoir inscrit leurs enfants au Collège Lankwan à cause de sa capacité à octroyer des diplômes de qualité, voie royale pour l'accès aux études supérieures ou universitaires, elles-mêmes perçues comme ouvrant la possibilité du maintien d'une bonne position, d'un bon statut ou d'une promotion sociale pour l'individu et pour sa famille, à laquelle il pourra apporter support financier et prestige social.

MOTS-CLÉS

- * École en R.D.C (Afrique noire)
- * Relation école - milieu /environnement
- * Relation école - parents
- * Objectifs ou finalités de l'école
- * Attentes des parents
- * Diocèse d'Idiofa
- * Collège Lankwan

SUMMARY

This research deals with the major problem of schooling not being adapted to the needs and expectations of the population not only in Congo, but equally in black Africa. In this context, leaving aside past studies dealing with teaching methodology, structures and financing, all related to the schooling system, we attempted to take a fresh look at the relationship between the milieu and the school, i.e. between parents and school. We looked at parents' expectations regarding the role and mission of the high- school system.

This aspect of the problem has been partially, if not totally, overlooked in the current debate in Congo. It is also a no man's land in previous studies made until now.

The objectives of our study are as follows : identify parents' expectations regarding the education of their children at the Lankwan College in the R.D.C, analyse those expectations by comparing them to the goals assigned to the school by the State and the Catholic Church, attempt to explain why parents continue to pursue the éducation of their children in spite of the many weaknesses of the system which is recognized by all.

To reach these objectives, we interviewed 28 parents of students registered in one school : the Lankwan College, in the diocese of Idiofa. These parents, who come from various parts of the diocese are, on average, forty years old and have six children per family. Their comments pointed to eight key-elements : - intellectual

development, - community values, - school degree or diploma, - future pursuit of studies, - assistance to the family or clan, - and, to a lesser degree, the autonomy of the child.

These expectations underline two different logics which coincide : parents who are partly or well educated who want to maintain or improve their social standing, and parents who are are not well educated but want to pull out of their painful situation. Our study shows that if, in theory, the expectations of Lankwan's parents coincide with the traditional role of the school which is to impart knowledge, it shows, on the other hand, that those expectations do not include the goal of the Catholic Church which is to promote christian education and values. On the contrary, in practice, parents do not quite look at the Catholic school as a way, for their children, to acquire knowledge but as a way to obtain a degree. And they look at the degree as the way to the pursuit of higher education which should result in a lucrative position for the individuel, improved social standing, wealth and power. This in turn should bring prosperity and influence to the family or clan.

KEY-WORDS

- * School in Democratic Republic of Congo (black Africa)
- * Schoolrelationship-Milieu/
environnement
- * School relationship - parents
- * Objectives or final goals of school
- * Parents'expectations
- * Diocese of Idiofa
- * Lankwan College

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
RÉSUMÉ.....	i
SUMMARY.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES FIGURES ET LISTE DES ANNEXES.....	xvi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xvii
REMERCIEMENTS.....	xviii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
OBJECTIFS ASSIGNÉS À L'ÉCOLE	
SECONDAIRE AU CONGO.....	8
A. ÉCOLE ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL -	
OBJECTIFS DE L'ÉTAT CONGOLAIS.....	8
1. Objectifs de la réforme de 1961 : modifier les programmes et les structures de l'enseignement secondaire.....	10
2. Objectifs de la réforme de 1973 : relever le niveau des études secondaires et rendre l'école productive.....	13
3. Loi-cadre du 22 septembre 1986.....	15
B. ÉCOLE ET DÉVELOPPEMENT PERSONNEL -	
OBJECTIFS ASSIGNÉS PAR L'ÉGLISE	
CATHOLIQUE AUX ÉCOLES CONVENTIONNÉES.....	16
1. Définition ou nature des écoles conventionnées catholiques.....	16
2. Projet éducatif et visées des écoles conventionnées catholiques.....	18
C. ÉCHEC DE L'ÉCOLE AU CONGO ET SES CAUSES.....	21
Conclusion.....	37

CHAPITRE II	
PROBLÈME : UNE APPARENTE CONTRADICTION.....	38
A. DÉTERMINATION DES PARENTS.....	40
1. Misère financière et matérielle des parents.....	40
2. Détermination des parents à scolariser malgré tout.....	41
B. QUESTION DE RECHERCHE ET BREF ÉTAT DES ACQUIS.....	46
1. Question de recherche.....	46
2. Bref état des acquis ou revue des écrits.....	46
a. Avant les années 79 : le courant colonialiste.....	49
b. Après les années 79 : le courant des analyses multi-factorielles.....	53
C. OBJET, NATURE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	59
1. Objet de la recherche.....	59
2. Nature de la recherche.....	59
3. Pertinence du sujet.....	60
a. Apport théorique.....	60
b. Apport pratique ou pertinence sociale.....	63
Conclusion.....	66
 CHAPITRE III ASSISES THÉORIQUES ET CADRE DE RÉFÉRENCE.....	 67
A. FONCTIONS DE L'ÉCOLE ET ATTENTES DES PARENTS - QUELQUES DÉFINITIONS.....	68
1. Concepts de "fonctions de l'école".....	68
a. Concept d'éducation.....	69
b. Notion d'école.....	70
c. Concept de fonction.....	70

2. Fonctions sociologiques de l'école.....	71
a. Théories macro-sociologiques : la fonction reproductrice de l'école.....	72
b. Théorie micro-sociologiques.....	75
c. École : espace pour les stratégies des acteurs.....	76
3. Fonction de l'école dans la perspective de l'économie de l'éducation.....	77
4. Liens école-milieu.....	78
5. Essai de modélisation - opérationnalisation provisoire des concepts-clés de fonction de l'école et d'attentes.....	80
6. Cadre de référence.....	84

CHAPITRE IV

STRATÉGIE DE RECHERCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....88

A. CHOIX DES PARENTS D'ÉLÈVES DU COLLÈGE LANKWAN.....	90
1. Choix d'Idiofa.....	90
2. Choix du Collège Lankwan.....	91
B. ENTRETIENS INDIVIDUELS ET RENCONTRE DE GROUPE.....	94
1. Entretiens individuels semi-dirigés.....	94
2. Rencontre de discussion en groupe.....	95
C. CONSTITUTION D'UN ÉCHANTILLON RATIONNEL.....	95
D. MODALITÉS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET DE LA RENCONTRE DE GROUPE.....	97
E. GRILLE DES ENTRETIENS OU D'ENTREVUE.....	98
F. PRÉPARATION ET VALIDATION DES INSTRUMENTS AVANT NOTRE DESCENTE À IDIOFA.....	99
G. PROJET D'UNE DÉMARCHE DE CUEILLETTE DES DONNÉES À IDIOFA	102

	viii
1. Préparation.....	102
2. Entretiens individuels.....	103
3. Premières analyses.....	103
4. Rencontre de groupe.....	103

CHAPITRE V

LA DÉMARCHE DE LA RECHERCHE À IDIOFA-CITÉ.....104

A. PREMIERS CONTACTS.....105

B. PRÉSENTATION DU PROJET À LA COMMUNAUTÉ.....110

C. CHOIX ET FORMATION DES INTERVIEWERS.....113

1. Choix des interviewers.....113

2. Formation des interviewers.....115

D. PRÉ-TESTS DES GRILLES D'ENTREVUES

ET LEUR VALIDATION.....118

1. Préparation des interviewers.....119

2. Premier groupe de pré-test et première validation (6 parents).....119

3. Deuxième groupe de pré-test et deuxième validation (4 parents).....123

E. CHOIX DES INTERVIEWÉS.....124

1. Critères et modes de sélection.....124

2. Composition du groupe des parents interviewés.....129

F. DÉROULEMENT DES ENTRETIENS INDIVIDUELS.....142

G. DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE COLLECTIVE.....144

CHAPITRE VI	
LE COLLÈGE LANKWAN HIER ET AUJOURD'HUI.....	146
A. ANTÉCÉDENTS : LES PREMIÈRES ÉCOLES	
 AU CONGO ET LEURS VISÉES – 1878-1947.....	147
1. Convention de mai 1906.....	149
2. Convention de 1925.....	151
3. Buts et finalités des écoles coloniales.....	153
4. Remise en question de 1948-1960 et formation de l'élite.....	155
a. Enseignement pour la masse congolaise.....	156
b. Formation de l'élite.....	157
B. CONTEXTE D'ÉMERGENCE : LE RÉGIME SCOLAIRE	
 DANS LE DIOCÈSE D'IDIOFA -1948-1958.....	159
1. Au niveau primaire : 3 sortes d'écoles.....	160
2. Au niveau post-primaire 1.....	160
3. Au niveau post-primaire 2.....	161
4. Au niveau secondaire.....	161
C. DE L'ÉCOLE MOYENNE SAINTE-MARIE	
 AU COLLÈGE LANKWAN -1958-1971.....	162
1. Création de l'École moyenne Sainte-Marie	162
a. De l'« École Moyenne » aux « Humanités ».....	164
b. Nom : « Institut Lankwan ».....	165
c. De l' «Institut Akub'Asis » au « Collège Lankwan ».....	167
2. Changement de programmes et les nouvelles structures.....	167
3. Visées de l'École Moyenne Sainte-Marie.....	171
4. Situation géographique.....	172

D. LE COLLÈGE LANKWAN AUJOURD'HUI : 1971- 2000 (année de la cueillette des données).....	173
1. Des chiffres qui parlent.....	173
2. Structure actuelle de Lankwan.....	178
a. Rôles de chaque unité.....	179
- Préfecture, - Direction des études, et - Direction de l'internat.....	179
- Secrétariat, Direction de discipline, - Conseil pédagogique, - Conseil de gestion, - comité des parents.....	180
3. Visées (des Humanités actuelles) de Lankwan.....	181
Conclusion.....	182

CHAPITRE VII

ATTENTES DES PARENTS : PRÉSENTATION

ET PREMIÈRE ANALYSE.....184

A. LES ATTENTES DES PARENTS - PRÉSENTATION GÉNÉRALE.....186

Questions 1 à 5.....187

1. Attentes globales et finalités de l'école (Q. 6, 7, 8, 9, 20 et 23).....189

a. Finalités générales et raisons de faire étudier l'enfant (Q.6 et 7).....189

b. Motifs du choix de Lankwan par les parents (Q.8)191

c. Perception par les parents de l'élève décrocheur (Q. 23) et perception du diplôme (Q.24)194

d. École et filles (Q.20).....195

2. Attentes spécifiques (Q. 12, 13, 14, 15, 16, 18, et 25).....198

a. Lien entre les études à Lankwan et possibilité d'emploi (ou d'un bon poste : Q.18a).....201

b. Profession(s) souhaitée(s) par les parents après les études de l'enfant (Q.25b).....	203
c. Perception du travail manuel par les parents (Q.25 c).....	203
d. Aide ou bénéfice attendu par les parents des études de l'enfant.....	204
Ce que nous retenons des attentes spécifiques.....	205
3. Attentes sous-jacentes aux rôles et comportements de l'enseignant et de l'élève à l'école(Q.19).....	206
a. Rôles et comportements attendus de l'enseignant(Q.19 a).....	207
b. Rôles et comportements attendus de l'élève (Q.19 b).....	207
- Perception des élèves de Lankwan par les parents, en comparaison de ceux d'ailleurs (Q.11b).....	208
4. Vision de l'école (Q.21, 24, 25 et 26).....	210
- Satisfaction des parents quant à la réussite de leurs enfants à Lankwan (Q.12).....	213
Que retenir de la présentation générale des attentes exprimées ?.....	214
B. THÈMES ÉMERGENTS <i>VERSUS</i> CARACTÉRISTIQUES DES PARENTS INTERVIEWÉS.....	215
1. Attentes globales.....	216
2. Attentes spécifiques et différentes caractéristiques (Q. 13 et 15).....	225
3. Attentes sous-jacentes aux rôles des enseignants et des élèves à l'école.....	230
a. Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant à l'école et critères retenus.....	230
b. Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'élève à l'école <i>versus</i> critères retenus.....	234

4. Vision de l'école.....	236
a. Perception des parents quant à la spécificité de l'école catholique.....	236
b. Commentaires sur l'école en général.....	237
Synthèse et Conclusion.....	237
CHAPITRE VIII	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	241
A. ATTENTES DES PARENTS <i>VERSUS</i> ORIENTATIONS SCOLAIRES OFFICIELLES.....	243
B. RENCONTRE DE DEUX LOGIQUES.....	248
C. OBSESSION DE LA SCOLARITÉ ET "MYTHE DU DIPLÔME".....	254
1. Obsession de la scolarité.....	254
2. "Mythe du diplôme".....	256
D. AIDE OU BÉNÉFICE ATTENDU PAR LA FAMILLE ET SOLIDARITÉ CLANIQUE.....	267
E. DÉVALORISATION DU TRAVAIL MANUEL.....	273
F. ET POUR LES FILLES?.....	277
G. SCOLARISATION DES ENFANTS PAR LES PARENTS : INSTRUMENT DE PROMOTION SOCIALE.....	280
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	288
Bibliographie.....	292

LISTE DES TABLEAUX*

Tableau	Page
III-1 : Catégories conceptuelles représentatives de trois modèles d'éducation.....	83
III-2 : Cadre de référence pour la saisie et l'analyse des attentes des parents touchant l'école la scolarisation de leurs enfants.....	86
IV-1 : Structure des dimensions (axes) et de l'ordre des questions.....	98
V-1 : Répartition des répondants selon le critère "sexe".....	129
V-2 : Répartition des répondants selon le critère "âge".....	130
V-3 : Répartition des répondants selon le critère "religion".....	131
V-4 : Répartition des répondants selon le critère "niveau de scolarité".....	132
V-5 : Répartition des répondants selon le critère "statut socio-professionnel".....	133
V-6 : Répartition des répondants selon le quartier de résidence.....	136
V-7 : Répartition des répondants selon l'appartenance ethnique.....	141
VI-1 : Effectifs scolaires et universitaires de 1935-1960.....	158
VI-2 : Changements de noms, de classes et de directeurs de Lankwan.....	169
VI-3 : Évolution numérique des classes, des inscrits et des réussites à Lankwan de 1980-2000.....	175
VI-4 : Évolution numérique des écoles à Idiofa-territoire.....	176

*Dans la présente étude, les tableaux sont numérotés avec un chiffre romain accompagné d'un chiffre arabe. Le chiffre romain renvoie au chapitre dans lequel ils (les tableaux) se trouvent, et le chiffre arabe donne la séquence (ou l'ordre) desdits tableaux à l'intérieur du chapitre.

VII-1 : Attentes globales et finalités de l'école d'après le sexe des répondants.....	216
VII-2 : Attentes globales et finalités de l'école d'après l'âge des répondants.....	217
VII-3 : Attentes globales et finalités de l'école selon la religion des répondants.....	218
VII-4 : Attentes globales et finalités de l'école d'après le niveau d'études des répondants.....	219
VII-5 : Attentes globales et finalités de l'école selon le statut socio-professionnel des répondants.....	220
VII-6 : Attentes globales et finalités de l'école selon le quartier de résidence	222
VII-7 : Attentes globales et finalités de l'école selon l'appartenance ethnique des répondants.....	223
VII-8 : Attentes spécifiques selon le sexe des répondants.....	225
VII-9 : Attentes spécifiques selon l'âge des répondants.....	226
VII-10 : Attentes spécifiques selon la religion des répondants.....	227
VII-11 : Attentes spécifiques selon le niveau d'études des répondants.....	227
VII-12 : Attentes spécifiques selon le statut socio-professionnel des répondants.....	228
VII-13 : Attentes spécifiques selon le quartier de résidence des répondants.....	229
VII-14 : Attentes spécifiques selon l'appartenance ethnique des répondants.....	229
VII-15 : Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant à l'école selon le sexe et selon l'âge des répondants.....	231
VII-16 : Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant à l'école selon la religion et selon le quartier de résidence des répondants.....	232

VII-17 : Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant à l'école d'après le statut socio-professionnel et d'après le niveau de scolarité des répondants.....	233
VIII-1 : Vue synoptique des attentes de l'État, de l'Église et des parents interrogés.....	244
VIII-2 : Nombre des réussites (diplômés) aux examens d'État à Lankwan de 1980 à 1999.....	259

LISTES DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1 : Représentation schématique de la cité d'Idiofa.....	137
Figure 2 : Organigramme du Collège Lankwan.....	178

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Texte de présentation du projet à la communauté d'Idiofa.....	xix
Annexe 2 : Questionnaire.....	xxii
Annexe 3 : Guide de l'enquêteur.....	xxv
Annexe 4 : Lettre du directeur de la recherche et autorisation des officiels d'Idiofa.....	xxx
Annexe 5 : Écoles d'Idiofa-cité et carte du diocèse.....	xxxv

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- A.A.A. : Atelier d'apprentissage artisanal
- ANAPECO : Association nationale des parents d'élèves au Congo
- ANC : Armée nationale congolaise
- B.E.C : Bureau de l'enseignement catholique
- CADULAC : Centre agricole de l'université de Louvain au Congo
- CEEBA : Centre d'études ethnologiques de Bandundu
- CEDAF : Centre d'études et de documentation africaine
- CNS : Conférence nationale souveraine
- EAP : École d'apprentissage pédagogique
- ÉGÉ : États généraux de l'éducation
- EIC : État indépendant du Congo
- EPS : Enseignement primaire et secondaire
- EPSP : Enseignement primaire, secondaire et professionnelle
- FOMULAC : Formation médicale de l'Université de Louvain au Congo
- MINEDUC : Ministère de l'éducation
- MPR : Mouvement Populaire de la Révolution
- RDC : République Démocratique du Congo
- RDZ : République du Zaïre
- SECOPE : Service de contrôle et de la paie des enseignants

REMERCIEMENTS

Pour mener cette étude à terme, certaines personnes nous ont aidé de façon directe ou indirecte. Toute notre cordiale gratitude va d'abord à mon Directeur de recherche, M. Guy Bourgeault, professeur à la Faculté des sciences de l'Éducation. Son support, ses encouragements et son engagement de haute qualité ont été très appréciés; ses observations, ses conseils dans la détente et dans l'humour et, surtout, son esprit critique, précieux.

Nous exprimons aussi nos remerciements aux professeurs Jean-Pierre Charland et Jean-Baptiste Haché qui ont guidé nos premiers pas vers la recherche, mis en ordre nos idées, enfin lu et analysé notre thèse.

Une mention particulière doit être faite de Mr et Mme Stringer de Sainte-Thérèse, ma famille nouvelle au pays du froid. Vous m'avez soutenu sans réserve et à tout point de vue, jusqu'au bout. Nous n'oublions pas de dire merci aux parents d'Idiofa, ces hommes et ces femmes qui ont participé et collaboré bénévolement, avec grand coeur et enthousiasme à l'enquête. Mille mercis aussi aux interviewers.

À monsieur l'abbé Isay Ruphin, mon cousin, toi avec qui je partage les joies et les aléas de la vie Nord américaine, merci. À Georgine et Justin mes parents, vous qui avez sacrifié votre vie afin de nous faire étudier tous, dans la famille, pour votre générosité et votre indéfectible affection, des remerciements sans limites.

Introduction

INTRODUCTION

La présente recherche a pour objet l'identification et l'analyse des attentes des parents d'élèves du Collège Lankwan en République démocratique du Congo, en regard des visées tant de l'État et de l'Église catholique touchant l'école secondaire.

Pour présenter le contexte de cette étude, nous avons été amené à nous attarder sur ce que plusieurs appellent l'échec de l'école au Congo, comme dans bien d'autres pays d'Afrique. En dépit de cet échec, on observe au Congo une permanence, voire une hausse de taux de scolarisation.

Une mise en garde s'impose. Le paradoxe noté ici ne constitue pas en lui-même l'objet de notre recherche. Son constat nous a toutefois amené à entreprendre l'étude des attentes des parents d'élèves d'une institution d'enseignement secondaire à Idiofa-cité (au Congo) : le Collège Lankwan d'Idiofa.

Par là, notre recherche s'inscrit dans la foulée de celles portant sur l'(in)adaptation du système d'enseignement actuel en République Démocratique du Congo¹. Nous tentons d'y apporter un éclairage nouveau en étudiant de plus près les attentes de parents d'élèves d'une école secondaire conventionnée catholique, le collège Lankwan, à Idiofa, à la fois chef-lieu d'un territoire administratif de l'État et d'un diocèse.

¹Nous utiliserons régulièrement l'appellation Congo, dans les pages qui suivent, pour désigner la R.D.C. Dans certains documents cités, il sera question du Zaïre.

Depuis l'indépendance du Congo (le 30 juin 1960), l'école, surtout du réseau catholique, est devenue un *puissant mythe mobilisateur*. Sa reconnaissance est "automatique", et sa demande, effrénée. Aussi celui qui n'y a pas accès, le *paysan*, et de surcroît, l'*analphabète*, est-il condamné ou relégué à la non-existence. Soulignons ici le fait que la fréquentation scolaire est plus difficile à la campagne, chez les paysans donc, qu'en ville. Dans la campagne particulièrement, des familles entières se privent de l'essentiel vital : nourriture, vêtements décents, soins médicaux élémentaires; elles sacrifient tout pourvu que leurs enfants soient scolarisés. Cette scolarisation à tout prix, voire à n'importe quel prix constitue donc un des signes des temps². La vieille maxime de l'Église peut se transposer aisément ici : *hors de l'école, point de salut*.

Or, ici, malgré l'école, depuis plus de deux décades, l'espoir d'une vie meilleure paraît moins évident. Entre la forte demande de scolarisation et/ou l'expansion scolaire et les maigres résultats ou, pire, la persistance du sous-développement, voire l'aggravation des conditions de vie, apparaît une flagrante contradiction. Plaintes et critiques fusent. À l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, on reproche à celle-ci, par exemple, l'inadéquation entre son développement ou son expansion et l'aggravation de la situation économique du milieu, les gros sacrifices consentis par tous et la détérioration de tous les tissus sociaux, etc. D'où

² Avant 1960, date de l'indépendance du Congo, l'État recourait généralement à la force pour scolariser les enfants, il utilisait même des orphelins. Après cette date, le mouvement est inversé : les parents implorant l'État pour obtenir une école dans leur contrée.

l'impression que, au Congo, l'école est complice du sous-développement; qu'elle gaspille temps, énergies, finances et accentue la fracture sociale entre citadin et paysan, lettré et manuel, évolué et broussard, salarié et non instruit, etc.

Pourtant, et c'est là le paradoxe, voire la contradiction, on continue d'affirmer que l'école est le coeur de tout projet de société; qu'elle produit des hommes et des femmes utiles à eux-mêmes et à leur société, qu'elle améliore la vie individuelle et collective; bref, qu'elle est la clé de la formation de l'individu et un levier pour la relance du développement économique, social et culturel du milieu.

Au Congo, malgré sa rupture supposée avec la philosophie coloniale, sa généralisation et sa gratuité, la situation présente de l'école est celle d'une véritable *misère scolaire*.³ D'une part, elle ouvre de moins en moins les portes de l'avenir aux individus et, d'autre part, l'État voit réduit à presque rien l'espoir mis en elle.

Paradoxalement, dans ce contexte, les parents tiennent à scolariser leurs enfants à n'importe quel prix. Dans ce cadre d'illusions amères, d'espérances avortées par et avec le concours de l'école, nous nous interrogeons sur les dynamiques locales sous-tendant une pareille scolarisation au Congo. Pourquoi, malgré l'inflation du diplôme, le chômage des diplômés et l'aggravation des contradictions, les parents congolais ne se découragent-ils pas de scolariser les leurs? Qu'attendent-ils ?

³À cause de sa piètre performance, le gouvernement a mis fin à sa gratuité en 1972, laissant désormais aux parents le gros du fardeau financier.

Ces questions se posent dans un contexte précis : celui de la permanence d'une demande de scolarisation malgré l'échec d'une école qu'on avait voulue au service du développement. Comment en est-on arrivé là? Au Congo, analyses et explications se centrent sur les dimensions financière, méthodologique, psychologique, etc., élaborées toutes à partir "d'en haut" et évacuant du champ de l'investigation le rapport entre l'école et le milieu, deux mondes à rapprocher.

Cet aspect du problème constitue, à notre avis, un *no man's land* ou un pan entier oublié et à intégrer obligatoirement dans le débat scolaire actuel. Il ne semble pas avoir été suffisamment pris en compte dans les travaux des Conférences des États africains, les réunions des ministres de l'éducation, les réformes et les efforts d'ajustements au niveau de chaque nation. Et pourtant, chercheurs et responsables en Afrique sont unanimes sur l'inefficacité, voire les effets pervers du modèle (scolaire) en cours.

Si donc, d'une part, le miracle de l'école ne s'est pas produit et que le malaise persiste, et, d'autre part, on veut comprendre et faire comprendre ce qui se passe, il convient de reconsidérer ou redécouvrir ce pan, avec ce qui a été négligé, ignoré ou méconnu. Une école ne peut exister seulement pour elle-même, ni n'est faite pour tourner en vase clos. Sa rupture avec son milieu peut constituer une source de difficultés à laquelle n'importe quel système d'enseignement, même le mieux structuré, ne saurait échapper. C'est là, il nous semble, un des préalables aux nouvelles pistes d'action et à toute réforme.

Dans cette perspective, nous avons choisi d'inclure dans le champ de l'investigation, l'analyse d'une situation de scolarisation concrète afin de cerner et

de saisir les attentes des parents d'élèves, premiers "demandeurs et consommateurs" d'école. C'est l'examen de la congruence ou non entre ce que ceux-ci veulent ou visent *versus* ce que poursuit le système scolaire en cours, spécifiquement le secondaire conventionné catholique. Le face-à-face de ces deux rationalités, celle des dirigeants du système scolaire et celle de la communauté et des parents, peut constituer une des clés de lecture et de compréhension de la crise scolaire actuelle; il peut baliser une voie d'action sur et avec le milieu, et donc, être un incitatif au changement souhaité.

Vu l'étendue du Congo⁴, nous limiterons notre étude au cas du Collège catholique de Lankwan, à Idiofa.⁵ Nous justifierons ultérieurement ce choix.

Dans les deux premiers chapitres, en rappelant les visées assignées à l'école secondaire au Congo par les autorités de l'État et de l'Église catholique, puis en faisant état d'un constat d'échec généralisé (Chapitre I), nous mettons en évidence le paradoxe qui est en même temps le problème à l'origine de notre recherche : l'engagement déterminé des parents à scolariser leurs enfants en dépit de l'échec de l'école. Nous y présentons aussi la question de notre étude, les acquis sur le sujet, la pertinence théorique et sociale de celui-ci (Chapitre II).

⁴La superficie du Congo : 2, 345, 410 km². Source : *État du Monde. Annuaire économique et géo-politique mondial*, Paris, La Découverte, Québec, Boréal, 1994, p.271.

⁵Le Collège Lankwan fut fondé en 1956 par Monseigneur Bossart, premier évêque du diocèse d'Idiofa connu jadis sous l'appellation de Vicariat d'Ipamu.

Les chapitres III, IV et V présentent respectivement les assises théoriques et le cadre de référence, le cadre méthodologique de la recherche, la démarche de la recherche telle qu'elle s'est déroulée à Idiofa.

Le VI^e chapitre décrit brièvement le Collège Lankwan depuis sa création jusqu'à nos jours, tandis que le VII^e chapitre présente les données colligées ou les attentes exprimées à l'endroit de ce collège : attentes globales, attentes spécifiques touchant la formation intellectuelle, la formation sociale, la formation morale, la formation personnelle, attentes sous-jacentes aux perceptions des rôles des enseignants et des élèves, et attentes relatives au rôle de l'école dans la société.

Le VIII^e et dernier chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des données. Il en ressort que, entre les finalités globales de l'éducation scolaire, telles que formulées par les autorités de l'État et de l'Église, d'une part, et les attentes des parents, de l'autre, il existe une congruence et des divergences. Celles-ci apparaissent quant aux attentes spécifiques. Partant, nous tâchons d'en inférer les significations en lien avec les logiques du milieu, ce qui est explicité dans la conclusion.

Chapitre 1

Objectifs assignés à l'école secondaire au Congo

CHAPITRE I

OBJECTIFS ASSIGNÉS À L'ÉCOLE SECONDAIRE AU CONGO

On ne peut entreprendre une enquête sur les attentes des parents eu égard à la scolarisation de leurs enfants au niveau secondaire sans présenter le vis-à-vis de ces attentes : l'école secondaire au Congo, les objectifs visés par les réformes des dernières décennies et les désenchantements ou la mise en situation sur ces objectifs et sur les réalités de l'école secondaire en général. Ainsi, trois sections sont consacrées à la présentation de ces thématiques. Les deux premières touchent respectivement les visées assignées à l'école secondaire du Congo par l'État, puis par l'Église catholique. La troisième section décrit la réalité sur le terrain. Les développements de ces trois sections ont paru requis pour mettre en contexte notre recherche; puisant à diverses sources, ils constituent une première contribution de notre part à une meilleure appréhension de la situation de l'école au Congo et des enjeux.

A. ÉCOLE ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL - LES OBJECTIFS DE L'ÉTAT CONGOLAIS

Les objectifs scolaires officiels du secondaire au Congo sont contenus dans la Constitution, dans le Manifeste du Mouvement Populaire de la Révolution (M.P.R.) et dans plusieurs discours de l'État. Ces documents renvoient à trois dates et trois réformes⁶ : 1961, 1973 et 1986.

⁶Consulter : TSHIALA Lay, *Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 43.

1. Objectifs de la réforme de 1961 : modifier les programmes et les structures de l'enseignement au niveau secondaire (1961).

Avant 1960 (l'indépendance du Congo), dans le cadre des travaux de préparation du plan décennal 1960-1970, se projetait une réforme de l'enseignement. En février 1961, sous l'égide de l'Église catholique, le Président Kasavubu institua la commission nationale chargée de la réforme des programmes de l'enseignement.⁷ Cette dernière se réunit pour définir la fonction sociale de l'enseignement au Congo indépendant.

L'enseignement national eut deux visées essentielles : former les cadres moyens et supérieurs capables de remplacer le personnel expatrié; contribuer au développement global de la société avec une attention spéciale pour l'administration publique et la formation professionnelle d'une part, et, d'autre part, l'adaptation culturelle et sociale de l'école secondaire au milieu. Il fallait donc généraliser l'enseignement à tous les niveaux afin de rompre avec la philosophie éducative coloniale jugée trop sélective.

Un rôle de premier plan fut dévolu à l'enseignement secondaire; sa structure fut modifiée et son programme métropolitain élitiste⁸, supprimé. Ainsi

⁷Cette commission sera composée des représentants de l'administration, de l'enseignement officiel, de l'université Lovanium, de l'enseignement catholique et protestant, et de l'Unesco. Source : Archives de la coordination catholique. Lire aussi : Lieselotte WOHLGENANT, *Écoles du Zaïre, attentes des parents, problèmes et aspirations des élèves*, Bandundu, Ceeba publications, série II, vol. 56, p. 31.

⁸Pour illustration : en 1959-1960, on comptait au seul niveau primaire 1,460,000 élèves, dont 64 % dans les deux premières années et 45,000 en 6^e. Et 70% d'écoles arrivait aux deux premières années. L'enseignement post-primaire comptait 23,000 élèves, et le secondaire, 29,500 élèves. Consulter : Archives du B.E.C. (Bureau de l'enseignement catholique); voir aussi : KASONGO Ngoy,

disparurent les préparatoires aux métiers subalternes, jugées contraires à la promotion de la jeunesse. Apparut alors un nouveau cycle de 2 ans obligatoire avec un tronc commun : *le cycle d'orientation*.⁹ Ce nouveau cycle dispensera un enseignement général après lequel les élèves pourront choisir entre les cycles courts et les cycles longs. Les premiers préparent aux métiers, sans possibilité d'accéder aux études supérieures et/ou universitaires; tandis que les seconds ouvrent à toutes les options, cherchant ainsi à détruire le mythe qui considère les humanités gréco-latines comme la perfection de tout enseignement scolaire.

Avec les cycles longs ouverts à l'université ou aux institutions d'enseignement supérieur, deux types de sections furent offerts : *les générales* (littéraire et scientifique), et *les techniques* (agricole, médicale, commerciale, sociale, coupe et couture, etc.) dans lesquelles se comptait aussi *la normale* (pédagogie générale, éducation physique, etc.).

Par ailleurs, les visées étatiques font écho à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (toute personne a droit à l'éducation : art 26) et à la *Conférence des Ministres de l'éducation des pays africains*, dont le plan à long terme (1961-1980)¹⁰ voulait

Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. À quoi sert le diplôme universitaire? Paris, L'Harmattan, 1989, p. 76.

⁹Voir : Ordonnance présidentielle n° 53 du 17 juillet 1961, art. 1. Douze disciplines sont enseignées : religion ou morale, éducation civique, français, math, histoire, géographie, anatomie, botanique, dessin, technologie, éducation physique et musique.

¹⁰Lire : Pierre ERNY, *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 24.

“rendre l’enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire; l’enseignement du second degré dispensé à 30% des enfants[...]; l’enseignement supérieur dispensé autant que possible en Afrique même, à environ 20% des jeunes gens [...]; une amélioration de la qualité des écoles et universités africaines. Dans le cadre d’une politique harmonisée de développement, la Conférence a reconnu l’urgence prioritaire des investissements en matière d’enseignement.”¹¹

Autre changement, l’État opta pour une politique scolaire de l’égalité des filles avec des garçons. Ce qui entraînera la suppression des formations spécifiquement féminines, comme les écoles ménagères et familiales, de la structure scolaire officielle.

La 3^e Conférence nationale (1966) redira la mission de l’école secondaire: former des employés et techniciens de niveau inférieur, des ouvriers qualifiés, préparer aux études supérieures. La 1^{ère} visée dévolue au cycle court (celle de donner accès aux professions), faute de candidats, disparaît; la 2^e destinée au cycle long professionnel se rabat sur le long général ouvrant à l’université. Le Manifeste du M.P.R (1967) reviendra sur la généralisation de l’école afin que

“tous les jeunes du pays obtiennent les mêmes chances et puissent nourrir les mêmes espérances devant la vie[...] Ceci suppose que les écoles soient ouvertes selon un plan rationnel dans tout le pays. L’enseignement primaire doit être adapté aux nécessités de la vie agricole et de la vie industrielle. L’enseignement moyen doit permettre [...] de fournir au pays les éléments nécessaires pour son développement dans tous les domaines, compte tenu de nouveaux emplois. L’enseignement technique doit également être rationalisé de manière à fournir les techniciens nécessaires et à ne plus dépendre de l’aide étrangère .”¹²

¹¹Voir : Discours à la dernière session du Conseil Législatif : “Objectif 80”, 1975.

¹²D.E.S.P. Direction des programmes scolaires et matériels didactiques. *Recueil des directives et instructions officielles*, 2^e éd., Kinshasa, Éd. Scientica-

2. Objectifs de la réforme de 1973 : relever le niveau des études secondaires et rendre l'école productive

Autour des années 1970, alors que les malaises économiques débutent et que les effectifs au secondaire augmentent à proportion inverse de la qualité, l'État décide de recentrer son discours. Il assigne à l'école primaire la tâche de (art. 19) :

*“préparer l'enfant à la vie, de lui donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle et sociale. Notamment : 1. préparer l'enfant à s'intégrer utilement dans la société; 2. préparer à la poursuite d'études ultérieures tous les enfants qui s'en seront révélés capables.”*¹³

L'enseignement secondaire prolongera ce but du primaire, il doit (art. 23):

*“faire acquérir par l'élève les connaissances générales et spécifiques afin de lui permettre d'appréhender les éléments du patrimoine culturel national et international, [...] 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.”*¹⁴

Edipeps, 1986, *Ibid.*, pp.11-12. Voir aussi : Discours devant le Conseil Législatif, 4 janvier 1975. Mais déjà en 1969, à Kinshasa, la Conférence des ministres de l'éducation nationale des États d'expression française d'Afrique et de Madagascar opte pour l'école de promotion collective, jugeant la promotion individuelle incompatible au développement économique et social. Lire : P. ERNY, *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris L'Harmattan, 1989, p. 108.

¹³Lire : La LOI-CADRE n°86/005 du 22/9/86 de l'enseignement national, in *Recueil des directives et instructions officielles, o.c.* p. 43

¹⁴*Ibid.*, p. 44. Voir aussi R. G. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc...*, p. 21.

En juin 1981, au vu de l'inefficience on ne peut plus claire de l'enseignement primaire et secondaire, l'État révisera les structures de l'enseignement secondaire ¹⁵.

Comme objectifs spécifiques assignés à l'enseignement national, l'État rappelle :

*“développer chez l'enfant zairois les valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles, notamment : la compétence, la conscience nationale, le sens de la solidarité et dignité, le souci d'intégrité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine et ses biens et de ceux de la communauté. L'enfant zairois est appelé à devenir un citoyen utile, c'est à dire capable physiquement et intellectuellement de travailler, un citoyen responsable, c'est à dire conscient et respectueux de ses obligations. Le citoyen est utile à lui-même s'il est capable de se nourrir, de se vêtir, de se loger et de s'épanouir; il est utile à la société s'il contribue activement à son mieux-être.”*¹⁶

¹⁵Le Comité central, considérant “qu'il existe actuellement en matière de programme, une inadéquation entre le contenu de l'enseignement secondaire et les besoins réels du pays, [...] que le mal dont souffre notre société provient de l'existence du fossé grandissant entre le profil d'homme idéal et de société tel que défini par le Mouvement populaire de la Révolution et la réalité toute différente telle que la vivent quotidiennement les Zairois [...], décide : la suppression des cycles d'orientation, l'instauration d'un cycle de 2 ans pour les écoles d'arts et de métiers, un cycle de 4 ans pour les écoles techniques professionnelles et un cycle de 6 ans pour les humanités complètes. Le cycle de 2 ans a pour mission de former des ouvriers semi-qualifiés pour les entreprises et des animateurs ruraux en matière de développement. Le cycle de 4 ans d'enseignement technique professionnel assure la formation des ouvriers qualifiés. Le cycle de 6 ans d'humanités offre des finalistes qui peuvent, selon le cas, soit poursuivre les études supérieures et universitaires, soit entrer directement dans la vie active.” Voir : Décision d'État 08/cc/81 du 9 juin 1981 sur la Réforme de l'enseignement primaire et secondaire

¹⁶Consulter les mesures du Comité Central aux organes du Parti concernés : Directives relatives à la décision d'État sur l'enseignement primaire et secondaire.

Pour cette tâche ou pour parvenir à ce profil d'homme, l'État compte, entre autres, sur la famille et sur le milieu de l'enfant. Ce dernier

*“doit être aidé par les efforts conjugués du milieu familial, du milieu scolaire et tout le milieu ambiant de la société. [...] L'action conjuguée du milieu familial, scolaire et social ne sera efficace que dans la mesure où l'enfant voit dans les hommes qui vivent dans ces milieux des modèles à suivre. Et pour être ce modèle, ces hommes doivent incarner eux-mêmes le profil de l'homme selon lequel se fera l'éducation de l'enfant.”*¹⁷

Pour notre étude, ces propos arrivent à point nommé. Si l'action formatrice du champ scolaire est parfois indéniable : croissance numérique, structures nouvelles, etc, on doit s'interroger surtout sur l'impact réel de ces visées. La situation sociale globale du milieu ne fait que s'aggraver. Nous y reviendrons.

3. Loi-cadre du 22 septembre 1986.

La Loi-cadre n° 86/005 de 1986, encore en vigueur aujourd'hui, est, selon les mots du ministre de l'éducation de l'époque, le *“véritable bréviaire de tous”*¹⁸. Elle présente notamment la définition, l'objet et la finalité fondamentale, puis les finalités spécifiques de l'enseignement national en général, et secondaire en particulier.

Au sujet de la finalité fondamentale de l'enseignement, elle est claire :

*“L'enseignement national a pour finalité la formation harmonieuse de l'homme zaïrois, [...] citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale.”*¹⁹

¹⁷*Ibid.*, p. 22.

¹⁸Expression de NZEGE, A., Ministre de l'éducation en 1986. Voir : *Recueil des directives et instructions officielles*, p. 35.

¹⁹Voir : La Loi-Cadre (1986) : Titre I, Dispositions générales, article 3.

Quant aux finalités spécifiques de l'enseignement secondaire (art. 23), il veut

*“faire acquérir à l'élève des connaissances 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 intellectuelle, de le préparer à l'exercice d'un métier, soit d'une profession, soit à la poursuite d'études supérieures ou universitaires.”*²⁰

B. ÉCOLE ET DÉVELOPPEMENT PERSONNEL- OBJECTIFS ASSIGNÉS PAR L'ÉGLISE CATHOLIQUE AUX ÉCOLES CONVENTIONNÉES :

Au Congo, l'Église catholique est, après l'État, l'autre partenaire-clé de l'éducation scolaire; elle en a même détenu longtemps le monopole. Mais quelles sont ses visées?

Sous cette rubrique, nous ressortirons d'abord la ou les définitions de l'école conventionnée catholique, puis son projet éducatif et enfin ses visées. Pour ce, nous avons consulté essentiellement *La Convention scolaire* du 26 février 1977 encore en vigueur. A Idiofa, spécifiquement, la Conférence pédagogique de Jabur M. Ati : “*L'école catholique au Congo*” s'en inspire. Nous citerons librement ces documents.

1. Définition ou nature des écoles conventionnées catholiques

Selon le Règlement d'ordre intérieur, sont dites écoles conventionnées catholiques

“des écoles de l'État confiées à l'Église catholique qui les gère sur base d'une convention scolaire définissant : -les responsabilités de l'épiscopat qui garantit l'exécution de la convention; -les responsabilités des associations enseignantes qui assurent la gestion courante [...]; -les

²⁰*Ibid.* Lire : Convention, Titre II, art. 23.

qualités du milieu éducatif [...] ainsi que les principes d'organisation interne; -les éléments de coordination, encadrement et intégration à l'enseignement national."²¹

L'État congolais en est le propriétaire, et donc, le pouvoir organisateur. Il autorise aux Églises, par des conventions répétées²² auxquelles on ajoutera la Loi-cadre de 1986²³, "*à organiser les programmes de cours facultatifs, des activités éducatives et une répartition des temps éducatifs, pour autant qu'elle ne porte pas atteinte aux règlements de l'éducation nationale*".²⁴ À ce titre, ces écoles fonctionnent sous le régime des règlements et instructions du Département de l'éducation nationale.²⁵

²¹Bureau de la coordination nationale des écoles catholiques, "Règlements d'ordre intérieur" in *Écoles conventionnées catholiques*, Kin, le 14 mars, 1978, p. 15.

²²De 1925 à nos jours, 3 grandes conventions ont eu lieu. La 1^{ère} (1925-1926), signée entre les Missions belges (nationales) et l'État Indépendant du Congo (EIC), avait pour principale clause : la subsidiation (prise en charge financière) des écoles par l'État à condition de disposer d'une organisation matérielle suffisante, d'un personnel qualifié, d'un contingent de bonne homogénéité et d'accepter l'inspection officielle, les programmes agréés par l'administration, etc. La 2^e Convention (1948) élargit l'entente aux missions protestantes et autres et sera en vigueur jusqu'en 1974. Enfin, la 3^e (1977) toucha l'organisation interne des écoles, leur fonctionnement, la gestion du personnel et des finances, puis l'organisation de la vie sociale des élèves.

²³La Loi-cadre n'abroge pas la convention de 1977; elle la complète et rend caduque toute disposition contraire à la Loi-cadre contenue dans la convention.

²⁴Voir : Article 11 de la Convention, p. 9.

²⁵Selon l'article 2 du Règlement d'ordre intérieur : ce régime organise au primaire et secondaire : "*les plans d'étude et les programmes, le calendrier scolaire, le volume horaire minimum des diverses sections, les normes générales d'admission des élèves et de population scolaire par classe, les modalités d'examen et les sanctions des études*", etc. pp. 15-16 .

Cependant, outre ce régime et bien que conventionnée, en tant que catholique spécifiquement, l'école est une *communauté ou un milieu éducatif chrétien* dont les objectifs s'inscrivent dans un projet éducatif : *la formation intégrale de l'homme*. Ce projet repose sur un *modèle*, une *hiérarchie de valeurs*, une *morale* et une *religion*.²⁶

De cette manière, *Jésus-Christ* est son modèle; *l'amour*, la valeur fondamentale inspirant ses actions²⁷. Sa *morale* se fonde sur l'Évangile, dans la ligne des béatitudes²⁸. Enfin, sa *religion* est avant tout un lien entre l'homme et Dieu, par la prière, les sacrements, la communauté de l'Église.

Ces quatre principes et valeurs devraient éclairer et orienter tout projet éducatif des écoles conventionnées catholiques au Congo. Quel est ce projet? C'est ce que nous tenterons de ressortir dans la section suivante.

2. Projet éducatif et visées des écoles conventionnées catholiques

La visée éducative des écoles catholiques repose sur le postulat suivant : *former intégralement l'élève à la lumière de l'Évangile*. Tout en se conformant aux règlements de l'éducation nationale, l'Église veut *offrir une "éducation*

²⁶ Consulter : les articles 4 et 5 de la Convention, ou le 4ème art. du règlement d'ordre intérieur. Ou encore, lire : JABUR Makierba, "L'école catholique au Congo...", p. 5.

²⁷ À ce sujet, l'amour de Dieu et d'autrui est, pour les chrétiens catholiques, au-dessus de tout. L'intelligence, la technique, l'art, la santé, l'autorité sont à son service.

²⁸ Ainsi, aux catholiques, la morale conjugale exige le mariage monogamique et stable.

*chrétienne et intellectuelle intégrée dans le développement intégral.*²⁹ Ou encore, elle veut *une éducation tenant compte de la vision chrétienne de l'homme et du monde*. Voilà son leitmotiv.

Partant, les écoles conventionnées catholiques devraient marquer la qualité de leur personnel pédagogique et administratif³⁰ et celle du comportement pratique des élèves.³¹

Pour le personnel pédagogique et administratif : (art. 4 de la Convention), le milieu éducatif catholique formule six exigences : 1) une moralité publique attestée, 2) un respect des personnes, 3) un respect des biens, 4) un respect des règlements, 5) la promotion de la dignité humaine et 6) une conscience religieuse formée.

Pour les élèves (art. 5 de la Convention), l'Église demande : 1) la moralité, notamment l'honnêteté aux examens et la discipline en matière de mœurs, 2) l'éducation au respect des personnes, biens, règlements, ordres, bien commun et à la solidarité, 3) la formation de l'esprit familial, du sens national, de la conscience sociale et de la fierté culturelle, enfin, 4) l'éveil de la vitalité religieuse harmonisée à l'éducation progressive de la liberté.

²⁹Source : Coordination catholique Idiofa, , "Projet de demande d'aide", 12 avril 2000.

³⁰Lire : Article 4 de la Convention.

³¹On peut se reporter à l'article 5 de la convention.

Bref, l'organisation interne de l'école catholique est conçue en fonction de ces visées. À Idiofa, partant dudit projet éducatif, la Coordination catholique

*“veille à ce que soit assurée une éducation complète, humaine et chrétienne qui favorise directement, chez l'Élève à former, l'épanouissement et la croissance de chacun d'eux dans toutes ces dimensions individuelles et communautaires, physiques et spirituelles, intellectuelles et morales, civiques et religieuses. Dans le respect des exigences scolaires, la Coordination veille aussi à la formation des élèves au sens des responsabilités à la discipline, à l'esthétique, au travail bien fait, plus particulièrement au travail manuel, en vue de les rendre capables de se prendre eux-mêmes en charge demain.”*³²

Pour atteindre ces finalités, conformément aux règlements du pays, l'Église comme l'État comptent sur *“le contact avec les parents et le milieu de vie”*.³³ Pour l'Église, ses exigences [...] orientent la collaboration des parents, ainsi que la finalité de l'action éducative [...]”³⁴ et ses écoles se veulent *“des véritables milieux éducatifs [...] largement ouverts à la collaboration des parents, et qui s'enracinent dans la vie sociale du milieu d'implantation”*.³⁵ Selon l'État, pour obtenir un homme à la personnalité épanouie harmonieusement, *“l'enfant doit être aidé par les efforts conjugués du milieu familial, du milieu scolaire et tout le milieu ambiant de la société”*.³⁶

³²Lire : Coordination catholique d'Idiofa : “Demande d'aide financière”, 12 avril 2000.

³³Consulter : Article 10 du règlement d'ordre intérieur.

³⁴Voir : article 5 de la convention.

³⁵Article 3 du Règlement d'ordre intérieur.

³⁶Voir : “Directives relatives à la décision d'État sur l'enseignement primaire et secondaire”, in *Loi-cadre...* p. 21.

Voilà pour les politiques scolaires - celles de l'État et celles de l'Église. Qu'en est-il dans les faits? C'est peut-être ici où le bât blesse, car il y a loin de la coupe aux lèvres. La section suivante est justement consacrée au constat d'échec de ces politiques.

C. ÉCHEC DE L'ÉCOLE AU CONGO ET SES CAUSES.

Au Congo, malgré les beaux objectifs scolaires officiels tant du gouvernement que de l'Église, à court comme à long terme, les résultats sont maigres. Pire, c'est l'impasse, l'échec. Les objectifs poursuivis génèrent des effets négatifs : échecs et abandon scolaires, désintégration sociologique, anomie, chômage, sous-développement, etc. Ce constat d'échec global (interne et externe) de l'école au Congo fait l'unanimité chez analystes, auteurs et observateurs.

Dans "Bilan et perspectives" (1984), Mobutu diagnostique ce qui suit :

*"[...] de plus en plus, nos diplômés manquent de débouchés. Des juristes, des économistes, des ingénieurs, des historiens, des démographes sont en chômage. Au fond, les questions à se poser sont les suivantes : - nous formons nos enfants pour qui et pour quel type de société? [...] - L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire pour qui et pour quelle finalité?"*³⁷

Selon le Comité préparatoire des États Généraux sur l'Éducation,

*"L'école zairoise a cessé de créer le progrès pour engendrer plutôt la stagnation. Elle souffre d'un double décentrement : celui de la société, par rapport à la marche de l'histoire et celui de l'école elle-même, par rapport aux besoins élémentaires de la société"*³⁸.

³⁷Discours à l'occasion de la prestation de son serment constitutionnel, 5 déc.1984

³⁸République du Zaïre, États généraux de l'éducation. Comité préparatoire, in Nouveau système éducatif. (Avant-avant projet), Kinshasa, juillet 1995, p.3.

Pour feu le cardinal Malula, au Congo, “*le problème des problèmes est le problème de l’éducation*”³⁹; “*cette jeunesse est une jeunesse superficielle, insensible à la réflexion sur le sens à donner à sa vie, une jeunesse sans idéal[...]*”⁴⁰; “*il faut dire que, sauf quelques rares exceptions, elle est une jeunesse irrémédiablement irrécupérable. C’est grave !*”⁴¹ poursuit le prélat dans un autre document. Par ailleurs, il s’interroge : “*Que faire pour lui rendre l’espoir, la joie de vivre? Qui va la mettre sur les rails de l’humanisation? Ce problème nous dépasse aujourd’hui. On ne sait par quel bout le prendre.*”⁴²

Outre ces propos du prélat se terminant par quelques questions ouvertes et perplexes, ceux de tant d’hommes et d’instances politiques que de simples citoyens sont en harmonie.

Les discours d’autocritique de Mobutu (1977, 1980) sont explicites : “*Malgré d’énormes sacrifices consentis par l’État pour ce secteur, les résultats atteints ne sont pas satisfaisants*”⁴³; et pour les jeunes, le problème est “*celui de leur avenir.*”⁴⁴

³⁹Léon de ST.-MOULIN, *Oeuvres complètes du Cardinal Malula*. v.6, Textes concernant le laïc et la société, Facultés catholiques de Kinshasa, 1997, p.101.

⁴⁰*Ibid.*, p.100.

⁴¹*Ibid.*, pp.100-101

⁴²*Id.*

⁴³Discours d’autocritique et d’annonce de réformes profondes après les événements du Sud-Ouest Shaba, 1er juillet 1977.

⁴⁴Discours d’autocritique générale et d’annonce d’importantes mesures étatiques prononcé devant le Conseil Législatif convoqué en session extraordinaire, 4 fév. 1980.

En 1975, Trussart et Lanteri, analysant le rapport entre l'enseignement et la croissance économique au Congo relèvent :

*“il n'y a aucune programmation entre l'enseignement et la croissance économique au Zaïre. [...] Le système d'enseignement est sans rapport avec les besoins immédiats du pays et [...] les engagements se font sur base des critères étrangers à la qualification requise [...]”*⁴⁵

Tel est aussi l'avis de G. R. Célis pour qui, au Congo, *“l'enseignement n'est plus un facteur de développement ou de progrès : il met sur le marché des diplômés inutilisables que la société doit entretenir, empêchant ainsi l'État d'utiliser intelligemment ses ressources”*⁴⁶. Hull, cité par Smith, renchérit : *“le système d'enseignement actuel au Zaïre n'est qu'un instrument de sous-développement, ne créant que des chômeurs urbains”*⁴⁷, sans lien avec les besoins du pays. Vu ainsi, ce système débouche sur la déception, il laisse de faux espoirs.

En 1980, Mobutu revient à la charge : *“Pour la jeunesse scolaire, c'est toute la problématique de l'enseignement et de la formation qui se pose. Le manque de programmation entre l'enseignement et la croissance économique crée des tensions sociales de plus en plus graves.”*⁴⁸

⁴⁵TRUSSART et LANTERI, in Kangafu V. G., *Demain la promotion, Kinshasa, Les Presses Africaines, 1975, pp. 21, 33, 34, 37. Voir aussi ESSANGA TOLONGO, “Quelques réflexions sur les fondements de l'école en tant qu'institution d'éducation et de formation”, in Revue Recherche scientifique, I (1978), p. 129.*

⁴⁶G. R. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire...*, p. 85.

⁴⁷R. Eugène SMITH, “L'enseignement secondaire au Zaïre :...”, p. 12.

⁴⁸Discours du Président de la République du 4 février 1980.

Même son, chez les simples citoyens, comme le note le quotidien congolais Elima⁴⁹. Non seulement “[...] aucune des composantes du système scolaire ne remplit plus correctement sa fonction”⁵⁰, mais “le système actuel de notre enseignement ne forme qu’imparfaitement le type d’homme qui lui est proposé par l’homme politique.”⁵¹ Donc, malgré des progrès numériques des scolarisés, malgré les changements structurels, les résultats concrets des actions entreprises dans ce secteur sont loin d’être décisifs.

Au chapitre du rendement interne, le problème est sérieux. Dans “Zaïre, la débâcle de l’enseignement”, le Magazine Nord-Sud retient entre autres “indices de la situation anormale : les résultats aux examens d’État : moins de 10% des finalistes parviennent à répondre à la moitié des questions !”⁵² S’expliquent alors les inquiétudes “bien fondées”⁵³ des parents sur l’incapacité des enfants à lire, à écrire une petite lettre en français ou dans leur langue maternelle, ou encore à effectuer un simple petit calcul des fractions.⁵⁴

Comment en serait-il autrement, s’il n’est pas rare que les diplômés du secondaire (D6) donnent cours en secondaire-6, plus grave, dans des options

⁴⁹Voir : Journal *Elima* (juin-sept 1980) : “Interventions dans le “Débat public”.

⁵⁰GASIBIREGE R. S., “Approche du processus adaptation...”, *o.c.*, p. 16.

⁵¹Département de l’EPS, “Dossier technique pour une réforme de l’enseignement au Zaïre”, présenté au Bureau Politique du MPR, février 1979, p. 5.

⁵²*MAGAZINE NORD-SUD*, no 12, nov.-déc. 1985, p. 11 (cité par G. R. CÉLIS, *La faillite de l’enseignement blanc...*, p. 154).

⁵³L’expression est de NZEGE. Voir : Message à l’occasion de la journée de l’enseignement, 30 avril, 1985.

⁵⁴Bien qu’en butte à la survie, certains doivent de plus engager un précepteur.

qu'ils n'ont pas eux-mêmes suivies.⁵⁵ [Imaginons, au Québec, un finissant de secondaire5-math, donnant cours de français en 5ième !]. D'où, malgré le plafonnement à 30% d'enfants au secondaire et à 20% au supérieur⁵⁶, l'inefficience et la baisse du *niveau*⁵⁷ du système en cours.

Donc, non seulement il n'y a aucun rapport entre l'instruction reçue et le peu d'emplois disponibles, entre ces derniers et le salaire, entre les connaissances reçues et la vie, mais un drame se vit dans ces ruptures. Les "sans-dames"⁵⁸ n'empêchent pas le rendez-vous des finissants avec l'exode, les soirées dansantes prolongées, voire l'opium, afin d'oublier leur misère. Beaucoup retombent à l'état d'inculture. Les efforts déployés ici sont littéralement volatilisés, on assiste à l'aggravation des conditions de vie globale. Par ailleurs, l'universalité, la gratuité et l'obligation pour tous les élèves au primaire sont, en fait, irréalisables, comme le souligne Busugutsala. "*Le principe de l'obligation scolaire [...] n'a jamais fonctionné[...]. De même, en dépit des efforts tentés, le principe de gratuité s'est, en pratique, avéré irréaliste ou tout au moins irréalisable*"⁵⁹.

⁵⁵Voir : Circulaire EDN/PS/833/570/72 du 13/4/1972, et Circulaire DEPS/cce/00T/00995/du 15/4/1985, in *Recueil des directives et instructions officielles*, pp. 91, 99, 101, 103. Lire : LUBWIKI N., « Sans vous l'école catholique », in *Renaitre*, no 17, sept. 1999, Année viii, p. 15.

⁵⁶Voir : Note 11 (à la page 12).

⁵⁷Au sujet de la baisse de niveau de l'enseignement au Zaïre, T. KATANGA, cité par R. E. SMITH, décèle 15 signes et 34 causes. Lire : R. E. SMITH, "L'enseignement secondaire au Zaïre, Perspectives africaines internationales", notes photocopiées, s.l., s.d., p.1. Pour R. E. SMITH, la baisse est trop évidente à tout observateur; chaque parent qui envoie son enfant à l'école en est conscient.

⁵⁸Au Congo, la réussite aux examens d'État à l'effectif de 100% des élèves est désignée par cet argot bien connu.

⁵⁹Lire : BUSUGUTSALA, *Les politiques éducatives au Congo-Zaïre...*, p. 139.

En outre, il convient de souligner la difficulté de réunir les conditions minimales de travail à la maison et à l'école⁶⁰. Cela, et pour les élèves⁶¹ et pour les professeurs. Parfois un simple dictionnaire manque. L'enquête de Kibal Malebe sur l'infrastructure scolaire à Sedzo (une des douze collectivités d'Idiofa) est révélatrice : *“hormis le lycée Madadum, l'Institut Lukano de Mateko et l'Institut Kalo II de Kalo, tous les autres évoluent dans la misère.”*⁶² Mais Sedzo est un cas parmi d'autres.

Soulignons que dans tout Idiofa-territoire, comme dans toute la province de Bandundu, l'agriculture et le travail manuel constituent un secteur primaire⁶³ particulier vivant essentiellement en autosubsistance. Mais, paradoxalement, ce qui importe ici, c'est le *“travail du bureau”*⁶⁴; le manuel symbolise la servilité. Ce qui revient à dire que, dans ce milieu, *“être scolarisé”* est presque synonyme de devenir infirme avec ses dix doigts; il semble interdit de réfléchir tout en

⁶⁰Lire : TSHIALA Lay, *Sauver l'école...*, p. 77.

⁶¹À cause de la crise, presque tous les systèmes d'internat ont été supprimés. Certains élèves doivent, après une dure journée à l'école, pourvoir eux-mêmes à leur nourriture quotidienne; d'autres doivent parcourir chaque matin et soir une dizaine de kilomètres, pour aller manger chez la parenté; et d'autres encore font leur propre cuisine à l'école.

⁶²KIBAL Malebe, *Marginalité et sous-développement dans la collectivité de Sedzo*, Mémoire-Licence, Lubumbashi, Université de Lubumbashi, 1989, p. 59.

⁶³Dans ce secteur, le pourcentage de la population est de 75%. Voir R.G. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc...*, p. 77.

⁶⁴Voir enquête : KASONGO N., PUATI A. M., VERHAEGEN B. et VERHEUST T. *“Les étudiants et les élèves de Kisangani (1974-1975) : aspirations, opinions et conditions de vie”*, in *Les Cahiers du Cedad*, 7/8, 1977, p. 95-97. À l'université de Kisangani à vocation agricole, 4 sur 357 finalistes choisissent d'être d'agriculteur.

“utilisant ses mains”. Ainsi, beaucoup rompent avec la vie paysanne, une vie “sans bureau”, brimante et vexante⁶⁵.

Pourtant, le fait que ces masses sont pour la plupart paysannes, est l’une des caractéristiques du pays⁶⁶, voire de l’Afrique. Cet aspect du problème mérite d’être souligné à la lumière des analyses de l’école qui sortent peu du cadre urbain et oublient ainsi les questions que soulèvent les villages et ses masses paysannes.

Or, à la campagne, mis à part les rares postes dans l’enseignement et dans la santé, postes pour lesquels il faut souvent corrompre ou “être client de...” pour les occuper, les (travaux de) bureaux sont presque inexistants. Pire, il n’existe aucune structure d’accueil pour réorienter les rejetés de l’école souvent en grand nombre “[...] dans un pays [...] comme le Zaïre, [où] le taux de réussite en fin de primaire est de 10 à 20% des inscrits en première primaire”.⁶⁷ Faute d’encadrement, ils retournent parfois à l’analphabétisme.

Dans la situation actuelle, ceux qui réussissent à l’école n’échappent pas non plus aux problèmes. Non préparés à s’intégrer dans un monde (villageois)

⁶⁵Dans *Profil des professions et des études en République du Zaïre*, il est curieux de constater que les auteurs consacrent respectivement 6 et 8 pages aux 1^{er} et le 2^e chapitre sur la place des jeune et la vie professionnelle, et seulement 4 lignes aux techniciens de la terre. Cela, dans un environnement sans tissu économique de PME.

⁶⁶Pour une population zaïroise dont plus de 2/3 est rurale (information reçue du chercheur zaïrois H. Moanda NAKATANDA, urbaniste à l’UdeM), on peut s’imaginer les conséquences des études trop concentrées en ville au détriment des villages.

⁶⁷Voir : R.G. CÉLIS *La faillite de l’enseignement blanc...*, p. 19.

à l'écart duquel ils ont été tenus le plus possible et dont ils refusent les dures conditions, et faute d'emploi rémunérateur⁶⁸, les meilleurs cerveaux seront au chômage forcé ou s'exileront.⁶⁹ Le diplôme étant dévalorisé, car en inflation, ceux qui vont en ville, "*symbole jadis d'espoir*", prolongeront les études, faute au marché d'emploi à les absorber.⁷⁰

Pour saisir l'impact de ce problème dans sa relation avec les études, rappelons qu'à Kinshasa (capitale du pays), sur une population active de 1,100,000, 5% seulement se trouvent dans le secteur de l'économie formelle et 15% dans l'informel.⁷¹ On peut dès lors mesurer la gravité d'une telle situation pour le reste du pays. La majorité des scolarisés, diplômés ou pas, sont coincés en ville ou au village. Aucune perspective de promotion n'est offerte à ces parents qui rêvaient "*(de) voir entrer dans la catégorie des -vestes et cravates-, de ceux qui sont libérés du travail manuel -stérile-, les fonctionnaires*"⁷².

⁶⁸En 1990, "*un instituteur de l'intérieur a un salaire de l'ordre de 3000 zaires par mois, soit environ 220 FrB au cours officiel (6 dollars à peine)*". Lire : R.G. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc...*, p. 158, ou sur les échelles de salaires, pp.87- 88. Lire : F. ORIVEL, "Éléments de diagnostic" dans XXX *Crise de l'éducation en Afrique*, Documentation française, Coll. Afrique contemporaine, n° 172, Paris, 1994, p. 48.

⁶⁹"*Dans la mesure où il éloigne les jeunes des villages et constitue un puissant facteur de déracinement sociologique, l'enseignement conventionnel devient un vrai danger public*". Lire Jean-Marc ÉLA, *L'Afrique des villages...*, p.90.

⁷⁰Fait inusité, on rencontre dans certaines villes (Kinshasa), des gradués taximan. Voir aussi thèse en cours du chercheur H. Moanda NAKATANDA, *Évolution de l'espace périurbain de Kinshasa : approche morphogénétique*.

⁷¹*Id.* Voir aussi R.G. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc...*, p.77.

⁷²J.-M. ÉLA, *La plume et la pioche. Réflexion sur l'enseignement dans le développement de l'Afrique*, Yaoundé, Clé, 1971, p. 52.

Les tenants de l'école sont désemparés. Ils assistent impuissants au déracinement *des diplômés inutiles* sur qui ils ont tout misé et qui vident les campagnes, écartelés entre des traditions qui les méconnaissent et la modernité qui leur ferme toutes les portes. L'essentiel manque : le lien entre les acquis scolaires, leur synthèse et leur sens. Pire, ils voient les échoués venir gonfler les rangs des chômeurs au village, méprisant les travaux manuels, échappant à l'autorité coutumière et aux règles communautaires établies.

Pour illustrer l'état d'anomie de ces scolarisés, la plupart des parents s'inquiètent pour leurs filles à l'approche des vacances : plusieurs "faucheront" l'école, parce que mères précocement. Ce, sans compter celles qui le seront à l'école même. À Idiofa-cité, les scolarisés débute tard *Kayindula*, *Lipro* ou *Mozar*⁷³ afin d'échapper au contrôle des parents. Les propos suivants d'une veuve, rapportés par l'étude de Tshiala en disent long :

“Depuis que ces enfants sont entrés à l'école secondaire, ils ne m'écotent plus. La fille ne veut plus transporter du manioc sur son dos; elle passe ses journées à se tailler les ongles et à dessiner des fleurs dans un cahier qu'elle cache jalousement. À la mort de sa tante[...], elle n'a ni poussé un seul cri, ni versé une seule larme; elle ne faisait que parlotter en français avec des garçons aux gros pantalons et mal coiffés. Quand je lui faisais des reproches, elle menace de se suicider. Son frère aîné, malgré mes conseils, fait défiler dans ma maison toutes sortes de filles dont deux sont déjà enceintes, et c'est moi que leurs mamans insultent sur les chemins des champs; en plus, il va jusqu'à manger la viande de tortue”⁷⁴.

⁷³Kayindula et Mozar sont des instruments à percussions; leur danse est obscène. Leur slogan : “1+1= Kambayul. Nkie? Kayindula andzu otse”, c'est-à-dire : “1+1= Je ne sais pas, car Kayindula m'a rendue bête”. Les grossesses se comptent par dizaines.

⁷⁴TSHIALA Lay, *Sauver l'école...*, p. 143.

Être scolarisé, ici, c'est échapper aux valeurs et règles traditionnelles (habitudes familiales, activités, tenue vestimentaire, manières, langage), contribuer à l'immoralité, à l'exode, à l'anomie. On imagine les incidences de ces faits sur la société globale. Comme dit Ki-Zerbo, pour l'Afrique : *“l'école contribue à mettre en pièces détachées la société qui l'accueille, désintègre toutes les structures et stérilise les cultures”*⁷⁵.

Or, politiquement, les populations congolaises (surtout rurales et illettrées) vivent désorientées, abusées : elles se butent au défi permanent de prendre leurs propres décisions dans un “État déifié”⁷⁶. Elles ont donc cruellement besoin “d'éclaireurs” capables de les guider pour faire valoir leurs droits élémentaires. Or, pour les écoliers d'ici, interpréter une loi, ou simplement la lire, même traduite en dialecte⁷⁷ (exemple : les heures qu'un présumé coupable ne peut dépasser au cachot), s'avère un exercice difficile.

Ajoutons également l'aggravation des problèmes de santé, d'accès à la nourriture, de la dépendance extérieure manifeste pour les produits élémentaires. Selon Ki-Zerbo, le Congo est parmi les “pays qui importent 50% de leur nourriture”⁷⁸. Ici, plus que jamais, l'école ne devrait-elle pas aider ces

⁷⁵On peut lire sur ce point : Joseph KI-ZERBO, *Éduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan, 1990, p. couverture.

⁷⁶Lire : J.-M. ÉLA, *Quand l'État pénètre en brousse : la riposte...*, Paris, Karthala, 1990, 268 p. Les propos de cet ouvrage sur les abus du pouvoir au Cameroun sont d'actualité au Congo, même s'il y a des différences des détails.

⁷⁷Pensons à la traduction de De QUIRINI, *Les droits du citoyen Zaïrois, Maki ma bana Zaïre, Bansiku kele kutanina bana Zaïre*, Kinshasa, Cepas, 1989.

⁷⁸KI-ZERBO, *Éduquer ou périr*, o.c., p.30. Pour un pays qui vit le régime du “gong unique” ou du “repas unique”, ce fait est révélateur. Avec humour, le

populations coincées entre la vie et la mort à “*se doter des diplômés capables de réfléchir sur ces questions?*” Paradoxalement, plus les écoles et les diplômés augmentent, moins ces problèmes trouvent réponses.

Enfin, notre analyse s’avérerait incomplète si nous ne la réintégrions dans l’optique des espoirs d’une “*politique harmonisée de développement et de croissance économique*” suscités par l’école. En clair, au Congo, la question du régime d’échange entre l’enseignement et la structure économique se pose, à la lumière des espoirs économiques qu’on a fait reposer sur la formation scolaire.

Forts des idéologies et des thèses étatiques en vogue vers les années 60, les économistes de l’éducation soulignent le rôle moteur du capital humain dans le développement. Pour l’État, l’urgente priorité fut d’investir à l’école. Mais, si vraie soit la ferveur envers l’expansion scolaire⁷⁹ post-indépendantiste, 30 ans après, on peut se demander ce qui a significativement changé. Au Congo, d’aucuns parlent de “*l’école du sous-développement*”⁸⁰, ou pour l’Afrique, de “*l’enseignement contre le développement.*”⁸¹

peuple s’interroge : “*où s’arrêtera le progrès? Devenus Zaïrois, ils [...] sont retombés aujourd’hui au niveau zéro des besoins primaires*”. Extrait de: VILLERS G., *o.c.*, pp.45-46.

⁷⁹KASONGO-NGOY Makita-Makita, *Capital scolaire...*, p. 79.

⁸⁰Cette expression caractérise un courant de pensée né vers la fin des années 60 et début 70, s’inscrit dans les retombées de la crise mondiale de l’éducation et dans la perspective de la sociologie de la dépendance concernant les conditions du sous-développement du développement.

⁸¹Benoît VERHAEGEN, “L’enseignement contre le développement”, in *Éthiopiennes*, n°10, avril 1977, pp. 51-58.

Si l'«*éducation équivaut au développement économique*»⁸² et si la formation peut être comprise comme «*la clé du développement*»⁸³, dans les faits, au Congo, cette théorie prônée dans la foulée de l'idéologie développementariste bat de l'aile aujourd'hui⁸⁴. Rien ne permet de l'affirmer; elle n'est ni simple et encore moins évidente. Elle connaît des effets pervers⁸⁵ ou les faits contraires : chômage, exode, perte d'énergie et de temps, investissements non productifs, etc., se chargent de lui imposer des limites.

Cette faillite explique d'une part, la baisse de la part du budget national alloué au secteur éducatif passé «*de 25% dans les années 1960-1970 à 3% [...] 1981-1990, pour aboutir à 2,7% dans le plan quinquennal 1986-1990*»⁸⁶, et, de l'autre, en 1970, le retrait de la contribution financière de l'Église.

⁸²Pour les théoriciens du capital humain, tel l'économiste américain E. F. DENISON, l'homme peut être objet d'investissement dont on s'attendrait à un rendement. Ceci constitue un postulat implicite selon lequel les facteurs économiques déterminent les facteurs culturels; d'où, économiquement la politique de la démocratisation quantitative un peu partout, et spécifiquement en Afrique en matière d'éducation.

⁸³F. HARBISON et al, *La formation, clé du développement*, Paris, éd. Ouvrières, 1967 (cité par KASONGO-N. M.-M., *id.*). Ou : G.P. SHULTZ et al, *Economic Policy Beyond The Headlines*, New York : relations écoles-milieu, W. Norton, 1978, 225 p.

⁸⁴Selon THOMAS (1975) et COOMBS (1985), cités par Barry, A., p. 93), les prétentions de la théorie du capital humain sur la capacité de l'école à déclencher à lui seul de grandes transformations économiques et sociales, sont de plus en plus contestées.

⁸⁵Lire : B. VERHAEGEN, «*L'enseignement contre le développement...*», p. 53. Entre autres effets, -la transformation des ruraux en citadins et d'hommes libres en chômeurs ou même en techniciens dociles et appendices des machines.-

⁸⁶ Source : *Banque du Zaïre : Rapports 1970-1990*, cité par TSHIALA Lay, *Sauver l'école...*, p. 15.; Voir aussi : F. ORIVEL, *o.c.*, p. 41.

P. Mukene de son côté, examinant cette même école en Afrique, lit une rupture à trois niveaux : spatio-temporel, culturel et social.⁸⁷

Sur le plan spatio-temporel, l'école constitue un lieu exclusif pour les seules activités scolaires dont l'accès est réservé à une petite couche de la population en temps limité. Cela au moment où, d'une part, les élèves, dans leur milieu de vie quotidienne, vivent principalement des activités du secteur primaire et du petit commerce et, de l'autre, bon nombre se trouvent dans un besoin réel d'alphabétisation.⁸⁸

Par ailleurs, au registre spatio-temporel, il est difficile de concilier l'horaire des activités des parents au village avec le calendrier des activités scolaires. L'écolier est coupé des activités familiales, là où, chez lui, se fait et se fonde son éducation; son quotidien à la maison est en conflit avec sa formation scolaire. Son absence force la fille aux travaux domestiques et champêtres, ou encore au mariage précoce.

Sur le plan culturel, l'oralité, un des traits de la culture de la majorité, s'affronte à l'écriture, exacerbant la tension tradition-modernité portée et symbolisée par celle qu'il y a entre famille et école. Le traditionnel utilise souvent l'action, tandis que l'école, l'abstraction. Dans cette tension se pose aussi

⁸⁷MUKENE, P., *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances*, Fribourg, éditions Universitaires, 1988, pp. 62-66.

⁸⁸Au sujet de l'alphabétisation, un certain progrès est à signaler. Au Congo, en 1980, 75% d'hommes adultes étaient alphabétisés contre 45% de femmes; en 1995, 87% contre 68%. Source : UNICEF, *La situation des enfants dans le monde 1999*, p. 116.

le problème de langue. Ainsi se rompt une des passerelles rattachant le milieu à l'école. Or, "*pour rester un peuple, il faut parler sa langue; pour devenir une grande nation, il faut savoir écrire sa langue*"⁸⁹.

Pour Drapeau, l'école devrait continuer les activités avec lesquelles l'enfant est habitué dans sa famille.⁹⁰ À Idiofa, au début de leur scolarisation au secondaire, beaucoup sont élèves la matinée et pêcheurs à leur temps libre.

S'ajoutent les divergences des visions de l'homme et du monde, selon qu'on est en contexte traditionnel ou moderne. Dans le premier cas, par exemple, l'homme sera une entité sociale, un faisceau de relations, une image de la société. "*Quiconque en est coupé, note Erny, retombe dans le néant.*"⁹¹ Le sens est dans le tout, dira Tapé⁹². Dans le second, l'homme est un individu autonome fait pour l'émulation, la concurrence et la performance.

Donc, si en milieu traditionnel on a tendance établir les rapports d'équilibre entre l'homme et la nature, dans le milieu moderne, ce sont souvent ceux de domination et d'asservissement.

⁸⁹L. DUSSAULT, *L'école contre la culture*, Montréal, Leméac, 1972, p. 18.
Lire aussi : J.-M. ÉLA, *La plume et la pioche...*, p. 12-14.

⁹⁰DRAPEAU, L., "L'utilisation des langues autochtones en milieu scolaire", in *Vie pédagogique*, no 87, janvier-février 1994, pp 15-18.

⁹¹P. ERNY, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1987, p.55

⁹²TAPÉ, G., *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimentale*, Paris, L'Harmattan, 1994, 254 p.

Socialement, signalons le rejet du grand nombre avec leur culture originelle par l'école. Pour Ki-Zerbo, la connaissance traditionnelle est asphyxiée, stérilisée par l'école⁹³, au moment où le village refuse de mourir. Ici, estime ERNY,

*“l'éducation est donnée dans la perspective d'une société qui reste à peu de choses près, ce qu'elle est et a toujours été, en fonction des buts définis. [...] (elle) se fonde sur une vision de l'homme, des attitudes face au monde et à la vie, un système de valeurs jouissant en général d'un haut degré de cohérence.”*⁹⁴

Le patrimoine socio-culturel local étant l'humus à partir duquel s'enracine toute éducation, c'est *“atteindre une nation dans ses forces vives que de lui faire l'ablation de la puissance de concevoir.”*⁹⁵ Dans un cadre où le groupe familial et ses valeurs socio-culturelles et économique s'interfèrent, les apports scolaires modernes risquent d'apparaître, s'ils ne le sont déjà, comme une greffe sur un arbre plein de vigueur générant le rejet.

Le coordinateur national des écoles conventionnées catholiques, de son côté, note : *“malgré l'objectif noble et salubre de dispenser une éducation à la valeur humaine, civique, professionnelle et spirituelle, de graves questions subsistent”*.⁹⁶

⁹³KI-ZERBO, J., *Éduquer ou périr : impasses et perspectives africaines*, Dakar-Abidjan, Unicef-Unesco, 1990, pp. 78-79

⁹⁴P. ERNY, *L'enfant et son milieu en Afrique Noire...*, p. 26.

⁹⁵L. DUSSAULT, *L'école contre la culture*, Ottawa, Leméac, 1972, p. 11.

⁹⁶Lire : *Circulaire relative à la rentrée scolaire 1999-2000*. N.Réf.:MM/ADM/EG-012212. Ou : KASONGO wa DIELA KAPATA, “Lettre à messieurs les chefs de S/Division provinciale de l'EPSP et Coordinateurs des écoles conventionnées : no 80/09/MINEDUC/EPSP/BDD/SDI/07/02/764/99. Objet : *Redressement du système éducatif. Constats amers de la base*, Bdd, 20/11/1999.

D’où certains voient carrément dans cette école un frein au développement, une des causes du problème. Tel est, du moins, l’avis d’un courant apparemment minoritaire, souvent silencieux et moins dérangeant, qui trouve écho à travers la réaction suivante du pêcheur zaïrois, interrogé par G.R. Célis, au sujet de ses fils qui n’allaient pas à l’école :

“Non, inutile. Écoute patron : mon fils, il pêche un capitaine (un gros poisson) il a 100, 200 z. S’il a la chance, il pêche deux ou trois poissons dans la nuit. Dans tes bureaux -pamba- (sans valeur ni intérêt) de -Kinsasa- (nom local de Kinshasa) il va gagner combien? Ils n’ont pas 500 z. dans un mois ! Ça paie même pas la nkwanga (pain de manioc). Moi, je mange bien ! Dans tes écoles, mon fils va apprendre quoi? Devenir bandit en ville?”⁹⁷

Dans la même veine, Tshiala rapporte ces boutades des agriculteurs aux “évolués” d’Idiofa : *“Votre salaire mensuel n’équivaut qu’à un sac de manioc; je peux vous employer et vous payer mensuellement mieux que l’État; ma fille ne peut pas épouser un enseignant car elle devrait attendre plusieurs mois pour s’acheter une étoffe...”⁹⁸*

On le voit : cette école nourrit le sentiment d’inutilité. Même Mobutu, garant supposé de l’éducation scolaire au Congo, avait opté pour une société déscolarisée.⁹⁹ Voilà qui constitue, à notre avis, une illustration de la représentation d’une école perçue comme ayant déçu les objectifs lui assignés au départ.

⁹⁷G.R. CÉLIS, *La faillite de l’enseignement blanc en Afrique noire*, Paris, l’Harmattan, 1990, p. 19. Le jour où la pêche sera réglementée, il faudra étudier pour gérer les activités de ce domaine. Lire réaction semblable de Assane (10 ans, à Ziguinchor) : UNICEF, *La situation des enfants dans le monde 1999*, p. 9.

⁹⁸TSHIALA Lay, *Sauver l’école...*, p. 112.

⁹⁹Voir : Discours du président Mobutu, le 30 nov., 1973. Voir aussi E. LIZOP cité par Pierre ERNY, *L’enseignement dans les pays pauvres*, p. 70. “*Les systèmes scolaires des pays africains sont inadaptés, non pas à cause des programmes et des méthodes pédagogiques, mais parce qu’ils sont scolaires*”.

Dans ce sens, J. Ki-Zerbo se demande pour l'Afrique : en quoi l'école peut être utile, si elle est "*élitiste sur le plan social, aliénante sur le plan culturel, stérile sur le plan économique et ruineuse sur le plan financier*"¹⁰⁰. Laissant le dernier mot de cette déception à J. Foubert, cité par P. Erny, cet auteur note :

*"Entreprise dans l'enthousiasme, poursuivie dans le doute, aujourd'hui remise en cause, la politique de l'enseignement est loin d'avoir eu les effets bénéfiques qu'en escomptaient les nations qui accédèrent à l'indépendance dans les années 1960."*¹⁰¹

Donc, si cette école n'est pas utile aux élèves eux-mêmes et à la société, on doit s'interroger sur sa fonction réelle et surtout sur les attentes des parents. Dans un contexte congolais où réussir cette école ou l'échouer est un problème, on peut et on doit s'interroger sur les attitudes des parents sur le terrain. On attendrait d'eux qu'ils rejettent l'école, refusant d'y inscrire leurs enfants.

Conclusion

Le premier chapitre de notre étude a récapitulé les objectifs de l'école au Congo selon les deux partenaires-clés : l'État et l'Église. L'État a toujours et d'abord visé d'une école pour la promotion sociale; tandis que l'Église, une école pour la formation d'une personne harmonieuse, à l'image de l'Évangile. Dans un cas comme dans l'autre, un constat d'échec généralisé s'en dégage. On assiste à un marasme collectif et à une insatisfaction individuelle. Logiquement, on devrait s'attendre à ce que les parents rejettent cette école ou refusent d'y inscrire leurs enfants. Mais qu'en est-il en réalité? C'est ce à quoi répond le deuxième chapitre.

¹⁰⁰J. KI-ZERBO, cité par KASONGO Ngoy, *Capital scolaire...*, p. 80, ou par Benoît VERHAEGEN, "L'enseignement contre le développement...", p. 60.

¹⁰¹P. ERNY, *L'enseignement dans le pays pauvres.....*, p. 18.

Chapitre 2

Problème : une apparente contradiction

CHAPITRE II

PROBLÈME : UNE APPARENTE CONTRADICTION

Au Congo, donc, pendant que les beaux objectifs des acteurs patentés de l'oeuvre d'éducation scolaire (l'État et l'Église) se soldent par un constat d'échec, au point que tous les deux se désengagent financièrement¹⁰², les parents se battent pour scolariser à tout prix les leurs. Cette permanente détermination des parents à scolariser, voire à demander plus d'écoles, contraste apparemment avec l'échec de l'école, voire la situation sociétale globale qui déchant. ¹⁰³ Dans la même perspective, il est difficile de concilier les écoles pullulant (et leurs diplômés inutiles) avec la pénurie évidente des cadres dont le pays a cruellement besoin et qui l'oblige à recourir à l'Occident. ¹⁰⁴

Dans les pages suivantes, nous montrons d'abord comment les parents se sacrifient et se débattent pour scolariser les leurs, en dépit du constat d'échec, puis nous présentons notre question de recherche suivie d'un bref état des acquis, enfin nous délimitons l'objet de l'étude et en faisons valoir la pertinence.

¹⁰² Depuis 1970, l'Église s'est désengagée de l'obligation financière. En 1972, L'État congolais lui emboîtera les pas.

¹⁰³ À ce sujet, lire les articles des quotidiens congolais compilés par VILLERS G., "Zaïre 1990-1991 : faits et dits de la société d'après le regard de la presse", in *Les Cahiers du Cedaf*, 1-2, 1992, pp.1-235.

¹⁰⁴ Au primaire, 90%; au secondaire, 9,5% et supérieur, 0,5%. Lire : KASONGO Ngoy, *Capital scolaire...*, p. 84. Pour *MAGAZINE NORD-SUD*, n° 12, nov.-déc., 1985, sur une population d'environ 30 millions d'habitants (1984), on a : 4.500.000 élèves au primaire, 1.750.000 au secondaire et 37.000 au supérieur. Et vu sous l'angle global de l'Afrique Noire, F. ORIVEL, "Éléments de diagnostic", *o.c.*, p.33, voit "une croissance sans équivalent dans le monde... On est en effet passé en vingt ans, entre 1970 et 1990, de 27 à 79,975 millions d'élèves ou étudiants, soit un triplement". Mais attention, les déperditions scolaires sont aussi graves, surtout au primaire.

A. DÉTERMINATION DES PARENTS

Or le constat d'échec ne décourage nullement les parents. Au contraire, pour la plupart, surtout à la campagne, la scolarisation est l'objet d'une lutte acharnée. Commencée sous le signe des contraintes étatiques¹⁰⁵ auxquelles les parents s'opposèrent vivement, cette école est adoptée, puis massivement demandée en vue d'une scolarisation plus poussée. Cette dernière étape intéresse particulièrement notre étude.

Nous décrivons brièvement l'atmosphère dans laquelle se déroule la scolarisation aujourd'hui, au Congo, et la volonté déterminée des parents d'aller jusqu'au bout.

1. Misère financière et matérielle des parents

Les difficultés de scolariser un enfant au Congo ne sont plus un secret pour personne. Chaque année, plusieurs quotidiens congolais y reviennent. Pour ne citer que l'année scolaire 2000-2001, le POTENTIEL titre : *“La rentrée scolaire 2000-2001 : sur fond de misère”* et *“Éducation nationale : vive le mercantilisme à outrance suite à la démission de l'État du secteur de l'enseignement.”*¹⁰⁶ Aux dires des auteurs de l'article,

“c'est l'esprit lucratif qui domine et caractérise les rapports entre les dirigeants d'écoles et les parents d'élèves. Sans argent, point d'école pour l'Élève. À telle enseigne que les responsables ou promoteurs des établissements scolaires, devenus diablement cupides, ont perdu toute notion socio-culturelle de l'enseignement. Ceux-ci ne privilégient que le

¹⁰⁵Lire : TSHIALA Lay, *Sauver l'école...*, p. 14; ou WOHLGENANNT, *Écoles du Zaïre...*, p. 56.

¹⁰⁶Le POTENTIEL, n° 2023, 16 septembre 2000. L'augmentation spectaculaire des prix de fournitures et matériels, le prélèvement sensible et multiple des frais scolaires...

gain, donc l'aspect financier... Le jour de la rentrée, chaque élève devait se munir d'un acompte des frais scolaires. À cet acompte s'ajoutent également des rouleaux de papier hygiénique (2 ou 3 par enfant selon l'école), des papiers duplicateurs et des balais."¹⁰⁷

On devine la situation particulièrement difficile de petites agglomérations, surtout à la campagne, où l'argent et les matériels nécessaires à la scolarisation font défaut. On le voit : les parents, surtout paysans et ouvriers, sont saignés à blanc.

2. Détermination des parents à scolariser malgré tout

Malgré cette difficile situation, la plupart des parents tiennent à scolariser les leurs absolument, rien n'ébranle leur volonté. À maints endroits, beaucoup ouvrent et construisent eux-mêmes des écoles, assurent la paie, voire l'habitation en pisé des enseignants, bref, font fonctionner eux-mêmes ces écoles.¹⁰⁸ Dans le seul territoire d'Idiofa, de 1980 à 2000, 672 nouvelles écoles (349 primaires et 253 secondaires aux humanités complètes) ont vu le jour.¹⁰⁹

Or, l'ouverture d'une école ici s'accompagne généralement de son lot de travaux manuels obligatoires pour tous, femmes et enfants compris : ramassage de pierres, coupe de bois, transport d'eau, de sable et de terre sur la tête, etc. Ces

¹⁰⁷*Id.* Depuis une dizaine d'années, les mêmes problèmes se posent à chaque rentrée. Plus loin, au Cameroun, c'est fut presque le même refrain. Lire : "La rentrée des classes : une affaire de gros sous" in La GAZETTE de Douala, n° 243, 1978.

¹⁰⁸Ces écoles sont appelées "écoles des parents", car construites et financées par eux.

¹⁰⁹Sources : Sous-division provinciale, et Coopération catholique, à Idiofa.

corvées sont surveillées par une équipe des policiers du Bureau auxiliaire (B.A.) installée dans chaque contrée. Les récalcitrants se voient infliger des amendes sévères, voire l'emprisonnement. Pour ne parler que de la construction, à la campagne, les lignes suivantes sont éclairantes.

*“Le directeur divisa la superficie totale du terrain par le nombre total d'écoliers inscrits. Chacun d'eux reçut une parcelle dont il s'occupait depuis la phase du déboisement jusqu'à l'ensemencement de la pelouse et son entretien ultérieur. Loin d'être absurde, cette distribution égalitaire de parcelles symbolisait, à travers l'enfant scolarisé, l'implication de sa famille dans l'oeuvre collective entreprise. Ainsi, tous les matins et tous les soirs, des familles entières venaient investir l'îlot de forêt avec leurs outils rudimentaires. Celles qui devaient s'attaquer à de grosses souches d'arbres transféraient carrément leur cuisine sur le site des travaux afin de consumer le bois par le feu quotidien”.*¹¹⁰

Ajoutons à ces travaux, plusieurs contributions financières ou matérielles obligatoires : des frais de fonctionnement, assurances, minerval (ou frais de scolarité), participation aux examens d'État (de baccalauréat), etc. Et si l'école est éloignée du village et dotée d'un internat en plus, l'asphyxie des parents est totale. Curieusement, rien ne dissuade ceux-ci. Beaucoup mettent à contribution, si nécessaire, tout le clan. D'autres, bien que malades, refusent d'aller se faire soigner à l'hôpital, pourvu que le peu d'argent durement gagné permette à leur enfant d'être scolarisé.

Donc, malgré *“l'esprit mercantiliste à outrance qui prédomine dans toutes les écoles du pays en général...”*¹¹¹ et en dépit de la pauvreté extrême des parents, ces derniers sont déterminés à aller jusqu'au bout.

¹¹⁰TSHIALA Lay, *Sauver l'école...*, p. 104.

¹¹¹Le POTENTIEL, n° 2023, 16 septembre 2000.

Cette détermination des parents fait qu'à Sedzo (dans Idiofa-territoire), plus de

*“38 % des écoles primaires et secondaires fonctionnant actuellement dans cette entité sont nées de l'initiative personnelle de ces parents sans ressources particulières autres que celles provenant de l'exploitation traditionnelle de leurs champs, et en très grande majorité analphabètes.”*¹¹²

Mais il n'y a pas que Sedzo ! Il n'y a pas un village d'Idiofa-territoire qui ne veuille une école. On assiste à une véritable *invasion scolaire*. Mobutu *“jugeait que la situation dépassait les limites du tolérable : des écoles sous les manguiers, des classes derrière les buissons, bref un désordre inénarrable.”*¹¹³ Parfois, soutient l'historien congolais Ndaywel, *“des pères de famille prenaient de grands risques de s'accorder des crédits pour assurer l'avenir de leurs enfants, quitte à finir leurs jours en prison”*¹¹⁴.

Exacerbé par les ouvertures anarchiques d'écoles, l'État tentera de contrôler le phénomène¹¹⁵ : monopolisation de l'ouverture, conditions d'agrément et de subvention, érection du SECOPE (Service de Contrôle et de la Paie des Enseignants) (1985). Peine perdue ! Beaucoup préfèrent donc *“partir de l'informel pour tendre peu à peu vers le formel.”*¹¹⁶

¹¹²*Ibid.*, p. 14.

¹¹³Lire : Préambule de *Recueil des directives et instructions officielles...*, p. 4.

¹¹⁴NDAYWEL, è N.I., *Histoire du Zaïre...*, p. 733.

¹¹⁵“Voir : D.E.P.S., *Recueil des directives et instructions officielles...*, p.48

¹¹⁶TSHIALA Lay, *Sauver l'école...*, p.110.

Cette détermination des parents à scolariser les leurs à n'importe quel prix, doublée des demandes d'école jamais vues auparavant et faisant fi des problèmes réels¹¹⁷ : effectifs¹¹⁸, matériel didactique¹¹⁹, qualité de l'enseignement¹²⁰, etc., pose question. Elle est en contradiction avec le constat d'échec posé à la fin du chapitre précédent.

Ce paradoxe est précisément à l'origine de notre étude; il fonde notre question de recherche dans un contexte où on pourrait s'attendre à un rejet de l'école. *Qu'attendent donc les parents de la scolarisation de leurs enfants?* Le décryptage de l'enjeu de la scolarisation s'impose ici.

¹¹⁷Le DEPS, in "Dossier technique pour une réforme de l'enseignement au Zaïre", présenté au Bureau Politique, fév. 1979, p. 19, signale la sous-qualification du personnel, l'inadaptation et inexistence de la structure d'accueil, l'insuffisance du matériel didactique; l'inadaptation de l'école aux besoins de la société, etc.

¹¹⁸"Entre 1960 et 1975, le taux global d'augmentation de la population atteint 3,1% , [celui] de la population scolaire 8,7%". Lire : TSHIALA, *Sauver l'école...*, p. Si au primaire, on a "des classes de 1^{ère} année avec 100 élèves et plus"(Voir : L. WOHLGENANT, *Écoles du Zaïre...*, p.57), le secondaire seul fournit 85% de l'ensemble des diplômés (Voir : NDAYWEL, *Histoire du Zaïre...*, p. 713). En aval, il y a surabondance des cadres et chômage des universitaires : KASONGO Ngoy, *Capital scolaire...*, p. 84.

¹¹⁹Plusieurs manquent un tableau noir en état de servir. Pour craie, certaines utilisent des morceaux de manioc; et il n'est pas rare de voir des enfants assis à 3 ou à 4, sur un tronc de bois servant de banc, écrire sur le sol par manque de papier et de crayon.

¹²⁰À Idiofa la qualité des écoles fait réagir un inspecteur : « *Après analyse, il n'y a plus d'école; l'école est morte. Sur 100, 20 écoles sont passables. Et là encore.... Le problème est très sérieux.* » Tiré de notre entretien du 20 octobre à la procure avec un inspecteur des écoles.

Tel est le débat au coeur de notre recherche. Nous l'inscrivons dans la droite ligne de l'intuition d'Erny :

“Mais il ne suffit pas de considérer l'école en elle-même, indépendamment de la société dans laquelle elle s'insère. Elle peut nous sembler parfaitement conçue, programmée, équipée, et pourtant conduire à des résultats véritablement catastrophiques, tout simplement parce qu'aux yeux des intéressés et de la population dans son ensemble, elle représente tout autre chose qu'aux yeux du pédagogue. Pour comprendre comment une institution quelconque agit, il faut avant tout se demander comment elle est perçue, quelle image on s'en fait, quelle finalité on lui attribue. L'impact des images est plus fort encore que celui des réalités : quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur. Les querelles et les malentendus autour de l'école prennent là leur principale origine.”¹²¹

Dans une perspective complémentaire à celle de P. Erny, l'enseignement est, comme l' a vu G. R. Célis, *“une activité sociale et communautaire dans son exercice et par les buts poursuivis”*. Ou encore, comme le soutient E. Faure :

“la question ne réside pas dans le choix de telles ou telles finalités. L'important est qu'elles se fondent sur un ample consensus. C'est-à-dire, sans contester le rôle qu'ont à jouer dans leur définition les choix politiques, d'une part, les acquis de la pédagogie, de la science et de la technologie, d'autre part, on ne peut se fier à cet égard ni à la seule volonté providentielle de l'homme politique, ni au seul savoir de l'homme de la science. Il faut non seulement que l'un et l'autre y contribuent de concert, mais encore que les intéressés – apprenants, parents d'élèves, collectivités – y soient activement associés. C'est de ces choix et de ces consensus que dépend le rôle que l'éducation est appelée à jouer[...]¹²².”

Nous nous limiterons au cas spécifique du Collège Lankwan, à Idiofa-cité. Concrètement, nous avons choisi les parents d'élèves de cette école, pour les ramener au centre de notre étude. Nous voulons identifier et saisir leurs attentes.

¹²¹Pierre ERNY, *L'enseignement dans les pays pauvres...*, p. 23.

¹²²Rapport FAURE, *Apprendre à être*, Paris, Fayard-U.N.E.S.C.O., p. 180.

B. QUESTION DE RECHERCHE ET BREF ÉTAT DES ACQUIS

Nous abordons ici notre question de recherche, puis l'état des acquis à ce sujet.

1. Question de la recherche

Notre étude a pour origine une apparente contradiction entre, d'une part, la demande massive, voire persistante de scolarisation par les parents, et de l'autre, un constat d'échec généralisé de l'école au Congo. Ce paradoxe fonde notre question de recherche : dans un contexte où on pourrait s'attendre à un rejet de l'école, *quelles sont donc les attentes des parents qui scolarisent leurs enfants au secondaire? L'analyse des réponses à cette question, outre le fait de chercher à identifier et à comprendre les attentes des parents dans leur ruée vers la scolarisation, permettra éventuellement de voir si et dans quelle mesure ces attentes et les objectifs assignés à l'école s'articulent. Par ailleurs, elle éclairera le paradoxe entre la stagnation économique ou, largement, la persistance, voire l'aggravation du sous-développement actuel et la persistance de la scolarisation.*

2. Bref état des acquis ou revue des écrits

S'agissant de l'état des acquis de notre étude, au Congo, le système scolaire fait l'objet de plusieurs analyses, comme l'attestent articles, ouvrages et travaux de fin d'études.¹²³ Les recherches portant sur les attentes des parents, comme nous le verrons, sont rares. Ainsi, sous cette rubrique, nous passerons en revue les recherches antérieures proches de notre sujet (avec leur similitude, leurs insuffisances et leurs insatisfactions) et qui, à plusieurs égards, tentent

¹²³La bibliographie sur ces travaux, voir fin de ce travail, est suggestive. Ces analyses se font sous les angles de l'histoire d'un côté, des apports et de carences pédagogiques de l'autre.

d'expliquer les causes de l'échec des tentatives pour redresser la situation scolaire actuelle.¹²⁴

Remarquons que, au Congo, la Constitution de 1964 prévoyait au niveau central et à l'échelon provincial (art. 13), la création de conseils d'enseignement avec une section du Conseil économique et social national.¹²⁵ Donc, les parents avec leurs attentes n'étaient pas oubliés. Tel n'est pas le cas aujourd'hui.

¹²⁴Tel est le diagnostic unanime de la Conférence des Ministres Africains de l'éducation de Nairobi (1967). Depuis, le continent noir est devenu un cimetière des réformes. Pour Nzosami Nkouranzey, « *le danger contre lequel il faut prémunir le Congo à l'avenir c'est la maladie qu'on peut appeler 'réforme'* ». Lire : NZOSAMI Nkouranzey, « Quel enseignement et pour quelle jeunesse? », in *Renaître*. Bimensuel chrétien d'information et d'opinion, no 17, 15 sept. 1999, p. 10. Le Comité préparatoire des États généraux de l'éducation au Congo est on ne peut plus clair : « *la plupart des réformes dans notre pays se sont soldées par des échecs.* » Voir : États Généraux de l'Éducation, *Nouveau système éducatif...*, 1995, p.9. Pour Kasongo Ngoy, ces réformes sont une « folie ». Voir : KASONGO Ngoy, *Capital scolaire...*, p. 77. Consulter aussi G.R. CÉLIS pour qui, au Congo, « *pour intéressantes qu'elles soient ces réformes ne modifient en rien les finalités de l'enseignement.* » Lire : R. G. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc...*, p. 93. Ou encore : « *on a oublié l'essentiel : la réforme qui rendrait les finalistes... plus efficaces ou plus consciencieux, plus qualifiés pour entrer dans la vie adulte, plus utilisables au développement national; la réforme qui tiendrait compte des réalités socio-éducatives traditionnelles, pour tenter de compenser les lacunes importantes constatées dans celles-ci* ». Ibid., pp. 95-96.

¹²⁵« *Composée de délégués du ministère de l'Éducation nationale, de représentants de chacun des réseaux de l'enseignement et du corps enseignant, ainsi que des parents, cette section [...] aura pour tâche principale, l'examen des problèmes scolaires. [...] Son rôle sera également celui d'un organisme consultatif dans l'élaboration des projets de lois relatifs à l'enseignement. Elle pourra, en outre, de sa propre initiative, attirer l'attention du Gouvernement sur les réformes qu'elle estimerait favorables à l'éducation de la jeunesse* ». Voir : Martin EKWA, « Les principes constitutionnels en matière d'enseignement », in *Études congolaises*, mars-avril 1965, pp. 122. Lire aussi G. G. BUSUGUTSALA, *Politiques éducatives au Congo-belge...*, p. 141.

Le Comité Préparatoire des États Généraux de l'Éducation attribue l'échec de l'école et de ses réformes par *“le niveau très bas d'implication des acteurs principaux intéressés; celles-ci [réformes] étant imposées par voie d'autorité; la méconnaissance des interactions entre le changement souhaité et la société globale, etc.”*¹²⁶ Dans la même perspective, Obanya Pai, portant plus largement l'analyse de cet échec en Afrique, estime que la plus importante des raisons est que

*“les responsables des réformes de l'éducation [...] n'ont jamais demandé à la population, c'est-à-dire aux producteurs et aux consommateurs de l'éducation, quel type d'éducation elle souhaite réellement. [...] Il faudrait donc que la population puisse dire quel type d'éducation elle souhaite et comment elle voudrait la voir fonctionner. Jusqu'à présent, nous avons agi comme si nous pouvions parler au nom de la population.”*¹²⁷

L'absence de celle-ci, singulièrement des parents, dans le débat scolaire actuel fait dire à Barry qu'ils *“ont toujours été considérés comme des ressources occasionnelles dont le rôle se limite à une simple contribution financière et matérielle.”*¹²⁸

Ainsi, la persistance de l'échec du système scolaire en cours, au Congo, oblige un élargissement du champ d'investigation, elle impose aujourd'hui un modèle explicatif renouvelé qui tient compte des souhaits des populations,

¹²⁶ÉGÉ-Comité préparatoire, *Nouveau système éducatif...*, p. 9.

¹²⁷ OBANYA, Pai., “Les réformes de l'éducation en Afrique : des textes à la réalité”, in *Perspectives*, vol XIX, no 3, 1989, p. 367.

¹²⁸BARRY, A. , *L'apport des parents à la définition de nouvelles fonctions pour l'enseignement primaire en République de Guinée*, Thèse de doctorat, Uquam, 1998, p. 2.

précisément des parents, tels que perçus par les États généraux de l'Éducation, par Obanya et par Barry.

Nous faisons un retour critique sur les deux modèles explicatifs existants : celui d'avant l'an 79 (le courant colonialiste), et l'autre d'après 79 ("le courant multi-factoriel"). Le premier explique l'échec par les causes externes, tandis que le second, minoritaire, intègre et dépasse le premier, et avance des explications multiples. Notre étude s'inscrit dans ce dernier courant, mettant en évidence la nécessité d'une procédure capable d'assumer les présupposés éducatifs du milieu en interaction dynamique avec l'école.

a. Avant les années 79 : le courant colonialiste

Plusieurs études consacrées à l'éducation en République du Congo entre 1960-1979 montrent, comme l'atteste l'index thématique du volume des Bibliographies Analytiques du CEDAF, une distribution selon les thèmes abordés.¹²⁹ Selon cette source, les thèmes importants approchant notre problématique accusent une fréquence de moins de dix fois ou sont annotés carrément comme manquants.

Entre 1960 et 1979, il existe seulement 3 études sur l'intégration sociale, 5 sur l'intégration culturelle, 8 sur l'évaluation, et 2 sur l'adaptation. Le faible intérêt des études allant dans notre orientation est confirmée par Kisangani Endanda pour qui l'analyse des travaux révèle une attention trop centrée sur l'éducation scolaire et la préférence pour l'étude de ses conditions immédiates,

¹²⁹Voir : VERHEUST, T., *Bibliographies analytiques*, tome IV : *L'éducation en République du Zaïre (1960-1979)*, CEDAF/ASDOC 4/1980, 285. p

alors que “*les conditions générales (institutionnelles, philosophiques, historiques, sociales, culturelles, etc.), au sein desquelles fonctionnent les institutions éducatives, ont fait l’objet de peu d’études*”¹³⁰. Ainsi, les analyses faites au Congo avant 1979 tendent généralement à expliquer ce “mal scolaire” par des raisons historiques, pédagogiques ou méthodologiques, etc., toutes fondues dans un seul et même cadre explicatif : *l’ornière coloniale*. L’attaque de l’idéologie coloniale et la dénonciation de la politique scolaire inspirée par cette même idéologie constituent le fondement de ces analyses. Dans cette optique, les réformes sont perçues comme un développement des principes posés dès le départ par le pouvoir colonial; elles “*vernissent*” les réalités en mutation.

C’est là, en substance, le résumé de la **thèse colonialiste**¹³¹ que partagent plusieurs analystes et dont le principe commandant la politique scolaire belge au Congo fut : *pas d’élite, pas d’ennuis*. Le sociologue Jean-Marc Éla portant son regard sur cette institution en Afrique note : “*l’enseignement est une pièce*

¹³⁰KISANGANI Endanda S., *Le discours scientifique sur l’éducation au Zaïre. Essai d’analyse de sa genèse et de sa fonction*, Université Libre de Belgique, 1988, p. 286.

¹³¹La liste de ceux qui établissent un lien entre la colonisation et la faillite du système d’enseignement en Afrique est longue. À ce sujet, lire : P. MUKENE, *L’ouverture entre l’école et le milieu en Afrique Noire. Pour une gestion pertinente des connaissances...*, p.60; E. ATANGANA, *Cents ans d’éducation scolaire au Cameroun*, Paris, L’Harmattan, 1996, p. 307; G. R. CÉLIS, *La faillite de l’enseignement blanc en Afrique Noire...*, p. 7; J.-M. ÉLA, *La plume et la pioche. Réflexion sur l’enseignement et la société dans le développement de l’Afrique*, Yaoundé, 1971, pp.5-10, 20-21; GASIBIREGE Rugema Simon, *Approche du processus d’inadaptation adaptation de l’enseignement primaire à travers les réformes scolaires au Zaïre (1880-1980)*, in *Les Cahiers du Cédaf*, 2-3, septembre 1989, 244 p.; etc.

maîtresse du système colonial (...).¹³² D'où, à cette époque-là (de la colonisation), son caractère extrêmement sélectif.

Pour les tenants de cette thèse, la situation catastrophique actuelle répond bien à la fameuse équation du Général Jansens, Commandant de l'Armée Nationale Congolaise (ANC), pour les soldats congolais : *“après l'indépendance égale avant la colonisation”*¹³³. D'aucuns trouvent ici une véritable occasion pour tourner en dérision tout le système socio-politique et économique post-indépendantiste. Ainsi, au Congo, nous retenons surtout deux auteurs : Kita Kyankenge¹³⁴ et I. Jaquet¹³⁵. Le premier inscrit son étude dans une perspective historique et voit l'école au Congo comme un *“complot colonialiste pour brimer les aspirations des colonisés”* ou un outil empêchant de remettre en question les modèles culturels imités de l'Occident. Cette vision s'approche de celle de J.-M. Éla.¹³⁶

¹³²Jean-Marc ÉLA, *L'Afrique des villages*, Paris, L'Harmattan, 1982, p.39-40.

¹³³SENGE Cyrille KAMBIDI, “La vie à la campagne : le sel, le savon et les vêtements recherchés”, in *Elima*, 18-19 mars 91. Voir aussi : GASIBIREGE Rugema Simon, “Approche du processus d'inadaptation...”, pp.7-8.

¹³⁴KITA KYANKENGE Masandi, *Colonisation et enseignement : cas du Zaïre avant 1960*, Bukavu, Ceruki, 1982, pp.192ss.

¹³⁵JACQUET, I., *L'enseignement au Zaïre : l'illusion entretenue*, thèse de 3^e cycle, EHESS, Paris, 1981.

¹³⁶Lire : J.-M. ÉLA, “Pour un autre développement? Les défis des paysans d'Afrique.”, feuilles photocopiées, s.d., s.é., p.8. Pour cet auteur, “ [...] l'école forme le pivot central et dont les chaînes vont du professeur coopérant étranger aux multinationales en passant par les manuels scolaires, les programmes de télévision importés, les bourses et les voyages d'études à l'étranger...”, p. 8.

En général, la finalité scolaire coloniale continue et se renouvelle sous différents visages. Elle consiste essentiellement à former des cerveaux qui pensent et travaillent pour l'Occident, à commencer par de simples manuels scolaires jusqu'aux programmes, aux contenus et méthodes d'enseignement. D'où l'échec ou la faillite du système.

Le second auteur stigmatise lui aussi la non-remise en question des politiques scolaires coloniales. Pour lui, l'école au Congo répond bien au but pour lequel elle a été conçue jadis : la formation de la main-d'oeuvre requise par les activités coloniales.

Toutefois, une question mérite d'être posée, à savoir : comment concilier cette thèse colonialiste avec la demande de plus en plus massive d'éducation scolaire de nos jours chez les parents? Et dans quelle mesure cette thèse, même vraie à certains égards, peut-elle épuiser, seule, la complexe question de la faillite scolaire et de son inadaptation?

Là n'est pas notre avis.¹³⁷ Cette explication seule est insuffisante et insatisfaisante pour quiconque cherche à comprendre l'échec de cette institution. Un coup d'oeil sur les travaux après 1979 projette un éclairage nouveau; il offre des chances nouvelles pour sa saisie sociologique globale. Mieux, il propose une intégration et un dépassement.

¹³⁷La soutenir sans nuance, après 30 ans d'indépendance, revient à penser : soit que les Africains sont incapables, soit qu'ils sont complices de la situation. Il est donc nécessaire de partager les responsabilités, sans innocenter le phénomène de la colonisation.

b. Après les années 79 : le courant des analyses multi-factorielles

Après 1979, la perspective explicative colonialiste avancée jusque-là (*causes exogènes*) persiste. Mais, timidement et minoritairement, apparaît un effort nouveau pour l'intégrer et la dépasser : le cadre explicatif multi-factoriel où s'inscrivent entre autres les "*causes endogènes*", dont le milieu d'accueil de l'école. Sans oublier celles-là, nous croyons que les causes internes peuvent avoir une part non négligeable sur le fonctionnement, voire la santé globale de l'école en cours. Bref, quiconque veut saisir le "*mal-scolaire*" actuel au Congo, voire en Afrique, ne peut ignorer ce cadre explicatif global.

Les recherches dans ce sens sont rares. Isango Idi Wanzila, dans son analyse de l'échec de la réforme scolaire de 1980 au Congo, prône une approche globale et un besoin de réalisme. Doit donc être tenu compte : "*le contexte global de la crise de l'enseignement [...]*"¹³⁸ dont les implications socio-économiques. Sasa Buet renchérit :

*"Dans la crise de l'enseignement national, il ne servira à rien de chercher à résoudre les difficultés une à une. Les difficultés accumulées ces derniers temps semblent indiquer que, désormais, nous devons envisager la problématique de l'enseignement national dans une vision globale des choses".*¹³⁹

Dans cette perspective, cinq études retiennent notre attention : celles de Lukusa K.¹⁴⁰, de Kasongo N.¹⁴¹, de Wohlghennant L.¹⁴², de Kumbati R.¹⁴³, et

¹³⁸ISANGO Idi Wanzila, "Quelle réforme pour l'enseignement secondaire au Zaïre?", in *Zaire-Afrique*, n° 170, déc. 1982, p. 496.

¹³⁹Lire aussi : SASA Buet, "trouver les bases idéologiques" in *ELIMA* du 21 juillet 1980, p.1., col. 1.

¹⁴⁰LUKUSA K., *Éducation et environnement : l'école catholique zaïroise comme épée à double tranchant, objet et lieu de luttes idéologiques et pouvoir*

enfin de Busugutsala G.¹⁴⁴. À la limite, l'étude de Gasibirege S.¹⁴⁵, bien qu'abordant l'enseignement primaire et s'inscrivant parfois dans une optique colonialiste au Congo, peut être signalée. Et de façon générale pour l'Afrique, l'étude de P Mukene¹⁴⁶ doit être mentionnée.

La première étude (de Lukusa) est entre la politique et la sociologie de l'éducation. De connotation pédagogique, elle montre qu'au Congo, l'école est un phénomène de reproduction, mais aussi de production de la société. La seconde étude (de Kasongo) s'oriente vers la sociologie de l'éducation. Centrée sur les aspirations professionnelles universitaires ou celles des étudiants, elle montre que *“l'école est la base de toute une stratégie de promotion sociale qui culmine dans l'université”*¹⁴⁷. Ainsi, le *“diplôme universitaire représente la voie royale d'accès aux pouvoirs et aux ressources d'accumulation, en même temps qu'il justifie la montée en puissance des instruits.”*¹⁴⁸

hégémonique (1906-1977), Thèse, Université de Laval, Québec, 1989.

¹⁴¹KASONGO-NGOY Makita-Makita, *Capital scolaire...*, 215 p.

¹⁴²L. WOHLGHENNANT, « Écoles au Zaïre : attentes des parents, problèmes et aspirations des élèves », in *CEEBA*, Bandundu, Ceeba publ., 1979, 160 p.

¹⁴³R. KUMBATI, *L'Église, l'État et les problèmes de l'École catholique au Congo 1876-1960*, Thèse (non publiée), Université de Louvain, 1967.

¹⁴⁴G.G. BUSUGUTSALA, *Politiques éducatives au Congo-Zaïre...*, 252 p.

¹⁴⁵GASIBIREGE, R.S., “Approche du processus d'inadaptation-adaptation de l'enseignement primaire à travers les réformes scolaires au Zaïre (1880-1980)”, in *Les Cahiers du CEDAF*, no 2-3, sept. 1989, 244 p.

¹⁴⁶P. MUKENE, *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique...*, 316 p.

¹⁴⁷KASONGO Ngoy M.-M., *Capital scolaire et pouvoir social ...*, p. 5.

¹⁴⁸*Ibid.*, (voir page couverture).

L'étude de Wohlghenannt (la troisième) au titre suggestif et menée surtout auprès des élèves des écoles primaires et secondaires catholiques de certaines régions du Congo, pourrait nous servir d'élément de comparaison, voire de vérification pour notre travail. Basée sur une enquête, l'auteur analyse "*les espoirs que les élèves - et leurs familles - nourrissent à l'égard de l'école*"¹⁴⁹ à partir des aspirations des premiers. Procédant par une induction, elle insinue les attentes des parents en partant des dires de leurs enfants.

En outre, cette étude diffère de la nôtre par rapport aux sujets et à l'objet ciblés. En effet, les sujets en étude chez notre auteure sont des élèves, et son objet, les aspirations de ces derniers. La nôtre porte sur les parents, et son objet : leurs attentes.

En plus, si l'auteure touche les différences entre les aspirations inter-provinciales, la nôtre cible un milieu précis et une école précise d'Idiofa-cité : quitte à noter les différences dans les attentes inter-groupes ou inter-tribus, inter-religieuses, inter-professionnelles, etc.

Partant d'une perspective historico-juridique inscrite dans le cadre de la politique de l'éducation, la quatrième étude (de Kumbati) montre l'école catholique comme un contre-poids au pouvoir de l'État. La cinquième (de Busugutsala), enfin, se place dans la sphère des politiques de l'éducation. Elle se situe dans une perspective historique et épistémologique, puis tente de montrer :

¹⁴⁹Lieselotte WOHLGENANNT, *Écoles au Zaïre...*, p. 8.

“l’importance, le développement et la gestion de l’éducation dans ce pays [Congo], comme ailleurs dans le monde, ne sont pas des phénomènes de hasard ou neutre qui tiennent au seul fait des personnalités marquantes. Ils ont correspondu à des besoins idéologiques, politiques et sociaux. Il s’agit de montrer aussi qu’un dispositif juridique puissant soutient ces politiques et ces idéologies que nous appelons aussi doctrines ou philosophies”¹⁵⁰.

De ces cinq études, deux touchent l’école dans ses liens avec les enjeux politiques, idéologiques et juridiques (Kumbati, 1977, et Busugutsala, 1997). Elles ont trait à l’obédience de la politique de l’éducation. Aucune des deux ne pose donc le problème dans la perspective des attentes et des aspirations du milieu, précisément des parents.

Cette préoccupation sera celle de trois premières études (Lukusa, 1989, et Kasongo Ngoy, 1989 et Wohlgenannt, 1979). En cela, les trois paraissent plus près de notre préoccupation. Toutes, avec une interférence particulière de la 3^e sur notre étude, touchent le problème de l’articulation école-milieu, les rapports et les visées de ces deux instances.

Cependant, les études de Kasongo et de Wohlgenannt, en posant respectivement le problème des aspirations des élèves et celles des universitaires en lien avec le milieu, nous intéressent. Elles se rapprochent de notre préoccupation et notre perspective.

Pour Kasongo, l’école et l’université jouent potentiellement un rôle important dans la création et la consolidation d’une fraction non négligeable de

¹⁵⁰G. G. BUSUGUTSALA, *Politiques éducatives au Congo-Zaïre...*, p. 14.

la classe dirigeante. En cela, elle met en lumière le dynamisme des rapports de force dans une situation de lutte.

Pour Wohlgenannt, *“les élèves et, par insinuation, leurs parents en attendent l'accès au travail qui leur permettra d' “être quelqu'un” dans la société moderne; la nation entière en attend l'accès à l'indépendance réelle, économique et culturelle autant que politique.»*¹⁵¹

En cela, les deux études s'inscrivent dans la perspective d'une sociologie de l'éducation. Toutefois, aucune d'elles n'aborde explicitement et concrètement les attentes des parents. La première cible les étudiants; la seconde, les élèves; et la nôtre, les parents. De plus, nous posons aussi le problème de l'école en terme d'impact sur l'environnement. En cela, nous touchons l'économie de l'éducation, car il s'agit d'examiner pourquoi l'échec des actions scolaires menées pour le développement économique.

Tout compte fait, les analyses de l'école faites au Congo laissent en veilleuse ou mettent carrément hors-jeu l'un des problèmes de fond : le milieu ou le contexte dans lequel celle-ci évolue. Or, *l'école et la communauté travaillent pour instaurer une vision partagée*¹⁵². La finalité de l'école est mise en question. Celle-ci montre que *“la difficulté se trouve non au niveau du contenu de l'enseignement, mais au niveau des images et de l'idée préalable que l'opinion courante se fait de l'école”*; ou encore, que *“l'accent doit donc être mis, moins*

¹⁵¹*Id.*

¹⁵²XXX P. PERRENOUD, “Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?” in *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*, éd. Montréal, Afides, 1998, p. 41.

sur l'école elle même, que sur la perception que l'on en a, l'image que l'on s'en fait."¹⁵³ La plupart des questions sont subordonnées "au problème central du statut de l'école au sein de la collectivité et de la finalité qui lui est assignée."¹⁵⁴

G.R. Célis, commentant le cas du Congo, est clair : "Nul ne peut espérer soutenir et redresser l'enseignement d'un pays de 30.000.000 d'habitants sans avoir au départ la coopération honnête des nationaux".¹⁵⁵ Dans ce sens, exprimer ses attentes de l'école est un exercice qui fait partie de cette coopération.

Donc, pour avancer, il nécessite de sortir le débat (sur le système éducatif) en cours du ghetto de simples questions de structures, méthodes et pédagogies; il faut dépasser les simples et strictes limites du cadre académique, afin d'amorcer une saisie « globale ». Refondre les visées sous-tendant les choix éducatifs requiert la collaboration de tous.

Pour ce, il ne s'agit pas moins de rencontrer, entre autres, l'homme dans sa culture, partir de ce qu'il sait, saisir les données fondamentales de son milieu (dont les attentes) qui servent de cadre à l'éducation; il convient de saisir les présupposés et les logiques de la démarche pédagogique et des pratiques éducatives dans une situation donnée.

¹⁵³P. ERNY, *L'enseignement dans les pays pauvres...*, p. 109.

¹⁵⁴*Ibid.*, p. 108.

¹⁵⁵G. R. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc...*, p. 158.

C. OBJET, NATURE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Nous présentons dans les paragraphes suivants, l'objet de notre recherche, sa nature, et, enfin, sa contribution et sa pertinence.

1. Objet de la recherche

Partant d'un constat de contradiction entre l'échec de l'école en dépit des objectifs fixés au système d'enseignement en cours au Congo et la détermination des parents d'élèves à scolariser les leurs, notre étude vise à connaître (ou à faire apparaître) et à comprendre les attentes desdits parents et à les confronter avec les objectifs de l'école. Précisément, nous considérerons le cas du Collège Lankwan, une école conventionnée catholique à Idiofa-cité, pour examiner ces attentes et de les confronter aux visées de celui-ci. Y a-t-il congruence?

En effet, en étudiant le cas du Collège Lankwan d'Idiofa, nous voulons voir s'il y a congruence ou non entre les attentes des parents d'élèves d'une part, et les objectifs de cette école d'autre part. Si un écart est constaté -ce à quoi nous nous attendons-, nous tenterons d'en connaître les raisons, de savoir en quoi et pourquoi, quitte à d'autres études ultérieures à proposer des pistes d'action visant à réduire cet écart.

L'objet de notre recherche étant de dévoiler et de saisir les attentes des parents, notre démarche est celle d'une recherche qualitative.

2. Nature de la recherche

Notre étude n'est pas expérimentale. Empirique, à la fois descriptive et explicative, elle vise à comprendre une situation apparemment contradictoire telle qu'elle est vécue par des personnes dans un contexte précis.

Vu l'impossibilité de procéder à une vaste enquête à l'échelle de tout le Congo¹⁵⁶, et compte tenu de la carence d'études réalisées sur l'objet de notre recherche, nous avons adopté comme stratégie de recherche l'étude de cas. Cette stratégie, alliant étude documentaire et entrevues semi-ouvertes, nous a permis de colliger l'information requise pour analyser et comprendre ce qui se passe dans le cas du Collège Lankwan.

Reste à savoir si et, le cas échéant, dans quelle mesure nous pourrions donner aux résultats de notre recherche une interprétation valable pour mieux comprendre la situation de l'éducation à l'échelle du Congo.

3. Pertinence du sujet

Qu'est-ce qui justifie notre étude et qu'apporte-t-elle de neuf? Elle a un double intérêt : l'un, théorique (pertinence scientifique); l'autre, pratique (pertinence sociale).

a. Apport théorique

Le choix de notre sujet correspond à une option théorique : la recherche, au Congo, voire en Afrique noire, d'un nouveau modèle d'école, une recherche imposée par le banal constat d'inadaptation ou d'échec du système scolaire en cours.

¹⁵⁶Avec une superficie de 2,345,000 Km², le pays est vaste; ses régions et ses situations économiques et sociales sont parfois diversifiées. Cependant une vue d'ensemble est possible.

En dépit de multiples efforts d'explication de cet échec¹⁵⁷ : complot et permanence du modèle colonial, inadéquation des méthodes et des programmes, insuffisance de réformes, usage de langues étrangères, etc., analystes et théoriciens reconnaissent unanimement la persistance, voire l'aggravation de la situation. Celle-ci révèle donc non seulement *le manque d'un modèle adapté* au contexte socioculturel et économique, mais met en évidence les limites des *dogmes et postulats scolaires* communément admis¹⁵⁸.

Si donc l'impact des changements souhaités est pervers¹⁵⁹, étudier les attentes des parents revient à penser cet échec, autrement qu'en ayant recours aux explications habituelles.

¹⁵⁷ Consulter à ce sujet : G. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1990, 167 p; XXX *Crises de l'éducation en Afrique*, in *Documentation française*, Coll. Afrique contemporaine, n° 172, Paris, 1994, 299 p.; Joseph Ki-ZERBO, *Éduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan, 20 p.; Samba GADJIGO *École blanche, Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 147 p; Baba Hakim HAÏDARA et Stanislas Spéro ADOTEVI, "Avant propos", in Joseph Ki-Zerbo, *Éduquer ou périr*, Paris-Unesco, L'Harmattan, 1990, p. 10; etc.

¹⁵⁸ Malgré cette panne, certains professent sans minutie l'avènement " du développement, de la croissance, la modernité, la fin de la barbarie, la promotion collective", bref, le bien-être par l'école. Dans ce sens, s'inscrivent les efforts de démocratiser et de généraliser l'école, puis la demande d'une éducation pour tous pour l'an 2000.

¹⁵⁹ À propos, se référer à : G. R. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement...*, p. 20; Kasongo-Ngoy M.M., *Capital scolaire...*, p. 79; ou encore : B. VERHAEGEN, "L'enseignement contre le développement", in *Éthiopiennes*, n° 10 (avril 1977), pp. 51-68; etc.

Puisque “*l’impasse du système éducatif zairois est d’ordre téléologique : [...] une crise de légitimité*”¹⁶⁰, comme le soutient Lukusa, il n’est pas inutile de mettre en lumière les logiques qui sous-tendent une scolarisation persistante dans un contexte scolaire congolais où l’échec est généralisé. De plus, étudier les attentes des parents de l’école secondaire, c’est chercher à intégrer l’une des forces-clés oubliées dans le débat scolaire en cours, éclairer la mission éducative et les décisions pour l’avenir. Voilà qui rejoint l’optique de P. Erny pour qui

*“ il faut nécessairement partir d’un inventaire complet que possible des forces en présence, des potentialités, des ressources disponibles, ainsi que d’une juste appréciation de la manière dont elles peuvent s’intégrer dans une dynamique du progrès, ou au contraire constituer des freins et des obstacles par leur puissance d’inertie.”*¹⁶¹

Au Congo, cet *inventaire* des forces en présence, avec leurs besoins et croyances, leur propre vision de l’homme et du monde, leurs valeurs, etc., n’a jamais eu lieu. Il est au stade du balbutiement.

La persistance de l’échec de l’école au Congo ou en Afrique, voire dans les pays pauvres, ne peut-elle pas trouver là, en dépit du renfort des experts, une part d’explication? D’ores et déjà, G. R. Célis croit que cela ne fait aucun doute.¹⁶²

¹⁶⁰LUKUSA K., *L’école et environnement : l’école catholique zairoise...*, p. 434.

¹⁶¹P. ERNY, *L’enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L’Harmattan, 1987, p. 10.

¹⁶²G.R.CÉLIS, *La faillite de l’enseignement blanc...*, p. 88.

b. Apport pratique ou pertinence sociale

L'école "*n'est pas une île dans la société*"¹⁶³, même si sa mission "*n'est pas uniquement de répondre au besoin de la communauté locale*".¹⁶⁴ La société est à l'origine de la demande d'éducation scolaire; ici, sa dynamique lui impose des finalités.

"L'éducation entretient avec la société un rapport [...] interne, intrinsèque et nécessaire. Les changements [du système éducatif] ne procèdent point des spéculations, mais des conjonctures qui les appellent et, à la limite, les entraînent. Il faut donc étudier ce que la société attend de l'école".¹⁶⁵

Dans un contexte congolais aux prises avec des changements sociaux, des conflits et des tensions internes¹⁶⁶, étudier les attentes des parents, c'est chercher aussi à élargir la connaissance du milieu. Ici, un système éducatif nouveau ou transformé est possible à condition qu'il y ait une relation dynamique entre son orientation et les besoins du milieu.

¹⁶³COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Voies et impasses. Dimension religieuse et projet scolaire*, s.l., s.d., p. 40.

¹⁶⁴Guy PELLETIER, "Le partenariat : du discours à l'action", in *La Revue des échanges*, Afides (sept. 1997), p. 4.

¹⁶⁵Guy AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1976, p. 18; E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, p. 100.

¹⁶⁶Citons ici : les impasses économiques, l'aggravation du sous-développement, la mutation des valeurs, des comportements, des manières de vivre et de penser, etc.

Or, au Congo, les parents subissent les contradictions entre leur milieu et l'école, ils en ressentent les frustrations. Dans le modèle en cours, leur participation, y compris dans leur esprit, est réduite à la seule contribution financière. En dégagant les mouvements de fond et les appels de la conjoncture qui structurent la demande éducative des parents, notre étude tente de dépasser cette limite.¹⁶⁷ Elle contribue à jeter un éclairage sur les orientations des priorités d'action et exige un partage de responsabilités.

Il y a nécessité d'écouter personnellement et directement les parents, de leur donner la place, si pas leur place. C'est là une manière de les rendre participants au processus éducatif, de transformer les mentalités "*sans laquelle la transformation des structures n'est pas réalisable.*"¹⁶⁸ De plus, les comportements et l'acquisition des savoirs scolaires de l'enfant ont un lien avec l'implication des parents, avec leurs valeurs.¹⁶⁹

Le Congo étant majoritairement rural et que traditions et valeurs locales y survivent, notre étude évite aux scolarisés le double clavier conflictuel : modernité/ tradition, et donc l'inconfort.

Ces différents regards sur la pertinence de notre étude jetteront un éclairage nouveau sur le paradoxe de la montée du sous-développement à Idiofa,

¹⁶⁷M St -GERMAIN, "Éducation et théories du développement", in *Développement*, 1985. L'auteur insiste sur la nécessité de s'ouvrir aux individus et à l'environnement.

¹⁶⁸*Ibid.*, p. 33.

¹⁶⁹A. BARRY, *L'apport des parents à la définition ...*, p. 32.

premier territoire congolais en scolarisation. C'est dans ce contexte que se révèlent, d'un côté, la faillite de l'État¹⁷⁰ et l'inflation des diplômes, et de l'autre, la survie de la nation reposant sur des bricoleurs et apprentis sur le tas avec des savoirs informels ou non scolaires.¹⁷¹ Ceci pose toute la question de l'impact de l'école dans le développement socio-économique, même si un regard sur l'histoire sociale du développement de l'Europe fait appel à la prudence.¹⁷²

Donc, à Pierre Erny qui s'étonne qu'en matière de scolarisation, "*quinze ans de réflexions, de tâtonnements, d'investissements parfois considérables se soldent par des résultats maigres*"¹⁷³, nous proposons d'intégrer aussi dans ce débat les préoccupations du milieu, spécifiquement des parents. La scolarisation obéit à des buts que ceux-ci se fixent ou acceptent de se fixer. Aucun plan d'action scolaire ne devrait ignorer ces données de base.

Notre recherche assume ce champ dont très peu d'études font cas. À Idiofa en particulier, elle est inédite. Dans cette optique, sa pertinence sociale harmonise avec l'observation de Barry pour l'Afrique noire en général et selon laquelle : "*rare sont les études visant l'implication des parents dans la rénovation des systèmes d'éducation*"¹⁷⁴.

¹⁷⁰ Au Congo, la débrouillardise, connue sous l'appellation "système D ou article 15", et symptôme évident de la faillite de l'État, est élevée au rang d'éthique sociale.

¹⁷¹ KASONGO-N., *Capital scolaire...*, pp.78-79.

¹⁷² La révolution industrielle en Europe fut réalisée par une population analphabète.

¹⁷³ P. ERNY, *L'enseignement dans le pays pauvres...*, p. 28.

¹⁷⁴ BARRY, A, *L'apport des parents...*, 1998, p. 2 .

Conclusion

Le premier chapitre de notre étude terminait la présentation des objectifs scolaires poursuivis par l'État et par l'église par une note d'échec. Le deuxième chapitre de notre étude a examiné l'attitude et le comportement des parents vis-à-vis du système scolaire en cours. Il apparaît que, contrairement au constat de marasme collectif et d'insatisfaction individuelle, les parents sont déterminés à scolariser à tout prix les leurs. C'est là, sans conteste, une apparente contradiction. D'où, l'objet de notre étude : cerner, faire apparaître et comprendre les attentes des parents, puis comparer celles-ci avec les attentes de l'école. La question principale de notre étude demeure donc : *quelles sont donc les attentes des parents qui scolarisent leurs enfants au secondaire? Peut-on les comparer avec les objectifs de l'école?* L'état des acquis relatifs à cette question nous a conduit à deux courants d'analyse : le courant colonialiste et le courant des analyses multi-factorielles. Jugeant le premier insuffisant, nous nous sommes inscrit dans le deuxième. Enfin, nous avons justifié la pertinence théorique et la pertinence sociale de notre étude.

Chapitre 3
Assises théoriques et cadre de référence

CHAPITRE III

ASSISES THÉORIQUES ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Partant du constat d'une apparente contradiction entre l'échec de l'école au Congo et le maintien des taux relativement élevés de fréquentation de l'école secondaire, nous voulons connaître et comprendre les attentes des parents. Nous sommes donc renvoyés par notre question de recherche, d'un côté, aux *fonctions de l'école et de la scolarisation*; de l'autre, aux *attentes* elles-mêmes. Après avoir défini les concepts auxquels renvoie directement notre question, nous nous inspirerons de trois synthèses pour construire le cadre de référence de notre recherche : l'étude de Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten (1992); celle de M. St-Jean (1994); enfin, celle de Barry Abdoulaye (1998).

A. FONCTIONS DE L'ÉCOLE ET ATTENTES DES PARENTS – QUELQUES DÉFINITIONS

L'objet de notre recherche étant de cerner, de comprendre et d'expliquer *les attentes de parents qui envoient leurs enfants à l'école secondaire, puis de les comparer avec les objectifs de l'école*, cela nous renvoie aux *fonctions sociales de l'école et de la scolarisation*, et aux *attentes*. Ici, nous définissons ces termes et précisons le sens que nous leur donnons dans la présente thèse d'éducation, puis nous passons en revue quelques théories à leur sujet.

1. Concepts de "fonctions de l'école"

Le concept *fonctions de l'école* appelle celui d'*éducation*, puis celui d'*école* et, enfin, celui de *fonction*. Définissons-les et précisons le sens retenu dans notre étude.

a. Concept d'éducation

Dans un sens et dans une perspective large, l'éducation est un ensemble de rapports sociaux et de dynamiques de socialisation, celle-ci étant entendue comme transmission et appropriation d'un héritage dans un contexte donné et en fonction de ce contexte. Mieux, elle est "*l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale*"¹⁷⁵, un "fait social" qui sert de ciment ou de cohésion au groupe et qui fait porter la culture de manière à ce que le porteur devienne transformateur, élément de la socialisation. De façon plus limitée et plus spécifique, l'éducation comme système d'enseignement est "*le processus de transmission de savoirs scolaires avec le développement de l'ensemble des potentialités d'une personne.*"¹⁷⁶

Dans cette perspective, pour l'Afrique Noire, Moumouni rappelle :

*"[...] toute conception nouvelle et [...]valable de l'enseignement et de l'éducation répondant aux conditions actuelles et aux perspectives d'avenir des pays de l'Afrique noire devra, pour revêtir un caractère national et populaire réel, d'une part, emprunter à l'éducation traditionnelle certains de ses aspects pour les intégrer à une orientation moderne et avancée de l'éducation, et d'autre part, cohabiter avec elle pendant un certain temps en s'efforçant de l'influencer."*¹⁷⁷

Attentif aux mutations et changements culturels actuels, les apports modernes, tels l'école et surtout elle, ne doivent ignorer les aspirations du milieu. Qu'est-ce que l'école?

¹⁷⁵ E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie* (2e éd.), Paris, PUF, 1989, p. 41; ou encore : P. ERNY, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1987, pp.15-16.

¹⁷⁶ Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal, Guérin, et Paris, Eska, 1993, p. 1249.

¹⁷⁷ A. MOMOUNI, *L'éducation en Afrique Noire*, Paris, Maspéro, 1964, p. 12.

b. Notion d'école

La définition de l'éducation précède, visant à y aider, celle de l'école, car cette dernière est au coeur de notre préoccupation. Nous entendrons l'école ici au sens que lui donnent Bertrand et Valois, c'est-à-dire "*une organisation éducative poursuivant des fins et remplissant des fonctions pour les atteindre*"¹⁷⁸. Cherchant à connaître et à comprendre les attentes des parents, notre étude adopte moins le point de vue de l'école comme lieu du rapport entre un sujet qui apprend, un objet à connaître et un enseignant (voir : études de Angers¹⁷⁹, Berthelot¹⁸⁰), que celui du rapport de l'école avec son milieu, plus précisément de sa fonction dans ce milieu.

c. Concept de "fonction"

De ce qui précède, il convient de se demander ce qu'est une fonction? et pour l'école spécifiquement?

Le vocable *fonction* est utilisé par autant d'auteurs et de domaines, et donc, embrasse autant de définitions. Généralement, une *fonction* renvoie au rôle, à l'*utilité* d'un objet.¹⁸¹ Qui y pense, pense aux activités et aux relations de l'objet avec ou dans un ensemble ou un tout.

¹⁷⁸BARRY, A., *L'apport des parents...*, p. 39.

¹⁷⁹ANGERS, P., *Les modèles de l'institution scolaire*, Centre de développement en environnement scolaire, UQTR, 1976, 97 p. Pour lui, 3 modèles d'école : celui autoritaire, celui individualiste, et celui du développement autonome de la personne. L'aspect interactionnel du dernier modèle nous intéressera.

¹⁸⁰BERTHELOT, J., *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école*, Montréal, éd. St. Martin, 1994, 279 p. "*Le sens du savoir n'est pas en lui-même, il est donné par la personne et par son monde*".

¹⁸¹R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation...*, p. 615.

Selon O. Reboul, la *fonction* est “le rôle effectif que joue une institution dans le tout social, même si ce rôle est différent de celui qui lui était assigné à l’origine [...]”¹⁸² Par ailleurs, pour lui, “c’est la fonction qui donne un sens aux choses dans l’institution, qui les qualifie comme moyen [...] Surtout la fonction donne un sens aux actes.”¹⁸³ Pour Thinès et Lempereur, “l’une des propriétés de la fonction est liée à la conservation du fonctionnement de la structure globale.”¹⁸⁴ Ainsi, toute *fonction* (ou rôle), en tant qu’action, répond généralement à des besoins, des objectifs ou des attentes.¹⁸⁵

2. Fonctions sociologiques de l’éducation scolaire ou de l’école

Nous intéressant aux fonctions de l’école et de la scolarisation, nous rappellerons quelques éléments seulement d’un débat non résolu entre fonctionnalistes et conflictualistes, afin de rendre explicite la perspective qui sera la nôtre dans cette recherche.

Une revue des études empiriques des fonctions de l’école nous offre deux grandes théories en affrontement et ramifiées en plusieurs courants de pensée, et une troisième servant d’alternative : les théories macro-sociologiques, micro-sociologiques, de l’interaction des acteurs et de leurs stratégies dans une situation donnée.

¹⁸²Voir : Olivier REBOUL, *La philosophie de l’éducation*, Coll. Que sais-je, Paris, PUF, 1989, p. 29.

¹⁸³*Ibid.*, p. 28.

¹⁸⁴BARRY, A., *L’apport des parents...*, p. 91.

¹⁸⁵P. W. BÉLANGER, et al, “Élément d’une sociologie de l’éducation”, in *École et société au Québec*, HMH, 1970, p. 22.

a. Théories macro-sociologiques : fonction reproductrice de l'école

Partant du principe de l'intelligibilité des actions sociales, les théories macro-sociologiques cherchent la logique interne et le sens qui les commandent. Pour elles, l'école est un vecteur d'intégration sociale ou de socialisation. Toutes tendances confondues pour ces théories, l'école sert à reproduire la société.

Deux perspectives s'offrent alors : la perspective «fonctionnaliste» (Durkheim, Sorokin, Parson, etc.) avec ses variantes, et la perspective «conflictualiste» d'inspiration marxiste et/ou wéberienne (Baudelot et Establet, Bourdieu et Passeron, en France; Bowles, Gintis et Collins, aux USA).

Pour le «*courant fonctionnaliste*», la société étant perçue comme “*un système de fonctions différentes et spéciales qu'unissent des rapports définis*”¹⁸⁶, un organisme ou un système vivant¹⁸⁷, elle exige donc une harmonisation, un équilibre, un ordre, bref, un consensus social. L'école répond à cette tâche. Le processus éducatif “*unifie et divise à la fois, obéissant aux exigences d'une totalité sociale à la fois intégrée et hautement divisée*”¹⁸⁸, commente Petitat sur Durkheim. C'est dire que l'école unifie et divise (dans la différenciation des tâches), ayant tendance à minimiser les conflits; elle socialise et elle sélectionne. À la période après-guerre, ce courant rencontra les théories économiques du “capital humain” des années 60.

¹⁸⁶É. DURKHEIM, *De la division du travail social*, Paris, Alcan, 1893, p. 138.

¹⁸⁷T. PARSON, *Le système des sociétés modernes*, Paris, Dunod, 1973, p. 2.
 “*La société, à l'instar d'un organisme vivant, quoique de façon moins complète, forme un système intégré doué de qualités homéostatiques qui maintiennent l'équilibre et la continuité*”. Lire A. PETITAT, *Production de l'école...*, p. 27.

¹⁸⁸André PETITAT, *Production de l'école - Production de la société...*, p. 23.

Contre le courant fonctionnaliste se pose la *perspective conflictualiste*. Au coeur de cette conception, un principe fondamental : la réalité sociale n'est pas un système intégré. Au contraire, elle est une "*unité d'éléments contradictoires, dont la stabilité repose sur le maintien de rapports de domination.*"¹⁸⁹ Donc, pour la perspective conflictualiste, l'école est un facteur reproducteur de société, une reproduction reposant non pas sur l'harmonie, mais sur le contrôle¹⁹⁰ ou domination. Ainsi, "*l'école figure parmi les principaux instruments de diffusion de l'idéologie bourgeoise et, par là, de reproduction de sa domination.*"¹⁹¹

Partant de la société globale comme les consensualistes, pour les conflictualistes :

*"l'ordre social ne repose pas sur un consensus fait des valeurs partagées, mais sur le pouvoir de contrôle de groupes dominants qui utilisent l'école pour reproduire leur position de domination, conformément à leurs intérêts particuliers. L'école n'est plus alors un vecteur de progrès et de mobilité individuelle, mais une instance de contrôle social et de reproduction."*¹⁹²

Ainsi comprise, l'école capitaliste divise (Baudelot-Establet 1975) et légitimise les hiérarchies; c'est un "*appareil idéologique d'État*" (Althusser); elle "*répartit les individus dans les différentes positions que prévoit la division*

¹⁸⁹*Id.*, p. 36.

¹⁹⁰*Id.*.

¹⁹¹ "*Elle n'est nullement l'expression de la société dans son ensemble, mais un moyen institutionnalisé pour maintenir l'hégémonie de la bourgeoisie. Ce type de considérations tend à désigner la fonction idéologique comme la fonction dominante du système d'enseignement : l'école s'applique d'abord à produire certaines conditions de la reproduction de la domination de classe Ibid.*, p. 38.

¹⁹²M. DURU-BELLAT et al, *o.c.*, p. 65. Ou A. PETITAT, *Production....*, p.36

sociale du travail (...), inculque aux individus l'idéologie bourgeoise, qui les prépare et le soumet à leur destin social."¹⁹³

La division binaire statique de la structure de l'enseignement ou le *dualisme scolaire* est un héritage du capitalisme caractérisé par l'antagonisme du prolétariat et de la bourgeoisie. Idéologiquement, l'école inculque implicitement des représentations idéologiques camouflant ses fonctions réelles de faire accepter la sélection et la division du travail. Tout se déroule dans une atmosphère d'opposition des classes sociales où, vu la structure sociale, elle reproduit les classes et les positions sociales. D'où, les deux réseaux : manuel (inférieur ou primaire-professionnel) et intellectuel (secondaire-supérieur) de l'école.

À tout prendre, pour nous, si, généralement, "*l'école continue, par l'attribution des diplômes, à servir de référence dans l'accès aux diverses activités de la société*"¹⁹⁴, cette affirmation ne peut être tenue sans nuance ni valable toujours et partout. Dans certains contextes, les mêmes symptômes n'ont ni les mêmes explications, ni les mêmes effets. De plus, les théories de la reproduction ont été la cible de plusieurs critiques. Celle formulée par A. Petitat l'illustre bien : l'école est aussi un vecteur de production¹⁹⁵, voire un accélérateur des transformations dans la structure sociale et dans les mentalités.

¹⁹³*Id.* Lire aussi : Marie DURU-BELLAT et Agnès HENRIOT-van Zanten, *La sociologie de l'école...*, p. 65 et p. 67.

¹⁹⁴MUKENE, P. *L'ouverture de l'école à son environnement...*, p. 4.

¹⁹⁵André PETITAT, *Production de l'école - production de la société...*, o.c., p. 13. Ou du même auteur : XXX A.PETITAT, «École et société : le paradigme de la reproduction et ses limites», in *La sociologie de l'éducation en Suisse Romande*, Revue européenne des sciences sociales, t.xx, 1982, p. 24.

b. Théories micro-sociologiques

Les théories micro-sociologiques ont essayé, dans leurs premiers balbutiements, d'inverser simplement les rôles : les micro-structures produisent les macro-structures. Ainsi, elles demeurent dans le schéma de la reproduction. Là où la reproduction s'expliquait par les macro-structures, elles opposent les menus faits. À travers ceux-ci, elles tentent de redonner aux individus paralysés et inconsistants, par rapport au poids des structures, une consistance. Mais peu importe la forme du cadre explicatif, le sens de la causalité va des structures aux individus. Par un glissement lent, l'analyse micro-sociologique demeurera dans la perspective reproductive, dans la mesure où elle s'évertuera à montrer par quel processus culturel cette dernière se réalise. C'est le cas de l'objectif théorique que se fixèrent les *théoriciens de la résistance*.

Enfin, les théories micro-sociologiques ouvrent une brèche à l'action et au changement, en se rebranchant sur les réalités quotidiennes de la vie scolaire, à la variété et à la complexité des comportements des acteurs. "*On se refuse à présent de traiter séparément la structure et les activités structurantes (Coulon, 1987), on valorise les situations, les interactions, les processus.*"¹⁹⁶ Le mode de fonctionnement de l'école est perçu comme la résultante des actions quotidiennes des acteurs.¹⁹⁷ Ce qui nous incite, nous intéressant aux comportement des parents et à leurs attentes, à analyser l'école congolaise, plus spécifiquement le Collège Lankwan d'Idiofa, comme lieu de rencontre des stratégies des acteurs.

¹⁹⁶*Id.*, p.73.

¹⁹⁷H. MEHAN, "Understanding inequality in schools : the contribution of interpretative studies", *Sociology of Education*, vol.65,1, cité par DURU-BELLAT et &, *o.c.* p.74

c. École : espace pour des stratégies des acteurs

Pour la théorie de “l’école comme espace des stratégies”, l’individu dans le champ scolaire, plus qu’un simple “produit social”, est un acteur. Les pratiques scolaires de ce dernier sont fonction d’abord de ses intérêts propres et des enjeux qu’il y découvre. Pour le comprendre, il faut considérer d’abord les mobiles qui le poussent à agir, puis la situation d’interaction dans laquelle il se trouve et qui délimite ses chances de jeu. Les seules caractéristiques sociales ne suffisent pas pour déterminer son comportement.

Donc, l’usage du champ scolaire par les acteurs, l’optimisation de la scolarité pour leur enfant et la mobilisation de tous les atouts que leur procure leur position sociale, sont en lien avec leur perception de la situation sociale et les luttes que se livrent divers groupes sociaux pour maintenir leurs avantages. Couler le rôle de l’école au béton du fonctionnalisme, c’est condamner d’avance l’étude de ses données empiriques, de son fonctionnement concret, de son évolution dans le temps et dans l’espace.

*“A. Touraine, comme le note A. Petitat, [...] voit dans l’école un lieu de plus en plus stratégique de définition et redéfinition de rapports entre savoir et pouvoirs”; ou : “L’école serait un lieu de plus en plus stratégique de la production sociale”.*¹⁹⁸ C’est dans cette veine, qui est aussi celle de Berthelot, que nous inscrivons notre étude. L’école devient un enjeu différentiel; les parents déterminent vis-à-vis d’elle leur stratégie propre. Ainsi, pour mieux comprendre le système scolaire actuel, au Congo, il convient de le replacer dans ce que notre

¹⁹⁸A. TOURAINE, *Université et société aux États-Unis*, Paris, Seuil, 1972, Cité par A. PETITAT, “La sociologie de l’éducation en Suisse Romande...”, p. 11 et p. 26.

auteur appelle la logique complexe ou sociétale.¹⁹⁹ Car, ici, les parents, comme acteurs scolarisant les leurs, poursuivent des objectifs réels que nous traduisons en terme d'attentes et que notre étude veut connaître.

3. Fonction de l'école dans la perspective de l'économie de l'éducation

Les interventions et les actions éducatives, en Afrique, restent influencées par le contexte des théories économiques du capital humain et de la modernisation qui marquèrent ses politiques scolaires depuis les années 60.

À la suite de Jean Fourastié, on a cru qu'“*un pays sous-développé est un pays sous-éduqué*”²⁰⁰, et que, par conséquent, le développement de l'éducation entraînerait le développement économique et global. D'où l'accroissement du niveau d'instruction de ses membres, l'amélioration de sa force de travail par la formation du potentiel humain.

Aujourd'hui, ces théories sont mises à rude épreuve par les maigres résultats obtenus de l'école, voire par son échec. C'est ce que soutient Kasongo dans son étude :

*“Au-delà de cet hymne à l'éducation et au développement, les limites de cette thèse apparaissent dans les résultats de la décennie du développement, traduits par les paradoxes entre la stagnation économique et l'expansion de la production des diplômés, entre les moyens énormes investis dans l'éducation et la persistance, voire l'aggravation du sous-développement.”*²⁰¹

¹⁹⁹Jean-Michel BERTHELOT, “Réflexions sur les théories de la scolarisation”, in *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982, p. 601.

²⁰⁰On lira volontiers : KASONGO NGOY M.-M., *Capital scolaire...*, p. 78.

²⁰¹*Id.*

De plus en plus, les études révèlent que “*le rôle de l’éducation dans le développement dépend ainsi du contexte social où évolue le système scolaire*”²⁰² et des luttes de pouvoir qui y prennent place, mettant en cause les acteurs dans un environnement donné. Notre recherche sur les attentes des parents s’inscrit dans ce cadre.

4. Liens école-milieu

“L’école n’est pas une île”, avons-nous fait remarquer; elle est toujours située dans le temps et dans l’espace. D’où, la nécessité de la considérer en lien avec son milieu.

Un tour d’horizon sur le vocable “milieu” offre des définitions multiples. Certaines, au sens large (biologie, écologie, culture, etc.), entretiennent un lien mou et imprécis avec le processus éducatif. D’autres ont un sens restreint, notamment la famille. Notre étude, assumant et dépassant le sens large du concept “milieu”, utilisera celui-ci dans une perspective sociétale et le considérera dans son sens restreint : la famille, plus précisément des parents analphabètes ou non qui scolarisent les leurs. De fait, les parents, premiers éléments constituant la famille, sont aussi les premiers acteurs et demandeurs d’école. À ce titre, la scolarisation poursuit des objectifs délibérés ou latents, nourrit des attentes. Notre étude veut identifier et comprendre ces attentes.

Synthétisant certains travaux (Taguiri,1958; Bruner et Postman, 1968), Barry (1998) note que ces auteurs conçoivent les attentes

²⁰²KASONGO N.M.M, *Capital scolaire...*, p. 79.

“en référence aux hypothèses, aux croyances utilisées par l’individu au cours des processus impliqués dans la compréhension de son environnement. [...] Les attentes impliquent donc une évaluation consciente ou inconsciente qu’une personne effectue à l’égard d’elle-même, d’autrui ou de quelque chose d’autre. [Pour] Finn (1972), les attentes sont basées essentiellement sur une estimation de divers facteurs inhérents à la réalité. [...] Huppé, Belleville et Belleware (1979) rattachent leur analyse conceptuelle à des déterminants socioculturels”.²⁰³

Passant en revue des études empiriques (de Downey, Seager et Slagle, 1959 1960; Martin, 1972; Phi Delta Kappan, 1973; Thompson, 1978; Bouchard, 1978; Goodlad, 1979; Raven, 1981, Tremblay, 1985, etc.), M. St-Jean (1994) constate qu’en général l’examen des attentes offre deux catégories d’objectifs poursuivis de façon complémentaire :

“Examiner ce que les gens aimeraient que l’école fasse idéalement et, ainsi, identifier leurs préférences ou ce qu’ils valorisent, puis examiner leurs perceptions de ce que l’école fait en réalité et identifier leur niveau de satisfaction à cet égard.”²⁰⁴

Cette orientation s’harmonise avec l’optique de Goodlad, signalée par M. St-Jean, qui examine les buts de l’école dans une triple perspective : *importance souhaitée, importance perçue et importance réelle observée*²⁰⁵. Ainsi, l’état des attentes est inféré par la comparaison de ces ensembles de données; il est dans l’écart entre ce que les parents *préfèrent* ou *souhaitent* ou *attendent* que l’école fasse et ce qu’on lui attribue.

²⁰³BARRY, A., *L’apport des parents à définition de nouvelles fonctions...*, p. 106.

²⁰⁴*Ibid.*, p. 80.

²⁰⁵M. St-JEAN, *Valeurs d’éducation au Québec : buts et perspectives éducatives pour l’école secondaire*, Thèse, UdeM, 1994, p. 86.

Dans le cadre de notre étude, les attentes des parents seront comprises comme ce que ceux-ci, évaluant la situation dans laquelle ils se trouvent, *aimeraient que l'école fasse idéalement, ce qui renvoie à leurs préférences ou ce qu'ils valorisent*. C'est tout le "calcul" des parents à travers le jeu de la scolarisation des leurs que nous voulons connaître.

5. Essai de modélisation - opérationnalisation provisoire des concepts-clés de fonctions de l'école et d'attentes

L'articulation entre les *fonctions* de l'école et les *attentes* à son égard sous-jacentes à la scolarisation peut se faire, pour les fins de notre recherche, en traduisant les premières (les fonctions) en termes d'objectifs assignés -dans le cas présent, par l'État et, pour l'école conventionnée, par l'Église, -et des buts globaux, ainsi que de résultats visés, recherchés, escomptés; les secondes (les attentes), en visées et objectifs, de nouveau, mais cette fois en tant qu'ils sont souhaités et espérés par le milieu qui porte l'école -ici par les parents qui décident de soutenir la scolarisation de leurs enfants.

Les objectifs assignés, on l'a vu, sont explicités tant par l'État congolais que par l'Église du Congo dans la trilogie suivante : instruction, développement personnel, progrès social (incluant le développement économique et à cette fin, pour l'école, un objectif de préparation au travail ou de développement vocationnel).

Quant aux attentes des parents, notre recherche vise précisément à les connaître. Trois "modèles" peuvent donc être distingués, comme le fait M. St-Jean (1994), selon que l'accent est mis sur la connaissance, sur la personne, sur la société. Ce qui est en harmonie avec la trilogie de la politique scolaire

congolaise : instruction, développement de la personne et progrès social. Selon le modèle centré sur la connaissance²⁰⁶,

*“les finalités sont doubles : préparer à une vie morale et intellectuelle, ce qui réfère à la tradition, et préparer à une vie productive et matérielle, ce qui réfère à l’ère industrielle ou post-industrielle. Le développement intellectuel est basé sur l’acquis de savoirs académiques ou le développement des habiletés de base essentielles. Le développement personnel sous-tend le conformisme et l’adaptation aux valeurs et aux normes, explicites ou non, qui sont en place. Le développement social repose sur le respect de la démocratie. Le développement vocationnel est guidé par les capacités intellectuelles ou les besoins du marché du travail. Enfin, l’enseignement et l’apprentissage sont basés sur le cumul de connaissances qui ne sont pas nécessairement appliquées à des contextes réels de la vie. En ce sens, ce ne sont pas des connaissances qui semblent utiles, puisqu’elles ne sont pas abordées dans leur relation avec la vie. L’enseignement ne fait pas appel à l’activité de l’élève qui est plutôt passif”.*²⁰⁷

Le développement intégral de la personne comme fin en soi est la préoccupation première du *modèle centré sur la personne*²⁰⁸. Le savoir par l’expérience est sa voie privilégiée. Ce modèle conjugue l’épanouissement de la personne, la créativité et la liberté d’expression, comme visées. Tandis que les intérêts personnels l’emportent dans le modèle vocationnel. Ici, la découverte de

²⁰⁶ Appelée aussi conception mécaniste, ce modèle accorde une prépondérance à l’acquisition de savoirs. L’élève coopérant à cette tâche, conformément aux attentes et aux volontés des adultes, a sa place dans la société. Il se conforme aux références et aux normes externes, indépendantes de lui.

²⁰⁷ Madelaine St-JEAN, *Valeurs d’éducation...*, o.c., pp. 116-117.

²⁰⁸ La conception organique, elle, se base sur le dynamisme individuel de chaque personne en croissance. Contrairement à la conception mécaniste, dans cette dernière, l’élève est supposé posséder des ressources pour sa croissance, avoir la capacité de prendre des initiatives, des décisions et s’engager activement dans sa formation.

la connaissance et la vie de l'élève sont les bases de l'enseignement, de l'apprentissage dans lequel l'éduqué demeure actif.

Dans le *modèle centré sur la société*, on vise à rendre l'élève capable d'action et d'engagement dans la société. Les connaissances acquises aident, dans ce contexte, à résoudre les problèmes et défis réels de la vie. Entraîner l'esprit, l'imagination et l'initiative vers l'ouverture, telles sont les préoccupations du développement personnel.

Pour le développement social, la participation active au développement d'une société démocratique constitue la visée essentielle. Enfin le développement vocationnel, lui, se rallie aux problèmes sociaux et aux défis sociétaux à résoudre. Une vision critique et personnelle des choses en interaction avec les autres oriente l'enseignement et l'apprentissage.

Selon Madelaine Saint-Jean, les objectifs généraux ou les buts visés, c'est-à-dire le développement intellectuel, le développement personnel, le développement social et développement vocationnel seraient entendus et se moduleraient différemment selon ces modèles. Ce qui apparaît dans le tableau ci-après de Madelaine Saint-Jean (1994)²⁰⁹.

²⁰⁹Madelaine St-JEAN, Valeurs éducatives....., *o.c.*, p. 117.

Tableau III-1 : Catégories conceptuelles représentatives de trois modèles d'éducation

Dimensions	Modèle centré sur la connaissance	Modèle centré sur la personne	Modèle centré sur la société
Finalités	Préparer à la vie morale /productive intellect./matér.	Favoriser le développement intégral de chacun	Rendre capable d'agir et de s'engager socialement
Développement intellectuel	Savoirs académiques/habiletés essentielles	Savoirs expérimentiels	Savoirs appliqués à la résolution de problèmes réels
Développement personnel	Conformisme et adaptation	Épanouissement et créativité	Ouverture, initiative et imagination
Développement social	Respect de la démocratie	Liberté et expression personnelle	Participation active à une société fonctionnant démocratiquement
Développement vocationnel	capacités intellectuelles/marc hé du travail	Intérêts personnels	Problématiques sociales
Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage	Passif / efficace Scission entre l'école et la vie Accumuler des connaissances	Actif Intégration de l'école à la vie Découvrir par des expériences personnelles	Interactif Intégration de l'école à la vie Se construire une vision critique et personnelle

6. Cadre de référence

Nous inspirant du cadre proposé par M. St.-Jean, mais en le transformant en fonction de l'objet et des objectifs de notre propre recherche, nous avons construit un cadre de référence touchant la saisie des attentes des parents face à l'école ou à la scolarisation de leurs enfants.

Ce cadre de référence comporte trois niveaux qui renvoient successivement aux *attentes globales ou d'ordre général* (correspondant aux finalités de l'école), aux *attentes précises et spécifiques* (ayant trait à la formation intellectuelle et à l'acquisition de connaissances/compétences, au développement affectif et moral, à la préparation au travail et à une participation active à la vie de la société), aux *attentes inscrites plus concrètement dans les comportements et les rôles* attendus des maîtres et des élèves.

Le premier niveau, celui des *attentes globales ou d'ordre général*, peut correspondre en partie aux "finalités" du cadre de M. St.-Jean. Le second niveau regroupe, en les distinguant (comme dans le cadre de M. St.-Jean), ce qui a trait aux *attentes plus précises ou spécifiques* concernant :

a) le "développement intellectuel" ou l'acquisition des connaissances, compétences, etc. Il s'agira de saisir le genre de développement intellectuel attendu des parents : savoirs d'ordre théorique ou pratique; acquisition des connaissances et/ou développement des compétences; avec prise en compte de l'héritage culturel et des traditions ou en mettant l'accent sur la modernité (sciences et technologies), etc.;

b) le “développement personnel” ou la formation. Ici encore, quel développement personnel ou quelle formation “attend-on?” Il peut s’agir du développement affectif, de la formation morale ou disciplinaire, de l’ascension sociale, etc.;

c) le “développement social”. Précisément, il est question de l’insertion et la participation future de l’enfant dans la famille, dans la communauté locale et dans le pays (au Congo-Zaïre), dans la communauté internationale;

d) le “développement vocationnel”. Nous nous interrogerons sur la scolarisation ou sur l’école à cet égard, sur la préparation à l’exercice d’un métier bien rémunéré correspondant aux intérêts de l’enfant ou répondant à des besoins de la société.

Le troisième niveau renvoie à *l’expression concrète des attentes* reflétées dans les rôles et comportements souhaités des enseignants et des enfants à l’école, spécialement en classe, ou dans ce que l’on appelle parfois la relation éducative instaurée. Cela correspond aux “conceptions d’enseignement et d’apprentissage” dans la grille de M. St.-Jean.

Il s’agira d’identifier et de saisir les attentes des parents quant à la relation enseignant-enseignés ou relation éducative orientée vers ou vécue par l’enfant sous le mode de la passivité, de l’obéissance, de la conformité aux instructions données; ou de l’initiative, de l’expression, de la créativité; ou encore de l’interaction, du dialogue, de la négociation, etc. Ce que présente le cadre suivant.

Tableau III-2 : Cadre de référence pour la saisie et l'analyse des attentes des parents touchant l'école / la scolarisation de leurs enfants

Dimensions	Modèle centré sur la connaissance	Modèle centré sur la personne	Modèle centré sur la société
Attentes globales			
Attentes globales et finalités			
Att. spécifiques			
Développement intellectuel			
Développement personnel			
Développement social			
Développement vocationnel			
Rôles et comportements attendus			
Rôles et comportements attendus des enseignants et des enfants à l'école			

C'est en référence à ce cadre qu'a été construite notre grille d'entrevues avec les parents d'élèves du Collège Lankwan.

L'analyse des données recueillies s'est ensuite reportée au même cadre pour voir s'il y a correspondances (congruence) ou contradictions entre les

attentes globales ou générales, spécifiques et concrètes et pour tenter d'interpréter tant les informations colligées que les correspondances et les contradictions observées.

Chapitre 4
Stratégie de recherche et choix méthodologiques

CHAPITRE IV

STRATÉGIE DE RECHERCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Le constat d'un paradoxe, voire d'une contradiction apparente entre l'échec de l'école au Congo et la montée ou, à tout le moins, la persistance des taux de scolarisation nous a conduit à entreprendre une recherche dont les objectifs sont : d'abord connaître les attentes des parents quant à la scolarisation de leurs enfants à Lankwan, puis analyser ces attentes, notamment en regard des visées assignées à l'école par l'État et par l'Église catholique au Congo, et enfin apporter des éléments d'explication sur le fait que les parents continuent à vouloir scolariser leurs enfants en dépit de la faillite du système reconnue par tous.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons opté pour une stratégie de recherche : (a) limitant notre enquête à un seul cas, pour assurer sa faisabilité, (b) permettant de dépasser l'enquête d'opinion publique, en vue de bien identifier les attentes des parents et, par là, de comprendre le pourquoi du maintien d'un taux élevé de la scolarisation observé en dépit de ce que l'on appelle l'échec de l'école.

Deux choix majeurs doivent par conséquent être explicités et justifiés ici : (a) celui de recourir au témoignage de parents d'élèves du collège Lankwan, à Idiofa; (b) celui de procéder à cette fin à des entretiens individuels semi-dirigés et à une rencontre de discussion de groupe. Seront ensuite exposés les choix conséquents touchant la constitution du groupe des personnes qui seront interviewées, les modalités de la collecte et de l'analyse des données ou des témoignages, la grille d'entrevue.

A. CHOIX DES PARENTS D'ÉLÈVES DU COLLÈGE LANKWAN

Nous inspirant de la *méthodologie des études de cas*²¹⁰, nous avons choisi de recruter nos “informateurs” parmi les parents d’élèves d’une seule école: le collège Lankwan. Le choix de ce groupe de parents est justifié, comme nous verrons, par le fait qu’il offre une certaine potentialité de “représentativité” des parents congolais et par sa capacité d’apport significatif.

Avant d’entreprendre nos rencontres avec les parents d’élèves, nous procéderons à une étude de documents officiels du Collège Lankwan en vue de recueillir des données de deux ordres: (a) au sujet de sa mission, des fonctions officielles assignées, etc. -cela, pour dégager ce qui, dans les orientations institutionnelles, pourrait orienter les attentes des parents en leur offrant à l’avance une “réponse”; (b) relativement aux taux de fréquentation par les élèves comparativement à ceux de sollicitation par les parents.

1. Choix d’Idiofa

Pour connaître les attentes des parents face à l’école au Congo, on aurait pu penser mener une vaste enquête auprès d’un échantillon représentatif de l’ensemble de la population. Cette stratégie de recherche a été exclue pour des raisons de faisabilité et d’opportunité. D’une part, la grandeur du Congo, la dispersion géographique de sa population, les problèmes de communication découlant tant de la disparité culturelle que de la diversité linguistique (taux

²¹⁰Il ne s’agit donc pas d’une étude de cas simple ou unique au sens où on entend parfois l’étude de cas. C’est-à-dire, à partir d’un cas, procéder à “une démarche inductive de compréhension, d’élaboration d’hypothèses: [...] un cas que l’on circonscrit dans un espace-temps déterminé, et que l’on examine sous le plus grand nombre d’aspects possibles afin de le comprendre.” Voir: VAN DER MAREN, *Méthodes de recherche pour l’éducation, o.c.*, p. 237.

d'analphabétisme élevés, culture orale, etc.) rendaient pratiquement impossible la réalisation d'une telle enquête. D'autre part, celle-ci aurait exigé la tenue d'une étude exploratoire et descriptive antérieure pour élaborer un questionnaire qui aurait quelque chance de déceler les attentes réelles et les raisons qui les soutiennent

Contraint de limiter géographiquement notre étude, nous avons retenu Idiofa-cité, chef-lieu du diocèse et du territoire administratif du même nom, le plus scolarisé du Congo²¹¹. Situé au centre (du territoire et du diocèse), Idiofa-cité est un milieu mi-rural, mi-urbain; on y trouve des parents originaires des quatre coins de la région, exerçant des métiers divers. Un bureau de territoire y représente le pouvoir politico-administratif central. On trouve aussi à Idiofa, outre une sous-division régionale du ministère de l'éducation nationale, quelques bureaux de coordination d'écoles catholiques, protestantes, kimbanguistes.

2. Choix du Collège Lankwan

Nous avons ensuite choisi d'étudier les attentes des parents d'une école secondaire parce que, à ce niveau de l'enseignement au Congo, la loi de l'obligation scolaire cesse, car elle touche tout enfant congolais du primaire et/ou ayant moins de 15 ans. La Loi-cadre régissant l'enseignement au Congo est claire: « *le chef de famille est tenu de satisfaire à l'obligation scolaire [...]* »²¹², et cette

²¹¹« *Le diocèse d'Idiofa couvre l'entièreté du territoire d'Idiofa qui demeure depuis longtemps le premier territoire de la R.D.C. en nombre d'école organisées, soit 731 écoles.* » Source: Bureau des statistiques de la coordination des écoles conventionnées catholiques d'Idiofa; voir aussi: Coordination catholique d'Idiofa, « *Projet d'achat de manuels scolaires du niveau primaire, 18 septembre 2000, p. 3.* »

²¹²*Loi-Cadre no 86/005 du 22/9/86 de l'Enseignement National, article 116.*

dernière « *cesse lorsque l'enfant termine ses études primaires ou, sans les avoir achevées, atteint l'âge de 15 ans.* »²¹³ Compte tenu de l'objet de notre étude, le choix d'une école secondaire nous a paru s'imposer (voir : choix du Collège Lankwan, p. 91) quelles sont les attentes des parents lorsqu'ils poursuivent la scolarisation de leurs enfants au-delà de ce qui est requis par la loi?

Par ailleurs, comme l'école secondaire est à la charnière entre l'enfance et la vie adulte et qu'elle forme le personnel intermédiaire; elle constitue à ce double titre un des lieux pour apprécier la contribution scolaire réelle au développement de l'enfant: sa formation et l'épanouissement de sa personnalité, ses goûts, ses talents, son intérêt pour lui-même et pour sa communauté.

De la dizaine d'écoles secondaires d'Idiofa, cinq sont des écoles conventionnées catholiques.²¹⁴ Le collège Lankwan est le plus sollicité²¹⁵ : pour l'inscription, il est l'objet de fortes pressions internes (des parents et des autorités diocésaines) et externes (des parents et des autorités des villes éloignées : Kikwit, et Kinshasa, respectivement à 144 et 700 kilomètres). On peut donc croire que les parents d'élèves de Lankwan comptent parmi ceux dont les attentes, particulièrement fortes et vraisemblablement variées, peuvent faire l'objet de l'étude exploratoire que nous voulons mener.

²¹³*Ibid.*, article 115.

²¹⁴Est ainsi dénommée, au Congo, toute institution d'enseignement publique du niveau secondaire, rétrocédée par l'État congolais, propriétaire, à l'Église catholique comme gestionnaire avec une relative autonomie, selon la convention reliant les deux parties.

²¹⁵La capacité initiale d'accueil du collège Lankwan est d'environ cent élèves. On pourra se référer aussi au tableau évolutif de ses inscrits et ses diplômés: voir la deuxième partie de notre recherche.

Le collège Lankwan est une école catholique.²¹⁶ Notons d'abord que les écoles catholiques comptent pour 40% (moins de la moitié) du nombre total des écoles du territoire²¹⁷, mais 55% des effectifs d'élèves et d'agents d'enseignement.²¹⁸ Ensuite, aux yeux des parents et de l'opinion publique, ces écoles ont bon renom; *elles symbolisent la réussite et donc l'espoir*. Bien plus, plusieurs directeurs et professeurs des écoles non catholiques ne cachent pas leur préférence d'y envoyer les leurs propres.

Soulignons enfin que, outre le fait d'avoir été élève dans un collège catholique, nous y avons oeuvré comme directeur d'école secondaire (Lukano de Mangai I) et comme enseignant (stagiaire) à Lankwan. De plus, nous avons été professeur au Petit Séminaire de Laba, une autre école catholique d'Idiofa.

²¹⁶La ruée vers l'école catholique est un phénomène observable dans tout le territoire d'Idiofa, voire dans tout le pays.

²¹⁷Selon l'Évêché d'Idiofa (voir *Programme de relance des activités socio-économiques dans la région du diocèse d'Idiofa*, sept. 1999, p.10), le diocèse gère plus de 300 écoles primaires et 160 secondaires catholiques, 2 instituts supérieurs : Développement rural [Mbéo], et Techniques Médicales [Ipamu]. Le Bureau des statistiques de la coordination catholique est encore plus précis sur ces effectifs. Selon cette source, la coordination catholique d'Idiofa gère 2 écoles maternelles (197 élèves et 10 agents); 318 écoles primaires (122.662 élèves et 3.263 agents); 158 écoles secondaires (30.255 élèves et 2.642 enseignants); et 166 écoles professionnelles (8.702 élèves et 764 enseignants), soit un total de 688 écoles officiellement admises comme catholiques.

²¹⁸Source : Bureau des statistiques-coordination catholique Idiofa. Ou encore : Coordination catholique d'Idiofa, "Projet d'achat de manuels scolaires du primaire", Idiofa, 18 set. 2000, 6. p.

B. ENTRETIENS INDIVIDUELS ET RENCONTRE DE DISCUSSION EN GROUPE

Le constat d'une contradiction au moins apparente entre l'échec de l'école et la demande de scolarisation massive ou, à tout le moins, persistante, au Congo, est l'origine de notre étude. Cherchant à connaître et à analyser les attentes des parents, notamment à comparer ces dernières avec les objectifs de l'école, puis à apporter des éléments d'explication sur la persistance des parents à scolariser les leurs malgré la faillite du système, notre recherche, qualitative, sera de nature descriptive et explicative.

Pour recueillir une information pertinente et sûre, et obtenir les informations requises, le recours à des entretiens individuels et à une discussion en groupe a paru approprié.

1. Entretiens individuels semi-dirigés

Favorisant l'écoute et la découverte de ce qui échappe en laissant une grande liberté d'expression aux personnes interrogées, l'entretien individuel semi-dirigé permettra de recueillir points de vue, opinions touchant leurs attentes au sujet de l'école et la scolarisation. En outre, l'oralité marquant la culture du Congo et plus précisément des parents d'Idiofa, de tels entretiens assez libres paraissent constituer un mode de cueillette de données à la fois efficace et n'entraînant pas des coûts excessifs.²¹⁹

²¹⁹Durant nos enquêtes sur le terrain, le Collège Lankwan compte plus de quatre cents élèves. Dans l'éventualité que les deux parents ou tuteurs des enfants soient vivants, entre 700 et 800 personnes devraient être interviewées. Une telle population ne répond ni à nos moyens ni au temps disposé.

2. Rencontre de discussion en groupe

Nous avons utilisé la technique de la palabre africaine²²⁰ pour la rencontre de groupe afin de permettre l'interaction des sujets interviewés, la mise en évidence du consensus (ce qui rejoint les techniques de *focus group* et de Delphi), la validation, les nuances, et la précision des opinions émises individuellement.

Qui choisir pour la participation aux entretiens individuels et à la rencontre de groupe? Comment mener les entretiens et la discussion? Comment colliger, puis traiter et analyser les données? Voilà les questions auxquelles nous répondons dans les paragraphes qui suivent.

C. CONSTITUTION D'UN ÉCHANTILLON RATIONNEL

La construction de l'échantillonnage de notre étude tient d'abord à l'objet de celle-ci, puis aux objectifs poursuivis. L'étude porte sur les attentes de parents d'élèves ayant scolarisé leurs enfants à Lankwan, et elle vise surtout à identifier et à comprendre ces attentes, à expliquer la volonté des parents à scolariser les leurs. Nous chercherons donc à cibler ceux ou certains d'entre eux capables de nous livrer l'information pertinente à ce sujet, moyennant quelques conditions.

À en croire Barry, les auteurs comme Bachelor, 1989; Berger et Luckman, 1989; Corbin et Strauss, 1990, Glaser et Strauss, 1967; Lincoln et Guba, 1984;

²²⁰Dans la palabre africaine, on contrôle (par un jeu d'accord et de désaccord) les expressions inférées individuellement, on combat l'exclusion de la personne, force du groupe. Dans l'optique de la palabre africaine, qui est aussi celle de la communication en milieu coutumier, "*on conçoit mal, qu'un enquêteur étranger s'enferme dans une salle avec un adulte pour lui soutirer des informations à la manière d'un espion. Nous avons pensé qu'un entretien public sous un préau pouvait dissiper cette inquiétude et décider de l'utilisation de l'entrevue interactive comme méthode d'investigation*". TAPÉ Gozé, *L'intelligence en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 131.

Lincoln 1985, Miles et Huberman, 1991, soutiennent le critère de la pertinence des sujets.²²¹

C'est aussi l'avis de Van Der Maren pour qui les sujets sont retenus non pas surtout "*pour leur représentativité, mais pour leur capacité de fournir un matériel inducteur d'hypothèse.*"²²² Il s'agit donc d'un "*dépistage d'informateurs pertinents [...] susceptibles de fournir l'information recherchée.*"²²³

Pour choisir les sujets de notre recherche, sept critères de diversification du groupe (ou échantillon raisonné)²²⁴ ont été retenus, à savoir : le sexe, l'âge, le statut socio-professionnel, l'appartenance ethnique, la religion, le quartier de résidence, le niveau de scolarité.

Les raisons qui nous ont conduit au choix de ces critères sont variées. Idiofa-cité est le centre administratif du territoire, et de ce fait abrite des bureaux administratifs dans lesquels on peut trouver un nombre relativement important de professions; il regorge les parents provenant de quatre coins du pays; toutes les grandes Églises y ont leur siège, etc. Essentiellement, pour notre recherche, les critères choisis visent à obtenir, avec un échantillon restreint, le plus large

²²¹A. BARRY, *L'apport des parents...*, p. 118.

²²²*Id.*

²²³J.-M. Van Der MAREN, *Méthodes de recherche pour l'éducation...*, p. 320.

²²⁴Nous laissons de côté l'échantillonnage au hasard, et optons pour un échantillonnage "*raisonné. [...] Ayant repéré quelques individus types, on y joint ceux qui sont en relation avec eux*". *Ibid.*, p. 322.

éventail possible des situations et des conditions, et par là des attentes. Rappelons que Lankwan a un problème de sur-scolarisation; annuellement une centaine de demandes sont refusées.²²⁵

D. MODALITÉS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET DE LA RENCONTRE DE GROUPE

Pour des entretiens individuels féconds, il nous a paru important de soigner les modalités de la prise de contact et des premières interactions entre l'interviewer et l'interviewé; de présenter clairement, en début de rencontre, les objectifs de la rencontre; de laisser grande liberté à la personne interviewée, sans jamais la brusquer; de faire le point, en cours d'échange, pour voir si ce qui a été dit a été bien saisi; de clore l'entretien en ouvrant la possibilité d'ajouter ce qui paraîtrait devoir l'être; de remercier la personne de sa participation à la recherche et de l'inviter à la rencontre de discussion en groupe.

Vu l'ampleur du travail, nous avons décidé de solliciter l'aide de quelques intervieweurs, qu'il nous faudra former sur place.

Nous décrivons dans le chapitre suivant comment s'est effectué ce travail selon les étapes prévues : choix des interviewers, séances d'information et de formation, validation de l'instrument et vérification de sa maîtrise par les intervieweurs, expérimentation et mise à l'essai de la grille d'entretien dans quelques entretiens-pilotes et retour critique.

²²⁵Selon le *Rapport annuel 2000-2001* du Collège Lankwan, 267 demandes d'inscription et de transfert ont été refusées pour la seule année 2000-2001.

Quant aux modalités de la rencontre – discussion de groupe, dont les objectifs ont été précisés plus haut, nous renvoyons au chapitre suivant.

E. GRILLE D'ENTREVUE OU D'ENTRETIEN

Pour produire de l'information vraisemblable et pertinente (avec des attitudes et dans une relation propice) et pour ne pas éparpiller les données, outre un climat favorable, un guide planifié et légèrement structuré a été nécessaire.

Ce guide comporte au total 26 questions²²⁶, toutes reprises sur deux volets : des entretiens individuels, et de la rencontre de discussion de groupe. Ces questions gravitent autour de trois axes (attentes globales, attentes spécifiques, rôles et comportements attendus des enseignants et des élèves) encadrés par une section d'introduction et, à la fin, de quelques questions sur la vision de l'école. C'est ce que représente la structure suivante qui renvoi à la grille en annexe.²²⁷

Tableau IV-1 : Structure des dimensions (axes) et de l'ordre des questions

Dimensions ou axes (des questions)	Ordre des questions
Introduction	Questions : 1 à 5
I. Attentes globales	Questions : 6, 7, 9, 11b, 20, 23
II. Attentes spécifiques	Questions : 10, 11a, 12, 13, 14 à 18
III. Attentes sous-jac. aux rôles et comport. des ens. et des élève à l'école	Question : 19
Questions larges	Questions : 20 à 26

²²⁶Ces questions sont traduites aussi en "Mono kutuba" ou "Kikongo ya l'État", l'une des quatre langues véhiculaires parlées dans deux provinces du Congo : Bandundu (dans laquelle Idiofa-cité est situé) et Bas-Congo

²²⁷Voir Grille : annexe 2, page xxii.

Les questions d'introduction visent à ouvrir le dialogue, à recueillir des informations touchant le statut de la famille, la place de l'enfant dans cette dernière, etc., données pouvant influencer la construction des attentes des parents et donc, pouvant permettre d'expliquer leurs choix. Les questions larges font un retour sur les perceptions des parents de l'école en général.

Quant aux questions de la première section (I), elles sont d'ordre général et renvoient aux attentes globales des parents. Celles de la deuxième section (II) touchent les attentes spécifiques; les questions de la troisième section (III) se réfèrent aux attentes reflétées dans le rapport enseignant-enseigné à l'école.

Jusque-là, notre guide d'entrevue s'est appuyé provisoirement sur un cadre de référence théorique, le travail de terrain n'était pas amorcé.

F. PRÉPARATION ET VALIDATION DES INSTRUMENTS D'ENTREVUE AVANT NOTRE DESCENTE À IDIOFA

Avant de nous rendre à Idiofa, deux rencontres de préparation et de validation de notre instrument d'entretiens ont eu lieu ici, à Montréal. L'objectif recherché fut d'apprécier sa "validité", c'est-à-dire sa capacité de faire apparaître les attentes.

La première "mise à l'essai" de notre grille d'analyse a été faite auprès d'un petit groupe de quatre personnes choisies à cause de leurs connaissances du milieu socio-culturel de la population de notre étude (tous sont congolais) et de leurs niveaux d'instruction universitaires. Concrètement, nous avons contacté un chargé des cours dans le domaine de l'éducation à l'université du Québec (docteur en sciences de l'éducation, Laval), un doctorant de l'Université de

Montréal (docteur en urbanisme) et deux prêtres-étudiants en maîtrise (un en pastorale, et l'autre en bioéthique) à la même université.

Outre les explications écrites relatives à l'objectif de la grille d'entretien, aux préliminaires d'entrevue et à leurs destinataires, nous leur avons demandé de se prononcer sur la formulation, le contenu et les pistes à ajouter ou à retirer aux questions de notre grille. Nous avons été en personne leur porter l'instrument et leur expliquer l'objectif visé et ce que nous attendions d'eux.

Les quatre personnes ont répondu. Comme réaction d'ensemble, un constat de satisfaction générale se dégage. Les quatre ont été d'accord sur la formulation de questions et l'enchaînement des axes proposés. Quant au contenu, ils ont jugé les questions claires, simples et sensées. Cependant, quelques observations mineures ont été faites et des ajustements portés. Cela, notamment au sujet des suggestions écrites et mises entre crochet à côté de chaque question. Tous ont jugé bon de garder les trois axes principaux de la grille avec les questions base (pas de suggestions, pas des commentaires orientant les questions dans un sens ou dans l'autre), car pouvant influencer l'interviewer à trop orienter l'entretien.

Compte tenu de cette remarque, nous avons supprimé lesdits commentaires dans la version finale du questionnaire (en Kikongo). De plus, un lecteur a proposé que la première question d'introduction soit reprécisée. Au lieu de «combien d'enfants avez-vous? », il ajoutait : « et les vôtres propres sont combien?». De plus, il a proposé que nous ajoutions : « combien en avez-vous déjà scolarisé personnellement par le passé?». Un deuxième lecteur a suggéré que soit nuancée la question n°11b. Ainsi, au lieu de « par rapport aux autres enfants

qui étudient ailleurs, comment trouvez-vous ceux de Lankwan? », il préférait : « Par rapport aux autres enfants qui étudient ailleurs, comment jugez-vous ceux de Lankwan? » Sur la question 12, le deuxième lecteur préférait le mot « Réussite » à « résultat scolaire ». Les deux autres n'ont éprouvé aucune difficulté, aucune observation n'a été faite. Leurs commentaires sont une satisfaction totale. Les reformulations ont eu lieu.

La deuxième "mise à l'essai" de notre grille d'entrevue a eu lieu avec quatre parents dont une femme, tous ressortissants d'Idiofa, à Montréal, choisis de façon aléatoire²²⁸. Tous sont de niveau scolaire moyen (secondaire) et travaillent à la manufacture. En fait, ayant estimé la lecture individuelle longue, et ne disposant pas d'assez de temps, nous nous sommes contenté d'une rencontre de discussion en groupe, à Charlevoix.

Dans l'ensemble, la grille a été bien appréciée. Les personnes du deuxième groupe ont jugé les questions claires, simples et à leur portée. Cependant, une observation a porté sur la question 17 b. Au lieu de : « Êtes-vous satisfaits du type d'homme produit par ce collège? », un parent trouvait que, une fois sur le terrain, la traduction du verbe « produire », en kikongo, « kubutisa » créerait une ambiguïté. Car « kubutisa » peut signifier "faire naître". Il préférait le mot « kbasika », signifiant sortir. Les trois autres ont préféré la question dans sa première forme. Cette rencontre en groupe nous a encore rassuré. Bref, les deux essais nous ont encouragé, ils ont un peu raffermi notre confiance en la grille. Nous avons apporté tant à nos approches qu'à la grille d'entretien les ajustements requis.

²²⁸Dans ce deuxième groupe, tous ont atteint le niveau scolaire secondaire.

G. PROJET D'UNE DÉMARCHE DE CUEILLETTE DES DONNÉES À IDIOFA

Avant de nous rendre à Idiofa-cité pour la cueillette des données, nous avons planifié une démarche en quatre temps : (1) préparation; (2) entretiens individuels; (3) première analyse; (4) rencontre de groupe. Une fois sur le terrain, nous avons modifié cette démarche, comme le décrit de façon précise et détaillée le chapitre suivant. Cela, comme nous le verrons, pour différentes raisons. Nous ne donnons ici que quelques indications de ce que nous avons prévu de faire.

1. Préparation

Pour l'étape préparatoire, nous avons prévu procéder d'abord à la sélection et à la formation de 3 ou 4 interviewers, puis à des mises à l'essais suivies de mise en commun ou de discussion pour corriger au besoin la grille ou les modes d'entretien.

Nous pensions recourir à la collaboration de deux professeurs de français, de deux prêtres et éventuellement d'un intervenant d'une association d'Idiofa, dont nous savions déjà qu'ils avaient une bonne connaissance du milieu, ainsi qu'une facilité de contact, et qu'ils maîtrisaient tant le kikongo (langue parlée par toutes les ethnies de la province de Bandundu, notamment dans tout Idiofa) que le français. Nous avons prévu une séance de formation, suivie d'une mise à l'essai et d'une discussion, le tout ne devant pas exiger plus de deux jours de travail. En réalité, il devait en aller tout autrement. Nous avons pensé aussi que le choix ou le recrutement des sujets de notre étude se ferait plus aisément que ce ne fut le cas. Nous avons toutefois pu constituer un groupe de répondants selon les critères établis pour assurer la plus grande diversité possible des situations et des conditions de vie.

2. Entretiens individuels

Pour les entretiens individuels, nous avons prévu, une fois les autorisations officielles obtenues et l'accord des participants clairement donné, qu'ils seraient enregistrés, puis transcrits, en vue d'une analyse ultérieure. Là encore, la réalisation devait s'avérer plus laborieuse et plus longue que prévu pour ce qui est du recrutement des parents à interviewer, et il nous a fallu renoncer à l'enregistrement audio pour recourir à d'autres modes de consignation des attentes exprimées – ce que nous expliquons et décrivons dans le chapitre qui suit–.

3. Premières analyses

Nous avons ensuite prévu de procéder à une première analyse des entretiens sur la base des enregistrements et de leur transcription, afin de dégager convergences et divergences en vue de la rencontre de groupe. Pour l'essentiel, cela fut réalisé; mais autrement que prévu.

4. Rencontre de groupe

Notre devis de recherche prévoyait une ou deux rencontres de groupe pour aider à mieux établir et comprendre les convergences, pour confronter les attentes divergentes, pour aller plus loin peut-être dans l'explicitation des attentes exprimées lors des entretiens individuels. Compte tenu des réticences rencontrées, nous n'avons tenu en réalité qu'une seule rencontre.

Chapitre 5
Démarche de la recherche à Idiofa-cité

CHAPITRE V

DÉMARCHE DE LA RECHERCHE À IDIOFA-CITÉ

La distance entre Montréal et Idiofa-cité ne tient pas, pour le chercheur, qu'aux kilomètres additionnés; elle a effectivement significé pour nous un écart relativement important entre le projet et sa réalisation. Le présent chapitre, descriptif et rédigé sur la base des données consignées dans un journal de bord, relate les principales étapes de la recherche-terrain telle qu'elle s'est déroulée à Idiofa-cité et plus précisément auprès des parents du Collège Lankwan : (1) l'arrivée à Idiofa et les premiers contacts, les obstacles rencontrés et les autorisations obtenues; (2) la présentation du projet à la communauté lors d'une rencontre d'information; (3) le choix et la formation des interviewers; (4) les pré-tests des grilles d'entrevue et leur validation; (5) le choix des interviewés et la constitution du groupe des personnes rencontrées dans le cadre de l'enquête; (6) le déroulement des entretiens individuels; (7) le déroulement de la rencontre collective. Nous avons choisi de présenter, au point 5 de ce chapitre, la description détaillée du groupe des parents rencontrés.

A. PREMIERS CONTACTS

Le 17 août 2000, nous arrivions à Idiofa-cité, lieu de l'enquête. Ici, nous avons rencontré un double écueil. Nous avons eu à faire face à un climat de suspicion dans le clergé local, mais aussi dans la population en général.

La suspicion chez le clergé local, auquel nous appartenons et au milieu duquel nous avons séjourné²²⁹, tenait essentiellement aux rivalités tribales. Pour certains, notre présence à Idiofa n'était pas sans lien avec, soit le poste de vicaire général dont le diocèse cherchait à se doter, soit la nomination du coordinateur des écoles conventionnées.

Le second écueil fut celui de la méfiance de la population en général, et donc des personnes à interviewer, craignant de s'exprimer ouvertement et librement. Nous sommes arrivés à Idiofa en août 2000, alors que la guerre à l'Est et au Sud-Ouest du Congo faisait en sorte que la censure était omniprésente. On devine donc la suspicion dont fait objet la présence de tout visage inhabituel ou étranger au milieu et, bien plus, tout contact. Ainsi, à Idiofa, certains sujets, tels la politique ou les actions du pouvoir en place ne se discutent qu'à voix basse, s'ils ne sont pas considérés carrément comme interdits. Pour toutes ces raisons, nous avons dissipé les rumeurs et les craintes par une entrée lente dans le milieu et par l'obtention des autorisations officielles et, plus tard, par une présentation publique claire de l'objet et des objectifs de notre étude.

Des cinq mois passés à Idiofa (août-décembre 2000), les deux premiers ont été consacrés à reprendre contact avec les personnes connues, à nous insérer dans la vie du Collège Lankwan lors de la rentrée, à nouer de nouveaux contacts, surtout avec les parents d'élèves. En somme, nous avons profité des rencontres informelles,

²²⁹Idiofa est notre diocèse d'origine et notre milieu pastoral initial. Il ne s'est posé aucune difficulté quant à notre prise en charge matérielle durant tout notre séjour d'enquêtes.

sous prétexte de salutations individuelles, pour exposer les motifs de notre présence à Idiofa. Nous avons notamment visité l'évêque, les chefs d'antenne pour la sécurité territoriale, les chefs de police, de cité, de quartiers et les notables. Nous avons aussi visité plusieurs familles d'élèves Lankwan. Ces échanges de courtoisie nous ont été d'un grand secours, entre autres pour obtenir les autorisations formelles (écrites) des autorités en place et pouvoir par la suite, circuler librement partout.

Nous avons par ailleurs pu assister, au cours du mois de septembre 2000 à trois rencontres portant respectivement sur la rentrée scolaire 2000-2001, sur la ventilation des frais scolaires de l'année en cours et, avec l'Anapeco-territoire, sur les finalités de l'école.

La première rencontre, organisée par le Proved²³⁰ et réunissant les gestionnaires de toutes les écoles, s'est tenue le 6 septembre. À l'ordre du jour : les instructions et dispositions générales sur la rentrée scolaire 2000-2001, le fonctionnement des écoles privées non répertoriées, la gestion des écoles de la CECO, le transfert des écoles de la CBI à la CEMCO et divers.

La seconde, organisée par le coordinateur des écoles catholiques et réunissant les directeurs de ces mêmes écoles, s'est tenue le 26 du même mois. À l'ordre du

²³⁰ Au Congo, le Proved est le représentant du ministre de l'éducation au niveau du territoire.

jour : la rentrée scolaire²³¹, la contribution des parents en matière des frais scolaires, la ventilation de ces derniers, la prime de motivation et les modalités de son application.

Enfin, la troisième, tenue le 22 septembre 2000, a été organisée par le président de l'Anapeco-territoire²³² et avait réuni l'assemblée générale des comités des parents. Il s'est agi des rôles ou finalités de l'école et du difficile fonctionnement de cette dernière, puis de la quote-part des gestionnaires dans le fonctionnement actuel de l'Anapeco, du partenariat comme nouveau mode de gestion des écoles au Congo. Pour nous, compte tenu de son objet, cette troisième rencontre s'est avérée importante. Nous nous y attarderons quelque peu.

S'adressant aux présidents des comités des parents et aux parents réunis dans la salle, le président a d'abord défini le but de l'école en tant qu'institution voulant conduire l'enfant à son plein développement. Ensuite, il a rappelé le projet de *partenariat* comme mode de gestion et de fonctionnement des écoles au Congo, tel que défini et défendu par les États généraux de l'Éducation-Comité préparatoire de la CNS.²³³ Du même souffle, il a stigmatisé ce qu'il appelait *la loi du moindre effort*

²³¹À ce sujet, lire l'éclairant dossier de M. LUKA et A. TSHIDIBI : "La rentrée scolaire 2000-2001 : sur fond de misère", in *Le Potentiel*, n° 2012, 4 sept.2000. À chaque rentrée scolaire, ce sont les mêmes problèmes que les parents rencontrent.

²³²L'Anapeco est l'abréviation de "Association nationale des parents d'élèves du Congo". À l'échelle du territoire, elle est appelée "Anapeco-territoire".

²³³Pour *L'avant avant-projet du Nouveau système éducatif*, présenté à la Conférence Nationale Souveraine (CNS, 1995), le partenariat éducatif est "un

chez les parents. À la question : “les parents sont-ils contents de l’éducation scolaire actuelle de leurs enfants?” les réactions furent vives :

*“Tout est négatif. L’image de cette éducation est désagréable. Il manque un sérieux. Le type d’homme que nos écoles forment aujourd’hui est incapable de nous satisfaire et de nous remplacer demain. Nous payons de l’argent, mais en bout de ligne, la tête de l’enfant est vide. Cette éducation est au rabais. On ne voit pas l’homme à former, on ne voit que l’argent à payer dans l’enfant. Même le travail manuel se paie”.*²³⁴

De manière saisissante, une deuxième interrogation du même président à l’auditoire, reprenait les éléments de problématique et la question de notre recherche:

*“Si tout est négatif, quelles sont alors vos visées réelles quand vous, parents, envoyez vos enfants à l’école, d’autant plus qu’enseignants et techniciens sont, selon vous, plus soucieux des questions financières en général, et de la prime leur allouée en particulier. Que faites-vous? Pourquoi continuer encore à scolariser les enfants, si telle est la situation? Ne devons-nous pas unir nos voix pour nous faire entendre”.*²³⁵

régime par lequel l’État et les différents intervenants s’associent pour mettre en commun les ressources intellectuelles, matérielles financières et partager les responsabilités et les tâches pour la réalisation des objectifs éducatifs communs selon un entendement librement accepté de droits et devoirs y afférents.” p. 23

²³⁴Propos recueillis à la même rencontre présidée par l’Anapeco-Territoire, le 22.9.2000, Grande salle du collège Lankwan. Consulter aussi : SUMBULA Shand, “Lettre à l’Anapeco-Territoire. n° ANAPECO/A.C.I/01/0018/2000. Objet : Image désagréable-Année 99-2000”.

²³⁵Propos du président de l’Anapeco-Territoire Idiofa à la rencontre du 22 sept. 2000.

Cette interrogation²³⁶ souleva un débat houleux qui faillit dégénérer en bagarre entre parents et chefs d'établissement dans la salle. La tension baissa avec la proposition d'un parent invitant ses pairs à un second débat organisé uniquement autour de cette question, auquel allaient être invités tous les responsables des associations de parents et les chefs d'établissements.

Puisque ce sujet nous intéressait, nous voyions dans le débat projeté une occasion propice pour annoncer à la population et singulièrement aux parents, notre recherche. C'est à cette occasion que, pour la toute première fois et pour répondre à leur préoccupation, nous avons pris la parole en public, signifié à l'assemblée qu'une recherche abordant ce sujet est en cours et qu'une rencontre d'information à ce sujet serait tenue le 29 septembre 2000.

B. PRÉSENTATION DU PROJET À LA COMMUNAUTÉ

Avec l'accord des autorités, nous avons décidé de tenir une assemblée publique d'information sur l'objet de notre étude, à laquelle seraient invités l'évêque, le chef d'antenne pour la sécurité territoriale, les chefs de police, de cité, de quartiers, quelques notables, ainsi que les parents d'élèves. Le secrétaire du collège Lankwan prépara les invitations écrites. Avec une moto mise à notre disposition par la procure diocésaine, un agent de développement rural et nous-même avons sillonné les quartiers d'Idiofa pour y distribuer les invitations et

²³⁶La question : « *pourquoi scolariser les enfants, si telle est la situation?* » est revenue plusieurs fois. Curieusement, personne ne veut retirer son enfant de l'école.

solliciter la confirmation par les intéressés, de leur participation à la rencontre, en précisant le jour et l'heure. Une dizaine de personnalités officielles et environ deux cents autres personnes, surtout des parents d'élèves, ont accepté l'invitation et sont venues à la rencontre.

Le 29 septembre 2000, dans la Grande Salle de Lankwan, nous avons lancé notre projet de recherche à Idiofa-cité par une séance d'information²³⁷. Cette rencontre fut doublement déterminante, car jouant beaucoup dans la dissipation des soupçons signalés plus haut et dans le choix partiel de nos interviewers avec la collaboration de l'assemblée.²³⁸

En effet, nous nous sommes adressé à l'assemblée, expliquant officiellement la raison de notre présence à Idiofa : une recherche scientifique; précisant que celle-ci rejoignait leur préoccupation vis-à-vis de l'école. À ce titre, nous leur avons dit combien leurs réflexions sont une importante contribution dans le changement souhaité et que, sans eux, ce dernier était difficile à concevoir. En conséquence, l'occasion allait bientôt se présenter où beaucoup auront à s'exprimer seuls et en groupe.

²³⁷Dans la même optique, le 30 septembre et le 10 octobre 2000, dans la salle de 6^e littéraire de Lankwan, une rencontre-causerie sur "*Le rapport entre les parents d'Idiofa-cité et l'éducation scolaire de leurs enfants*" fut organisée et animée par le président de l'Anapeco-Idiofa-cité. Elle a réuni à tour de rôle : les notables de la cité, puis les professeurs et les parents volontaires. Nous y avons pris part.

²³⁸Cette collaboration est nécessaire dans le cadre des susceptibilités du milieu d'Idiofa où l'aval des plus vieux et le recours à la palabre font partie intégrante de la culture.

Leur enthousiasme et leur intérêt, comme peuvent bien témoigner leurs propos suivants , étaient perceptibles :

“À part la fameuse question de la prime des enseignants à chaque réunion, personne ne nous a jamais demandé notre avis. Pour une fois enfin, on pourra écouter nos points de vue, au lieu de nous “emmerder” toujours avec la fameuse prime des enseignants. Nos écoles n’ont plus de sens, il faut qu’on en parle !. Nous voulons que ça change ! Beaucoup de directeurs et d’enseignants surtout abîment nos enfants, ils ne veulent pas que ceux-ci émergent comme eux.”

Un parent souleva l’embarrassante question de savoir si la dimension politique n’allait pas intervenir dans l’enquête. L’administrateur du territoire, présent à l’assemblée, rassura tout le monde en donnant la signification étymologique du mot *politique*.²³⁹ Il précisa :

“toute organisation humaine peut avoir une politique. Mais dans le cadre de ce qui occupait le chercheur (nous), il n’y avait aucun lien direct avec la politique au sens où les populations l’entendent, c’est-à-dire un mensonge ou des faussetés attribuées généralement à l’État. Au contraire, ajouta-t-il, le chercheur veut votre contribution pour améliorer la situation scolaire d’Idiofa.

Sur ces mots, l’assemblée fut rassurée; elle entérina notre démarche. Un temps d’échange était prévu. La rencontre dura deux heures et se clôtura par un petit cocktail avec des arachides, des noix de cola et des bananes.

²³⁹La politique entendue comme *l’art de bien conduire la cité, et il rassura l’auditoire du bien et de la liberté accordée à notre recherche. Dès lors, l’auditoire fut très bavard..*

C. CHOIX ET FORMATION DES INTERVIEWERS

Nous présenterons, dans cette rubrique, d'abord la manière dont nous avons procédé pour repérer et choisir nos interviewers, puis comment ces derniers ont été préparés, entraînés et équipés pour remplir leur tâche.

1. Choix des interviewers.

Qu'est-ce qui a présidé au choix de nos interviewers? Nous avons tenu compte de quelques critères techniques (connaissance du français et de la langue provinciale, du dialecte local; connaissance du milieu d'Idiofa et de sa culture, avoir fait des études secondaires au moins, etc.) et de l'adaptation à la sensibilité ou à la diversité géo-culturelle du milieu.²⁴⁰

Si, dans l'ensemble, les choix méthodologiques annoncés et justifiés dans le chapitre précédent ont été respectés lors de la réalisation de la recherche, certaines adaptations liées au contexte politique et culturel ont été nécessaires. Ainsi, il s'est avéré pratiquement requis de ne pas enregistrer les propos tenus lors des entretiens individuels ou lors de la rencontre de groupe. Nous y reviendrons.

S'agissant pour le moment du choix des interviewers, il a paru pertinent et presque nécessaire de tenir compte de voeux exprimés par l'assemblée, pour tenir compte par exemple de la diversité ethno-géographique d'Idiofa-cité. Compte tenu de la culture du milieu, mais aussi des circonstances de guerre pouvant exacerber les

²⁴⁰Si à notre arrivée à Idiofa, la cité semblait plus soudée, probablement à cause de la guerre à l'Est et au Nord du pays, en temps normal, elle est l'objet des tensions tribales.

tensions autrement latentes, il s'avérait requis d'obtenir l'accord de la communauté quant au projet lui-même et plus spécialement quant aux modes de représentation et de participation.

Six personnes furent proposées par l'assemblée pour agir comme interviewers. Quatre ont accepté. Nous avons entériné le choix de ces quatre personnes, dont un professeur de français au lycée Notre-Dame, deux animateurs (bacheliers) du développement rural et une femme responsable du planning familial diocésain. Des quatre, deux étaient parents d'élèves au collège Lankwan.

À ce noyau de quatre interviewers, s'ajouteront cinq autres répondants, conformément aux critères fixés, ramenant de cette manière leur nombre total à neuf (et nous-même). Parmi eux, signalons la présence d'un inspecteur de l'enseignement secondaire, ancien étudiant des sciences de l'éducation de Kisangani.²⁴¹

Tous les interviewers retenus, conformément aux critères donnés dans le chapitre trois, devaient savoir s'exprimer en français et dans la langue locale au point d'être capables d'interviewer n'importe quelle personne d'origine géographique ou ethnique autre que la sienne. En outre, nés à Idiofa ou y résidant depuis plusieurs années, ils connaissaient tous bien le milieu et sa culture. Les interviewers ont travaillé en duo, se relayant l'un l'autre en cas d'absence ou d'empêchement.

²⁴¹L'inspecteur, au service des écoles catholiques d'Idiofa depuis plus de 10 ans, nous a aidé à repreciser les caractéristiques du choix des interviewers et des interviewés et à ventiler les différentes catégories d'interviewés retenus, etc.

2. Formation des interviewers

Avec les interviewers, nous avons eu quatre réunions de formation : les 5, 12, 19 et 26 octobre 2000 dans l'enceinte de Lankwan. A chacune d'elles, entre autres points inscrits à l'ordre du jour, l'objet, le but et la raison de notre recherche furent toujours rappelés.

À la première rencontre, quatre points étaient inscrits à l'ordre du jour : la *prise de contact* ou la *connaissance mutuelle* entre les interviewers, la *prise de connaissance de l'objet de l'étude*, la *présentation et de la tâche* attendue des interviewers, et la *remise du guide d'entretiens*.

Pour la prise de contact, la plupart se connaissaient depuis longtemps. Quant à la prise de connaissance de l'objet de notre étude, nous avons longuement instruit l'équipe d'interviewers sur l'objet de notre étude. Rappelant notre point de départ qu'est le banal constat d'échec du système scolaire tel que reconnu par des documents officiels, voire par les parents eux-mêmes, nous avons insisté sur le fait que notre étude voulait saisir les attentes des parents au regard de l'école secondaire. *Qu'attendent-ils en scolarisant les leurs dans l'école secondaire catholique?* Et pourquoi précisément à Lankwan, et non à Nto-Apel, à Bosembo, à l'Athénée, etc? Autrement dit, la question est de savoir : pourquoi, malgré l'échec de l'école actuelle, les parents ne se découragent-ils pas à scolariser leurs enfants?

La contribution des interviewers, avons-nous clairement signifié et souligné, consistait à aller recueillir les points de vue des parents d'élèves de Lankwan, leurs

espoirs et leurs attentes à l'endroit de l'école et précisément de l'école catholique. En plus, ils pouvaient soit filmer, soit enregistrer les entrevues grâce à un magnétophone et une caméra disponibles, nécessairement avec l'accord des interviewés. Cette première rencontre se termina par la résolution de laisser les interviewés aller lire attentivement le questionnaire pour se l'approprier et pour noter les points leurs paraissant peu clairs.

À cette occasion, nous avons procédé à la remise du guide d'entrevue (en deux versions : une française, et l'autre, en kikongo, langue locale, afin que chacun se sente à l'aise), à l'exhibition et à la lecture des lettres d'autorisation de l'enquête. Les interviewers ont eu donc à voir et à toucher l'instrument qui devait leur servir de guide, quitte à le remettre à la fin de cette première rencontre pour fins d'instruction.

Les points suivants ont été l'objet des réunions ultérieures : lecture en groupe du questionnaire et discussion des questions relatives à sa compréhension et mise en commun des difficultés de compréhension liées aux questions en vue de leur ajustement, préparation au lancement du pré-test.

De cette manière, *la deuxième réunion* fut strictement consacrée à l'analyse et compréhension dudit questionnaire. La procédure était toute simple : un interviewer volontaire passait les questions en revue une par une et les lisait à haute voix. Les autres suivaient attentivement et, si nécessaire, complétaient les annotations.

Le modérateur demandait à la fin de chaque question si on pouvait passer à la question suivante. Sinon, on s'arrêtait pour l'échange. Une fois la lecture complétée, nous prenions des questions oubliées ou complémentaires. Suivait une synthèse récapitulant diverses observations et divers ajustement faits, afin de s'assurer que rien n'avait été omis ou que des questions éventuelles persistaient et méritaient éclaircissement encore. À la toute fin, chacun donnait ses impressions sur la rencontre.

À l'issue de cet exercice, une pertinente modification a été proposée au sujet de la question introductive et des questions spécifiques. Les interviewers voulaient voir figurer en introduction la question suivante : "*Qui a choisi l'inscription de l'enfant à Lankwan?*" Quant à la rubrique des questions spécifiques, certains ont émis le voeu de voir incluses, les questions relatives aux dimensions chrétienne et catholique des écoles conventionnées catholiques, d'autant plus que le collège Lankwan en est une.

Partant, nous avons demandé aux parents d'une part, de classer en ordre décroissant les valeurs générales et les valeurs religieuses qu'ils estimaient nécessaires et qui devaient paraître dans toute école catholique (s'ils sont croyants) et, d'autre part, si le cours de religion était jugé important ou non. Pourquoi? Puis, pour eux, quels seraient les critères d'une bonne école catholique?

Par ailleurs, une question technique, celle de savoir si on pouvait remplacer un interviewé prévu par un autre non prévu, fut posée. Nous avons naturellement

répondu par la négative, d'autant plus que le choix des interviewés ne se faisait pas par hasard, mais sur la base des caractéristiques de sélection précises (voir : p. 90).

La *troisième rencontre* fut semblable à la deuxième, car elle traitait du questionnaire et de la mise en commun des possibles difficultés de compréhension au sujet des questions formulées, puis des ajustements nécessaires. Aucune intervention majeure n'a été faite. D'après les interviewers, les questions paraissaient claires et à la portée du grand nombre.

Une fois cette reconnaissance obtenue, nous avons organisé une *quatrième* et dernière rencontre ayant trait au pré-test. Une proposition suggérant qu'on interviewe seulement les parents des élèves entrants et finissants au collège Lankwan n'a pas été retenue. Car nous pouvions perdre beaucoup d'informations judicieuses chez les parents d'élèves d'autres niveaux scolaires. Le secrétaire de Lankwan et nous-mêmes avons rédigé les invitations à ces rencontres et consigné les procès-verbaux.

D. PRÉ-TESTS DES GRILLES D'ENTREVUE ET LEUR VALIDATION

Pour valider notre grille d'entrevue, nous avons procédé à une double vérification : celle des interviewers, et celle des guides d'entretien. Pour les interviewers, il s'est agi en fait d'une préparation pratique en vue de nous assurer de leur compétence; tandis que pour les guides d'entretien, il s'agissait de vérifier leur validité et leur pertinence.

1. Préparation des interviewers

Pour nous assurer la maîtrise de l'objet de l'étude par les interviewers et de leur habilité à bien remplir leur rôle, nous avons passé en revue les instructions et les questions une par une²⁴² et assuré la disponibilité du matériel requis (cahiers attachés, stylos à bille, appareils audio, etc.). Nous nous sommes entretenus avec les interviewers au sujet de certaines attitudes et certains discours susceptibles de susciter des hésitations ou des frustrations chez les interviewés, d'influencer ceux-ci ou de pré-orienter leurs réponses.

Cette préparation nous a paru indiquée, car à la présentation du projet (à laquelle tous les interviewers ont pris part), les participants ont émis le voeu de voir des interviewers au tempérament modéré, afin de mettre les répondants à l'aise. Nous avons laissé à ceux-ci le choix de l'heure et du lieu des entrevues. Deux séries de pré-tests furent organisées.

2. Premier groupe de pré-tests ou 1^{ère} validation (avec 6 parents)

Le premier pré-test, comme mentionné plus haut, voulait valider notre instrument auprès des interviewés et, du même coup, des interviewers. Auprès des premiers, nous cherchions à savoir si notre instrument était recevable, assimilable, clair et simple; tandis que pour les seconds, nous vérifiions leur compréhension de l'objet de l'étude, leur maîtrise de la grille et leur habileté à remplir leur rôle

²⁴²Il s'agit des consignes telles que les premières approches de la personne, les questions introductives ayant souvent trait à la vie familiale, l'observation par rapport à la disponibilité de l'interviewé, le temps d'arrêt ou la pause en cas de fatigue, etc.

d'enquêteur. Bref, il fallait nous assurer de l'assimilation des consignes données aux uns et autres pour le bon déroulement des entrevues.

De manière informelle, les interviewers, connaissant les parents d'élèves de Lankwan dans leurs quartiers respectifs, ont verbalement et librement sollicité huit parents dont six acceptèrent de se soumettre à l'exercice. Pour ce premier pré-test et par souci de démonstration, nous avons personnellement interviewé 2 des 6 parents volontaires. Les quatre autres furent interrogés par quatre interviewers principaux, pendant que leurs suppléants faisaient office de secrétaire, les deux autres et nous-même assistant en silence. Ce pré-test dura trois jours, soit les 7,9 et 11 novembre 2000, au rythme de deux rencontres par jour.

Concrètement, le jour programmé pour l'entrevue, nous nous retrouvions tous chez l'interviewé au temps convenu. Souvent, nous étions retirés dans un coin de la parcelle ou sous un arbre ombrageux, ou encore carrément dans la maison. L'interviewer principal introduisait la séance, questionnait l'interviewé; son acolyte notait les réponses, et les autres interviewers observaient en silence et notaient librement. Chaque fois qu'un temps de pause s'est avéré nécessaire, nous arrêtions tout pour parler d'autre chose.

Il en fut ainsi avec chacun de six parents abordés. À chaque nouvelle séance avec l'un de ceux-ci, l'interviewer de la précédente devenait un simple observateur, jusqu'à ce que chacun ait eu l'occasion d'agir comme interviewer.

Le matériel utilisé fut le questionnaire, des cahiers et des stylos. À cause de la réticence de la plupart des interviewés, les appareils à notre disposition (caméra et magnétophone) n'ont pas été utilisés.²⁴³ Une fois de retour à la maison, une mise au point recueillant toutes les observations du jour était faite.

De ces six premiers entretiens (avec 4 hommes et 2 femmes), il est ressorti quelques observations utiles à deux niveaux : du côté des interviewers, et de celui des interviewés.

Pour la plupart des interviewers, les rencontres étaient cordiales. Mais nous avons remarqué certaines difficultés, notamment la difficulté pour un interviewer de débiter la conversation, le silence des interviewés ne saisissant pas bien certaines questions; la trop longue durée des entrevues (3heures 30 pour les deux premiers cas), la lenteur dans la façon de poser les questions, etc.

Du côté des interviewés, nous avons observé une tendance à suivre à la lettre le questionnaire remis, oubliant de la sorte les sous-questions devant amener à creuser davantage le sujet. Il nous faut relever aussi leur grande familiarité avec les intervieweurs. Ces faits donnaient aux interviews l'allure d'une discussion d'école, voire la tendance à pré-orienter l'interviewé.

²⁴³À l'exception de deux parents de niveau universitaire (un homme et une femme), en règle générale, les répondants ne voulaient pas utiliser des appareils (enregistreur, caméra, etc). Par contre, personne ne s'est senti gêné ou dérangé à donner son nom ou à dire sa profession.

Selon que les interviewés étaient assez ou peu scolarisés, la longueur de la rencontre variait : une heure ou plus pour les plus scolarisés; deux heures et plus pour les fort peu scolarisés.

Enfin, signalons la difficulté liée à l'utilisation de certains vocables français (s'infiltrant inconsciemment pendant ces entrevues). Bien souvent, l'interviewé manifestait clairement soit qu'il ne saisissait pas la question en demandant qu'on la répète, soit qu'il hésitait longtemps avant de répondre. D'où, la nécessité pour l'interviewer de trouver le mot juste ou l'équivalent dans l'idiome local.

Les observations consignées par chacun des interviewers ayant assisté à une séance, firent l'objet d'une mise en commun préparant le deuxième pré-test.

Dans l'ensemble, les résultats du premier pré-test furent encourageants. Certaines observations appelaient des conseils de caractère technique. Il fallut notamment insister sur la nécessité de creuser les questions avec des sous-questions, de créer une vraie atmosphère d'échange, d'éviter l'usage des mots français avec des interviewés peu ou moins scolarisés, d'interrompre abruptement l'interviewé et de pré-orienter surtout ses réponses.

Ces difficultés, une fois rappelées, exigèrent un deuxième essai avec quatre nouveaux parents, à raison d'un par interviewer principal. Mais avant de nous y lancer, il nous a fallu préciser le sens de certaines questions telles : "les critères d'une école catholique?", remplacée par "les critères pour juger une bonne école?"; "L'école catholique y répond-elle?"

3. Deuxième groupe de pré-tests ou 2^e validation (avec 4 parents)

Le second groupe de pré-tests s'est fait avec quatre parents de quartiers différents. Les observations rassemblées sur le premier groupe de pré-tests nous ont aidé à redoubler d'attention pour corriger certaines erreurs et confusions.

Chez les interviewés, le fait que la demande du type : *“répéter la question”* devenait rare, ou encore, au vu des réponses qui semblaient sortir facilement, nous avons pensé que notre instrument présentait un niveau d'assimilation plus acceptable. Quant aux interviewers, nous avons remarqué une nette amélioration dans leur approche.

Désormais, les interviewers avaient appris à laisser suffisamment de temps aux interviewés pour achever d'exprimer leur pensée et les sous-questions étaient scrutées davantage; ils étaient plus relaxes et à l'écoute. Bref, un dialogue franc, moins hésitant, révélait une atmosphère positive et plus détendue de part et d'autre. Interviewers et interviewés n'ont pas caché leur satisfaction sur ce point.

C'est ce que révélera la deuxième mise en commun. Malgré la quasi-absence de questions chez les interviewers qui ont manifesté leur grande satisfaction à la suite de ces *“rectifications des tirs”*, quelques rappels et une mise en commun sur les instructions techniques ont été faits à nouveau avant d'entrer dans la phase de la sélection des interviewés.

E. CHOIX DES INTERVIEWÉS

Comment avons-nous procédé pour repérer et choisir les parents devant constituer le groupe des personnes à interviewer? Nous rappelons d'abord les critères déjà retenus pour la constitution du groupe des répondants et faisons ensuite état sommairement des modes de sélection. La grande part est finalement faite, dans cette section, à la description du groupe des sujets de notre étude.

1. Critères et modes de sélection

Pour la constitution du groupe des parents à interviewer, nous avons déjà retenu divers critères, dans une approche ou perspective de la construction d'un échantillon raisonné, visant à assurer, avec un nombre limité de sujets, l'expression de la plus large diversité possible des points de vue. Outre le fait d'être parents ou tuteurs²⁴⁴ d'un enfant inscrit au Collège Lankwan, nous avons effectivement tenu compte de sept critères pour constituer le groupe des personnes à interviewer : le sexe, l'âge, la religion, le niveau de scolarité, le quartier de résidence, le statut socio-professionnel, l'appartenance ethnique.

Mais comment sélectionner des parents répondant aux critères retenus? Nous avons obtenu, pour ce faire, la collaboration des autorités et des élèves du Collège Lankwan, et celle des interviewers.

²⁴⁴Nous avons retenus parents et tuteurs ou tutrices, parce que, à Idiofa, comme dans plusieurs coins du pays, ces catégories se confondent et se valent. Les tuteurs, par exemple, au lieu d'être de simples répondants de l'enfant, deviennent quasiment ses parents adoptifs. Parents et tuteurs ne font presque pas de discrimination entre leurs propres enfants et ceux qui, pour l'un ou l'autre motif, viennent s'installer chez eux ou leur sont confiés par la famille élargie.

À la fin de septembre 2000, après un entretien avec la direction et le personnel du Collège Lankwan, nous nous sommes entendus pour que le directeur de cette école puisse informer les élèves du travail que nous voulions effectuer. Cela fut fait deux fois : d'abord à la fin de la messe du mercredi, prévue pour Lankwan, puis un matin, au salut au drapeau. Le directeur avait pris soin, en ces deux occasions, de prévenir les 451 élèves, de notre passage dans chaque salle de classe. Et cela, pour un entretien d'une heure à peu près, dans le cadre d'une recherche sur le Collège Lankwan.

Lors d'une rencontre avec les élèves, le jour convenu, nous leur avons donné une brève explication du travail que nous avions à faire avec eux et leur avons demandé de remplir une fiche d'identité indiquant leur nom, leur classe, leur sexe et leur ordre de naissance dans la famille, puis, en deux grandes colonnes : des informations relatives à l'identité et aux sept caractéristiques sur le père et/ou la mère, sur le tuteur et/ou la tutrice. Ces derniers, avons-nous dit, remplaçaient les parents biologiques empêchés ou décédés. Les élèves ont eu le choix de fournir des informations sur au moins une des quatre personnes mentionnées, à condition que celle-ci soit la seule à s'occuper de leurs études à Idiofa. Partant de ces fiches, nous avons trié les parents répondant à nos sept critères.

La contribution demandée aux élèves n'était pas sans embûche. Si des critères tels que le sexe, le religion, l'appartenance ethnique et le quartier de résidence nous ont paru clairs et sans équivoque, il en allait autrement pour d'autres. Ceux, par exemple, de l'âge, du niveau d'études et du statut socio-professionnel ont

exigé parfois, pour les connaître, le recours à des moyens détournés. Car, au Congo, les enfants ignorent parfois les prénoms de leurs parents, question de simple pudeur; il nous a donc semblé bon d'accorder une semaine aux élèves pour s'enquérir sur les informations demandées auprès de leurs parents. En cas d'impossibilité ou d'empêchement formel pour les obtenir, quelques mesures ont été prises.

De cette manière, si, par exemple, l'âge d'un parent semblait douteux, l'élève pourra l'estimer de manière simple et approximative. L'élève *partirait de son ordre de naissance* dans la famille (exemple : 3^e enfant du premier mariage), et *de son propre âge* (16 ans). À ce dernier, il ajouterait les *années d'écart entre lui et l'aîné* de la famille (6 ans), obtenant ainsi 22 ans (16+6), soit l'âge dudit aîné. Enfin, à ces 22ans (âge de l'aîné), il ajouterait 20 ans environ (soit l'âge approximatif pour épouser une femme). Ce qui donnerait à son père 42 ans (soit 22ans du premier enfant, plus 20 ans d'âge approximatif de mariage).

Par ailleurs, vu les différentes possibilités qu'offre le niveau d'études des parents ou des tuteurs, les élèves ont utilisé certaines abréviations. Pour le parent ayant atteint le niveau primaire, l'enfant a mentionné *pri*; pour le secondaire, *sec*; le supérieur, *sup*; et l'universitaire, *univ*. Enfin, la profession exercée, une fois ventilée, nous a permis de retenir celles réellement rencontrées à Idiofa, à savoir : les enseignants, les ouvriers, les fonctionnaires de la fonction publique (autres que les enseignants), les fonctionnaires du diocèse, les paysans, les indépendants de l'économie informelle et les non-cités ailleurs.

En considérant les différents groupes d'enseignants, il en est ressorti quelques subdivisions. Les enseignants ordinaires ont été subdivisés à leur tour en moniteurs, professeurs du secondaire et agents de bureau; les cadres, en directeurs, conseillers, inspecteurs, gestionnaires, professeurs du supérieur, etc.

La catégorie des ouvriers a été répartie en sous-catégories ouvriers engagés ou sous-contrat et indépendants. La première regroupe les maçons, les mécaniciens, les cantonniers, les menuisiers, les chauffeurs, les couturiers, les travailleurs de l'école, tels que le cuisinier, l'électricien, etc. La seconde, elle, est formée des indépendants tels que les artisans, les couturiers, les photographes, les forgerons, etc.

Le groupe des fonctionnaires nous a permis de distinguer d'un côté, ceux de l'État (ou de la fonction publique autres qu'enseignants), se subdivisant en fonctionnaires ordinaires et fonctionnaires-cadres, et de l'autre, en fonctionnaires diocésains et ceux d'autres églises. Le sous-groupe des fonctionnaires ordinaires de l'État est composé des gens tels que les infirmiers et infirmières, les employés et agents ordinaires de la territoriale, les militaires et policiers non gradés; tandis que celui des fonctionnaires-cadres (de la fonction publique) comprend les médecins, les militaires gradés, les cadres de la territoriale, etc.

Enfin, pour le groupe des fonctionnaires du diocèse et d'autres religions, nous avons pu distinguer les ouvriers, les agents et les cadres, les prêtres, les pasteurs et les religieux-religieuses, dans la mesure où ces gens étaient tuteurs. Il est le moins représenté de tous. La catégorie "paysans" renferme les agriculteurs, les fermiers,

les cultivateurs, et les pêcheurs. Celle des indépendants de l'économie informelle a été ventilée en cadres privés, artisans, décorateurs, coiffeurs et réparateurs, marchands et marchandes, revendeurs, trafiquants, photographes etc. Enfin, les "non cités ailleurs" sont chômeurs, de ménagères, etc. Cette première liste dressée à partir des informations fournies par les élèves et correspondant à nos sept critères fut nominale. Nous l'avons convertie, par la suite, en une liste numérique. Cela nous a permis une consultation rapide et sûre, et tout en assurant l'anonymat et donc le respect des exigences de confidentialité.

À ce stade de notre travail, quelques difficultés ont été rencontrées. Au vu de quelques numéros domiciliaires inexistant (erronés?) ou prêtant à confusion, nous avons contacté les élèves, auteurs de ces informations afin de les préciser.²⁴⁵ Les interviewers ont eu à vérifier, à examiner et à confirmer les mêmes informations relatives aux parents retenus, leur profession, les numéros et l'emplacement de leurs maisons dans les quartiers respectifs, etc. Cette tâche exigeait de leur part une connaissance du milieu et des personnes concernées. En complément, grâce à toutes ces informations, nous avons procédé nous-même à une dernière vérification, passant en revue les maisons pointées²⁴⁶.

²⁴⁵Ces vérifications ont mis à jour l'illégitimité de deux unions. Dans les deux cas, les mamans ont refusé de nous rencontrer, et les pères (dont l'un en position d'autorité) ont exigé la confidentialité, afin d'épargner du trouble à leurs épouses légitimes. La consigne (confidentialité) fut respectée; les deux papas ont été interviewés, car répondant à nos caractéristiques.

²⁴⁶Avec l'inspecteur me servant aussi de chauffeur, nous avons sillonné Idiofa à moto.

Au terme de la démarche et partant des fiches remplies par les élèves, une liste complète des parents répondant aux critères retenus a été dressée, puis la plupart des informations recueillies à l'école mises dans un cahier intitulé "fichier central".

2. Composition du groupe des parents interviewés

Nous avons choisi de donner ici une description détaillée du groupe des parents retenus pour notre étude. Ce groupe, si l'on en fait d'abord une présentation sommaire, compte 28 sujets (21 hommes et 7 femmes), d'origine ethno-géographiques diverse, répartis quant à l'âge sur une assez vaste échelle, chrétiens pour la majorité; la plupart d'entre eux ont complété leurs études secondaires et exercent un métier ou une profession qui les situe dans ce que l'on pourrait appeler une classe moyenne supérieure.

Les tableaux qui suivent présentent les données précises et détaillées, selon les critères retenus pour la composition du groupe. Certains commentaires sont présentés à la suite de chaque tableau.

Tableau V-1 : Répartition des répondants selon le critère "sexe"

Sexe	Nombre	%
Hommes (H)	21	75
Femmes (F)	7	25
Total	28	100

Les femmes sont ici moins nombreuses que les hommes ; elles représentent le quart de la population interviewée. Ce faible taux de représentation peut être dû au fait que la scolarisation des enfants est d'abord et souvent considérée comme un domaine relevant de la responsabilité et de la décision masculine. Car, dans beaucoup de cas, si la femme travaille autant, si pas plus que l'homme, à Idiofa en général, ce dernier est le détenteur ou gestionnaire de la bourse domestique. *“La femme suit ce que dit son mari.”*

Tableau V-2 : Répartition des répondants selon le critère “âge”

Âge	Hommes		Femmes		Total	
	(N=21)	%	(N=7)	%	(N=28)	%
25-35 ans	3	10,7	1	3,5	4	20,6
36-45 ans	6	21,5	1	3,5	7	27,5
46-55 ans	9	32,1	3	10,7	12	37,9
56-et plus	3	10,7	2	7,1	5	13,7
Total	21	75,0	7	25,0	28	100

Les parents compris dans les tranches d'âge 36-45 et 46-55 ans sont plus nombreux. Ils constituent un peu plus de la moitié du nombre total. La première raison en est qu'on trouve dans ces tranches d'âge, des parents qui ont des enfants d'âge scolaire. En outre, l'âge aidant, ces parents semblent afficher une certaine stabilité familiale, une certaine expérience de la vie. Enfin, on rencontre dans ces deux tranches d'âge des familles qui mènent une vie relativement aisée

(matériellement et économiquement) et qui peuvent disposer pour la scolarisation de leurs enfants d'une part d'économie accumulée.

Tableau V-3 : Répartition des répondants selon le critère "religion"

Religion	Homme		Femme		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Catholique	9	32,2	3	10,7	12	42,9
Protestante	7	25,0	1	3,6	8	28,6
Kimbanguiste	1	3,6	1	3,6	2	7,1
Autre	4	14,2	2	7,1	6	21,4
Total	21	75,0	7	25,0	28	100

La répartition des sujets de notre étude selon le critère "religion" reflète grosso modo la répartition nationale. En effet, au Congo, les catholiques sont majoritaires, comptant pour un peu plus de la moitié²⁴⁷. Ils sont suivis des protestants avec le quart environ. Les Kimbanguistes²⁴⁸ n'en constituent qu'une faible proportion.

²⁴⁷ Consulter : De SAINT MOULIN, « Données statistiques de la mission en Afrique. Perspectives d'avenir », in XXX, *Les nouveaux appels de la mission, Actes du colloque international de la missiologie*, 20-26 février 1994, Facultés catholiques, Kinshasa, 1994, p. 233.

²⁴⁸ Le Kimbanguisme est un mouvement messianique d'inspiration chrétienne, répandu en Afrique centrale et occidentale. Il est né en République démocratique du Congo (province du Bas-Congo) et fondé par KIMBANGU. Voir : *Le Petit Larousse illustré*, éd. Larousse, 1990, p. 553.

Partant de ces considérations numériques, on peut comprendre pourquoi les catholiques sont ici plus représentés que les parents d'autres religions. Signalons aussi qu'actuellement le pays vit une prolifération de "sectes". Celles-ci sont désignées par l'appellation "autre" et les parents compris dans ce groupe sont nombreux.

Tableau V-4 : Répartition des répondants selon le critère "niveau de scolarité"

Niveau d'études faites	Hommes		Femmes		Total (N=28)	%
	(N=21)	%	(N=7)	%		
Illettré-scolarité nulle (0)	-	-	-	-	-	-
Primaire .....(pri)	1	3,6	-	3,6	1	3,6
Secondaire .....(sec)	13	46	6	21,4	19	67,8
Supérieure .....(sup)	5	17	1	3,6	6	21,4
Universitaire .....(univ)	2	7,1	-	-	2	7,1
Total	21	75%	7	25%	28	100%

Tous les parents retenus dans notre étude ont fréquenté au moins le niveau primaire; il n'y a donc parmi eux aucun analphabète. Les parents du niveau primaire sont peu nombreux (2/28); ceux ayant fréquenté le niveau secondaire, par contre, comptent pour plus de la moitié. Ce qui correspond au constat souvent en divers milieux : les plus scolarisés ont davantage souci de l'école.

Tableau V-5 : Répartition des répondants selon le critère “statut socio-professionnel”

Profess. et catégories socio-prof. parents	H (N=21)	% 75%	F (N=7)	% 25%	Total N=28	%
I. ENSEIGN... (En)²⁴⁹	6	28%	-	-	6	21%
1. Cadres..... ..(EnC)						
2.Ordinaires...(EnO)						
II. OUVRIERS²⁵⁰	10	47%	6	85%	16	57%
1. À contrat .....(Ou)	2	7%	1	3%	3	10%
2. Ind.&-éc.inf.(EI)	5	17%	3	10%	8	28%
3. Paysans.....(Pa)	2	7%	-	-	2	7%
4 Non-cité ail.(Nca)	1	3%	2	7%	3	10%
III. FONCTIO²⁵¹	5	23%	1	14%	6	21%
1. p. non-ens....(FP).	5	17%	-	-	5	17%
2.dio-au autres.(FD)	-	-	1	3%	1	3,5
Total	21		7		28	100%

²⁴⁹Deux catégories d’enseignants ont été repérés : les cadres (directeurs, conseillers, inspecteurs, gestionnaires ou professeurs), et les ordinaires (moniteurs, professeurs ou agents de bureau).

²⁵⁰Les “ouvriers” sont à contrat ou indépendants. Ceux à contrat sont chauffeurs, mécaniciens, maçons, menuisiers, cuisiniers etc. Les indépendants sont artisans, décorateurs, coiffeurs, réparateurs, marchands, revendeurs, photographes et pasteurs des sectes.

²⁵¹Le sous-groupe “fonctionnaire” comprend les fonctionnaires publics non enseignants dont les infirmier(e)s, les vétérinaires, les médecins, les militaires, les policiers, les employés divers, les agents et cadres de l’état d’autres ministères (étatiques); puis les fonctionnaires diocésains et d’autres églises : Agents et cadres, prêtres et religieux(es).

Le tableau ci-haut révèle les trois catégories professionnelles couramment rencontrées à Idiofa-cité : les enseignants, les ouvriers de l'informelle et les fonctionnaires. En taille, la catégorie professionnelle enseignante (21,4%) est effectivement la plus importante ²⁵²; car étant la première usine qui résorbe bien souvent les scolarisés. Le métier d'enseignant est donc celui qu'on retrouve facilement sur le terrain.

Elle est suivie par la catégorie professionnelle "indépendant de l'économie informelle" ou "ouvrier sans contrat"(17,8). Ce qui se défend dans une cité sans industrie et aux allures marchandes : chaque famille essaie de vendre quelque chose ou de se débrouiller. Le sol étant ici peu fertile, les familles achètent des produits vivriers dans des villages environnants, voire des produits finis en ville (Kikwit ou Kinshasa) pour les revendre au marché d'Idiofa. Ainsi, ils achètent et revendent du savon, du carburant, du sel, des vêtements usagers, du matériel scolaire, etc. D'autres s'investissent dans l'achat et la revente des produits locaux tels que du manioc, de l'huile de palme, du charbon, du maïs, des vêtements usagers.

La catégorie "indépendant de l'économie informelle" est suivie par celle des enseignants, des fonctionnaires publics autres que les enseignants et des paysans. Ces trois catégories mises ensemble fournissent plus de la moitié du nombre total, soit 57%.

²⁵²Rien que de 1980 à 2000, soit en 20 ans, une centaine d'écoles ont été créées.

La catégorie “fonctionnaire public autre qu’enseignant” est aussi bien représentée, car Idiofa abrite toutes les structures étatiques. On y retrouve strates et bureaux étatiques.

La catégorie “paysans”, bien que peu représentée, se défend bien dans la mesure où certains parents vont travailler dur dans des bandes de terre fertiles éloignées ceinturant la cité. Beaucoup effectuent 15 kilomètres quotidiennement, à la recherche de ces terres.

Remarquons cependant la trop faible présence des ouvriers à contrat, des non-cités ailleurs et enfin des fonctionnaires diocésains et d’autres Églises. En effet, ces trois catégories sont représentées avec un pourcentage respectif de 10,2%, de 10,3% et de 3,4%. Le manque d’industrie à Idiofa constituerait, à notre avis, l’une des raisons principales de cette situation. Le sous-groupe des ouvriers à contrat étant constitué par exemple des chauffeurs et des mécaniciens, de maçons et de menuisiers, de cuisiniers et d’ouvriers, etc, on comprend leur rareté. Par ailleurs, pour le peu qui existe, leur faible salaire ne leur permet pas généralement de faire face aux frais de scolarisation élevés de leurs enfants²⁵³.

Les fonctionnaires laïcs et consacrés du diocèse sont presque absents ici. Ce qui peut s’expliquer d’abord par le fait que les consacrés peuvent être tuteurs, et non pas parents. Puis, dans l’organisation de l’Église, ils occupent tous les postes, à

²⁵³Un enseignant congolais gagne à peine 2500 francs congolais, soit 25 dollars canadiens. Un ouvrier ordinaire tel qu’un huissier ne gagne pas plus que deux paquets de cigarettes. On peut consulter, à ce sujet, le nouveau barème de la paie au Congo. En 1988, un enseignant gagnait 20 dollars. CELIS, *La faillite...*, p. 28

commencer par ceux ordinaires jusqu'aux postes cadres. Pour ce, ils recourent à l'extérieur seulement pour des tâches secondaires et manuelles (cuisine, propreté, blanchissement, etc). Depuis 1922, date de sa création, le diocèse a engagé la première femme laïque sous-économe en 1999.

La catégorie socio-professionnelle "non-classée ailleurs" regroupe les chômeurs, les chômeuses et les ménagères. En fait, ces sous-catégories sont des laissés-pour-compte, le lot de plusieurs, surtout les femmes. À Idiofa-cité, outre la petite fraction de femmes soit commerçantes, soit paysannes, la grande majorité chôment et donc, sont exclues des différentes catégories socio-professionnelles précitées. Beaucoup doivent regrouper quelques membres du clan pour réunir la somme voulue pour scolariser ne fût-ce qu'un des leurs.

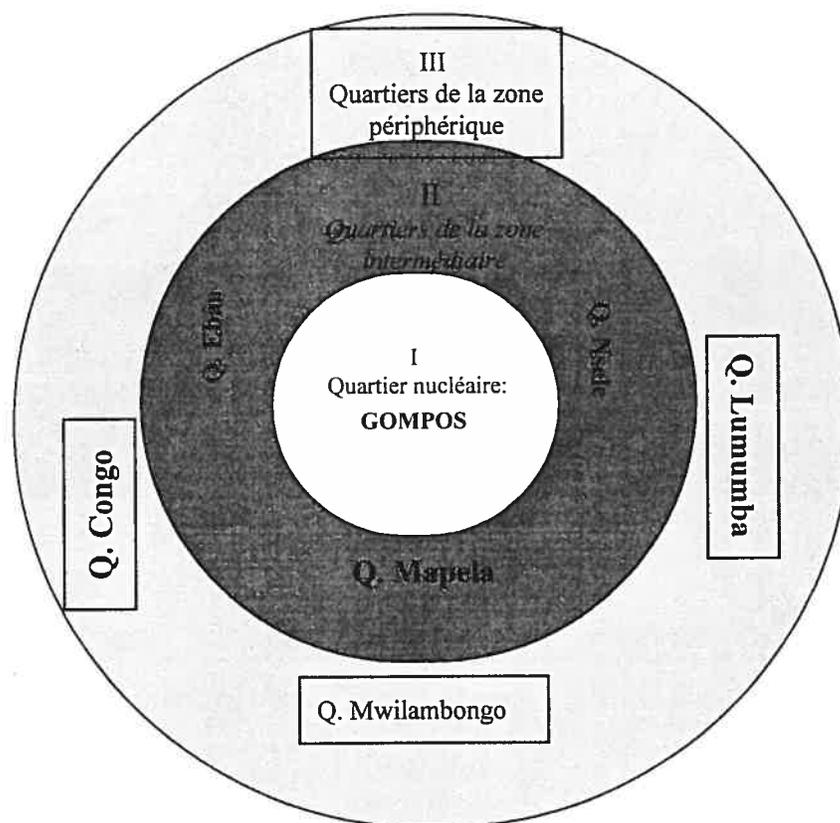
Tableau V-6 : Répartition des répondants selon le quartier de résidence

Quartiers résidentiels des parents d'élèves	(N=28)	%
I. Le quartier - zone nucléaire (Gompos)	5	14,2 %
II. Les quartiers - zone interm. (Ebâa, Nsele, Mapela)	15	53,6 %
III. Les quart. - zone périph. (Congo, Lumumba et Mwinampala)	8	32,2 %
TOTAL	28	100 %

Nous avons regroupé tous les quartiers en trois grands blocs : le premier, appelé *quartier nucléaire* et comprenant le seul quartier Gompos, abrite Lankwan;

le second, renfermant les *quartiers intermédiaires* soit Ebâa, Nsele, Mapela; enfin, le troisième, les *quartiers périphériques*, composé de Congo, Lumumba et Mwinampala. Géographiquement, le quartier nucléaire est au centre, les quartiers intermédiaires au milieu de la cité; et les quartiers périphériques, aux pointes extrêmes de la cité d'Idiofa.

Figure 1: Représentation schématique des quartiers de la cité d'Idiofa



Il est remarquable que les quartiers de la zone intermédiaire abritent, à eux seuls, un nombre important des parents d'enfants du Collège Lankwan, soit près de la moitié du nombre total. Cela s'expliquerait par le fait que, numériquement, ces quartiers comptent 45% de la population totale d'Idiofa, soit 6,255 parents (2,745 hommes contre 3,510 femmes).²⁵⁴

En plus, on y rencontre un noyau de personnes un peu plus organisées. C'est le cas de ceux et celles ayant une situation socio-financière relativement viable tels les commerçants (surtout les anciens), les cadres et les fonctionnaires de l'État. Par ailleurs, la présence du centre commercial, du centre politico-administratif, de la régideso d'Idiofa, de l'hôpital et du centre-ville d'Idiofa renforce cette situation. L'habitat et l'infrastructure sont relativement passables. D'où, la qualité de la vie appréciée.

Quant à *quartier nucléaire*, composé de Gompos²⁵⁵ qui abrite le collège Lankwan, le nombre relativement faible des répondants tient à une discrimination expresse. Les parents de ce quartier considèrent ce collège comme leur acquis, leur bien ou leur patrimoine. Y envoyer leur enfant est un réflexe. Si la majorité des

²⁵⁴ Consulter : Archives du Bureau de la cité d'Idiofa. *Recensement démographique. Tableau synoptique exercice 2000*. Selon cette source, Idiofa-cité compte 64 084 personnes : 50 333 filles et garçons (78,6%) d'un côté, et 13 751 hommes et femmes (21,4%) de l'autre.

²⁵⁵ Au quartier Gompos, outre Lankwan, on trouve trois autres écoles catholiques (Laku-Lanza, Notre-Dame, Ebwa) et une école officielle (Ngwakana).

finissants du primaire Centrale des garçons²⁵⁶, situé aussi à Gompos, vont comme de soi à Lankwan, tel n'est pas le cas pour leurs camarades venant d'ailleurs. La plupart de ceux-ci doivent se battre pour s'y faire une place; ils doivent parcourir une bonne distance²⁵⁷. En ce sens, étudier à Lankwan est une compétition qui a sa source déjà au primaire. Il nous a donc semblé normal d'augmenter le nombre des parents des quartiers autres que Gompos.

Par contre, la majorité des femmes interviewées sont concentrées dans les zones nucléaire et intermédiaire. Ce fait pourrait s'expliquer d'abord par la limite de leur nombre global, mais aussi par le fait que ces quartiers ont conservé plus que les autres les traditions des villages.

La zone périphérique englobe essentiellement les répondants issus pour la plupart des couches paysannes, de petits trafiquants et des chômeurs. Avec une population globale de 5, 870 parents (42,6 % de la population totale sans Idiofa-localité), elle compte 2,545 hommes (43,3 %) et 3,325 femmes (56,7 %). En importance numérique, elle suit la zone intermédiaire. À l'inverse de ce que nous avons fait, Gompos a été discriminée positivement. Les quartiers de la zone périphérique auxquels nous devrions, en principe, compter Idiofa-localité²⁵⁸ sont

²⁵⁶Cette école primaire est la principale fournisseuse des élèves en 1^{ère} à Lankwan.

²⁵⁷La distance entre les Quartiers Congo et le collège Lankwan est de six kilomètres. Les élèves la parcourent à pied, matin et soir.

²⁵⁸Idiofa-localité ou Idiofa-village n'a pas été pris en compte dans notre étude d'autant plus qu'il n'y a aucun enfant à Lankwan. Fait expliqué par la pauvreté de ce milieu.

populeux et démunis. Ils nous offrent une quantité de parents assez considérable (soit 32,2 %), pour autant que ces parents répondaient à nos critères de choix.

Enfin, la plupart des quartiers intermédiaires et périphériques sont dotés d'un nombre respectable des écoles primaires et secondaires. Ainsi voit-on Lewa et Longo, à Mwilampala; Bulamatari et Tomisa, à Lumumba; Amitié et Nto-Apel, à Mapela; Bosembo, Salaken, Osenkas, à Congo. Plus, on y retrouve les mêmes options (excepté le latin-philo), si pas davantage, qu'à Lankwan. Toutes ces raisons nous ont incité à augmenter le nombre des répondants hors Gompos; elles nous incitent à savoir "pourquoi la grande majorité de ces parents tiennent à scolariser à tout prix à Lankwan, au moment où, dans les quartiers respectifs, sinon dans les quartiers plus proches d'eux, des écoles aux options semblables existent?" Sans prétendre refléter la distribution géographique réelle des quartiers d'Idiofa, schématiquement, nous représenterons ces derniers de la manière suivante :

Si nous considérons donc chacun ou du moins la plupart de ces quartiers regroupés dans une zone, nous y trouvons installée au moins une école secondaire. Dès lors que le collège Lankwan doit, contrairement aux autres écoles, refuser massivement des candidats²⁵⁹, nous avons donné la parole à ses parents d'élèves résidants les différents quartiers d'Idiofa pour connaître ce qu'ils en attendent quand ils y envoient leurs enfants.

²⁵⁹Rien que l'année 2000-2001, 267 demandes d'inscription et de transfert ont été refusées par manque de place. Source : *Rapport annuel 2000-2001* du collège Lankwan. Nous nous référons aussi à notre entretien du 25 septembre 2000 avec le Directeur de ce collège. Voir note 225 (p. 100).

Tableau V-7 : Répartition des répondants selon l'appartenance ethnique

Origine ethnique	Homme		Femme		Total	
	(N=10)	%	(N=7)	%	(N=28)	%
Centre (Mbun)	10	35,7%	2	7,1%	12	42,8%
Nord (Dzing, Ngwi, Lwer).	5	17,8%	1	3,5%	6	21,4%
	2	7,1%	-	-	2	7,1%
Sud (Pende)	2	7,1%	2	7,1%	4	14,2%
Est (Lele et Wongo)	2	7,1%	2	7,1%	4	14,2%
Total	21	75%	7	25%	28	100%

La grande majorité des parents ayant répondu aux entrevues ont Idiofa pour territoire d'origine. Pour le savoir, nous n'avons posé directement aucune question sur la provenance ou l'origine ethnique des parents, afin de ne pas réveiller l'une des causes de dissension à Idiofa, à savoir l'accusation de tribalisme. Vu l'importance de cette donnée sociologique, nous avons simplement contourné l'obstacle susmentionné en demandant aux parents leur lieu de naissance, la langue parlée à la maison et leur village d'origine.

Ces trois éléments combinés nous ont aidé à déterminer l'origine ethnique de chacun. En règle générale, la langue parlée par les parents à la maison aurait suffi pour confirmer les origines régionales et l'appartenance ethnique. À Idiofa, quatre grands blocs ethniques peuvent être retenus : celui du Centre, dominé par les Bunda;

celui du Nord, par les Dzing; l'Est, par les Lele et Wongo; et le Sud généralement reconnu comme habité par les Pende.

Quant aux non originaires du territoire d'Idiofa, nous les avons désignés par "autres". Le collège Lankwan étant situé à Idiofa-cité, il nous semble justifié que plus du tiers des parents interviewés soient Bunda. Tout compte fait, le groupe des parents à interviewer paraît raisonnablement diversifié. Ce qui devrait, en principe, différencier les attentes recherchées.

F. DÉROULEMENT DES ENTRETIENS INDIVIDUELS

Comme décrit dans le pré-test, le déroulement des entretiens individuels fut simple. Une fois l'invitation faite, et après confirmation de la disponibilité de la personne, l'interviewer et son assistant (secrétaire) se sont retrouvés chez elle à l'heure convenue. Pour des raisons de contrôle et pour la fiabilité des notes prises, nous même avons assisté soit au début soit au milieu de tous les entretiens.

Sur le lieu du rendez-vous, nous avons remarqué que la personne a aménagé le lieu, nettoyé sa cour, disposé les chaises, etc. Souvent, nous nous sommes retirés dans un coin de la parcelle ou sous un arbre ombrageux ou encore, carrément dans la maison.

Au départ, l'interviewer principal introduit la séance²⁶⁰, questionne l'interviewé en répétant quelquefois les questions. Celles-ci ont gravité autour des attentes globales, des attentes individuelles, et des comportements attendus des professeurs et des élèves à l'école. Le rythme d'expression et de réflexion de l'interviewé fut respecté. Une pause s'est souvent avérée nécessaire avant de repartir sur la question suivante. Il lui était permis aussi de questionner l'interviewer sur ce qu'il ne comprenait pas ou ce qui semblait le préoccuper. Le sérieux et la spontanéité ont marqué la plupart des répondants.

À la fin de chaque entretien individuel, chaque interviewer a résumé les questions discutées afin que l'interviewé et lui soient sur la même longueur d'ondes, voire que l'interviewé complète ou nuance le résumé proposé. À cette occasion, l'un ou l'autre point laissé en suspens ou dans l'ombre pourra être clarifié. Bref, l'interviewer a cherché les réactions du sujet sur sa compréhension de l'ensemble des données, et si l'interviewé avait à ajouter ou s'il jugeait que l'interviewer avait oublié quelque chose ou encore ne l'avait prévu. Bref, les avis des interviewés ont été demandés, ceux-ci étaient mis au courant que tout était fini. Dans l'ensemble, aucun interviewer n'a été refusé ou contesté. Pour clôturer le tout, les interviewés ont été avisés de la fin de l'entretien, puis gentiment, ils ont été remerciés.

²⁶⁰L'introduction aux entretiens individuels fut un temps consacré à détendre l'atmosphère et à connaître un peu mieux la situation familiale de la personne à interviewer : nombre d'enfants, ordre des naissances, statut professionnel, etc. Certains interviewers ont démarré avec les questions sur la vie quotidienne de la famille.

Pour recueillir les informations fournies par les répondants, le projet du départ était de les enregistrer. Mais compte tenu des réticences prévues et effectivement exprimées²⁶¹, nous avons plutôt procédé à une prise des notes. Les entretiens s'étant déroulés lentement, les formulations précises furent notées.²⁶² Le matériel utilisé fut généralement le questionnaire traduit en Kikongo, un cahier et un stylo. À la fin de l'entrevue, les cahiers des notes furent récupérés par nous-même.

Le jour suivant l'entretien, l'interviewer, son acolyte et nous même relisons les notes, les retranscrivons et les mettions au propre. Enfin, nous pouvions procéder à une vérification entre les notes originales et celles transcrites. Au total, huit cahiers (de notes) ont été produits, ils sont disponibles.²⁶³

G. DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE COLLECTIVE

Selon la tradition des palabres africaines, une rencontre d'échange de groupe a ensuite permis le contrôle ou la validation et, dans certains cas, la compilation des opinions et jugements exprimés lors des entretiens individuels, l'explicitation parfois

²⁶¹ À l'exception de deux parents (un homme et une femme universitaires) en générale, les répondants n'ont pas voulu utiliser des appareils (enregistreur, caméra, etc). Par contre, personne ne s'est senti gêné ou dérangé de donner son nom ou de dire sa profession.

²⁶² En général, les notes furent prises par l'interviewer adjoint et, pour les parties de l'entretien auxquelles nous avons participé, par nous même.

²⁶³ Le 1^{er} cahier regroupe les répondants n° 23-62-124-38-53; le second : 179-398-189; le 3^e : 224-232-268-116-435; le 4^e : 47-215-227-199-170-256; le 5^e : 83-172; le 6^e : 163; le 7^e : 147, 06, 458; et le 8^e : 217, 271, 66.

des motifs ou des justifications de ces opinions et jugements dans le jeu d'interaction dialogiques, mettant en évidence les accords et les désaccords.

Les 28 personnes interviewées ont participé à cette rencontre, qui a été tenue le 22 novembre 2000 à l'enceinte du collège Lankwan, nous avons présidé nous-même aux échanges. Après un bref rappel de l'objet de l'étude, nous avons mis en débat les questions soulevées, suivant l'ordre de la grille utilisée pour les entretiens antérieurs.

Chacune et chacun des participants réunis en cercle a pu, chacun à son tour, s'exprimer librement. La rencontre a duré cinq heures. Comme souhaité par les participants, les échanges n'ont pas été enregistrés; ils ont été consignés dans deux cahiers par le secrétaire du collège et l'un des interviewers (les cahiers sont également disponibles). Au terme de la rencontre, un verre de vin de palme a signifié la gratitude du chercheur à l'endroit des personnes qui avaient accepté de participer à l'étude.

Chapitre 6
Le Collège Lankwan hier et aujourd'hui

CHAPITRE VI

LE COLLÈGE LE LANKWAN HIER ET AUJOURD'HUI

Dans ce chapitre, nous voulons donner un aperçu de l'histoire et de la situation présente du Collège Lankwan : sa genèse et ses visées du départ, l'évolution de ses programmes et de ses structures, quelques éléments de la situation actuelle. Un recours au contexte historique plus large de l'école au Congo sera toutefois nécessaire, car l'implantation des écoles au Congo ne part pas *ex nihilo*. Il faut retrouver ce background historique sans lequel l'étude de n'importe quelle organisation scolaire risque d'être peu éclairée. Concrètement, nous survolerons la genèse des écoles du Congo, les trois conventions d'avant 1960, la remise en question des années 1947-1960. Nous ajouterons ensuite un bref aperçu de l'historique du régime scolaire au vicariat d'Ipamu (ancêtre du diocèse d'Idiofa), afin de situer le cas précis du Collège Lankwan. Enfin, nous présentons la situation de dernières décennies en mettant l'accent sur certains éléments plus pertinents pour notre recherche.

A. ANTÉCÉDENTS : LES PREMIÈRES ÉCOLES AU CONGO ET LEURS VISÉES – 1878-1947

Pour certains historiens, l'origine de l'école au Congo remonte à la fin du 19^e siècle. Initialement, cette école a été créée en réponse à un problème large : celui de la difficile situation du "continent noir", surtout dans la deuxième moitié du 19^e siècle, où l'esclavage et la percée du protestantisme préoccupent l'opinion publique occidentale. Malgré l'abondance des matières premières et une industrie en expansion, la situation s'avère inquiétante. Et ce, même pour les colonisateurs européens, aux prises avec une « mauvaise conscience » :

“La conscience européenne sous l’empire d’un humanisme éclairé ne pouvait rester indifférentes aux ravages de la traite qui sévissait sur ce continent, ni au fait qu’il y avait là des peuples qui ne bénéficiaient pas encore des bienfaits de la civilisation conçue selon le modèle européen, en dehors duquel il ne pouvait y avoir de civilisation véritable.”²⁶⁴

Déjà en 1878, les missionnaires protestants auraient fondé leur première école avec 6 élèves.²⁶⁵ Le 12 juillet 1890, un décret royal organisait des colonies scolaires à Boma, Moanda et Nouvelle Anvers. L’État y exerçait sa tutelle sur des enfants d’esclaves récupérés ou enfants fugitifs, ou encore sur des orphelins abandonnés. C’était une formation d’allure militaire, dirigée par un sous-officier européen. Le 4 mars 1892, l’État sollicita les bons offices des Missions pour les colonies agricoles et professionnelles. Un peu plus tard, l’État crée des écoles professionnelles officielles avec un personnel laïc : en 1906, il crée des écoles professionnelles à Léopoldville et à Stanleyville, et en 1907, des écoles professionnelles pour des Candidats-commis à Boma, puis, en 1908, une école professionnelle agricole à Eala (Bas-Congo).

Ayant rencontré beaucoup de difficultés pour la gestion de ces écoles professionnelles, l’État décida, en 1910, de les confier à des congrégations enseignantes spécialisées, appelées “Groupes scolaires officiels

²⁶⁴Lieselotte WOHLGENNANT, *École du Zaïre...*, p. 11.

²⁶⁵Lire : MARKOWITZ Marwin, D., “The missions and political development in the Congo”, in *Africa*, vol. XL, n° 3, 1970, pp. 235-247.

congrégationnistes.”²⁶⁶ Entre-temps, il continua à prendre en charge les constructions, l’entretien et le fonctionnement de ces écoles. Des sections furent réservées à des fils de chefs dans ces écoles congrégationnistes; mais, en 1818, elles s’élargiront aux autres enfants des villages. En plus de cet effort particulier de l’État, les missions catholiques et protestantes fondèrent des écoles libres. Pour les catholiques, un premier essai de réglementation intervint le 26 mai 1906.

Pour mieux situer les premières écoles au Congo, il n’est pas inutile de rappeler les conventions adoptées par les deux partenaires fondateurs : l’État Indépendant du Congo (E.I.C., représenté par son roi, Léopold II) et l’Église catholique (par le Saint-Siège).²⁶⁷ Cela aide à mieux comprendre pourquoi l’éducation est demeurée le monopole des missions religieuses jusque tard (1954).

1. Convention de mai 1906

En 1906, l’État indépendant du Congo (ÉIC) et le Saint-Siège signent la première convention. Celle-ci porte sur cinq points capitaux :

“(1) *une concession gratuite de 100 à 200 hectares de terre à toute mission catholique qui ouvrira une école agricole ou de métiers manuels*²⁶⁸, (2)

²⁶⁶En 1910, les Frères des Écoles Chrétiennes reprirent les écoles de Boma. En 1911, les Frères maristes arrivèrent à Stanleyville, les Salésiens au Katanga, les Frères de la Charité de Gand au Kasai (Lusambo et Kabinda). Lire : NKAY Manu F., Syllabus - cours d’histoire du Congo, Petit séminaire-Laba, 1984-1991.

²⁶⁷Lire : BUSUGUTSALA, K, *Politiques éducatives...*, pp. 19-21 et p. 44. Cette étude éclaire bien cette question.

²⁶⁸Avant la Convention, les concessions des missions étaient louées de l’État.

chaque établissement des missions s'engage, dans la mesure de ses ressources, à créer une école où les indigènes recevront une instruction avec un enseignement agricole, de l'agronomie forestière et un enseignement pratique des métiers manuels, (3) le programme sera soumis au gouverneur Général et les branches à enseigner seront fixées de commun accord, (4) un rapport concernant l'organisation et le développement des écoles, le nombre des élèves, l'avancement des études sera fait au Gouverneur Général, à des dates périodiques. Le Gouverneur peut s'assurer que les écoles répondent aux conditions d'hygiène et de salubrité, (5) les missionnaires devraient entreprendre des travaux scientifiques en géographie, en ethnologie et en linguistique.”²⁶⁹

On dénombre cinq sortes d'écoles : l'école Élémentaire (dans les villages et dirigées par des moniteurs-catéchistes²⁷⁰), l'école Centrale (à la mission), l'école des moniteurs-catéchistes, l'école professionnelle (Boma [1906], Eala [1908], Léopoldville, Elisabethville [1912]), l'école des candidats-clerics, des sous-officiers et des comptables.

En 1908, avec l'annexion de l'État Indépendant du Congo (ÉIC) par la Belgique, la Charte coloniale proclama la liberté d'enseignement pour tous. Les écoles libres étaient destinées à étendre l'enseignement à la masse des enfants. Les missions supportèrent, seules et sans aide, le poids de cette école.

²⁶⁹Lire : E. Ivama, “Le système d'enseignement au Zaïre”, notes manuscrites, s.d. s.l.

²⁷⁰Les catéchistes-moniteurs sont des jeunes gens à qui on enseignait quelques rudiments d'écriture, de calcul et de lecture, juste assez pour les rendre capables de lire et de comprendre le catéchisme pour l'enseigner aux enfants à travers le village.

Vers 1919, la collaboration entre l'État et l'Église est remise en question, l'État conditionne ses subsides à son droit de regard sur les écoles.²⁷¹ L'Église a besoin d'un corps d'auxiliaires, des catéchistes, des alphabétiseurs, des enseignants et des pasteurs. L'État, lui, veut des candidats-commis, de la main d'oeuvre qualifiée. Plus, contrairement à l'État, les missionnaires voudront aussi la formation d'une élite. Ce conflit rendra nécessaire une nouvelle convention.

2. Convention scolaire de 1925

La Convention scolaire de 1925, appelée aussi Commission Franck²⁷², aplanira les différends précédemment soulevés; elle restera en vigueur jusqu'à l'après-guerre (1945). Elle institutionnalisera le noyau existant déjà en matière d'enseignement : il y aura un réseau d'écoles officielles financées par l'État (confiées aux congrégations religieuses), un réseau d'écoles libres subsidiées (aux missions nationales ou aux catholiques belges).²⁷³ La plupart des écoles fondées non-catholiques, notamment celles des protestants, ne reçurent pas de subsides, leurs certificats ne furent pas reconnus officiellement par l'État. Pour ce dernier, l'éducation prime sur l'instruction.

²⁷¹ *'S'il n'ya pas d'autre alternative que d'accepter la tutelle de l'État ou de renoncer aux subsides pour l'enseignement, mieux vaut renoncer aux subsides. Nous ne voulons d'aucune convention qui suppose l'intervention de l'État dans l'organisation intérieure de nos écoles.'* Voir : Assemblée des vicaires apostoliques du Congo, Kisantu 1919.

²⁷² M. Franck, ministre des colonies, constitua le 10 juillet 1922 la commission pour examiner la question scolaire.

²⁷³ Entre autres conditions de subsides des écoles par l'État, signalons l'application des programmes étatiques, l'inspection du gouvernement.

La Convention de 1925 uniformisera aussi le programme et la structure de l'enseignement dans toute la colonie. Désormais, le cycle primaire comprendra deux niveaux : le premier, et le deuxième degré. Le premier degré durera 2 ans plus une année facultative, il accueillera tous les enfants. Son enseignement est celui élémentaire de base, il sera dirigé par des moniteurs indigènes, souvent catéchistes. Le second degré dure trois ans et il vise un double objectif : (1) préparer les enfants à l'enseignement secondaire en les sélectionnant fortement; (2) donner un enseignement de masse à ceux qui ne furent pas retenus à l'enseignement secondaire. La formation des auxiliaires des Blancs se fera à ce second degré. L'État appliquera une inspection stricte sur ces différents changements.

Lors de la mise en application de la Convention, en 1926, il existe au Congo diverses sortes d'écoles : les écoles primaires rurales et centrales, les écoles officielles de formation professionnelle ou artisanale aux mains des missions ou congrégations, les écoles normales professionnelles des missions (dont quelques-unes sont subsidiées) et des petits séminaires, seules écoles secondaires au sens strict du mot (ils sont strictement privés). Sur cette base, le système d'enseignement au Congo connaîtra, jusqu'en 1974, trois systèmes (scolaires) évoluant côte à côte : le système officiel (créé et dirigé par l'État), le système officiel-congrégationniste (créé et pris en charge financièrement par l'État, et confié à une congrégation), et le système privé (catholique ou protestant, créé par les missions et subventionné ou non par l'État).

La convention de 1925 apporte une autre innovation : la formation des filles. Avant la Commission Franck et malgré les efforts des religieuses, au Congo, rien ou presque, n'existait pour la scolarisation des filles. À part l'école primaire de 1^{er} degré pour filles à Moanda (1892) et à Mikalayi (1894), celle du second degré, essentiellement conçue pour la formation des auxiliaires des Blancs, on ne leur accordait aucune place. Les moeurs et coutumes de l'époque vouaient les filles soit au mariage, soit aux travaux domestiques. À partir de la convention de 1925, on assiste à la naissance des écoles normales, d'aide-accoucheuses et ménagères. Sauf rares cas, le but poursuivi était surtout la formation d'épouses pour les jeunes noirs instruits et éduqués, ces nouveaux "Blancs à peau noire", les "civilisés".

3. Buts et finalités des écoles coloniales

La question du contrôle et, en filigrane, celle des visées de ces écoles ont souvent été au coeur des tensions entre l'État et l'Église du Congo. En 1905, l'Assemblée des vicaires apostoliques du Congo, réunie à Bruxelles, tranche : *"L'oeuvre entière des missions n'a d'autre but que la civilisation du Congo et est, par nature, d'utilité publique."*²⁷⁴ Pour l'Assemblée, la civilisation résulte de l'instruction et de la christianisation.²⁷⁵

*"L'école étant le plus sûr moyen d'instruire et d'éduquer et, par conséquent, de civiliser les indigènes au Congo, les Représentants des Missions prient le gouvernement de l'État de favoriser par tous les moyens en son pouvoir, l'établissement et la bonne marche des écoles."*²⁷⁶

²⁷⁴Lieselotte WOHLGENNANT, *Écoles du Zaïre...*, p. 13.

²⁷⁵*Ibid.*, p. 12.

²⁷⁶*Ibid.*, p. 14

Apparemment, cette visée sera aussi celle de Léopold II : *“ouvrir à la civilisation la seule partie du globe où elle n’a pas encore pénétré, percer les ténèbres qui enveloppent les populations entières...”*²⁷⁷ En l’école coexistera une double finalité : évangéliser et civiliser.

*“Évangélisation et civilisation d’une part, service de l’État et des sociétés commerciales d’autre part... le développement de l’administration et de l’ordre intérieur, de l’économie et du commerce étant, dans leur pensée, autant de cette civilisation occidentale-chrétienne qu’ils désiraient apporter, et une condition nécessaire pour l’éclosion d’une chrétienté en Afrique.”*²⁷⁸

Bref, l’école, imposée au Congo par le colonisateur (1906), est d’origine occidentale. Ses objectifs répondaient, d’une part, à ceux de la colonisation belge: exploiter les richesses du pays et civiliser les masses indigènes, d’autre part, aux visées de l’Église. Ceci impliquait la poursuite de deux buts : former la main d’oeuvre spécialisée et les auxiliaires nécessaires aux secteurs publics et privés d’exploitation, transformer, par l’enseignement moral et religieux, la mentalité du colonisé. On veut inculquer à la population indigène des connaissances pratiques, des aptitudes et attitudes propices à un développement économique au profit de l’Occident, *“mais dont on était convaincu qu’il profiterait autant à la population du*

²⁷⁷*Ibid.*, p. 11. À l’époque, l’idéal de civilisation est *“l’état d’un peuple chez lequel l’intelligence se trouve cultivée, les moeurs adoucies, les arts prospères et l’industrie active. Civilisation implique éducation, instruction, progrès, accroissement des richesses.”*

²⁷⁸*Ibid.*, p. 14.

*Congo.*²⁷⁹ C'est ce dernier aspect qui sera plus tard remis en cause, voire décrié.²⁸⁰ Par ailleurs, sur le terrain congolais, précisément pour les parents, l'accueil de ces écoles fut négative. Il fallait beaucoup de persuasion, voire de la force pour amener les enfants à l'école.²⁸¹

4. Remise en question de 1948-1960 et formation de l'élite

La politique scolaire du Congo, jusqu'en 1947, voulait maintenir le cap sur l'idéal de « civilisation ». Mais, en 1948, une nouvelle réglementation scolaire, complétée en 1952, propose un double objectif : (1) préparer le Noir à servir son milieu, ses intérêts, ceux de sa communauté; (2) assurer, à des stades divers, la formation et le développement d'une élite capable d'encadrer le peuple Congolais.²⁸² En d'autres termes, l'État veut éduquer tous les enfants du Congo, éduquer la masse et, en même temps, préparer la formation d'une élite. C'est là un tournant décisif

²⁷⁹Lieselotte Wohlgenannt, *École du Zaïre...*, p. 13.

²⁸⁰Lire : F. N. Mpimpa, *L'émergence d'une Église locale au diocèse d'Idiofa au Congo-Zaïre*, tome I, Québec, Université Laval, Thèse-doctorat, août 2000, p. 42 (sur 230 p.)

²⁸¹«*Ils (les missionnaires) prient, en même temps, le gouvernement de mettre au service de l'instruction, l'influence de son autorité, pour porter les parents toujours défiants et généralement hostiles à toute innovation, même bienfaisante, à envoyer les enfants aux écoles existantes.*» Lire Compte-rendu des Assemblées des vicaires apostoliques, 1905. Ou L. Wohlgenannt, *Écoles du Zaïre...*, p. 16.

²⁸²E.M. Mawanda, *Problèmes financiers de l'enseignement au Congo 1950-1964*, Louvain, Mémoire de licence, 1965; ou L. Wohlgenannt, *Écoles du Zaïre...*, p. 16. Le dernier auteur fait remarquer que les objectifs présentés par le Rapport sur l'administration du Congo-belge aux chambres en 1949 sont clairs : «*le but final [de l'école] est d'assumer le relèvement de la population afin de former une population civilisée*».

dans la réorganisation générale de son enseignement. Partant, le système de l'enseignement fut réorganisé en deux blocs distincts : l'enseignement pour la masse (pré-primaire, primaire et post-primaire), et celui pour l'élite (différents types d'écoles secondaires).

a. Enseignement pour la masse congolaise

Pour préparer la masse congolaise à servir son milieu, ses intérêts et ceux de sa communauté, en 1948, l'enseignement primaire fut organisé et divisé en trois niveaux : (1) l'enseignement pré-primaire; l'école primaire du premier degré (2 ans), et l'enseignement primaire du second degré ordinaire (3 ans). L'enseignement du second degré ordinaire pouvait conduire au cycle secondaire, moyennant une année préparatoire.

À côté de ces trois niveaux existaient l'école sélectionnée (4ans) et l'école post-primaire. La première ouvrait directement au cycle secondaire, et la seconde à une profession : d'artisanat, de pédagogue, d'auxiliaire administratif. Ainsi, à partir des écoles post-primaires, pouvait-on s'orienter vers les Ateliers d'Apprentissage Artisanal (A.A.A.), et pour freiner l'exode rural, les finalistes recevaient un outillage leur permettant de s'établir et d'exercer leur métier en milieu traditionnel; vers les Écoles d'Apprentissage Pédagogique (E.A.P.), pour des maîtres des écoles rurales du premier degré; et vers l'école d'auxiliaire pour former des éléments capables d'exercer des emplois administratifs dans les secteurs ou les chefferies.

b. Formation de l'élite

Pour former l'élite, déjà en 1946, les enfants noirs furent acceptés dans quelques écoles officielles laïques créées pour enfants européens.²⁸³ De manière décisive, en 1948, différents types d'écoles secondaires furent prévus : école secondaire latine, école moderne, école d'assistants agricoles, école moyenne, école ménagère, école de moniteurs et des monitrices faisant suite au deuxième degré sélectionné, etc. Les normes officielles furent souvent restrictives à ce niveau. D'où le caractère fortement sélectif de ces écoles.

Peu après la deuxième guerre mondiale, l'école coloniale est remise en question. En 1954, l'université Lovanium est née à Léopoldville; elle est la transformation du Centre universitaire de Kisantu (CEMULAC). En 1956, c'est le tour de celle Lubumbashi. Au lendemain de l'indépendance (1960), l'école coloniale est carrément perçue comme répondant insuffisamment à l'idéal de société que le nouvel État congolais allait se fixer. D'où, les réformes de 1961-1963. Le tableau suivant nous donne une idée sur l'évolution des effectifs scolaires et universitaires entre l'avant deuxième guerre et 1960.²⁸⁴

²⁸³En 1954, les enfants Noirs auront leurs propres écoles dans les grands centres. Vers 1950, l'accroissement relatif du nombre des élèves mérite d'être reconnu, mais en 1959, le plan décennal 1960-1969 pour le développement quantitatif et qualitatif des écoles secondaires avortera, l'indépendance du pays le perturbera.

²⁸⁴Voir : BUREAU DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, "Où est l'enseignement au Congo?", Éd. BEC, 1960.

Tableau VI-1 : Effectifs scolaires et universitaires de 1935-1960

Effectifs scolaires	1935	1946	1950	1959/1960
Écoles - primaires	452 855	790 313	896 711	1 644 044
Écoles - normales	1 085	3 503	.....	.....
- profession	1 995	2 983	.....	.....
- moyennes	1 143	2 728	.....	.....
Écoles - post-prim. - secondaires	.....	.....	8 672	22 780
	.....	.....	10 678	34 400
Tot. «secondaires»	4 233	9 214	19 350	57 180
Études - supéri. - universit.				616 829

Donc, jusqu'en 1960, les politiques scolaires coloniales vivent encore la collusion ou le mariage de raison entre l'Église et l'État. Dans la formation dispensée, les deux partenaires-clés ont trouvé chacun son compte : l'Église évangélise; l'État forme petits fonctionnaires, artisans et agriculteurs. L'enseignement secondaire, au sens large, est réservé à la formation des futurs enseignants et des auxiliaires (assistants) des services médicaux, agricoles et vétérinaires. Hormis la formation aux petits et grands séminaires, puis les deux écoles : le CADULAC (Centre agricole de l'Université de Louvain au Congo, pour former les assistants agricoles) et la FOMULAC (Formation médicale de l'Université de Louvain au Congo, pour former les assistants médicaux), le pays semble dépourvu de lieu pour la formation d'une véritable élite, du moins, une élite expérimentée.²⁸⁵

²⁸⁵ Avant 1960, le pays comptait 12 diplômés de l'université Louvanium, 7 autres sortiront en 1960. Voir : L. WOHLGENNANT, *Écoles du Zaïre...*, p. 25 et 28.

B. CONTEXTE D'ÉMERGENCE : LE RÉGIME SCOLAIRE DANS LE DIOCÈSE D'IDIOFA – 1948-1958

“Le « Vicariat d’Ipamu » devint « Diocèse d’Ipamu » le 11 septembre 1959 et puis, «Diocèse d’Idiofa », le 20 juin 1960.”²⁸⁶ En effet, le diocèse d’Idiofa tire son origine de la Préfecture d’Ipamu (créée en 1937, avec l’ordination épiscopale de monseigneur Alphonse Bossart). La préfecture d’Ipamu engendra le Vicariat du même nom (en 1948), le vicariat d’Ipamu engendra le diocèse d’Ipamu (en 1959), enfin, le diocèse d’Ipamu prit le nom d’Idiofa en 1960. La situation et l’organisation de l’enseignement sont celles des écoles coloniales. L’enseignement s’arrête au niveau primaire, et cela, jusqu’à la deuxième guerre mondiale. Le Père René Toussaint (un oblat) fut alors nommé inspecteur des écoles du vicariat d’Ipamu. Désormais, son travail d’inspecteur fut étendu à travers tout le vicariat d’Ipamu. Il succédait, à ce poste, au Père Fernand Adam (1912-1985), qui résidait à Dibaya-Lubwe. Le Père Toussaint quitta la mission Kilembe (au sud D’Idiofa) et alla s’installer dans le premier emplacement de la mission d’Idiofa où le Père Louis Cordewener fut le chargé des écoles.

L’enseignement comptait alors deux cycles : le 1^{er} destiné à l’alphabétisation et à l’éducation générale, surtout morale; le 2^e tendant à former les enseignants, les ouvriers spécialisés et les commis pour l’administration et les entreprises privées. Quant aux programmes, ils reflétaient le souci de l’utilitaire (travail manuel) et du conditionnement mental (religion, catéchèse et morale).

²⁸⁶Lire : V. EKO, “70 ans de présence oblata au Congo. 1931-2001”, (p.4), in *Internet*.

Après la deuxième guerre mondiale, précisément en 1948, les conditions économiques changent : l'accroissement de la production implique l'élévation du niveau de formation des compétences. Dès lors, la réforme scolaire de 1948 introduisit l'enseignement secondaire proprement dit, bien que le niveau de celui-ci soit inférieur à celui dispensé à la métropole.

À la suite de cette réforme, le régime scolaire, dans le vicariat d'Ipamu se présenta comme suit :

1. Au niveau primaire : trois sortes d'écoles :

- des écoles centrales pour garçons dans chaque mission;
- de nombreux postes scolaires intermédiaires reliés à l'école centrale;
- des écoles primaires de villages (écoles rurales) pour la 1^{ère} ou la 2^e année.²⁸⁷

2. Au niveau post-primaire : création des "A.A.A." et des "E.A.P."

Au niveau post-primaire, on encourage quelques formations d'ateliers d'apprentissage artisanal (A.A.A.), avec une caisse d'outillage en finale. Généralement, cette formation est réservée aux garçons. Ainsi naîtront les ateliers d'apprentissage artisanal suivants : A.A.A.-menuiserie dans les missions Kilembe, Mokala, Ipamu, Mwilambongo et Banga; A.A.A.-sculpture et art, à la mission Mikope; A.A.A.-mécanique, à la mission Ipamu; A.A.A.-coordonnerie, à Mwilambongo; A.A.A.-maçonnerie, à Kilembe. Pour les écoles d'apprentissage pédagogique (E.A.P.), mentionnons celles des missions Banga, Koshibanda et Mateko.

²⁸⁷Voir subdivision précédente: a. Enseignement pour la masse congolaise, p. 156.

3. Au niveau post-primaire : des écoles ménagères pour filles

Au niveau post-primaire, des écoles ménagères pour filles furent créées dans des missions où il y avait des religieuses telles qu'à Brabanta (l'actuelle Mapangu), Kilembe, Idiofa, Ipamu, Mwilambongo et à Ngoso.

4. Au niveau secondaire

Avant 1960, au niveau secondaire, dans le vicariat d'Ipamu, à part le petit séminaire d'Ipamu ouvert en 1947 et transféré une année plus tard à Laba (à son actuel emplacement), aucune école secondaire *sensu stricto* n'existait. Le niveau secondaire est composé de l'une ou l'autre école moyenne, puis de l'école de moniteurs et de monitrices. En fait, il s'agissait de l'École moyenne de Brabanta, en 1937 (ancêtre lointain de l'École moyenne d'Idiofa), de l'École de moniteurs de Mwilambongo, en 1941, de la Moyenne de Ngoso, en 1953 (ancêtre proche de l'École moyenne d'Idiofa) et l'École de monitrices de Mwilambongo en 1956.

Il faudra attendre 1954 pour voir intervenir une réforme radicale au Congo-belge : la création des écoles officielles gérées directement par l'État et l'adoption d'un programme similaire à celui de la métropole. De plus, les conclusions de la Conférence sur la réforme de l'enseignement à Addis-Abeba (janvier 1961) auront un impact sérieux sur le système scolaire au Congo.

La Commission de la réforme de l'enseignement au Congo qui y fit écho, propose de diviser l'enseignement secondaire en deux volets. D'une part, le cycle d'orientation, d'une durée de deux ans; de l'autre, des humanités de quatre années

avec trois sections spécialisées : enseignement général littéraire ou scientifique; enseignement pédagogique; enseignement technique ou professionnel (commercial, médical). D'où, après la rébellion (1964-66), le développement des cycles d'orientation et de l'enseignement secondaire avec des sections spécialisées à travers d'Idiofa. C'est notamment le cas de Lankwan.

C. DE L'ÉCOLE MOYENNE SAINTE-MARIE AU COLLÈGE LANKWAN – 1958-1972

Nous présenterons ici le Collège Lankwan : sa création (origine), ses visées et sa structure du départ, son évolution, quelques traits de sa situation présente.

1. Création de l'École moyenne Sainte-Marie

Créé le 26 mai 1956 par Monseigneur Alphonse Bossart, le Collège Lankwan est le premier cycle secondaire du territoire d'Idiofa.²⁸⁸

De source crédible²⁸⁹, il semble que le Collège Lankwan ait pour ancêtre éloigné l'École complémentaire de Brabanta, dans l'actuelle paroisse de Mapangu.²⁹⁰ Cette dernière école, de niveau moyen, fut au compte des Huileries du Congo-Belge

²⁸⁸Jusqu'en 1938, la Préfecture d'Ipamu comptait, en plus d'une école artisanale fondée par les jésuites (1925-1926) et d'une scie grume (1928), trois écoles centrales de catéchistes : Ipamu, Mwilambongo et Kilembe. Les autres écoles furent rurales dans des postes.

²⁸⁹Voir : Entretien du 18 nov. 2000 avec Mr Makaba Justin, finaliste de la 1^{ère} promotion de l'École Moyenne Sainte-Marie et actuel chef-adjoint d'Idiofa-cité.

²⁹⁰La paroisse de Mapangu est à l'Est d'Idiofa. Voir carte du diocèse : Annexe 5.

(HCB)²⁹¹, actuellement « Plantation Lever du Zaïre » ou « PLZ ». Cette société avait besoin d'une école professionnelle pour former les auxiliaires noirs et de l'aide des missionnaires pour la "santé spirituelle" de ses travailleurs. Elle la bâtit ainsi que l'Église. Les Oblats succédant aux Jésuites, à la préfecture d'Ipamu (créée en 1937), héritèrent de cette fondation.²⁹² En 1952/53, elle est fermée. Forts de l'expérience des Jésuites en enseignement dans le diocèse de Kikwit (voisin d'Idiofa), les Oblats décidèrent d'ouvrir une école moyenne dans la paroisse de Ngoso. C'est celle-ci qui absorbera les transfuges de la Complémentaire de Brabanta l'année suivante.

En 1956, au moment où Ngoso est opérationnel, Monseigneur Bossart obtint des autorités étatiques une école moyenne à Idiofa. Les travaux de construction démarrèrent la même année et s'achevèrent l'année suivante. En septembre 1957, les élèves de deux dernières classes de Ngoso (3^e et 4^e moyennes) sont transférés à la nouvelle École Moyenne Sainte Marie d'Idiofa. Ainsi s'explique le fait que les premiers finissants (de la 4^e moyenne) sont de 1958. « *L'École Moyenne est installée dans ces nouveaux locaux construits avec subsides coloniaux, depuis la rentrée des classes 1957. Les locaux scolaires comprennent 5 classes, une salle de dactylo, un bureau, un petit musée et une salle de visite médicale.* »²⁹³

²⁹¹Les HCB sont installées dans le territoire de Basongo depuis 1922.

²⁹²Les pères Oblats de Marie Immaculée ont remplacé les missionnaires Jésuites, déjà présents dans la contrée en 1899 (fondation de la paroisse de Mpangu).

²⁹³Source : Rapport de l'Inspecteur Jean MABOGE : « Le fonctionnement des écoles subsidiables pour indigènes », in *Archives de la coordination des écoles catholiques*.

a. De « l'École moyenne » aux « Humanités » – 1958-1961

Deux changements méritent d'être signalés et expliqués : les différents noms donnés à la même école depuis sa création, puis ses divers changements (de programmes et de structures).

Le nom « École Moyenne Sainte-Marie d'Idiofa » s'explique d'abord par son niveau (moyen), puis son patronyme (Sainte-Marie), la paroisse (Idiofa). C'est un phénomène habituel chez les catholiques, désignant souvent ainsi leurs institutions.

À partir de septembre 1961, l'« École Sainte-Marie d'Idiofa » connaîtra plusieurs changements dûs surtout à l'évolution socio-politique du pays. On assiste d'une part, à une vraie "guerre de noms" : Collège Notre-Dame, Institut Lankwan, Institut Akub'Asis, Collège Lankwan et, de l'autre, à des changements de structures. Au regard des changements socio-politiques, rappelons d'abord que la date de la fondation de l'« École Moyenne Sainte-Marie » (1957) se rapproche de celle de l'indépendance du pays (1960). Ce fait n'est pas sans incident sur l'évolution historique de l'école en étude. Les soubresauts ou les humeurs socio-politiques du pays caractérisés par la contestation coloniale ou de l'émancipation nationale jouera sur les écoles. Ainsi, en 1961, pour contester le régime scolaire colonial, on change d'abord le nom de l'école; de « École de Sainte Marie d'Idiofa », on passe à « Collège Sainte Marie d'Idiofa ». Et comme nous le verrons plus loin au sujet des structures, on introduira le système de cycle d'orientation.²⁹⁴

²⁹⁴Voir : La réforme de Mungul Diaka. Partant, les missions Ngoso et Koshi (à Idiofa) seront dotées d'un cycle d'orientation respectivement en 1962 et 1963.

En 1961, un nouveau nom : Collège Notre-Dame lui est attribué. Cette nouvelle appellation se justifie par deux faits : le nom de la cathédrale et celui de la paroisse Notre-Dame d'Idiofa. En fait, c'est l'école de la paroisse de l'évêque.

En 1971, le vent de l'authenticité suscité par le bureau politique du Mouvement populaire de la Révolution (M.P.R.) soufflant dans le pays obligea Notre-Dame à se rebaptiser. D'où le nom « Institut Lankwan » d'abord, et, une année plus tard, « Akub'Asis ».

b. Nom : « Institut Lankwan »

En fouillant le palmarès de Lankwan de 1971, nous lisons ce nom, pour la première fois, de la main de l'abbé Awaka Augustin Bis-Ensum, ancien directeur de l'école en étude (de 1967-1971) : *« à la 5^e promotion de Lankwan, notre dernier mot est le suivant : travail et discipline renversent les murs infranchissables. »*²⁹⁵

En fait, le nom « Institut Lankwan » a été donné au Collège Notre-Dame, en hommage à l'abbé Adolphe Lankwan, un prêtre diocésain d'Idiofa et ancien professeur au Collège d'Ipamu (1964) qui, par son courage et son ingéniosité, a rendu de précieux services aux nombreux jeunes d'Idiofa-cité et ses contrées. Ces jeunes furent enrôlés de force par les rebelles mulelistes.²⁹⁶

²⁹⁵Lire : Éditorial du palmarès de Lankwan « Année scolaire 1971-1972 », Rubrique : « Déception ».

²⁹⁶Pierre MULELE, ancien petit séminariste de Kinzambi, est l'instigateur de la rébellion de 1964-1966 dans le territoire d'Idiofa, épice de la ferveur révolutionnaire. Celle-ci fut basée sur les espérances de l'instauration d'un ordre

Soupçonné de démotiver et surtout de faire fuir les jeunes recrues, en communiquant avec elles en grec et en latin, Lankwan fut accusé de haute trahison par les rebelles, puis assassiné en 1965. Selon les rescapés, l'abbé Lankwan leur demandait de sortir de la forêt, car l'aventure muleliste était sans issue.

C'est ce que confirme un texte déniché des archives de la coordination des écoles conventionnées catholiques :

« Lankwan est le nom d'un zairois courageux qui fut arrêté et tué au cours de la rébellion de 1964-1965, en essayant de faire évader les étudiants retenus en force dans les maquis; il fut arrêté par les rebelles à Banda alors qu'il attendait un groupe d'étudiants pour regagner Idiofa; pour cette raison, il fut condamné à mort et enterré vivant en 1965. Tous les étudiants sauvés de la rébellion parlent encore du courage, de l'intelligence, du sens de la responsabilité de celui qui s'appelait l'abbé Lankwan. N'est-ce pas un exemple à imiter? »²⁹⁷

Donc, donner ce nom à un collège, c'est perpétuer la mémoire de cet ancien directeur de ladite école et véritable figure mythique.²⁹⁸

socio-politique nouveau où régneraient prospérité, équité sociale, liberté et démocratie. Elle embrasa plusieurs provinces, faisant de milliers de morts. Il fut assassiné plus tard, en 1978, par Mobutu.

²⁹⁷ Consulter : Archives de la coordination catholique, « Dénominations des établissements scolaires 1/9/1972 », in *Enseignement secondaire*, n° matricule 13089 Collège Lankwan Idiofa, (Collège Notre-Dame Idiofa), B.P.1, Idiofa.

²⁹⁸ Se reporter au tableau VI-2 : Changements de noms, de classes et de directeurs à Lankwan, pp. 169-170. 1964 : année morte à cause de la rébellion à Idiofa.

c. De l'« Institut Akub'Asis » au « Collège Lankwan »

En 1972, dans la foulée de la politique d'authenticité déclenchée par l'ex-président Mobutu dans tout le Zaïre, l'Institut Lankwan s'oblige à se rebaptiser; on abandonne le nom « Lankwan » pour « Akub'Asis », ce qui signifie : “Les ancêtres l'ont laissés”. Ce nom veut essentiellement insinuer le fait que cette école est perçue par les populations d'Idiofa-cité et de ses environs comme un héritage ou un don de leurs ancêtres, et qu'il faut la garder précieusement.

En 1980, la vague authenticitaire s'essouffant, les prénoms chrétiens furent ré-autorisés. C'est alors que l'appellation « Collège Lankwan » réapparut, et cela, jusqu'à nos jours.

2. changement de programmes et de structures

Le deuxième point marquant le changement de l'école en étude est sa structure et ses programmes, en 1961. Cette évolution s'imposait au vu de l'hétérogénéité des programmes hérités du passé et de la nouvelle atmosphère socio-politique dans le pays, comme signalé.

“Très tôt, dès le dernier mois de l'année 1960, on s'apercevait qu'une réforme de l'enseignement s'imposait, aussi bien à cause de l'hétérogénéité des programmes hérités du passé, qu'à cause des adaptations nécessaires à l'évolution politique sociale... Il s'agit aussi et surtout d'émanciper l'école secondaire culturellement et socialement dans le sol africain.”²⁹⁹

²⁹⁹Lieselotte WOHLGENANT, *Écoles du Zaïre...*, p. 31.

En 1961, la Commission nationale de la réforme des programmes de l'enseignement secondaire donnera un contenu général au changement attendu.³⁰⁰ Elle précisa les deux grands objectifs de l'école secondaire dans le Congo nouveau, deux objectifs liés à la fonction sociale de celle-ci. Le premier est que l'école secondaire doit assurer la formation générale des cadres moyens et supérieurs capables de remplacer le personnel expatrié et de contribuer au développement global de la société. Le second est son enracinement socio-culturel à son milieu. D'où, pour le premier, le souci d'internationaliser cet enseignement et d'homologuer ses diplômes et la visée de scolariser au moins 10 % d'enfants. De plus, on veut que 50% d'inscrits en 1^{ère} secondaire aboutisse au diplôme.

Comme pour anticiper tous ces changements, à Idiofa et ailleurs, tout ce qui touchait les écoles post-primaires irrite. Le niveau d'enseignement moyen en vogue fut désormais perçu comme un symbole de la colonisation, un instrument de maintien des indigènes au niveau subalterne, et donc, de non-promotion. D'où, du point de vue structure et contenu,

“On décida que la préparation à des métiers subalternes était contraire à la promotion sociale de la jeunesse, qu'il fallait une plus large formation générale pour tous; qu'il fallait faire monter le jeunes les plus haut possible dans l'échelle du savoir sans nécessairement tenir compte de l'entrée dans des professions concrètes.”³⁰¹

³⁰⁰Voir : République du Congo, Ministère de l'Éducation Nationale : “L'enseignement secondaire Nationale-structures, programmes, examens.-”, Léopodville, 3 avril 1963, p.1.

³⁰¹Lieselotte WOHLGENNANT, *Écoles du Zaïre...*, p. 32.

Dans cette perspective, le Père Jean Masson, premier directeur de l'École moyenne Sainte Marie d'Idiofa signale : *“à partir de l'année scolaire 1961-1962, il n'y a plus d'école moyenne à Idiofa, on suit le programme des humanités.”*³⁰²

Tel est le début Collège Notre-Dame d'Idiofa, des humanités secondaires générales ou classiques. Celles-ci débutent avec une section littéraire, option latin philo. Un an plus tard (1962-1963), il ouvre la section scientifique, option mathématiques-physique.³⁰³ Enfin, en l'année 1991-1992, une troisième option : la bio-chimie.³⁰⁴

Tableau VI-2 : Changements de noms, du nombre des classes et de directeurs à Lankwan

Année scolai.	Dénomination	Classes en fonction	Directeur
1957-1961	Éc. Moyenne Ste	4è & 3è moyennes	P. J. Masson
1960-1961	Marie d'Idiofa	3è, 4è moy & 3è litt..	.....
1961-1962	Éc. Moy. Ste Marie	3è, 4è moy, 4èlitt et 3è sc	.....
1962-1963	Coll. Notre-Dame	4è moy., 5è litt, 4è sc. A,	.....
1963-1964	Coll. Notre-Dame	6è litt & 5è sc. A	

³⁰²Voir : Archives de l'École Moyenne Sainte-Marie d'Idiofa.

³⁰³Selon le Rapport scolaire 1999-2000, l'Arrêté départemental 1951/65 fera de cette école un collège aux humanités littéraires et scientifiques.

³⁰⁴Lire : Rapport de fin d'année 1999-2000 ou l'arrêté n° MINECABMIN/0166/91

1964 : RÉBELLION. Mais à Idiofa-Cité, les enfants étudient sous la garde militaire. Les humanités sont fermées. En 1964-1965, 2 classes (CO1 et 2) sont ré-ouvertes ³⁰⁵ , l'Abbé Adolphe Lankwan en est le directeur. Il sera tué vers fin 1965. En 1966-1967, lors de la réouverture de la 3 ^e - 4 ^e littéraire et 3 ^e scientifique, l'abbé Awaka le succédera.			
1966-1967	Coll. Notre-Dame	3 ^e et 4 ^e litt + 3 ^e sc	Abbé Awaka
1967-1968	Coll. Notre-Dame	5 ^e litt + 4 ^e sc. A	.....
1968-1969	coll. Notre Dame	6 ^e litt., agréation 6 ^e sc.	.....
1969-1970	Coll. Notre-Dame	Dernier C.O va à Mwilgo	.....
1971	Institut Akub'asis	.....	Abbé Awaka
1972	Institut Lankwan	.....	Abbé Iko D.
1975	Institut Lankwan	.....	Abbé Iko D.
1975 - 1979	Institut Lankwan	.....	Mr. Manye
1979	Institut Lankwan	8 classes	Mr. Manye
1979 -1984	Institut Lankwan	.....	Mr Mulamba
1980	Collège Lankwan	10 classes	.....
1981	Collège Lankwan	12 classes	.....
1985 - 1988	Collège Lankwan	.....	A. Sieme J.P
1988 - 1990	Collège Lankwan	.....	A. Kimpila
1992	Collège Lankwan	15 cl. (dont 3 ^e bio-chi.)	.....
1990 -1993	Collège Lankwan	.....	A Ndandula
1993 -1997	Collège Lankwan	.....	A. Minkoko
1994	Collège Lankwan	18 cl (6 class. bio-ch)	A. Bonga
1997 - 1998	Collège Lankwan	18 classes	A. Sisi [en
1999 - 2000	Collège Lankwan	18 classes	fonction].

³⁰⁵Voir : Lettre de l'inspecteur J. Maboge à la Province, n° 8200/Q141/1515/65 du 6 juillet 1965. Pour la 5^e litt. et la 4^e sc., en 1968, lire : Lettre n° 8200/14/ 1523/67 du 24 juillet 1967. La 5^e APPB est transférée d'Idiofa à Ipamu (Arrêté : EDN/PS/8 33/SG/ 1572/69 du 2 juillet 1969). Source : Archives Coordination Idiofa.

De ces trois options, la première s'inscrit surtout dans la logique cléricale de l'époque, où les lettres prédominent; tandis que la deuxième et la troisième sont à situer dans la vague de la contestation populaire où les lettres sont perçues comme alliées du colonisateur et peu rémunératrices. De plus, on préconisera la fermeture des écoles post-primaires jugées, à l'époque, comme ne menant nulle part. Enfin, pour souligner la lutte contre la discrimination dans la scolarisation des filles et des garçons, toute formation spécifiquement féminine est supprimée au niveau du cycle d'orientation, les écoles ménagères sont abolies de la structure officielle, car elles favorisent la disparité de formation, de niveau, et de perspectives d'avenir entre les deux sexes. D'où, l'option massive et générale pour une

*“structure promotionnelle, qui devrait donner à chaque élève la possibilité d'aller le plus loin possible. Un cycle d'orientation de 2 ans, ouvert aux élèves ayant achevé 6 années d'école primaire, devait permettre d'orienter les élèves selon leurs aptitudes et intérêts. Le deuxième cycle, de 2-4 ans, selon le cas, préparait à une profession ou à l'enseignement supérieur.”*³⁰⁶

Donc, le changement de structure et de programme n'est pas lié à un dynamisme interne aux écoles. C'est surtout le contexte socio-politique qui le motive.

3. Les visées de l'École moyenne Sainte-Marie

Nous voulons dégager les visées scolaires de l'École moyenne Sainte-Marie d'Idiofa, laissant celles des Humanités dans la rubrique “Situation actuelle du Collège Lankwan”. Les visées de l'École moyenne Sainte-Marie d'Idiofa, nous l'avons vu, s'inscrivent dans la logique utilitariste, celle de la formation de la main-

³⁰⁶ *Id.*

d'oeuvre spécialisée et des auxiliaires nécessaires aux secteurs publics et privés d'exploitation. Les emplois de ses premiers diplômés éclairent, sans équivoque, ces visées, comme l'atteste la note suivante de l'inspecteur de l'époque :

*“De 16 premiers élèves sortis de l'École moyenne Sainte-Marie d'Idiofa, 2 de présentent au jury central pour faire des études d'assistant médical, 1 se présente au jury central pour école normale, 1 s'est inscrit pour l'examen d'entrée en préparatoire à l'Institut supérieur congolais d'enseignement social, 3 se sont inscrits pour l'école des pupilles à Luluabourg (actuel Kananga), 9 sont engagés comme employés de bureau à l'État et dans la compagnie H.C.B.”*³⁰⁷

Par ailleurs, l'École moyenne Sainte Marie d'Idiofa, comme d'autres écoles d'avant l'indépendance et surtout celles entre les mains des missions religieuses, voulait former, par l'enseignement moral et religieux, la mentalité du « civilisé ».

4. Situation géographique

Le Collège Lankwan est situé à Idiofa-cité, dans la zone d'Idiofa, district du Kwilu, province de Bandundu (à l'ouest de la RDC). Établi sur le terrain de la paroisse St. Kizito, il est limité au Nord, par le Centre de Santé de D.P.P (Développement Progrès Populaire); au Sud, par le Lycée Laku Lanza; à l'Est, par le bureau de la coordination des écoles catholiques et par la procure diocésaine d'Idiofa; enfin, à l'Ouest, par l'Institut Ebwa et par le couvent des soeurs de Marie au Kwango. Sa superficie totale est de 2,500 m².³⁰⁸

³⁰⁷Lire : Jean Maboge, “Rapport sur le fonctionnement des écoles subsidiabiles pour indigènes”, 1958, in *Archives de la Coordination catholique d'Idiofa*.

³⁰⁸Source : Rapport de la rentrée des années scolaires 1986 à 1996.

D. LE COLLÈGE LANKWAN AUJOURD'HUI – 1972-2000

Pour décrire la situation actuelle du Collège Lankwan, nous nous limiterons en l'an 2000, année de la cueillette des données. Rappelons que Lankwan, comme les autres écoles conventionnées du pays, fonctionne sous le régime de la Convention de 1977 et de la Loi-cadre de 1986.³⁰⁹

Sans que les visées de la réforme de 1961-1962 soient modifiées, l'infrastructure de cette école, comme nous le verrons, a changé. Cela pour faire face, sans doute, à la demande de plus en plus croissante de scolarisation et à une clientèle de plus en plus diversifiée.

1. Des chiffres qui parlent

Au début (en 1958), l'École moyenne Sainte-Marie avait une capacité maximale d'accueil de 80 élèves. Elle comptait : «*5 classes, une salle de dactylo, un bureau, un petit musée et une salle de visite médicale.*»³¹⁰ En 1958, s'ajouteront d'autres bâtiments : celui des professeurs (abritant actuellement le directeur de l'école) et trois maisons de professeurs (l'actuel Quartier Harlem). En 1960, on construira la salle de classe située derrière l'actuelle résidence du directeur de l'École, et, en 1971, le collège Notre-Dame est doté d'une grande salle servant à la fois d'amphithéâtre et de salle polyvalente.³¹¹

³⁰⁹Sur la Loi-Cadre de 1986, voir : chapitre I de la présente étude, p.15.

³¹⁰Voir : Jean MABOGE, "Rapport sur le fonctionnement...".

³¹¹La date précise de la fin des travaux de cette salle n'est précisée nulle part.

En 2000, Lankwan comptait en tout : 451 élèves, 18 classes, 9 bâtiments, 21 salles (dont 3 bureaux, 1 salle de réunion, 2 magasins, 1 amphithéâtre, 1 laboratoire, une bibliothèque), 5 toilettes, 1 lavabo, 27 chaises, 206 bancs dont 48 monoplaces, 8 étagères, 5 armoires, 2 machines à écrire, 1 photocopieuse (en panne).³¹² Le nombre de bâtiments abritant les classes est presque le même, tout comme celui des premiers finissants l'École moyenne (1957-1958)³¹³ et celui de la première promotion des humanités littéraires (1968-1969)³¹⁴, soit 16 élèves contre 17.

Or, en vingt ans (1980-2000), le nombre des classes a doublé (les trois options comptant)³¹⁵ et, de façon plus spectaculaire encore, celui des élèves. Le tableau suivant l'illustre bien.³¹⁶

³¹²Source : Rapport de rentrée scolaire année 1999-2000.

³¹³Sur les tout premiers finissants (1957-1958) : se reporter à la note 308, p. 175.

³¹⁴«En cette année scolaire 1968-1969, les premiers diplômés du Collège Notre-Dame sont : 1. Tsatsa Constant (73%), 2. Jeanon Séverin (69%), 3. On'Shiding Pascal (65%), 4. Lumay Constant (60%), 5. Ndakiza Cyprien (60%), 6. Musenge Delphin (59%), 7. Ekâa Maximilien (58%), 8. Bwesenkine Philippe (58%), 9. Nzoënsung Philémon (57%). Ont obtenu le certificat d'État : 1. Mbong-Mpas Jean, 2. Munangi Denis et 3. Musibakole Georges. Enfin, reprenaient l'année : Muyonso Jean-Pierre, 2. Mpuku Célestin et 3. Palla Frédéric". Source : Archive de la Coordination catholique.

³¹⁵En 1980, le Collège Lankwan comptait 10 classes, en 1981, 12, et en 1994, 18. Donc, en 20 ans, soit de 1980 jusqu'à 2000, le nombre a presque doublé.

³¹⁶Source : Rapports des rentrées scolaires 1980-2000.

Tableau VI-3 : Évolution numérique des classes, des inscrits, et des réussites à Lankwan de 1980 à 2000

Année scolaire	nbre des class.	Inscrit(e)s début- ann	parvenu(e)s à la fin de l'année scolaire	Réussites	
				nbre	%
1980-1981	10	347	347	135	38,9
1981-1982	12	404	390	309	79,2
1982-1983	12	488	408	287	70,3
1983-1984	12	569	452	315	69,6
1984-1985	12	504	500	212	42,4
1985-1986	12	416	387	201	51,9
1986-1987	12	360	358	240	67,9
1987-1988	12	393	389	258	66,3
1988-1989	12	390	-----	----	-----
1989-1990	12	391	382	268	70,1
1990-1991	12	455	422	299	70,8
1991-1992	12	Grève	Grève	Grève	Grève
1992-1993	15	494	476	419	88,3
1993-1994	18	542	520	411	79,5
1994-1995	18	632	609	514	84,4
1995-1996	18	790	758	579	76,3
1996-1997	18	756	701	475	67,7
1997-1998	18	711	675	454	67,2
1998-1999	18	616	570	401	70,3
1999-2000	18	586	550	324	58,9

De plus, l'évolution numérique des écoles dans tout Idiofa-territoire et dans la cité d'Idiofa en particulier, valide cette augmentation.³¹⁷

Tableau VI-4 : Évolution numérique des écoles à Idiofa-territoire de 1990-2000

Année scolaire	Tot. second. Idiofa- territ.	écoles cath. Idiofa-terr.	Effectifs-élèves catholiques	
			Garçons	Filles
1990-1991	117	58	11,498	4,607
1991-1992	281	58	grève	grève
1992-1993	287	58	8,139	5,945
1993-1994	283	59	10,082	9,094
1994-1995	284	59	12,527	7,649
1995-1996	290	123	13,195	7,980
1996-1997	313	154	15,678	9,717
1997-1998	312	154	15,847	10,282
1998-1999	317	160	17,296	11,196
1999-2000	358	154	18,191	12,501

Des deux tableaux ci-haut, quelques observations s'imposent. Soulignons d'abord l'augmentation significative du nombre des écoles à Idiofa-territoire en général, et dans le réseau catholique en particulier. En 10 ans (1990-2000), Idiofa-territoire passe de 117 à 358 écoles secondaires (30,5 % par an), et de 58 à 154 écoles secondaires catholiques (26,5 % par an). Ensuite, Idiofa-cité seule, voit

³¹⁷Source : Service des statistiques, Coordination catholique d'Idiofa et Bureau du Proved-Idiofa.

augmenter, voire plus que doubler, ses écoles secondaires de 6 à 18³¹⁸. Or, la croissance annuelle moyenne de la population d'Idiofa-cité est de 4,85%.³¹⁹

Ces chiffres sont éloquentes. À partir de ce qu'ils traduisent, on aurait dû s'attendre, en principe, à une baisse d'inscriptions dans l'ensemble du territoire et à Idiofa-cité en particulier. Or, malgré ces ouvertures massives d'écoles secondaires, le nombre des scolarisés à Lankwan a augmenté ou, à tout le moins, il s'est maintenu.

Pour l'année scolaire 1995-1996, seule, Lankwan a vu son taux d'inscrits atteindre l'apogée. Autre signe symptomatique, malgré son nombre limité de bâtiments et le système de double vacation³²⁰ qui s'ensuit, en 10 ans, Lankwan a augmenté ses sections (de 2 à 3), et doublé le nombre de ses classes (de 8 à 18). Pourtant, la capacité numérique initiale de ce collège est de 80 élèves.

³¹⁸Sans l'ISTM, l'ISP-extension (niveau supérieur) et Bambino (une maternelle), Idiofa-cité compte 40 écoles : 18 secondaires (Lankwan, Ebwa, Laku-Lanza, Longo, Ngwakana, Ngala, Lewa, Adventiste, Amitié, Nto-Apel, Tomisa, Bosembo, Osenkas, Bulamatari, Salaken, ITM, Biletsi, Notre-Dame) et 22 primaires.

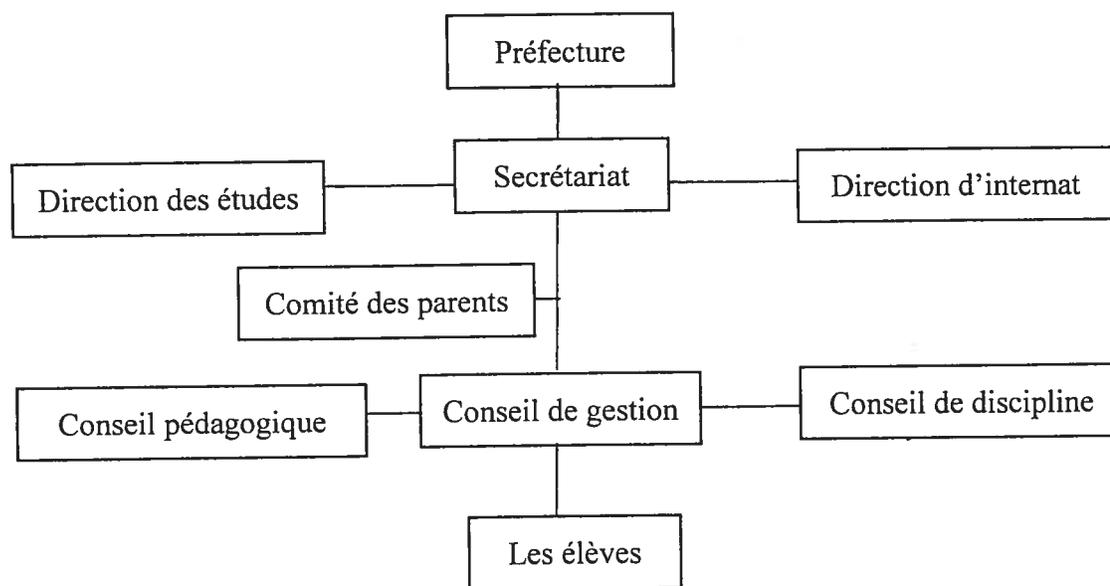
³¹⁹Source : "Recensement démographique 2000", *Archives du bureau de la cité d'Idiofa*.

³²⁰Le système de double vacation, bien connu au Congo, consiste à dispenser les cours dans les mêmes bâtiments à des élèves d'une institution scolaire l'avant-midi, et à ceux d'une autre institution, l'après-midi. Ainsi, sur la base d'une entente, deux écoles se partagent les mêmes bâtiments à des temps différents.

On le voit, la très forte demande de scolarisation à Lankwan dépasse de loin les capacités d'accueil réelles de celui-ci. Une étude comparative, à ce sujet, entre Lankwan et d'autres écoles de la place pourrait nous instruire longuement. Donc, si, en 10 ans, l'ensemble du territoire d'Idiofa a vu le nombre de ses écoles secondaires en général, doubler, voire presque triplé, et que, malgré cette hausse, les demandes d'inscriptions à Lankwan n'ont fait qu'augmenter, il y a là matière à penser. Nous nous demandons : pourquoi cette scolarisation à tout le moins persistante, dans des écoles conventionnés catholiques? Et pourquoi à Lankwan particulièrement?

2. Structure actuelle de Lankwan

Nous effleurons la structure scolaire actuelle de Lankwan qui obéit à la structure standard des écoles secondaires du pays.³²¹ L'organigramme est le suivant:



³²¹ Consulter : M. Meernhout, *Déontologie et prérogatives du chef d'établissement*, Kinshasa, Samafos (Cabinet du premier Commissaire d'État), 1982, pp. 194-197. (Sur 224 p. L'auteur est professeur à l'Unaza et préfet (directeur d'école).

a. Les rôles de chaque unité³²²

Dans l'organigramme ci-haut, chaque unité a un rôle défini; elle travaille, en principe, en collaboration avec les autres afin de créer l'harmonie et l'effet attendu.

Préfecture.

Le préfet (directeur de l'école) est chargé de la gestion courante de l'établissement. Il a comme mission : - coordonner toutes les activités au sein de l'école, - veiller à l'application des directives du département, - arrêter toutes les mesures nécessaires pour le bon fonctionnement de l'école, - veiller au bon fonctionnement de l'école, bref s'occuper de toute l'administration scolaire.

Direction des études (D.E)

Le directeur des études est un conseiller pédagogique et le remplaçant du préfet en cas d'absence de ce dernier. Comme fonctions : - il admet et promeut les élèves, - il répartit les tâches au personnel enseignant, - il exécute les programmes, organise des activités d'évaluation et gère la bibliothèque de l'école.

Direction d'internat (D.I.)

Le directeur d'internat est un conseiller du directeur de l'école et un assistant du préfet des études. Il gère l'internat, donne les programmes pour l'internat, - maintient l'ordre et la discipline au sein de l'internat, - occupe les élèves internes en dehors des heures des cours, - assure l'approvisionnement en produits alimentaires.

³²²*Ibid.*, pp. 194-197. Le rôle de chaque unité est clairement définis par l'auteur. Nous les reprenons quasiment à la lettre.

Secrétariat

Le secrétaire est le collaborateur du chef d'établissement dans l'administration. Il assure les tâches ci-après : - tenir la correspondance et le classement de celle-ci, -approvisionner l'école en fournitures de bureau, - tenir l'inventaire du patrimoine de l'école, - tenir les documents comptables de l'école.

Direction de discipline

Le directeur de discipline est l'assistant du chef d'établissement pour les questions de discipline, il encadre les élèves civiquement et politiquement. Il s'occupe : - de maintenir l'ordre et la discipline au sein de l'école, organise des activités sportives, organise des actions d'aide aux élèves et veille à l'entretien des locaux.

Conseil pédagogique

Le conseil pédagogique examine toute question visant l'amélioration de l'efficacité pédagogique.

Conseil de gestion

Le conseil de gestion statue sur les frais scolaires et veille à la gestion de ceux-ci.

Comité des parents

Le comité des parents collabore avec l'école en matière d'éducation et il veille sur les modalités de la construction.

De cette description et de ces définitions des tâches, nous croyons qu'elles sont claires sur papier. On peut cependant se demander ce qu'elles signifient au quotidien et dans la pratique, surtout en ce qui concerne la place et le rang qu'occupent les parents dans l'organigramme. Nous croyons même que sa description en dernière position peut être symptomatique; elle semble révéler le degré d'importance qu'on leur attribue à l'école.

b. Les visées (des Humanités) de Lankwan

Quant aux visées des humanités secondaires de Lankwan, né depuis 1961, elles s'inscrivent dans deux optiques complémentaires : l'optique étatique, et celle de l'Église.³²³

Pour l'État, les visées de Lankwan, comme celles des autres écoles secondaires du pays, se situent à la charnière entre la formation d'une élite pour le pays et la nécessité d'une formation générale des cadres moyens et supérieurs capables de remplacer le personnel expatrié et de contribuer au développement global de la société dans les différents secteurs de la vie publique et professionnelle. De plus, ces humanités secondaires visent à enraciner socio-culturellement l'école secondaire dans son milieu d'implantation.

Pour l'Église, la visée principale des écoles secondaires est de former intégralement ou complètement et harmonieusement l'élève, à la lumière de

³²³Pour les visées des écoles secondaires : se reporter à *Règlement d'ordre intérieur* (art.: 4-6, 10-12), et à la rubrique La Loi-Cadre de 1986 : chapitre I, p.15.

l'Évangile. L'Église vise à offrir une *“éducation chrétienne et intellectuelle dans le développement intégral”*.³²⁴

Conclusion

La rétrospective du Collège Lankwan nous a obligé de retracer le cadre historique global de l'enseignement au Congo, puis celui de l'enseignement dans le vicariat d'Ipamu. Le premier cadre nous révèle que l'organisation scolaire au Congo a été (et elle demeure encore) le fruit de l'entente entre deux partenaires-clés : l'État et l'Église. Son objectif de base, à l'origine, fut humanitaire : la civilisation par l'éducation et l'évangélisation. Mais avec le temps, il est devenu utilitaire, et cela, jusqu'avant l'indépendance. Le deuxième cadre historique, touchant le régime scolaire dans le vicariat d'Ipamu (1937), précurseur du diocèse d'Idiofa, nous a indiqué le niveau assez élémentaire de l'organisation scolaire du début (visant l'alphabétisation et l'éducation générale, surtout morale). C'est ce cadre qui a muté, avec le temps, vers celui des écoles post-primaires (visant à former les enseignants, les ouvriers spécialisés et les commis pour l'administration et les entreprises privées).

Quant à l'École moyenne Sainte-Marie d'Idiofa proprement dite, elle s'inscrit dans l'optique utilitariste de l'époque, avec un espace pour l'évangélisation et l'éducation; ses programmes reflètent le souci de l'utilitaire (travail manuel) et du conditionnement mental (religion, catéchèse et moral). Ils seront remis en question

³²⁴Lire : note 26, p. 18. Se reporter aussi au chapitre I, rubrique : Projet éducatif et visées des écoles conventionnées catholiques : pp. 18- 20.

à partir de 1961, ouvrant ainsi la voie aux études des humanités secondaires visant une formation générale des cadres moyens et supérieurs capables de remplacer le personnel expatrié et de contribuer au développement global de la société, puis à enraciner socio-culturellement l'école secondaire dans son milieu.

C'est dans ce Collège, dont nous avons sommairement rappelé l'histoire et les orientations présentes, que les parents rencontrés dans le cadre de notre étude ont choisi d'inscrire leurs enfants.

Chapitre 7
Attentes des parents :
présentation et première analyse

CHAPITRE VII

ATTENTES DES PARENTS : PRÉSENTATION ET PREMIÈRE ANALYSE DES DONNÉES

Les attentes des parents qui ont participé à notre enquête eu égard à la scolarisation de leurs enfants - les données de notre recherche - sont ici présentées en deux temps. Dans un premier temps, les données obtenues sont présentées de façon globale. Par la suite, dans un second temps, elles sont décortiquées en fonction des variables qui constituent les critères retenus pour constituer le groupe des répondants et assurer la plus grande diversité possible des points de vue (sexe, âge, études et statut socio-professionnel, etc.), faisant ainsi l'objet d'une première analyse. L'analyse des attentes exprimées sera poursuivie dans un chapitre ultérieur consacré à la discussion et à l'interprétation des données colligées.

Dans les deux grandes parties de ce chapitre (correspondant aux deux "temps" évoqués), la présentation des données se fera selon la structure de la grille d'entretien en faisant état successivement (1) des attentes globales exprimées, puis (2) des attentes spécifiques (touchant la formation intellectuelle ou l'instruction, la formation personnelle et morale, la formation au travail et à la vie sociale), enfin (3) des attentes sous-jacentes aux perceptions des rôles jugés désirables des enseignants et des élèves. Dans chacune de ces trois catégories, les données recueillies lors des entretiens individuels sont d'abord présentées, celles obtenues lors de la rencontre de groupe (qui, rappelons-le, a traité des mêmes objets et dans le même ordre que les entretiens individuels) apportant ensuite confirmations, explicitations et parfois compléments. Certaines opinions et attentes débordant le cadre ci-dessus et relatives à l'école et plus spécifiquement à l'école catholique sont présentées dans une

quatrième catégorie (4). Dans les quatre catégories, les attentes eu égard à la scolarisation ou aux études de niveau secondaire en général, sont d'abord présentées, puis celles qui ont trait directement au Collège Lankwan.

Rappelons que les données ici présentées ont été colligées dans le cadre d'entretiens individuels qui n'ont pas été enregistrés, pour les raisons déjà données, mais dont les contenus ont été pris en note par l'assistant de chacun des quatre interviewers et quelquefois par nous-même (du moins pour les parties auxquelles nous avons assisté), et, pour la rencontre de groupe, par le secrétaire du Collège Lankwan, par un professeur et par nous-même encore. Les données recueillies lors des entretiens individuels ont été consignées dans neuf cahiers, tandis que deux autres cahiers font état des propos de la rencontre collective.

À la fin de ces entretiens, les notes prises ont été confrontées. Pour la lecture des cahiers, interviewers, assistants et nous-même nous sommes retrouvés à la procure diocésaine. Suivant la structure de la grille d'entretien retenue précédemment, chaque assistant-interviewer a lu à haute voix ce qu'il a noté. La présentation et la classification des attentes exprimées par les parents suivent l'ordre de la fréquence décroissante de leur apparition à la lecture des notes. Ce travail a été refait par nous-même, une fois de retour à Montréal.

A - ATTENTES DES PARENTS - PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Rappelons brièvement la structure de la grille d'entretien, puisqu'elle sert de cadre pour la présentation des données colligées. Après quelques questions

d'introduction, cette structure distingue, pour les fins de l'entretien : les attentes globales, c'est-à-dire celles exprimées spontanément et avant que des questions ne viennent orienter l'attention dans telle ou telle direction; les attentes spécifiques ayant trait aux développements personnel, familial et social de l'enfant; les attentes sous-jacentes aux perceptions des rôles jugés souhaitables et éventuellement souhaités des enseignants et des élèves. L'insertion dans la grille d'entretien des questions relatives à ces perceptions tient à l'intuition que des attentes qui n'auraient pas été exprimées antérieurement, ayant trait par exemple au respect des personnes, aux bonnes manières, au civisme, pourraient affleurer ici et compléter l'éventail.

Nous examinerons aussi, comme apportant des compléments aux attentes globales exprimées, les réponses données aux questions sur les motifs du choix de Lankwan particulièrement, l'abandon scolaire ou le décrochage, sur la scolarisation des filles, sur l'école et l'emploi, sur la spécificité de l'école catholique.

Questions 1 à 5

Au départ des entretiens individuels, les questions d'introduction (Q.1 à 5), visant à détendre l'atmosphère, ont permis de mieux connaître les situations familiales : nombre d'enfants, ordre des naissances, nombre des enfants à l'école, ceux ayant déjà fini, etc. Plus, les réponses à certaines de ces questions ont permis d'identifier les responsables du choix de scolariser les enfants et plus spécifiquement ceux à la base de l'inscription à Lankwan, puis l'identification également de celui (celle) ou ceux qui défraient cette scolarisation.

Il ressort des réponses données que la plupart des parents interrogés ont charge de familles nombreuses : en moyenne, 6,1 enfants par famille (sur 28 répondants et 28 familles). La plus grande compte 13 enfants; et la moins nombreuse, 3. L'ordre de naissance des enfants fréquentant Lankwan est aléatoire, variant d'une famille à l'autre. Par ailleurs, ces enfants se retrouvent aux divers niveaux scolaires : niveau de débutants (première année secondaire) comme celui des finissants (y compris les nouveaux et les anciens ou de nouveaux diplômés de Lankwan), en passant par les niveaux intermédiaires.

Quant au choix du Collège Lankwan, presque tous les parents se l'attribuent, laissant peu de place à l'initiative de l'enfant. Ce qui est, au Congo, pratique courante. Cependant, deux exceptions sont à signaler : l'un relevant du choix de l'enfant lui-même, et l'autre, un cas d'orientation scolaire.

Enfin, au sujet des frais scolaires, à moins qu'il y ait dans la famille élargie quelqu'un de fortuné, en règle générale, tous les parents interrogés s'en attribuent la responsabilité, ils reconnaissent se débrouiller seuls (ou souvent avec leurs autres enfants en âge d'y contribuer). Le rôle de l'oncle maternel, jadis prépondérant, semble s'effacer dans une famille au sens restreint du terme.

Ces données complètent la description du groupe des répondants de notre étude faite dans le chapitre précédent

1. Attentes globales et finalités de l'école (Q. 6, 7, 8, 9, 20, 23a, 23b)

Les attentes globales des parents ont été cherchées à deux niveaux : dans les motifs de la scolarisation en général, et dans les motifs du choix de Lankwan en particulier. Face à la scolarisation en général, il s'agissait de répondre à la question: *pourquoi faire étudier l'enfant (Q.6)? ou quelles sont globalement vos attentes en le scolarisant (Q.7)?* Face à Lankwan, l'objectif poursuivi fut de cerner également les finalités ou les raisons globales qui déterminent les parents à choisir particulièrement ce Collège (Q.8). En complément, nous faisons aussi état des réponses données aux questions visant à savoir ce que les parents pensent de l'élève décrocheur (Q.23), de la scolarisation des filles (Q.20), et s'ils estimaient que l'enfant devait absolument aller à l'école et obtenir un diplôme dans la vie pour devenir « quelqu'un » (Q.24) ?

a. Finalités générales et raisons de faire étudier l'enfant (Q.6-7) :

acquérir une bonne formation générale afin de devenir quelqu'un (avec un bon emploi plus tard), aide d'abord à la famille ou au clan, aide à l'enfant lui-même³²⁵

À la question générale : “Pourquoi scolariser les enfants?”, les réponses se ressemblent et divergent. Beaucoup avancent comme motif principal de la scolarisation de leur enfant : *l'acquisition d'une bonne formation afin de devenir quelqu'un d'important, la préparation de l'avenir*. D'autres précisent: *il doit étudier pour être bien instruit afin de poursuivre ses études. Pas d'études, pas de travail,*

³²⁵Nous avons tenu à faire état le plus souvent possible de la pensée ou des opinions des personnes interviewées en citant soit des expressions utilisées (en italique), soit des phrases complètes (en italique et entre guillemets).

pas d'avenir : il sera "muntu mpamba (un vaut rien)". S'il n'étudie pas, il viendra souffrir avec nous au village : impôts, arrestations, etc. Par ailleurs, les parents attendent aussi que l'école forme aux valeurs du milieu : que l'école le forme à la discipline, à la politesse, à l'obéissance, au respect, et l'écoute des plus vieux". Un bon nombre attendent l'aide après études : s'il étudie, il prendra en charge ses frères et soeurs, et nous, dans notre vieillesse. Puis, nous sommes des Africains. Pour nous, un enfant dans le ventre de sa mère est pour sa famille, et hors du ventre, il est pour la communauté". Un tiers soulignent : "l'enfant instruit a du poids [de la considération sociale]; le monde le craint et le respecte. Étudiez, vous serez quelqu'un. C'est aussi du prestige. Quand vous passez, les gens vous regardent et disent : c'est le père ou la mère de...; -S'il finit, Dieu merci ! je peux mourir en paix". Enfin, un autre tiers pensent à l'autonomie : "il étudie d'abord pour lui-même."

Quant à la nécessité de les faire étudier tous (Q.9c), exception faite pour 2 parents, tous répondent par l'affirmative. *"Aujourd'hui, les études sont nécessaires pour tous et chacun. Une vie sans école est une vie difficile, sans avenir; vous êtes mort; - l'école est la clé de la vie; les études sont un moule pour arranger la vie; il faut absolument un diplôme"; etc. C'est ce qu'ils confirment, comme nous le verrons plus loin, quand nous leur avons demandé : Faut-il faire étudier les filles aussi? (Q.20).*

Afin de vérifier les propos qui précèdent, nous leur avons demandé : *Faut-il absolument aller à l'école et obtenir un diplôme pour devenir quelqu'un (Q.24)?*

Pour la majorité des parents interrogés, cela ne fait aucun doute :

“- À notre époque, soutiennent-ils, ne pas étudier est suicidaire. - Aujourd’hui, l’enfant qui n’étudie pas est fini. - vous êtes mort. -Tout le monde se moque de vous, même les enfants. -L’école classe les personnes dans la société; -elle est la clé de l’avenir; -le chemin de l’avenir,-un abri sûr, -une voie de réussite en société; -Elle donne du poids en société (considération sociale); -c’est un moyen pour devenir un monsieur, -pour préparer la vie, -c’est la clé pour débloquer la vie”.

Ces déclarations sur la nécessité de scolariser l’enfant sont en accord avec celles sur la perception par le parent de l’enfant qui refuse d’étudier (Q.23), nous y reviendrons.

b. Motifs du choix de Lankwan (Q. 8)

Bonne formation intellectuelle et morale, bonnes manières, bien parler français, bonne infrastructure.

La question 8 cherchait à connaître les motifs de la scolarisation par les parents à Lankwan, afin de compléter ou de nuancer ce qui a été dit précédemment de l’école en général. Comme pendant à cette question 8, nous avons demandé aux parents (Q.11a) *leur degré de satisfaction face à la préparation de l’enfant à la vie par Lankwan*, et (Q.11b) *leur perception des élèves de Lankwan, en comparaison avec d’autres d’ailleurs*. Rappelons que la quasi-totalité du choix de cette école a été opérée par les parents eux-mêmes : 26 sur 28. D’où la question (8) de savoir d’abord : *pourquoi Lankwan, et non pas une autre école? Qu’est-ce qui vous motive?*

Les motifs du choix de Lankwan sont multiples. Nous en avons dénombré une vingtaine; certains parents en ont combiné 2 ou 3 à la fois, exprimant ainsi leur perception et leur satisfaction. La plupart ont choisi Lankwan parce que ce collège

est :

“-une école bien organisée, -avec une bonne réputation; - une école des prêtres, et donc ayant une bonne discipline - une bonne moralité -, une bonne formation intellectuelle ou instruction; -une infrastructure viable; des cadres compétents; ses finissants ont eu la facilité de poursuivre des études supérieures ou universitaires, ils sont bien dans la vie; -aujourd’hui encore, Lankwan produit beaucoup de diplômés comme par le passé; - il a de bonnes options conduisant à la profession de médecin, d’avocat, de prêtre,- il n’y a pas beaucoup de travail manuel comme dans d’autres écoles. -Il y a peu de corruption”, etc.

Ainsi, environ les deux tiers des parents interrogés préfèrent Lankwan d’abord à cause de la bonne instruction : *“L’instruction est mieux donnée ici (à Lankwan), par rapport aux autres écoles. C’est bon. Nous ne sommes pas originaires d’Idiofa, mais des amis nous ont appris que dans cette école, les enfants réussissent très bien”*. Pour d’autres : *“d’abord le diplôme. Le reste, on verra.”* Viennent ensuite les motifs reliés à l’acquisition de bonnes manières. *“Nous voyons qu’il y a de la bonne discipline ici; la bonne conduite; le respect; l’écoute, la docilité; l’obéissance; moins de corruption.* Tout compte fait, les deux attentes dominantes déjà exprimées au sujet de la scolarisation en général, se rencontrent à nouveau ici dans les motifs du choix de Lankwan : *la bonne formation intellectuelle* ou *la bonne instruction* et l’appropriation de *bonnes manières* priment. Le premier motif est cité 21 fois, tandis que le second apparaît 19 fois. D’ailleurs beaucoup évoquent les deux à la fois.

Quelques parents ont choisi Lankwan à cause de la maîtrise de la langue française. Ce motif est avancé par environ un tiers des parents interrogés : *“Nous*

croyons que dans notre contrée, après le petit séminaire, c'est à Lankwan où les élèves s'expriment bien en français. Quelques-uns évoquent "la bonne infrastructure, le renom ou la réputation de Lankwan. Puis, à Lankwan, il y a moins de travail manuel", etc. Enfin, pour 3 parents, Lankwan est une école sérieuse et recherchée, parce que sous la direction des prêtres. De plus, deux parents aimeraient que leurs fils deviennent prêtres : Les prêtres ont tout; -ils ont des moyens. - À Lankwan, c'est possible de l'envisager. Ailleurs, impossible : trop de corruption, de désordres; beaucoup de filles se prostituent avec les professeurs ou des élèves. Pour réussir aux examens, il faut vendre son corps. Et si on n'est pas belle? ..."

Pour connaître la satisfaction des parents vis-à-vis de Lankwan, nous leur avons posé la question de savoir si ce dernier préparait l'enfant à la vie (Q.11 a)?

26 sur 28 parents interrogés l'affirment : "Lankwan est avant tout un lieu de préparation intellectuelle, base de la réussite dans la vie. L'instruction est solide. En plus, cette école offre aussi une bonne discipline. Avec ça, l'enfant pourra se défendre au supérieur. Ça peut lui assurer un bon travail plus tard. Regardez les anciens !"

Toutefois, quelques "bémols" apparaissent. Selon certains parents interrogés, cette formation donnée par Lankwan est bonne, sûrement, mais elle révèle des insuffisances et entraîne des insatisfactions. Tout n'est pas parfait :

"elle est trop théorique. Nous aimerions une formation pratique qui aide l'enfant dès qu'il termine. Beaucoup sont là, assis à la maison, avec leurs

diplômes, mais ne font rien. La plupart sont incapables de travailler même dans le domaine de leurs apprentissages. La formation d'aujourd'hui est différente de ce qu'on donnait dans le temps. Nous voulons que le collègue retrouve son niveau d'antan, mais surtout une formation utile dans la société ou qui sert à quelque chose..."

Une infime minorité abonde dans le même sens, mais nuance : *"le collègue Lankwan, seul, ne peut pas faire réussir la vie d'un enfant. Celle-ci dépend aussi de la contribution familiale, base de tout; cette part est non négligeable"*.

c. Perception par les parents de l'élève décrocheur (Q.23) et du diplôme (Q.24).

Nous avons voulu aussi connaître la perception par les parents de l'enfant décrocheur ayant décidé de venir s'asseoir à la maison (23). Puis, nous leur avons demandé s'il fallait absolument un diplôme dans la vie? Pourquoi? (Q.24).

Répondant d'abord au deuxième volet, il ressort que presque tous les parents interrogés reconnaissent la nécessité des études et surtout d'un diplôme dans la vie. *"Les études constituent la voie pour devenir « quelqu'un », même si ça ne l'est dans l'immédiat. Et même sans travail, le diplôme donne du poids dans la société (de la considération sociale). Puis, un diplôme peut aider à bien gérer l'argent, bien juger, réussir la vie."*

Quant au premier volet relatif à l'enfant décrocheur, les parents sont clairs: *"Un enfant qui refuse d'étudier n'est plus utile; -Je vais le maudire-Il est fini; -il n'a pas de poids [considération] en société; -tout le monde se moquera de lui, -il souffrira et fera souffrir sa famille ; -il sera un vagabond, un(e) prostitué(e) et un*

homme de mauvais coups; -il sera un poids pour la société; -c'est une honte pour ses parents", etc. Cependant, malgré ces opinions quasi-unanimes, voire tranchées, une minorité estiment qu'un enfant qui refuse l'école peut s'en sortir. Car, " nous voyons ceux qui n'ont pas étudié, mais qui sont bien (mènent une vie aisée). Le décrocheur peut se débrouiller; on devrait l'occuper; les études ne garantissent rien; -aujourd'hui, posséder un diplôme ne signifie pas réussir dans la vie. Dieu a donné de l'intelligence à l'humain, il peut se débrouiller. -D'ailleurs, nous voyons des gens qui n'ont pas étudié et qui sont bien dans la vie".

Mais, en général, les parents sont presque unanimes; ils mettent une corrélation entre le fait de refuser d'étudier ou de s'asseoir à la maison avec une vie difficile, incertaine et/ou souffrante qui attend le décrocheur. Cela pour plusieurs raisons. Refuser d'étudier, c'est

"devenir inutile, bâcler sa vie, souffrir, devenir vagabond, bandit, prostitué et voleur. Il n'y a pas de joie, la vie est sans avenir. On devient délinquant; on gagne sa vie par n'importe quel moyen. La vieillesse n'est pas préparée. Pareil enfant plonge sa famille dans l'erreur, car celle-ci va souffrir. L'école est la clé de la vie. Les études sont un moule pour arranger la vie ou pour faire une belle vie..."

d. École et filles

Une question large touchait la *nécessité de scolariser les filles* (Q.20). À ce sujet, les parents interrogés sont unanimes aussi : *" Il n'y a pas de discrimination à faire. Pour la plupart, c'est d'abord une question de droit, de justice, d'amour, etc. Au-delà de cette unanimité, les raisons varient, comme l'indiquent les déclarations suivantes :*

“-Aujourd’hui, les filles qui ont étudié commencent à travailler dans des bureaux, -beaucoup réussissent leur vie. -il n’y a pas de discrimination à faire. -Nous n’avons pas de choix.-la fille doit aussi préparer sa vie. -Elle doit étudier comme le garçon afin de jouir des mêmes chances, de travailler. - Si elle est pauvre, on la sacrifie, et n’importe qui peut s’amuser avec. - Beaucoup travaillent dans des bureaux en ville, certaines sont dans le gouvernement et exercent de hautes fonctions”, etc.

En substance, au sujet de la scolarisation de la fille, si certains répondants en appellent au *droit et à l’égalité de tous face à la scolarisation*, d’autres évoquent la chance à *l’emploi futur*; d’autres encore rappellent ou ajoutent son rôle de future mère au foyer : *“Comme future mère, elle devra éduquer les enfants; -rester en permanence à la maison avec; jouer le rôle de la femme.”*

Les finalités globales de la scolarisation ont aussi fait l’objet de discussion en groupe. À ce niveau-ci, la majorité des participants estiment que *scolariser l’enfant c’est d’abord l’aider à devenir intelligent, à être bien dans la vie, à devenir un jour « quelqu’un » : une personnalité bien placée*. Mais un bon nombre font observer : *“Nous sommes des Africains”*. Donc, peu importe les finalités à assigner à la scolarisation : *“L’enfant est une richesse, un trésor, une clé du bonheur; la famille ou le clan qui scolarise le sien s’aide elle ou lui-même. -Nzo-nkanda yandi kesadila mpi tata ti mama-, (c’est-à-dire, “les études, il les fait aussi pour son papa et sa mama.). “Faux !”* ont rétorqué quelques-uns : *“beaucoup de bien situés (scolarisés en fonction) aident d’autres sans que ceux-ci soient nécessairement de leur famille. Ici, à Idiofa, beaucoup hébergent et entretiennent des élèves de leur coin.”* Enfin le groupe s’entend : *l’enfant étudie pour lui-même, mais doit savoir qu’il vit en communauté, -que la coutume existe, -que nous sommes Africains”*.

Quant au choix du Collège Lankwan en particulier, en groupe comme lors des entretiens individuels, les parents disent préférer cette école pour diverses raisons: 1. bonne formation intellectuelle (21 fois), 2. appropriation des manières (19 fois), 3. organisation, 4. compétence des cadres, 5. présence d'un prêtre, 6. vie des anciens, 7. respect des programmes, 8. moins de travail manuel, 9. peu de corruption et d'immoralité, 10. présence des options souhaitées, 11. nombre des diplômés, 12. résultats scolaires, 13. Performance des finissants au supérieur, 14. réputation, 15. discipline.

Au vu de ces motifs, nous avons dégagé 4 attentes-clés : 1. la formation intellectuelle (bons résultats scolaires), 2. la formation aux valeurs morales (moins de corruption, d'immoralité et d'indiscipline; présence du prêtre, réputation); 3. le diplôme, 4. la poursuite des études. Toutes sont en harmonie avec les attentes globales précédentes.

En somme, partant des déclarations individuelles et des propos nuancés ou complétés en groupe, puis des motifs du choix de Lankwan, huit finalités globales dominantes peuvent être retenues en regard de la scolarisation par les parents : 1. la formation intellectuelle, 2. la formation aux valeurs du milieu, 3. le diplôme, 4. l'acquisition de l'autonomie de l'enfant, 5. l'emploi, 6. l'aide à la famille, 7. le prestige familial et social, 8. la poursuite des études.

2. Attentes spécifiques (Q. 12,13, 14, 15, 16, 18 et 25)

Selon toujours la structure de la grille d'entretien, nous avons voulu connaître les attentes spécifiques des parents. Précisément, il s'est agi d'identifier leurs attentes au sujet de la contribution de l'école pour la formation personnelle de l'enfant, pour développement de la famille, enfin pour développement du milieu (Q. 14, 15a, 15b, et 16). Pour ce qui touche le développement de l'enfant, nous avons voulu également identifier les matières ou les domaines jugés importants par les parents dans la formation de leur enfant (Q.13). Pour vérifier ou compléter leurs dires, nous leur avons demandé aussi les matières sur lesquelles l'école devrait insister (Q.14), leurs points de vue sur les résultats scolaires (12), la possibilité d'emploi (18a), la profession rêvée(25b) et le travail manuel (25 c).

Remarquons que beaucoup n'ont pas fait de différence entre les attentes spécifiques à l'égard de l'école en général et de Lankwan en particulier.

Comme contribution attendue de l'école pour le développement personnel de l'enfant (Q13), la plupart sont revenus sur l'instruction et la formation aux valeurs « Nza ye bikalulu »³²⁶, deux attentes-clé : *“Nous donnons l'enfant à l'école afin que celle-ci remplisse sa tête des connaissances; le savoir scolaire est très important; un enfant intelligent s'en sortira; il va poursuivre les études universitaires; il réussira sa vie facilement. Ensuite, l'école doit aussi apprendre de bonnes manières: le respect, surtout des aînés, la politesse, l'écoute”*, etc.

³²⁶En kikongo, les deux mots signifiant “intelligence et qualités”.

S'agissant de l'instruction ou de la transmission des connaissances, nous avons voulu connaître *les types de savoirs ou de matières jugées importantes* par les parents et sur lesquelles ils insistent afin que l'école les enseigne absolument à l'enfant (Q. 14).

Comme matières importantes sur lesquelles ils insistent, la plupart persévèrent à demander encore une formation générale pour l'enfant. *“-On ne sait jamais, il faut tout. Que l'école instruisse sur tout; -qu'elle forme intellectuellement sur tout; -il n'est pas question d'une matière; -que l'école en fasse une personne complète; instruction et savoir vivre; bonnes manières; bien parler français”*.

Toutefois, même si beaucoup disent oui à la formation générale, 7 d'entre eux le disent aussi, mais doutent cependant de son efficacité. Ils veulent plutôt

“des savoirs applicables à la résolution des problèmes réels, des savoirs pratiques (ou savoir-faire). Ceux-ci peuvent aider la société, contribuer à son bon fonctionnement et à sa transformation. -Aujourd'hui, beaucoup ont des diplômes mais ne savent rien faire. -Je me demande : qu'est-ce que l'école apprend à nos enfants aujourd'hui. -Rien ne marche. - Beaucoup sont incapables de résoudre un problème ordinaire de la vie. -Ils finissent l'école mais ne savent rien faire. -Il vaudrait mieux qu'on embauche ceux qui n'ont pas de diplôme, car ils peuvent mieux. -Les études d'aujourd'hui sont des théories inutiles.-Et dire qu'il n'y a pas d'industrie ! Que deviendront-ils après?”

Enfin, certains croient que *“-école kutomisa bana na yonso, bo baka maplome-(Que l'école les forme en tout et leur donne un diplôme); -n'importe quel développement convient aux enfants, pourvu qu'ils finissent leurs études et/ou obtiennent un diplôme.”*

Au total, partant des déclarations des parents, quatre attentes touchant spécifiquement l'instruction à l'école peuvent être dégagées : une bonne formation générale (23fois) et surtout intellectuelle (21fois); l'apprentissage des bonnes manières (19fois) et surtout la discipline (19fois); la maîtrise de la langue française (13 fois) et le savoir-faire ou savoir pratique (7fois). Un seul parent de la religion "autre" que catholique veut un peu de connaissance de la bible. Rarement ils recherchent le développement de l'initiative, de la créativité et de l'imagination, enfin 2 veulent l'acquisition des connaissances sur le diocèse et 2 l'éducation traditionnelle.

Ces attentes semblent confirmées par les réponses à la question 14 : *Sur quoi l'école devrait-elle insister dans la formation de l'enfant?* Beaucoup reviennent encore sur la formation générale, avec une attention particulière sur la formation intellectuelle d'abord, puis l'appropriation des valeurs du milieu, et la maîtrise de la langue française.

Pour la famille, près de la moitié attendent une collaboration de Lankwan: "Que l'école communique ce qui se passe, programme des rencontres avec les parents, informe la famille sur les comportements de l'enfant, dialogue avec la famille."

Quant à la contribution attendue de l'école pour le développement du milieu, (local), voire du pays (Q.15b), les langues ne se sont pas facilement déliées. Au sujet du développement du pays particulièrement, la plupart ont demandé qu'on supprime

carrément cette question.³²⁷ Par contre, 5 se sont prononcés, dont 3 insistant sur le développement de la liberté et de l'expression personnelle, et 2 sur l'implication et le développement du sens civique. Quant à l'implication de ce Collège au milieu d'Idiofa, moins nombreux, quelques parents estiment que Lankwan devrait s'impliquer davantage dans la vie et l'organisation socio-culturelle d'Idiofa-cité. À titre d'exemple, il peut *organiser des pièces de théâtre, des conférences, des sports, des cours du soir, des séances d'alphabétisation, etc.* Par ailleurs, 2 parents ont exprimé le besoin de *l'enseignement de l'histoire du diocèse*, et 1 seul demande que soit *considérée l'expérience ou les savoirs locaux, surtout des sages, car en général, nos enfants finissent leurs études sans connaître nos traditions. En cas de mariage, de décès, de maladie, de chômage..., ils se tournent souvent vers le village.*

a. Lien entre les études à Lankwan et la possibilité d'emploi (Q.18 a)

La question 18 a voulait savoir le lien que les parents d'élèves établissaient entre le fait d'étudier (à Lankwan) et la possibilité d'obtenir un emploi actuellement ou plus tard. Malgré le manque d'industrie, beaucoup pensent : *“la situation changera un jour”*.

Ainsi, pour 18 parents, *“Étudier dans un bon collège est une garantie pour l'avenir”*. Comme explication, ils évoquent soit la réputation de l'école, soit le fait que certains de ses anciens ressortissants ont un travail en ville. *“-Lankwan est bien connu, il a fait ses preuves; beaucoup ont fini ici et travaillent en ville; - c'est une*

³²⁷La question fut-elle perçue en lien avec la politique? Beaucoup refusaient de s'expliquer.

école sérieuse, -dirigée par des prêtres. Avec le nom de Lankwan, je vois des responsables aujourd'hui dans la vie; notre actuel médecin est un ancien de Lankwan; Beaucoup d'anciens élèves sont à l'étranger", etc. Par contre, 7 parents pensent que rien n'est sûr.

“Beaucoup finissent ici et chôment; ils errent; les emplois n'existent pas, en plus du fait que l'enseignement actuel est trop théorique ; ses programmes sont les mêmes à Lankwan comme ailleurs, etc. Mais la situation pourra changer un jour, ça vaut la peine de les faire étudier maintenant; on ne sait jamais.”

Quant au desiderata des parents après les études secondaires (souhait général et genre de profession ou de travail qu'ils aimeraient que leurs enfants exercent), puis de manière spécifique, leur perception du travail manuel, les réponses sont assez nettes.

Les souhaits des parents après le cycle secondaire de leur enfant au Collège Lankwan, confirment le lien que la plupart des parents établissent entre des études dans un bon collège et un avenir prometteur ou un bon travail à exercer plus tard. De cette manière, 26 sur 28 parents interrogés souhaitent clairement *la poursuite des études universitaires ou supérieures* pour leur enfant; deux le veulent, mais ne savent pas s'ils seront capables de le supporter financièrement. Et des 26, 2 seulement sont ouverts à l'idée de travailler après le secondaire, même s'ils sont conscients du manque d'emploi ou du mauvais traitement salarial auquel sont soumis les diplômés du secondaire. Donc, pour tous presque : *plus on étudie, mieux c'est.*

b. Professions souhaitées par les parents après les études de l'enfant (Q. 25 b)

Près de la moitié de parents interrogés (13) aimeraient que leurs enfants deviennent *médecins* pour “*bien gagner la vie et nous aider*”. Cela apparaît également dans le choix ou la préférence d'option scolaire³²⁸ : la bio-chimie rencontre l'assentiment de deux-tiers de parents; la littéraire et la math-physique, un neuvième; 4 parents n'ont exprimé aucune préférence.

Par ailleurs, 2 parents veulent des prêtres; 3 laissent aux enfants eux-mêmes le choix de la profession : “*Ça dépend de ce qu'ils aiment, de leur goût*”. Enfin, un quart se partagent les avis suivants : “*Faire n'importe quel travail, pourvu que ça aide* (3); *faire un juriste* (2); *un ingénieur* (1), enfin, *ignore complètement* (1)”.

c. Perception du travail manuel par les parents (25 c)

Au sujet du travail manuel, près de la moitié de parents interrogés estiment qu'il n'est pas mauvais (13 fois), à condition que “*l'enfant poursuive d'abord les études supérieures, puis obtienne un diplôme*”. Ou ils nuancent : “*Si le travail manuel peut être fait comme complément, d'accord, mais après les études ou après le diplôme. Si l'enfant lui-même insiste trop, oui, mais après le diplôme. Ou encore, à défaut de tout, si cela garantit la vie, oui, mais d'abord le diplôme...*”

³²⁸Nonobstant la bataille pour scolariser les enfants à Lankwan, l'option Latin-philo connaît ici une désaffection. En témoigne, le nombre des inscrits durant ces dernières années scolaires. Pourtant dans ses débuts, le Collège Lankwan était d'obédience littéraire.

En règle générale, pour presque tous les parents interrogés (26 sur 28), il n'en est pas question. *“Je vois les études universitaires; chacun a sa destinée; mon enfant n'est pas préparé à ce genre de travail; il aura de sérieuses difficultés dans la vie avec ça; c'est le sacrifier et l'exposer aux maladies telles que l'hernie; etc”*. Donc, 1 seul d'entre eux considère le travail manuel comme un *pis-aller*. Enfin, 1 seul parent n'a pas voulu répondre à la question.

d. Aide ou bénéfice attendu par les parents des études de l'enfant

Pour beaucoup de parents interrogés, l'enfant, une fois diplômé, *“tout en s'occupant de lui-même, pourra prendre soin financièrement et matériellement de ses frères et soeurs, puis de nous, surtout quand nous serons vieux”*. Il doit étudier *“pour son intérêt et notre intérêt; c'est pour notre bien à tous; c'est pour prendre la charge de ses frères et soeurs quand nous ne serons plus là, nos clans en bénéficieront”*, etc.

Cette attente est partagée par 18 parents. *“Nous pouvons être sauvés par notre enfant, il est notre bâton de vieillesse, notre trésor; une famille sans enfant, c'est la mort du clan; les familles dans lesquelles les enfants ont étudié sont bien; nous sommes africains; l'enfant est pour tout le monde. Pour 5 : tout dépend de lui, je l'ai scolarisé pour lui d'abord; 2 autres n'attendent à rien : “nous ignorons ce qui pourra arriver après”*.

En groupe, les attentes spécifiques exprimées ont généralement corroboré celles des entretiens individuels. Pour l'école secondaire en général et pour le

Collège Lankwan en particulier, le groupe a souligné, pour le bien de l'enfant, la nécessité de transmettre les *connaissances générales* avec comme priorités les *connaissances intellectuelles* et de lui apprendre *des bonnes manières*. Pour Lankwan en particulier, la formation générale est reconnue, le groupe veut qu'il la poursuive. Quant à l'appropriation de bonnes manières, le groupe a conclu que beaucoup se fait déjà, mais qu'il y avait encore à faire : l'influence des enfants des autres écoles est forte. La maîtrise du français est jugée bonne. Pour le développement de la famille, le groupe souhaite aussi une présence significative et active des parents à l'école. Et pour le milieu, peu a été dit, beaucoup préférant se taire.

Ce que nous retenons des attentes spécifiques.

Il ressort des attentes spécifiques exprimées tant individuellement qu'en groupe que, à l'égard de l'école secondaire en général et du Collège Lankwan en particulier, la formation générale, avec un accent sur la formation intellectuelle, et l'appropriation des valeurs, sont deux préoccupations majeures des parents pour le développement de l'enfant. Quelques-uns préfèrent des savoirs (pratiques) applicables à la résolution des problèmes réels, bien que personne n'y ait fait allusion en groupe. Avec l'espoir que la situation changera, beaucoup reviennent sur la nécessité d'un diplôme ouvrant sur une finalité d'emploi, puis sur l'aide à la famille. Puis, en groupe, la maîtrise du français a été considérée comme l'effet d'une bonne formation intellectuelle. Quant à la contribution attendue de l'école pour développer la famille, un bon nombre attendent une implication et une collaboration

réci-proque entre la famille et l'école. Pour l'amélioration du milieu, peu mentionnent à peine l'enseignement ou la connaissance de la culture locale, la connaissance du diocèse.

Au total donc, 4 attentes spécifiques dominantes : 1. la formation intellectuelle générale, 2. l'appropriation des valeurs, 3. les savoirs pratiques, 4. la collaboration école-famille.

3. Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant et de l'élève (Q. 19)

Compte tenu de l'objet et de la question de recherche, ce sont les attentes des parents quant à la scolarisation de leurs enfants qui comptent. Les attentes à l'endroit des comportements (souhaitables) des enseignants et des élèves disent sans doute quelque chose de ce qu'ils attendent de la scolarisation des enfants, et c'est cela que nous voulons dégager. Nous avons voulu cerner les conceptions, les préférences et les perceptions valorisées par les parents au sujet du pédagogue d'un côté, et de l'éduqué de l'autre, à l'école. Telle est la visée de la question 19 (Q.19): *Quels rôles et quels comportements attendez-vous des enseignants, puis des élèves, à l'école?*

Une fois de plus, les réponses à cette question, à l'instar de certaines qui ont précédé, regroupent plusieurs éléments. Un seul répondant peut aborder plusieurs dimensions à la fois. Retenons ici les expressions dominantes ou répétitives recueillies lors des entretiens individuels et de la rencontre de groupe.

a. Rôles et comportements attendus de l'enseignant à l'école (19 a)

Individuellement, des rôles et comportements attendus de l'enseignant à l'école, trois grandes perceptions se démarquent : on attend de l'enseignant qu'il soit un *instructeur ou transmetteur des connaissances intellectuelles*, une *personne consciencieuse et une autorité*, puis un *exemple ou un modèle*. En d'autres mots, pour la plupart, le rôle de l'enseignant est d'*instruire*; et le comportement attendu de lui est celui d'un *modèle, soucieux du bon exemple, consciencieux dans sa profession, avec une moralité éprouvée*. Quelques rares parents lui attribuent aussi le rôle d'*accompagnateur de l'enfant*. En détails, l'enseignant est cité comme instructeur 21 fois (sur 28); comme professionnel consciencieux, 8 fois; comme modèle, 17 fois; et comme accompagnateur de l'enfant, 3 fois. Ces opinions ont été avancées lors des entretiens individuels et en groupe.

b. Rôles et comportements attendus de l'élève à l'école (19 b)

Nous avons voulu connaître les rôles et les comportements attendus de l'élève à l'école, en plus de la perception par les parents de l'enfant fréquentant Lankwan, comparé à celui d'ailleurs.

Individuellement et collectivement, les rôles et les comportements attendus de l'élève par les parents sont, dans l'ensemble, assez passifs. Presque tous veulent d'abord un élève *studieux*, et un bon nombre le veulent *obéissant, respectueux, poli et -maniéré-*. Cela, qu'il s'agisse de l'école en général ou du Collège Lankwan en particulier.

Ce rôle conformiste est bien rendu à travers les propos suivants des parents: *“Un bon élève doit écouter l’enseignant et lui obéir”*; *“un élève est un arbre à dresser. Il doit obéir aux mouvements des vents, écouter, se laisser modeler par rapport aux trois milieux que sont la famille, l’école et la société”*. Le seul et dernier répondant prend toutefois le soins d’ajouter : *“l’enfant doit quand même garder sa personnalité”*. Quelques rares parents attendent de leur enfant à l’école : *l’amour du travail bien fait, les valeurs de moralité et d’amour mutuel*. Curieusement, un seul parent attend de voir son fils bien parler et écrire; ce qui était par ailleurs massivement souhaité.

Perception des élèves de Lankwan par les parents (11b)

Bon comportement, bonne formation intellectuelle, et bien parler français.

Après des parents interrogés, l’image des élèves du collège Lankwan est très positive. La plupart ont relevé à la fois deux ou trois qualités. Tout compte fait, quatre qualités principales sont couramment citées, elles caractérisent les élèves du Collège Lankwan : *la bonne instruction, le savoir-vivre (le respect, la discipline), le manque de corruption, et le bien parler français ou la bonne expression.*

La bonne instruction apparaît 21 fois. Selon eux, *“Lankwan est mieux, il a une bonne infrastructure, les enfants réussissent beaucoup et bien. Ce qui n’est pas tout à fait le cas ailleurs où la qualité de la formation intellectuelle est passable. Néanmoins, nous sommes obligés d’envoyer d’autres enfants ailleurs, car Lankwan n’a pas de places”*.

Les valeurs de “*discipline, respect, politesse*”, chez les élèves du collège Lankwan, constituent l’une des attentes-clés. Elles sont citées 19 fois dans les termes suivants : “*Ils ont de bonnes manières, se lèvent quand l’autorité passe, donnent un bon exemple à la maison, s’occupent bien de leurs frères et soeurs en notre absence; ils sont obéissants et polis; ils sont respectueux; il y a aussi le fait qu’ils s’expriment en français et l’absence de corruption*”.

Dans un ordre presque identique, les entrevues en groupe ont retenu d’abord la bonne instruction, les valeurs de moralité et de discipline, puis la bonne expression. Pour le groupe, les transfuges et échoués de Lankwan réussissent souvent mieux ailleurs. Donc, à Lankwan, la formation intellectuelle est de loin mieux par rapport à ailleurs.

Les valeurs et la morale catholiques (amour mutuel, morale dans la ligne des béatitudes, etc.) sont peu ou pas exprimées; elles sont même remises en question par certains. Dans cette optique, les parents des confessions non catholiques se plaignent carrément du fait que les responsables du collège Lankwan sanctionnent les élèves absents du culte ou des offices religieux catholiques, jugeant ce fait d’indiscipline grave. Pourtant, estiment les autres, “*Ce n’est pas là le but de la présence de leurs enfants à Lankwan; nous les y avons envoyés pour étudier, ils doivent se sentir libres face au culte.*” Cette confrontation entre catholiques et autres ont polarisé la question de la perception des enfants de Lankwan durant les entrevues collectives, sans qu’il y ait un compromis.

En conclusion, individuellement comme en groupe, les attentes sous-jacentes aux rôles et comportements de l'enseignant et de l'élève révèlent que la plupart des interrogés attendent de l'enseignant à l'école qu'il soit un *simple instructeur ou transmetteur des connaissances intellectuelles* (21 fois), un *professionnel consciencieux* (13 fois), un *exemple, une autorité et un modèle* (17 fois), et le considérant rarement comme accompagnateur de l'enfant (3 fois). Quant aux rôles et comportements attendus de l'élève à l'école en général, ou à Lankwan en particulier, individuellement et en groupe, ils sont dans l'ensemble assez passifs. La quasi-totalité des parents veulent un élève "*studieux*" (cité 26 fois) et "*obéissant, à l'écoute, respectueux, poli, – manière –*" (15 fois)." Ils sont rares, les parents qui veulent un enfant qui garde sa personnalité.

Enfin, la perception par les parents des élèves de Lankwan, en comparaison avec ceux d'ailleurs, est que ceux de Lankwan ont un bon comportement, une bonne formation intellectuelle et parlent bien français. L'infrastructure et la réputation de cette école sont aussi des éléments notés. Grosso modo, les motifs susmentionnés président généralement au choix du collège Lankwan par les parents comme école de leur enfant.

4. Vision de l'école

Une catégorie d'attentes exprimées déborde les cadres ci-dessus, elle est relative aux commentaires sur l'école en général (Q.22) et sur la spécificité de l'école catholique (Q. 26). Elle touche également les souhaits des parents d'élèves de Lankwan sur ce que leur enfant peut faire après le secondaire (Q.25 a), leur

préférence quant à l'option à suivre au supérieur (Q.25 b), leur rêve quant à la profession à la fin des études supérieures ou universitaires (25b).

Plusieurs parents voient l'école en général comme une institution en panne; celle-ci est due à *l'insuffisance de la prime allouée aux enseignants et qui est devenue pour eux une source de démotivation, de la corruption et d'immoralité, fléau des fléaux, des corvées des travaux manuels, d'absence de dialogue entre l'école et les parents, de la coupure de l'école avec la vie réelle*. La plupart de ceux qui ont fréquenté l'école autour des années 60, sont nostalgiques de l'école coloniale qui, jadis, embauchait avant que l'élève ne finisse. Entre ces déclarations, la démarcation n'est pas nette. Un seul et même parent peut évoquer plusieurs problèmes à la fois. Aussi ne retenons-nous que les réponses dominantes.

Moins de la moitié des parents interrogés sur l'école en général estiment :

"- Pour une bonne marche de l'école, l'État doit bien payer l'enseignant et non pas attendre la prime des parents. - Les mauvaises conditions de l'enseignant sont à la base de sa démotivation. - Il faut décharger les parents de la prime, car celle-ci n'est qu'un dépannage dû à l'urgence de la situation", etc.

Sept autres stigmatisent le manque de collaboration entre l'école et la famille.

"- L'école d'aujourd'hui ne connaît et, encore moins, ne considère les points de vue et les souffrances des parents. - Que l'information atteigne les parents, pour un bon suivi et contrôle. - Nous aimerions une collaboration entre l'école et les parents, et cela de manière permanente et régulière. L'école doit organiser des rencontres avec des parents afin de dialoguer", etc.

La dernière thématique dominante est celle de la coupure entre l'enseignement et la vie. En effet, 7 parents veulent voir apparaître un lien entre ces deux instances. Ceci soulève l'aspect théorique de l'école en cours.

“-Nous voulons une école qui forme pour la vie; -la plupart ne savent rien faire dans la vie.- En général, la formation scolaire est bâclée; les enfants n'étudient pas bien, et pire, beaucoup ne savent même pas écrire et lire. - Plusieurs écoles « abîment » les enfants : il n'y a pas de bon enseignement. -Les programmes d'enseignement doivent être revus afin de les adapter à la vie du milieu... Aujourd'hui, beaucoup ne voient avant tout dans l'élève qu'une source d'argent.”

Quant à la spécificité de l'école catholique telle que perçue par les parents, la question fut de savoir (Q.26) : *quelles sont les caractéristiques qu'ils attribuent et aimeraient voir dans toute école catholique, particulièrement à Lankwan?*

Cette question a été mieux débattue en plénière. Car, individuellement, beaucoup ignoraient, par exemple, qu'un cours de religion se donne à Lankwan. Pour plusieurs, une école catholique doit se distinguer avant tout par sa discipline et sa moralité. Ainsi, beaucoup préfèrent qu'elle soit dirigée par un ecclésiastique. Or, individuellement, plusieurs parents, non-catholiques surtout, tout en étant d'avis que la discipline est nécessaire, contestent la perspective religieuse de cette discipline et cette moralité, comme des messes obligatoires. Par ailleurs, la plupart disaient avoir choisi Lankwan à cause de la bonne instruction. En groupe, c'est d'abord les manières, puis l'instruction. Il y a là une inversion des motifs du choix. Puis il a été aussi question du travail manuel. Celui-ci est à peine accepté par quelques parents, c'est un pis-aller, à condition que l'enfant ait d'abord un diplôme lui permettant de poursuivre ses études au supérieur.

Donc, aux propres dires des parents, un fait est certain : l'école catholique est perçue comme bonne à cause de sa discipline et de sa moralité, puis à cause de son instruction. C'est pour cela, entre autres, que les parents d'autres religions, même s'ils ne partagent pas le caractère obligatoire du culte ou l'imposition de celui-ci à leurs enfants, préfèrent y scolariser leurs enfants. On doit peut-être noter aussi le fait que, si une infime minorité parle de l'amour des autres, on ne fait aucune allusion et aucune référence à la religion ou à Jésus-Christ. Beaucoup refusent l'idéal religieux catholique, tout en regrettant le fait que, *une fois leurs études secondaires finies, les anciens de cette école ne mettent plus le pied à l'Église.*

Satisfaction des parents quant à la réussite de leurs enfants à Lankwan (Q.12) :
bonne satisfaction, car la réussite et l'échec reflètent le niveau réel de l'enfant.

De la prestation scolaire de leur enfant à Lankwan, la grande majorité (25) se disent satisfaits, contre 3. Généralement, ils sont contents de la réussite scolaire de leur enfant, car les notes obtenues, élevées ou pas, reflètent les efforts personnels de l'enfant. *“L'essentiel est qu'il n'y a pas eu de corruption comme dans d'autres écoles; les résultats reflètent leurs capacités”.*

Des trois insatisfaits, l'un attribue la contre-performance scolaire de son fils à l'inadaptation de l'enfant à Idiofa, car nouveau dans le milieu; l'autre reste mitigé, mais reconnaît que, d'habitude, son enfant est d'un rendement moyen. Enfin, 1 dernier ignore complètement le niveau réel du rendement de son enfant.

En conclusion, les propos des parents sur l'école en général et sur Lankwan en particulier rejoignent le constat du départ et le paradoxe de la problématique de la recherche. L'école est en panne, elle soulève un tas de questions liées à sa qualité surtout, elle ne dialogue pas avec la culture ou le milieu local. D'où la coupure ou la déconnexion de sa formation de la vie réelle. Dans ce contexte, l'école catholique est recherchée par les parents à cause de l'instruction, de sa discipline et de la moralité. À Idiofa, un slogan veut que "*l'École catholique [soit] une école de Référence et de Différence : une école de vie.*"³²⁹ Le Collège Lankwan en particulier apparaît comme un moindre mal : un peu moins corrompu, avec une infrastructure et un personnel passables.

Que retenir de la présentation générale des attentes exprimées?

Des attentes globales exprimées par les parents interrogés, nous en retenons 8 dominantes : la formation intellectuelle, la formation aux valeurs du milieu, la formation personnelle (autonomie), la recherche du diplôme, la formation à l'emploi, l'aide à la famille, le prestige familial et social, et la poursuite des études.

Quant aux attentes spécifiques exprimées, nous en avons retenues quatre, récurrentes, qui recoupent en partie les précédentes : la formation générale, avec priorité sur la formation intellectuelle, l'appropriation des valeurs du milieu (la politesse, le respect, l'obéissance, l'écoute), l'acquisition des savoirs pratiques, et la collaboration entre l'école et la famille.

³²⁹ Lire : JABUR MAKIERBA ATI, *L'école catholique au Congo*, Conférence pédagogique, Idiofa, le 29 avril, 1999, p. 8.

De la perception de l'enseignant par les parents, il s'avère que ces derniers voient celui-là comme un instructeur ou un transmetteur des connaissances, un exemple ou un modèle à imiter, une autorité, une autorité consciencieuse. Le bon élève, lui, est passif, obéissant, poli, respectueux, discipliné et studieux; il écoute ce qu'on lui dit, surtout quand ce sont des aînés qui parlent. Quant à l'école, elle est une institution en panne, sans dialogue avec la culture ou le milieu local. Mais l'école catholique est encore bonne pour sa discipline et sa moralité, pour son instruction.

B. THÈMES ÉMERGENTS *versus* CARACTÉRISTIQUES DES PARENTS INTERVIEWÉS

Dans les paragraphes suivants, nous procéderons à une analyse différenciée des attentes exprimées en fonction des variables que constituent les critères retenus pour la constitution du groupe des répondants : sexe, âge, religion, niveau de scolarité, statut socio-professionnel, quartier de résidence, apparence ethnique. Nous voulons savoir si les attentes exprimées, qui viennent d'être présentées de façon globale, varient en fonction des variables qui renvoient aux critères de constitution d'un groupe de répondants que nous voulions le plus diversifié possible.

Suivant de nouveau l'ordre de la structure de la grille d'entretien, il sera fait état encore une fois des attentes exprimées : attentes globales, spécifiques, sous-jacentes à la présentation des rôles jugés désirables des enseignants et des élèves, puis d'autres éléments abordés par les répondants, - et ce, tant dans les entretiens individuels que lors de la rencontre de groupe, - mais en tenant compte, cette fois, d'une possible diversification des points de vue en fonction des variables évoquées.

1. Attentes globales

Rappelons que, partant de la première partie de la présentation et la première analyse des données, il se dégage environ huit attentes et finalités globales récurrentes suivantes : 1. la formation intellectuelle (connaissances), 2. la formation aux valeurs du milieu, 3. la formation personnelle (autonomie), 4. le diplôme, 5. la formation à l'emploi, 6. la promotion ou le prestige du statut familial et social, 7. l'aide à la famille, et 8. la poursuite des études. Les attentes peu exprimées (formation religieuse chrétienne, formation civique) ou indexées par le groupe dans une catégorie large (la maîtrise du français dans la formation intellectuelle) n'ont pas été retenues. Dans les tableaux suivants, nous apparions les expressions récurrentes aux diverses variables retenues.

Tableau VII-1 : Attentes globales et finalités de l'école d'après le sexe des répondants

Attentes et finalités globales récurrentes exprimées	H n=21	%	F n=7	%	Tot n=28	%
1. Poursuite études univ. /sup.	21	100%	7	100 %	28	100%
2. Formation intel. (connaiss.)	16	76 %	5	71 %	21	75%
3. Formation-val. du milieu	17	80,9 %	2	28,5 %	19	67%
4. Formation person. (autono.)	7	28,5 %	1	14 %	8	25%
5. Diplôme	14	66 %	5	71 %	19	67%
6. Formation à l'emploi	12	57,1 %	6	85 %	18	64%
7. Aide à la famille	14	66,6 %	5	71 %	19	67%
8. Prestige social et familial	5	23,8 %	4	57 %	9	32%

Au regard de la variable « sexe », si presque tous et toutes (hommes et femmes) attendent d'abord que l'enfant acquière une bonne formation intellectuelle, obtienne son diplôme et poursuive ses études universitaires ou supérieures en vue d'un avenir prospère, les femmes particulièrement valorisent presque toutes les attentes, à l'exception de l'appropriation des valeurs du milieu. De plus, elles insistent fort sur le diplôme, l'emploi et l'aide à la famille. Cela, au moment où les hommes mettent plus nettement l'accent sur la formation aux valeurs du milieu, une attente peu convoitée par les femmes. On peut se rappeler ici de l'unique femme qui avait insisté sur l'importance de la scolarisation pour les filles : *« cette catégorie d'élèves, disait-elle, doit être bien formée pour éviter sa « marchandisation » »*.

Tableau VII-2 : Attentes globales et finalités de l'école d'après l'âge des répondants

Attentes glob. réc.	25-35 ans		36-45 ans		46-55 ans		56 et +		Tot. n=28
	n=4	%	n=7	%	n=12	%	n=5	%	
1. Pours-étu	4	100%	7	100%	12	100%	5	100%	28
2. For. inte.	4	100%	4	57%	8	66%	5	100%	21
3. Form. val.	4	100%	3	42%	8	58%	4	80%	19
4. Acq. aut	1	25%	3	42%	4	33%	-	0 %	8
5. Diplôme	4	100 %	4	57%	6	50%	5	100%	19
6. For. empl	4	100%	6	57%	6	25%	2	20%	18
7. Aide	2	50%	4	57%	9	75%	4	80%	19
8. Prest.sofa	3	75%	3	42%	2	16%	1	20%	9

Selon la variable “âge”, remarquons immédiatement que les tranches d’âge “25-35 ans et 56 et plus” recherchent, de façon prononcée, toutes les attentes globales, à l’exception de la formation à l’autonomie; elles valorisent fort la formation intellectuelle et la formation aux valeurs. De plus, les 25-35 ans accordent en une vive attention à l’emploi, et les 56 ans et plus, au diplôme. Observons aussi que, au fur et à mesure qu’on monte en âge, l’attente “formation à l’emploi” va s’essoufflant; à l’inverse, la demande d’aide augmente. Par ailleurs, le mouvement est presque inversé chez les 35-46 ans et les 46-55 ans, deux tranches d’âges intermédiaires dans lesquelles presque toutes les attentes sont exprimées avec modération, à l’exception de la poursuite des études. La recherche de l’autonomie, bien que faiblement exprimée chez tous, émerge assez dans ces deux tranches d’âge.

Tableau VII : Attentes globales et finalités de l’école selon la religion des répondants

Attentes globales récurr.	Cat. (N=12)	Pro. (N=8)	Kbg (N=2)	Aut. (N=6)	Total (N=28)
1. Poursuite des études	12	8	2	6	28
2. Formation intellectuelle	8	6	2	5	21
3. Formation aux valeurs	10	5	1	3	19
4. Acquisition - autonomie	4	3	0	1	8
5. Obtention d’un diplôme	6	5	2	6	19
6. Formation à l’emploi	6	4	2	6	18
7. Aide à la famille/au clan	7	5	2	5	19
8. Prestige familial et social	2	2	2	3	9

Du point de vue “religion”, le tableau de la distribution des attentes globales exprimées par les parents confirme la tendance générale. Outre la poursuite des études qui constitue une attente sans égale chez tous les parents, la recherche de la formation intellectuelle et de la socialisation aux valeurs du milieu est également bien assortie.

Chez les non catholiques, précisément chez les kimbanguistes et les parents de la religion “autres”, presque toutes les attentes sont fortement recherchées, à part la formation à l’autonomie. Partant de ce tableau, les parents catholiques paraissent plus positionnés sur la recherche de l’appropriation des valeurs du milieu.

Tableau VII-4 : Attentes globales et finalités de l’école d’après le niveau d’études des répondants

Attentes globales récurrentes	Pri. (N=1)	Sec. (N=19)	Univ. (N=8)	Total (N=28)
1. Formation intellectuelle	1	17	3	21
2. Formation aux valeurs du milieu	-	11	8	19
3. Formation personnelle (autonomie)	-	-	8	8
4. Diplôme	1	16	2	19
5. Formation à l’emploi	1	15	2	18
6. Aide à la famille ou au clan	1	17	1	19
7. Prestige familial et social	1	7	1	9
8. Poursuite des études	1	19	8	28

Quant au niveau de scolarité, la majorité des parents interrogés ont atteint le niveau secondaire (19); un quart, le supérieur et/ou l'université (8); 1 seul, le primaire; aucun illettré. Des ceux qui ont atteint le niveau secondaire, auquel il convient d'ajouter le seul parent ayant atteint le niveau primaire, la formation intellectuelle, le diplôme et l'aide constituent trois préoccupations majeures.

Il en va autrement pour les parents ayant atteint le niveau universitaire ou supérieur. Ceux-ci insistent clairement, à l'inverse des premiers, sur la formation aux valeurs du milieu et la formation à l'autonomie : "*L'enfant doit étudier d'abord pour lui-même; -l'aide à la famille ne doit pas être obligatoire comme on le voit chez nous*", etc.

Tableau VII-5 : Attentes globales et finalités de l'école selon le statut socio-professionnel des répondants

Attentes globales réc.	Ens.(N=6)		Ouv. (N=16)		Fct. (N=6)		Tot (N=28)
	cadr	ord	contr.	indp	pne	dio-aut	
1.Pours. des études	6		16		6		28
2. For. intellectuelle	5		13		3		21
3. Form. valeurs	6		7		6		19
4. Form. à l'auto	4		-		4		8
5. Diplôme	3		12		4		19
6. For. à l'emploi	3		13		2		18
7. Aide - à fam./clan	2		14		3		19
8. Prest. fam. et soc.	2		6		1		9

En détail, en regard du statut socio-professionnel, plus du quart des parents interrogés sont des enseignants (ens. : 6), moins du dixième est ouvrier à contrat (ouc : 3), plus du tiers appartiennent à la catégorie “indépendant”(indp : 8), plus du cinquième sont des fonctionnaires publics non enseignants (pne : 5), 1 seul est fonctionnaire diocésain (dio), En résumé, nous avons regroupé ces sous-catégories en trois grands blocs distincts, à savoir : les enseignants (6 sur 28, soit moins du quart), les ouvriers (16 sur 28, soit plus de la moitié), les fonctionnaires (6 sur 28, moins du quart également).

Selon le statut socio-professionnel des parents, la répartition des attentes globales exprimées, particulièrement en ce qui concerne la formation intellectuelle et la formation aux valeurs, affiche presque le même équilibre. Celles-ci viennent en tête.

Il apparaît clairement que les enseignants et les fonctionnaires constituent deux blocs socio-professionnels qui attendent de l'école la formation à l'autonomie de l'enfant et qui appuient bien la recherche d'une appropriation des valeurs du milieu. Les ouvriers quant à eux font bloc à part, ils mettent beaucoup d'accent sur la formation intellectuelle, puis insistent sur le diplôme et l'aide à apporter à la famille ou au clan.

Tableau VII-6 : Attentes globales et finalités de l'école selon le quartier de résidence

Attentes globales récurrentes	Q1 (N=5)	Q2 (N=15)	Q3 (N=8)	Total (N=28)
1. Poursuite des études	5	15	8	21
2. Formation intellectuelle	3	10	8	21
3. Formation aux valeurs du milieu	5	11	3	19
4. Form. personnelle (autonomie)	2	4	2	8
5. Diplôme	2	10	7	19
6. Formation à l'emploi	3	10	5	18
7. Aide à la famille ou au clan	2	10	7	19
8. Prestige familial ou social	1	2	6	9

Selon le « quartier de résidence », moins du quart (5) de parents interrogés proviennent de la zone nucléaire (Q1); la moitié, de la zone intermédiaire (Q2); et plus du tiers, de la zone périphérique (Q3). Une fois de plus, tous s'entendent sur le motif global de la scolarisation au secondaire : la poursuite des études, la bonne formation intellectuelle et l'acquisition de bonnes manières en société, avec des variations d'attentes d'un quartier à l'autre. On peut remarquer, par exemple, que les attentes de la majorité des parents issus du Q1 contrastent suffisamment avec les attentes de ceux provenant du Q3; tandis que les attentes des parents du Q2 sont à cheval en celles du Q1 et du Q3. La majorité de parents résidant le Q1 privilégient la formation aux valeurs et la formation à l'emploi, au moment où ceux du Q3 insistent sur la formation intellectuelle, le diplôme, l'aide à la famille et le prestige familial et social.

Tableau VII-7 : Attentes globales et finalité selon l'appartenance ethnique des répondants

Attentes globales récurr.	Nord (N=5)	Sud (N=3)	Est (N=5)	Centre (N=10)	Aut. (N=5)	Total (N=28)
1. Poursuite des études	5	3	5	10	5	28
2. Formation intellectuelle	3	3	2	9	4	21
3. Formation aux val. milieu	3	1	3	8	4	19
4. Formation pers. (autono)	1	1	1	4	1	8
5. Acquisition-diplôme	2	3	3	7	4	19
6. Formation à l'emploi	2	3	3	7	3	18
7. Aide à la famille-au clan	2	3	2	9	3	19
8. Prestige familial ou social	1	2	1	4	1	9

D'après le critère « appartenance ethnique », 5 parents interrogés viennent du Nord du diocèse d'Idiofa; 3 du Sud; 5 de l'Est; 10 du Centre; et 5 d'ailleurs (autres).

Partant de l'origine ethnique des interrogés, comme des critères précédents, certaines attentes globales exprimées convergent et d'autres divergent. Généralement, la tendance observée ailleurs au sujet des attentes telles que la poursuite des études, le besoin de formation intellectuelle et de formation aux valeurs du milieu, se maintient avec quelques petites variations. Comme attentes divergentes, on peut constater que les parents provenant du Centre, du Sud et d'origine ethnique "autres" se démarquent de ceux venant du Nord et de l'Est : ils insistent beaucoup sur l'aide à la famille ou au clan et sur le diplôme. Tandis que, pour le même nombre des parents au Nord et à l'Est, ils relativisent les attentes

faisant objet d'insistance par les parents provenant du Centre, du Sud et d'origine ethnique "Autres".

Donc, dans l'ensemble, malgré la diversité des facteurs retenus, les attentes globales exprimées gardent presque le même équilibre. Quant aux attentes spécifiques, quelques changements ou quelques différences d'accents sont manifestes; certaines attentes dépendent parfois des variables retenues au sujet des répondants.

Signalons enfin que, les quatre attentes-clés dégagées des motifs de la scolarisation de l'enfant par les parents, à savoir : 1. la formation intellectuelle (bons résultats scolaires), 2. la formation aux valeurs morales (moins de corruption, d'immoralité et d'indiscipline; présence d'un prêtre, réputation); 3. le diplôme, 4. la poursuite des études, sont parmi les 8 attentes globales déjà formulées. Pour cette raison, dans l'analyse différenciée, nous ne les croisons pas avec les critères retenus. Cela conduirait à une simple répétition (de croisement).

2. Attentes spécifiques et différentes caractéristiques (Q. 13 et 15)

Les attentes spécifiques, comme signalé plus haut, portent sur ce que les parents attendent comme contribution de l'école en général et de Lankwan en particulier pour la vie de l'enfant, du milieu et du pays. Pour la contribution attendue de Lankwan en particulier, il est aussi question des matières ou savoirs spécifiques que les parents jugent utiles et que ce Collège doit enseigner à l'enfant.

En somme, 4 attentes spécifiques dominantes ont été retenues, à savoir : 1. la formation générale avec une attention particulière sur la formation intellectuelle, 2. l'appropriation des valeurs du milieu avec une insistance sur la discipline, l'obéissance, l'écoute et la politesse, 3. l'acquisition des savoirs pratiques, 4. la collaboration école-famille. Laissant de côté les attentes spécifiques très peu exprimées, nous apparions dans les tableaux et les lignes qui suivent les expressions dominantes et les critères retenus des répondants.

Tableau VII-8 : Attentes spécifiques selon le sexe des répondants

ATTENTES SPÉC. RÉCU.	H (N=21)	%	F (N=7)	%	Total (N=28)	%
1. Formation générale	19	90%	4	57%	23	82%
2. Appropriation des valeurs	17	80%	2	28%	19	67%
3. Savoirs pratiques	2	9 %	5	71%	7	25%
4. Collaboration école-famille	8	38%	6	85%	14	50%

Selon le genre des parents interrogés, la majorité de femmes, à l'inverse d'un grand nombre d'hommes qui recherchent d'abord une formation générale suivie d'une appropriation des valeurs du milieu par l'enfant, veut une collaboration entre la famille et l'école; puis des savoirs pratiques. On dirait que du point de vue sexe, les attentes spécifiques recherchées par les hommes sont relativisées par les femmes, *vice versa*.

Tableau VII-9 : Attentes spécifiques selon l'âge des répondants

ATTENTES SPÉC. RÉCUR.	25-35 ans (N=4)	36-45 ans (N=7)	46-55 ans (N=12)	55 ans et + (N=5)	Total (N=28)
1. Form. générale	4	5	9	5	23
2. Appropriation des valeurs	3	3	8	5	19
3. savoirs pratiq.	-	1	3	3	7
4. Collaboration École-famille	1	3	6	4	14

Quelque soit leur âge, tous les parents privilégient la formation générale, au détriment de la formation pratique. L'appropriation des valeurs du milieu par la plupart suit de près la formation générale; elle est plus prononcée aux deux extrêmes d'âge. Inversement, les deux tranches d'âge intermédiaires (36-45 ans et 46-55ans) semblent relativiser cette attente.

Tableau VII-10 : Attentes spécifiques selon la religion des répondants

ATTENTES SPÉCIFIQUES RÉCURRENTES	Cath. (N=12)	Pro (N=8)	Kbg (N=2)	Aut (N=6)	Tot. (N=28)
1. Formation générale.	10	6	2	5	23
2. Appropriation des valeurs	10	5	1	3	19
3. Savoirs pratiques	3	1	1	2	7
4. collaboration École-Famille	6	2	2	4	14

Selon la religion, presque tous les parents interrogés valorisent aussi bien la formation générale que l'appropriation des valeurs du milieu par l'enfant. Par contre, la même proportion relativise avec la même intensité, la collaboration entre la famille et l'école, voire, elle minimise carrément les savoirs pratiques. Donc, ce critère ne semble pas avoir une grande incidence sur les attentes formulées.

Tableau VII-11 : Attentes spécifiques selon le niveau d'études des répondants

ATTENTES SPÉC. RÉCURR.	Pri. (N=1)	sec. (N=19)	univ-su. (N=8)	Total (N=28)
1. Formation générale	1	19	3	23
2. Appropriation des valeurs	-	11	8	19
3. Savoirs pratiques	-	5	2	7
4. Collaboration école-famille	-	11	3	14

Selon la variable “niveau de scolarité”, remarquons que la recherche de la formation générale et celle de la collaboration entre l’école et le milieu sont très fortement exprimées chez les parents ayant le niveau secondaire et primaire; tandis que l’appropriation des valeurs est nettement prononcée chez les parents ayant atteint le niveau universitaire.

Tableau VII-12 : Attentes spécifiques selon le statut socio-professionnel des répondants

ATTENTES SPÉCIFIQUES RÉCURRENTES	Ens. (N=6)	Ouv. (N=16)	Fonct (N=6)	Total (N=28)
1. Formation générale	4	15	4	23
2. Appropriation des valeurs	5	8	6	19
3. Savoirs pratiques	-	4	3	7
4. Collaboration école-milieu	4	6	4	14

Au vue du critère statut socio-professionnel, il apparaît que les parents ouvriers interrogés expriment fortement le besoin d’une formation générale pour leurs enfants; ils sont suivis par les enseignants, au moment où cette attente faiblit chez les fonctionnaires. On assiste à un mouvement inverse au sujet de l’appropriation des valeurs du milieu : cette attente est d’abord le souci majeur des parents fonctionnaires interrogés; ensuite, celui des enseignants; enfin, ce besoin s’étiole chez les parents ouvriers interrogés.

Tableau VII-13 : Attentes spécifiques selon le quartier de résidence des répondants

ATTENTES SPÉCIFIQUES RÉCURRENTES	Q.I (N=5)	Q.II (N=15)	Q.III (N=8)	Total (N=28)
1. Formation générale	3	12	8	23
2. Appropriation des valeurs	5	11	3	19
3. Savoirs pratiques	3	3	1	7
4. Collaboration école-famille	3	6	4	13

En regard du quartier de résidence, on peut cependant remarquer que, exceptionnellement, les parents du quartier III, quartier périphérique, démarquent dans leur attente de la formation générale, comme ceux du quartier I le font à propos de la formation aux valeurs. Par ailleurs, les parents du quartier périphérique semblent se désintéresser des savoirs pratiques; ils sont suivis par ceux habitant le quartier II. Par contre, les parents du quartier I (Q.I) expriment bien le besoin des savoirs pratiques.

Tableau VII-14 : Attentes spécifiques selon l'appartenance ethnique des répondants

ATTENTES SPÉCIFIQUES RÉCURR.	Nord (N=5)	Sud (N=3)	Est (N=5)	Centre (N=10)	Aut. (N=5)	Total (N=28)
1. Formation générale	3	3	3	10	4	23
2. Approp. valeurs	3	1	3	8	4	19
3. Savoirs pratiques	1	1	2	1	2	7
4. Collab. école-famil	3	1	3	3	3	14

Quelle que soit leur appartenance ethnique, tous les parents du Centre expriment fortement les attentes de la formation générale et de l'appropriation des valeurs du milieu; dans ce sens, ils sont suivis par les parents de l'origine ethnique "autres". Ceux provenant du Nord et de l'Est, encore une fois, expriment leurs attentes spécifiques de façon un peu atténuée. On peut le remarquer au sujet de la formation générale, de l'appropriation des valeurs du milieu et de la collaboration école-milieu. Enfin, dans l'ensemble, ceux du Sud, le disent de plus modérée encore.

3. Attentes sous-jacentes aux rôles des enseignants et des élèves

Rappelons que de la perception par les parents des rôles des enseignants et des élèves à l'école, la première partie de l'analyse des données nous a présenté quelques attentes sous-jacentes-clé et récurrentes. L'enseignant est considéré comme instructeur; et les parents attendent de lui un professionnel consciencieux, un modèle et, faiblement, un accompagnateur de l'enfant. Quant à l'élève, en général, les parents le veulent studieux et acquis aux bonnes manières (savoir-vivre). Ces expressions sont-elles fonction des critères retenus de nos répondants? C'est ce que nous voulons examiner.

a. Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant à l'école et critères retenus

Selon les parents, l'enseignant à l'école est : un simple instructeur ou simple transmetteur des connaissances intellectuelles, un professionnel consciencieux, un exemple, une autorité ou un modèle, un accompagnateur de l'enfant. Les caractéristiques retenues pour les répondants : le sexe, l'âge, le quartier de résidence, la religion, le statut socio-professionnel, le niveau de scolarité et l'origine ethnique.

Tableau VII-15 : Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant à l'école selon le sexe et selon l'âge

Attentes sous-jacentes aux rôles et comport. ens. à l'école	Sexe		Âge				Total (N=28)
	H (N=21)	F (N=7)	25-35 (N=4)	36-45 (N=7)	46-55 (N=12)	55 et + (N=5)	
1. Instructeur	15	6	4	5	8	4	21
2. Modèle	13	4	2	3	9	4	17
3. Prof. consc.	6	2	1	3	4	-	8
4. Accompag.	2	1	-	1	2	-	3

Selon le sexe, les femmes (à majorité relative : 6 sur 7) insistent plus que les hommes (15 sur 21) sur le fait que l'enseignant doit être avant tout un instructeur, au moment où la plupart des hommes privilégient son comportement en tant qu'autorité. En regard de l'âge, les 25-35 ans et les 56 ans et plus constituent deux tranches d'âge à la perception de l'enseignant-instructeur (4 sur 5, dans les deux tranches d'âge); aucun parent de ces deux sous-catégories ne fait allusion à l'enseignant comme accompagnateur. Ce dernier rôle est plutôt perçu par les deux tranches intermédiaires (1 parent sur 7, dans la tranche d'âge 36-45 ans; et 2 sur 12, dans la tranche d'âge 46-55 ans). De plus, selon l'âge toujours, les 46-55 ans et les 55 ans et plus (respectivement 9 parents sur 12, et 4 sur 5) expriment de fortes attentes de l'enseignant comme modèle.

Tableau VII-16 : Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant à l'école selon la religion et selon le quartier

Attentes sous-jac. roles et comport de l'enseign. à l'école	Religion				Quartier			Tot 28
	cath (n=12)	prot (n=8)	kgb (n=2)	autr. (n=6)	Q1 n=5	Q2 n=15	Q3 n=8	
1. Instructeur	8	5	2	6	1	12	8	21
2. Modèle	5	8	-	3	2	9	6	17
3. Prof. conscienc.	6	2	-	-	4	4	-	8
4. Accompagnat.	3	-	-	-	3	-	-	3

Du point de vue religion, si la plupart des parents s'accordent à percevoir l'enseignant comme instructeur, les parents kimbanguistes et "autres" en font une attente de prédilection (2 parents sur 2, et 6 parents sur 6); cela, au moment où les parents protestants privilégient plutôt la conception de l'enseignant comme modèle (7 sur 8). Par ailleurs, il est remarquable que les parents kimbanguistes et les parents de la sous catégorie "autres" ne disent pas un seul mot sur la perception de l'enseignant comme professionnel consciencieux et comme accompagnateur de l'enfant. Ce sont les catholiques qui expriment cette attente, bien que faiblement.

Selon le "quartier de résidence", les parents du QII et ceux du QIII mettent en évidence la perception de l'enseignant-instructeur ou transmetteur de connaissances, puis comme modèle. Alors que les parents du QI le voient d'abord comme professionnel consciencieux, puis relativement, comme accompagnateur de l'enfant.

Tableau VII-17 : Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant à l'école d'après le statut socio-professionnel et d'après le niveau de la scolarité

Attentes sous-jac. rôles et comport. de l'enseig. à l'école	Statut socio-profess.			Niveau - scolarité		Total (n=28)
	Ens. (n=6)	Ouv. (n=16)	Fct. (n=6)	Pri et sec (n=20)	Univ-sup (n=8)	
1. Instructeur	5	12	4	17	4	21
2. Modèle	2	15	3	15	2	17
3. Profes. conscienc.	5	-	3	1	7	8
4. Accompag.-enfant	2	-	1	-	3	3

Du point de vue statut socio-professionnel, même si la perception de l'enseignant -instructeur prime, quelques divergences apparaissent. C'est le cas notamment pour les parents enseignants et les parents fonctionnaires qui cumulent la perception de l'enseignant comme professionnel consciencieux et comme accompagnateur de l'enfant, pendant que les parents ouvriers y voient un modèle. Quant au critère "niveau de scolarité", la grande différence est marquée par les parents universitaires qui attribuent à l'enseignant le comportement d'un professionnel consciencieux (7 parents sur 8) et celui d'un accompagnateur de l'enfant (3 sur 8), au moment où les parents ayant atteint le niveau secondaire et le niveau primaire le voient surtout comme un modèle (15 sur 16).

Enfin, selon l'"appartenance ethnique", l'équilibre est général, sauf les parents du Centre (8/10) et d'ailleurs (5/5) privilégient le rôle d'instructeur.

b. Attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'élève à l'école *versus* critères retenus

Selon les parents interrogés, les rôles et les comportements de l'élève à l'école sont, faut-il le rappeler, passifs. À ce sujet, leurs attentes appuient les rôles et les comportements de l'enseignant attendus à l'école. En clair, les parents veulent, d'une part, un élève studieux, et de l'autre, un élève aux bonnes manières. Si le premier aspect l'emporte largement sur le second (26 fois sur 28), celui-ci n'est pas pour autant moins important (15 fois sur 28). De plus, bien que mentionnés rarement et de manière très isolée, on peut aussi signaler l'amour du travail bien fait et l'amour mutuel.

Au vu des critères retenus sur les répondants, selon le sexe, il y a un bon équilibre : les femmes aussi bien que les hommes insistent sur le caractère studieux de l'élève (6 femmes sur 7, contre 20 hommes sur 21). Quelques rares hommes soulignent l'amour mutuel et le travail bienfait.

Selon le critère "âge", toutes les tranches d'âges confondues mettent un équilibre entre l'attente d'un élève studieux et celle d'un élève ayant des bonnes manières. Cependant les 36-45ans et les 46-55 ans relâchent un tout petit peu (7 parents sur 12 pour la première tranche, et 3 parents sur 7 pour la seconde).

Pour le critère religion, les deux parents kimbanguistes suivis par la moitié des parents des confessions "autres", semblent moins ou peu préoccupés par l'appropriation des valeurs du milieu. Par contre, l'un ou l'autre d'entre eux effleurent la formation à la valeur de l'amour mutuel, au moment où les parents de la religion catholique et de la religion protestante passent sous silence là-dessus.

D'après le critère "quartier d'appartenance", les attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'élève à l'école manifestent un grand équilibre; elles sont réparties de manière plus ou moins égale par les parents des divers quartiers.

En regard du statut socio-professionnel et de l'appartenance ethnique, ce sont d'abord les parents fonctionnaires qui insistent sur l'appropriation des bonnes manières; ils sont suivis par les enseignants (5 sur 6, et 4 sur 6). L'unique fonctionnaire diocésaine est plus modérée : elle valorise à la fois l'élève studieux et l'élève aux bonnes manières. Tous les ouvriers, presque, s'en tiennent d'abord au caractère studieux de l'élève, renvoyant ainsi l'acquisition de bonnes manières au second plan.

Du critère "niveau de scolarité", il apparaît que les parents ayant atteint les niveaux scolaires primaire et secondaire valorisent plus l'élève studieux plutôt que l'élève aux bonnes manières (15 parents sur 16). Le mouvement contraire s'observe chez les parents ayant atteint un niveau d'études universitaire ou supérieur qui valorisent ou insistent sur la formation aux bonnes manières (6 parents sur 8), à laquelle l'un ou l'autre universitaire ajoute ou attend l'amour du travail bien fait.

Quant au critère appartenance ethnique, les parents du Nord et de l'Est valorisent autant l'élève studieux (4 sur 5 pour les parents du Nord, et 5 sur 5 pour l'Est) que celui des bonnes manières (3 sur 5 au Nord, et 4 sur 5 à l'Est). Tandis que ceux du Centre, du Sud et d'ailleurs, relâchent un peu l'acquisition de bonnes manières (respectivement, 1 parent sur 3 au Sud; 5 sur 10 au Centre, et 2 sur 5 ailleurs) pour insister davantage sur le caractère studieux.

4. Vision de l'école

L'appariement des attentes exprimées relatives à la vision de l'école par les parents avec les critères retenus s'est limité ici à ce qui nous paraissait utile pour fins de clarification, de précision ou de complément des données des entrevues individuelles. De cette manière, nous avons laissé de côté ici les sous-thèmes ayant reçu des réponses à forte dose d'unanimité, telles la perception des parents sur la scolarisation des filles, leurs souhaits après le secondaire de l'enfant, l'option à suivre au supérieur, la profession rêvée ou projetée à la fin des études, leur perception du travail manuel, l'école et l'emploi, pour nous arrêter sur les expressions divergentes. Ce sont les cas de leur perception de la spécificité de l'école catholique et leurs commentaires sur l'école en général.

a. Perception par les parents de la spécificité de l'école catholique

Pendant l'entrevue collective, comme aux entretiens individuels, les parents se sont peu accordés au sujet de la spécificité de l'école catholique. La quasi-totalité reconnaît la qualité passablement bonne de l'instruction dans des écoles catholiques. Cependant, un bon nombre (de parents catholiques surtout) y voient surtout la discipline et la moralité comme son fort. Ce qui n'est pas l'avis de la plupart des parents d'autres confessions. Ces derniers préfèrent les écoles catholiques pour son instruction; ils n'apprécient pas la "morale et la discipline catholiques" infligées aux enfants. Pire, d'autres estiment que les écoles catholiques n'ont pas de leçon de moralité à donner aux autres. L'instruction a été retenue ici comme dénominateur commun.

b. Commentaires sur l'école en général.

Dans les commentaires sur l'école en général, s'il y a un point qui rapproche les parents interrogés, et cela, tant aux entretiens individuels qu'à la rencontre de groupe, c'est le constat clair sur sa mauvaise qualité. *“L'école d'aujourd'hui est de mauvaise qualité et source d'anti-valeurs : formation bâclée, indiscipline notoire, inconscience, immoralité, déconnection de la vie, ça ne va pas du tout”*, etc.

Au-delà de ce constat unanime, les causes de la situation divergent. Pour certains : *“L'école d'aujourd'hui manque de moyens financiers et matériels, elle ne collabore pas avec la famille, est déconnectée de la vie, ne porte pas attention à l'enfant, déprécie tout ce qui est manuel et démotive son personnel”*. Pour d'autres : *“L'État est à la base de cette situation, il est irresponsable”*. Pour d'autres encore : *“Le problème est du côté des parents, car ce sont eux qui favorisent la corruption ou l'immoralité, beaucoup sont démissionnaires et irresponsables.”*

Ces propos des parents interrogés valident ainsi le constat d'échec général de l'école posé au début de notre étude.

Synthèse et conclusion

Des entretiens individuels comme de la rencontre de groupe, il ressort que, globalement, les parents interrogés au sujet de la scolarisation de leur enfant expriment huit attentes : la formation intellectuelle, la formation aux valeurs du milieu, la formation personnelle ou à l'autonomie, l'acquisition d'un diplôme, la formation à l'emploi, l'aide à la famille, le prestige familial et social, et la poursuite des études. Des huit attentes, celle de la poursuite des études recueille l'unanimité

des parents. Viennent ensuite la formation intellectuelle, la formation aux valeurs du milieu, le diplôme et l'aide à la famille. La recherche de l'autonomie et le prestige familial se placent en dernière position. Lors de la rencontre de groupe, l'aide à la famille et la formation l'autonomie sont les deux attentes qui ont suscité la controverse.

Quant aux attentes exprimées dans l'énoncé des motifs du choix de Lankwan en particulier, individuellement et en groupe, elles confirment les attentes globales mentionnées plus haut. Pour la plupart des parents, Lankwan constitue une école offrant une bonne formation intellectuelle, une formation aux valeurs, un bon taux des réussites, et donc, le diplôme, la poursuite des études, voire une possibilité d'emploi, de prestige et une probabilité d'aide.

Pour ce qui est des attentes spécifiques, trois axes d'analyse sont ici retenus: la contribution de l'école pour le développement personnel de l'enfant, le développement de la famille et le développement du milieu. Pour *le développement personnel de l'enfant*, individuellement comme en groupe, il ressort que la plupart des parents interrogés attendent de la scolarisation une formation générale que beaucoup appellent « formation intégrale ». Partant, ils insistent sur la formation intellectuelle. Ensuite, ils recherchent une formation aux valeurs du milieu, insistant sur les valeurs de politesse, d'écoute, d'obéissance, de respect, etc. Par ailleurs, ils sont moins nombreux, ceux qui veulent des savoir-faire ou savoirs pratiques. Enfin, l'un ou l'autre ajoute des attentes non retenues en groupe telles que l'acquisition des connaissances traditionnelles et religieuses. Touchant *le développement familial*, un bon nombre attendent de l'école une collaboration avec la famille. Prolongeant cette

attente, l'un ou l'autre a exprimé de manière isolée le besoin d'une éducation de base et la réduction des frais de scolarité. Enfin, au sujet du *développement du milieu*, très peu se sont exprimés. Rares sont ceux qui ont fait allusion à la formation civique ou à l'éducation à la responsabilité.

Bref, beaucoup croient qu'en insistant sur une bonne formation intellectuelle et sur une bonne formation aux valeurs du milieu, ce dernier pourra changer. Enfin, tout en reconnaissant le sens de l'ordre dans les écoles catholiques, presque tous les parents ont refusé d'assimiler la discipline et les valeurs morales en général à la discipline et aux valeurs catholiques.

Des perceptions des rôles et des comportements de l'enseignant à l'école par les parents, de façon générale, on attend des enseignants qu'ils soient des experts dans les matières enseignées, mais aussi des professionnels consciencieux et des exemples de vie pour des enfants qui, de leur côté, devraient être respectueux et obéissants, finalement passifs.

En outre, le constat d'un échec de l'école n'entraîne pas qu'on ne tienne pas à scolariser son enfant. Et si on choisit le Collège Lankwan, ça n'est pas à cause de son projet catholique, mais plutôt parce qu'on apprécie la qualité de la formation qui y serait offerte.

Du jeu des convergences et divergences qu'on a pu observer dans les analyses différentielles faites plus haut, le plus étonnant paradoxe tient en ceci : les parents les plus instruits et ayant un statut socio-économique qu'on peut considérer comme

plus élevé, qui résident pour la plupart dans le quartier central ou nucléaire de Lankwan, accordent une importance particulière à l'appropriation des valeurs du milieu ou des valeurs traditionnelles par leurs enfants, tandis que les autres, moins scolarisés, souvent moins fortunés, résidant dans les quartiers plus excentriques, valorisent surtout la formation générale, spécialement intellectuelle, qu'offre l'école. Nous tentons d'expliquer ce paradoxe dans le chapitre suivant.

Chapitre 8
Analyse et interprétation des données

CHAPITRE VIII

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Poursuivant l'analyse amorcée au chapitre précédent, nous comparons d'abord ce qui ressort des données colligées et présentées avec les orientations données à l'école secondaire congolaise par l'État, et – nos données ayant été colligées dans le Collège Lankwan, une école secondaire conventionnée catholique, – par l'Église. Ayant noté les convergences et les divergences, nous reviendrons alors à l'élément-clé de notre problématique pour amorcer un essai d'interprétation : comment expliquer la permanence chez les parents du souci de scolariser leurs enfants malgré la conscience de ce que plusieurs ont appelé crûment l'échec de l'école en Afrique sub-saharienne et plus spécifiquement au Congo? Quelques thèmes majeurs feront alors l'objet de notre attention et surtout d'une discussion : le mythe du diplôme (ou l'importance accordée au diplôme en dépit du constat de sa relative inutilité), le support à la famille espéré (malgré les raisons de désespérer), la fonction symbolique des études et du diplôme (en lien avec la vision d'un travail de clerc valorisé *versus* un travail manuel dévalorisé) et, dans une perspective un peu différente, le thème de l'éducation des filles (nous y traiterons de la contradiction entre le discours et les réalités). Au terme de cette discussion, notant que la scolarisation au niveau secondaire est perçue et voulue par les parents interviewés comme une propédeutique aux études universitaires, nous proposerons un essai d'interprétation – à titre d'hypothèse à vérifier par d'éventuelles recherches ultérieures – en termes de rôle social symbolique ou de statut social lié à la scolarisation en général et à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures en particulier.

En guise d'introduction, un petit tableau récapitulant les grandes lignes des attentes exprimées par les parents (en entrevues individuelles ou lors de la rencontre de groupe), puis une brève comparaison entre ces expressions avec les visées officielles de l'éducation scolaire en général, puis de l'école catholique en particulier seront présentés. Ce qui devrait nous aider à voir s'il y a ou non congruence.

A. ATTENTES DES PARENTS *VERSUS* ORIENTATIONS SCOLAIRES OFFICIELLES

Rappelons d'abord les visées données à l'école secondaire au Congo par l'État et par l'Église catholique, pour voir dans quelle mesure les attentes des parents de Lankwan entretiennent avec elles un rapport de convergence ou de divergence, ou encore de silencieuse abstention. Nous ferons cette comparaison en utilisant de nouveau la structure de la grille d'entretien : attentes globales (ou finalités), attentes spécifiques (ou grands objectifs : instruire, préparer au travail, préparer à une participation active à la vie de la société), attentes quant aux rôles respectifs des enseignants et des élèves à l'école.

Nous tentons de donner ci-dessous un tableau synoptique des attentes globales et spécifiques telles formulées, comme objectifs et orientations, par l'État congolais et par l'Église catholique, et les parents. Pour ces derniers, nous nous référons aux attentes présentées dans le chapitre précédent.

Tableau VIII-1 : Vue synoptique des attentes et des visées de l'État, de l'Église et des parents interrogés.

Attentes et visées	de l'État	de l'Église	des parents
1. Attentes globales et finalités	-Formation complète (intellect.) du citoyen et spécialement des cadres moyens et supérieurs en vue du développement de la société	-Formation complète de l'Homme image de Dieu dans un milieu éducatif chrétien pour le salut de l'homme et du monde	-Formation complète de l'enfant -Formation intellectuelle -Formation morale et aux valeurs du milieu
2. Attentes et objectifs spécifiques	-Préparation aux études supérieures / universitaires. -Préparation des cadres de l'administration publique et formation professionnelle (préparation aux métiers) Formation/adaptation culturelle et sociale : développement d'une conscience nationale et de la solidarité (justice, respect des personnes et de leurs biens, ainsi que des biens publics, etc.)	-Formation intellectuelle -Formation morale et religieuse -Développement familial et de la conscience sociale	-Formation intellect. : réussite, diplôme et maîtrise du français, préparation au travail et à la vie -Poursuite des études -Préparation à l'emploi -Aide à la famille -Socialisation - appropriation des valeurs du milieu -Collab. Famille/école -Formation à l'autonomie
3. Attentes sous-jacentes aux rôles			
a. des enseignants	- connaisseur et modèle	- modèle moral et connaisseur	-connaisseur et modèle
b. des élèves	- personne interactive	-récepteur et discipliné	-récepteur et passif

Pour ce qui a trait aux visées, aux finalités, à la mission de l'école ou encore aux attentes globales exprimées par les parents interviewés, on note d'abord une nette convergence : l'école a pour mission, la *formation intégrale* de l'enfant. Mais le recours à des mots semblables ne doit pas donner le change : des réalités assez diverses sont désignées par l'expression formation intégrale.

Pour l'État, la visée de l'école secondaire est, comme stipulé à l'article 23 de la Loi-Cadre (voir citation 14, p. 13), la formation intellectuelle. Il s'agit de

“Faire acquérir par l'élève des connaissances générales et spécifiques afin de lui permettre d'appréhender les éléments du patrimoine culturel national et international, 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”.

Pour l'Église, l'école catholique doit viser à former l'Homme, image de Dieu, et c'est pourquoi elle doit constituer un milieu éducatif chrétien, faire bonne place au message chrétien, à ses exigences morales.

Les parents, pour leur part, entendent la formation intégrale comme une bonne formation intellectuelle ou une bonne instruction, qui sera utile, soit pour la poursuite d'études supérieures ou universitaires, soit pour l'exercice d'un “bon travail” ou d'un métier, d'une part, et une formation visant la conformité aux valeurs du milieu entendues comme valeurs traditionnelles, d'autre part.

En somme, bien qu'il y ait assez étroite ressemblance, du moins au niveau des discours, entre les attentes de l'État et celles des parents, ceux-ci ne semblent pas intégrer le développement de l'esprit critique, de la créativité et de la curiosité

intellectuelle, dont il est fait mention dans les politiques gouvernementales. Cela est d'ailleurs en cohérence avec leur souci de conformité aux valeurs traditionnelles.

Entre la mission de l'école catholique, selon les autorités de l'Église, et les attentes des parents, l'écart paraît plus grand. D'après la quasi-totalité des parents interrogés, les types de savoirs perçus et/ou à valoriser à l'école, ne mentionnent ni l'esprit critique ni la créativité et la curiosité intellectuelle. Pire, la plupart opposent même un refus clair sur le projet éducatif spécifique de l'Église. À proportion égale, ou presque, leur préoccupation majeure se reflète dans deux tendances inverses et complémentaires : *d'abord une bonne instruction, puis une conformité aux valeurs du milieu, vice-versa*. Sur les 28 parents interrogés sur le projet éducatif chrétien (de Lankwan) et ses visées, deux seulement ont fait état de leurs attentes spécifiques: l'un, non catholique, a demandé que le collège enseigne quelques notions bibliques; l'autre, un catholique, voulait qu'y soit enseignée l'histoire du diocèse. Les deux ont exprimé le désir de voir leurs enfants devenir prêtres, sans toutefois que cela soit mentionné dans le projet éducatif du Collège Lankwan. Par ailleurs, si la plupart ignorent l'existence d'un cours de religion à l'école, d'autres jugent inacceptable "le style catholique" de l'institution : punitions, morale, obligation du culte, etc. "*Ce n'est pas là le but pour lequel je scolarise mon enfant; je ne l'ai pas envoyé là-bas pour ça; on ne doit pas punir les élèves parce qu'ils ont manqué la messe, etc.*"

D'où la question : pourquoi scolariser à tout prix, et dans une école secondaire catholique, si on n'adhère pas à son projet éducatif? Tout un chapitre pourrait être ouvert ici. Nous nous contenterons d'évoquer l'attitude assez

généralisée des parents d'Idiofa envers le Petit Séminaire de Laba. Avant 1970, beaucoup refusaient d'y envoyer leurs enfants. Aujourd'hui, malgré le fardeau des frais scolaires élevés en devises étrangères (fr. belges ou dollars US), Laba est devenu leur école de prédilection. Or, la mission première de Laba est d'être une pépinière de vocations sacerdotales, mais les parents des élèves qui y sont inscrits affichent leur opposition à ce que l'un des leurs devienne prêtre. Tout porte à croire que Laba, à l'instar d'autres petits séminaires au Congo, attire les fils de riches, excluant du même coup les moins fortunés.³³⁰ Certains élèves refusés à Laba se présenteraient alors à Lankwan, l'école de leur second choix.

Pour comprendre la ruée des parents vers l'école catholique en général et vers Lankwan en particulier, malgré leur refus du projet éducatif catholique, il nous paraît utile de replacer leurs propos dans le contexte global du milieu (d'Idiofa). Nous y reviendrons.

En cohérence avec les visées générales ou finalités adoptées, les objectifs plus précis ou spécifiques de l'État sont exprimés en termes de formation intellectuelle, éthique et spirituelle, de compétence, de conscience nationale, de solidarité et de dignité, d'intégrité, de justice et de vérité, de respect des personnes et de leurs biens, ainsi que des biens publics, d'adaptation culturelle et sociale de l'école au milieu, etc. En regard de ces objectifs, les attentes des parents, pour leur part, renvoient

³³⁰Lire : J.P. Kumpel, *Vers un nouveau modèle d'insertion sociétale des Églises catholiques d'Afrique selon le théologien Jean-Marc Éla*, Mémoire de maîtrise, UdeM, 1996, p. 23. À ce sujet, à Idiofa, consulter aussi : Jabur Makierba Ati, "L'école catholique au Congo", Conférence pédagogique, Idiofa, 1999, p. 9.

plutôt à la formation intellectuelle, à l'appropriation des valeurs du milieu, à l'emploi, au prestige, au diplôme, à l'autonomie, à l'aide à la famille, à la poursuites des études. Hormis la formation intellectuelle, la spécificité des objectifs des écoles catholiques : formation morale, formation de la conscience, développement de l'amour chrétien, pratique des sacrements et développement du sens de la communauté... ne trouve pas écho dans les attentes exprimées par les parents interviewés.

Pour ce qui est des rôles respectifs des enseignants et des élèves à l'école, on observera, touchant les enseignants, que tous attendent d'eux qu'ils soient à la fois des sources de savoir, et donc d'apprentissage pour les élèves, et des modèles; le projet éducatif catholique met l'accent plus nettement sur le deuxième pôle. Touchant les élèves, les politiques gouvernementales font seules appel à son initiative dans un rapport éducatif de caractère interactif, les attentes des parents rencontrant plutôt ici celles des autorités de l'Église catholique exprimées en termes d'écoute (passive) et de discipline.

B. RENCONTRE DE DEUX LOGIQUES

Chez les parents rencontrés, on peut donc aisément noter deux attentes dominantes : le souci d'une appropriation, par leurs enfants, des valeurs du milieu, entendues ici comme valeurs traditionnelles d'une part, et l'acquisition des connaissances aujourd'hui requises d'autre part. Ces désirs exprimés renvoient, selon nous, à deux logiques, à deux cultures, à deux mondes - tous deux présents dans Idiofa : la logique de la tradition ou du "coutumier", du monde rural *versus* celle de la modernité de l'école et des cités. L'accent mis par les uns et les autres

dans l'expression de leurs attentes peut être compris comme recherche de combler ce qui est ressenti par les parents de chacun de deux groupes comme un vide, un manque.

En effet, nous l'avons noté à la fin du précédent chapitre, les parents ayant un niveau de scolarité et un statut socio-économique plus élevé (médecin, fonctionnaire ayant à leur actif des études universitaires, par exemple), expriment de façon plus forte le souhait que leurs enfants s'approprient, grâce à Lankwan, les valeurs (traditionnelles) du milieu, tandis que ceux qui ont un niveau de scolarité moyen (secondaire) ou faible (primaire, celui des paysans assimilés souvent aux analphabètes), mettent l'accent sur l'acquisition des connaissances.

La visée des parents plus fortunés peut être comprise comme de la conscience résultant d'une carence, d'une lacune culturelle qu'on souhaite voir comblée. En effet, à Idiofa, la politesse, le respect et l'obéissance, valeurs sociales privilégiées en milieu traditionnel, occupent une bonne place. Les parents ayant un niveau universitaire veulent voir le collègue Lankwan inculquer ces valeurs à leurs enfants.

Cela peut se comprendre, dans la mesure où leurs enfants mènent généralement une vie un peu aisée par rapport à ceux venant des villages, et surtout de la campagne. Ils "habitent en dur", s'alimentent assez bien, ont des frais scolaires et des soins médicaux avec réduction, etc. Leur situation est souvent objet d'envie pour leurs camarades des villages, elle développe chez certains un complexe de

supériorité.³³¹ En effet, nous sommes dans un contexte social où, à la campagne, le simple fait d'habiter une maison en dur, de posséder un poste récepteur, un vélo ou quelque autre bien matériel importé, est souvent perçu comme un indice de richesse. Par ailleurs, ici les jeunes citadins traitent ceux des villages : *bana ya bwala*, c'est-à-dire : *enfants du village* (ou villageois).

Parfois, en cas d'indiscipline, les plaintes viennent de leurs propres parents. Ceux-ci en appellent à l'école, demandant à celle-ci de les aider, voire de sévir. D'autres (ayant un peu de moyens) payent carrément un enseignant afin de répéter aux enfants, les cours à la maison et de veiller à leur discipline. Mais, quelquefois, la situation de ces enfants à Idiofa n'est pas sans rappeler la vie des parents eux-mêmes, alors qu'ils furent universitaires. À chaque période de grandes vacances, plusieurs parents craignent pour leurs filles. Par ailleurs, dans des écoles d'Idiofa, le personnel ayant atteint le niveau universitaire est celui qui totalise souvent le plus grand nombre de permutations ou de blâmes à cause de leur immoralité, comme le démontre la recherche d'Ilundu.³³² Beaucoup sont comme apatrides, éprouvant une sorte de honte ou de dégoût pour leur propre culture. Socialiser l'enfant aux valeurs du milieu signifie alors combler un vide que celui-ci leur reproche.

³³¹Beaucoup de parents envoient ces enfants à l'internat en guise de représailles. Car à la maison ils échappent à l'autorité parentale, l'école peut les contrôler.

³³²Lire : ILUNDU A., *Conflits dans les entreprises scolaires. Cas des écoles mentionnées catholiques. Diocèse d'Idiofa : 1985-1990*, Mémoire de graduat, Idiofa, octobre 1990, 48 p. (+ annexes). Cette étude montre clairement que, chez les professeurs ayant atteint le niveau universitaire, plusieurs cas de mutation ou de licenciement sont dûs à l'indiscipline ou à l'immoralité.

Il ne s'ensuit pas que les parents de ce groupe n'attachent pas d'importance à la formation intellectuelle et à l'acquisition des connaissances, aujourd'hui requises. Au contraire, comme le disent certains, l'attention, le respect et l'obéissance soutiennent l'acquisition des connaissances enseignées. Mais il s'agit là, pour eux, de quelque chose qui va de soi : réussir à l'école et obtenir un diplôme, cela est déjà acquis. Eux-mêmes sont passés par là et c'est ce qui a fait d'eux ce qu'ils sont.

La catégorie concernée ici est soucieuse de reproduire sa classe, de garder son *standing* social et son prestige. En général, elle éprouve une assez grande satisfaction au sujet de la réussite à l'école. À ses yeux, l'acquisition des connaissances intellectuelles et surtout la réussite de l'enfant en classe, le développement de l'autonomie constituent des préoccupations-clés à maintenir, afin d'éviter à l'enfant le parasitisme social ou la "solidarité négative."³³³ En témoignent, ces réactions à l'entrevue collective du mois de novembre 2000 :

"Je ne veux pas que mon enfant souffre après ma mort; par l'école, je veux laisser chacun de mes enfants sur sa propre chaise; il faut qu'il soit capable de se débrouiller tout seul dans la vie; aujourd'hui le monde change, chacun doit s'occuper avant tout de lui-même."

Donc, conscients de l'évolution de leur milieu et leur statut ou condition de vie aidant, ils projettent sur leur progéniture leur itinéraire de réussite. Ils sont clairs: *"Réussir aux examens, mieux avoir un diplôme, demeure l'unique voie permettant de s'assumer et de s'organiser un jour dans la vie et à son goût"*. Toutefois, le manque de conformité aux valeurs du milieu est comprise comme une lacune que l'école, et plus spécialement Lankwan devrait combler.

³³³Au sujet du parasitisme social en Afrique, lire : G. R. CÉLIS, *La faillite de de l'enseignement blanc en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, p. 58.

Si les parents qui ont eu accès aux études universitaires insistent, exprimant leurs attentes, sur l'apprentissage du respect, de la politesse et de l'obéissance, il en va autrement de ceux qui sont moins scolarisés. Pour ces derniers, c'est l'appropriation des valeurs (traditionnelles) du milieu qui est chose évidente, allant de soi, indiscutable. D'où l'accent placé, cette fois, sur l'acquisition des connaissances que peut dispenser Lankwan.

Sans rejeter complètement les valeurs précitées, ils leur accordent une importance relative ou seconde. Pour eux, la conformité aux valeurs du milieu est chose évidente et indiscutable, c'est d'ailleurs un trait de la culture du grand nombre. Ils en sont conscients et la vivent au quotidien.

À Idiofa, le langage commun utilise le mot *luzitu* pour dire *politesse et respect*", et *bulemfu* pour signifier *obéissance*. Les trois sont presque synonymes et se confondent dans *discipline*. Dire : "*discipline kele ve*" revient à dire : "*irrespectueux, impoli, désobéissant*". Ainsi est taxé l'enfant qui pose trop de questions à un aîné ou corrige celui-ci. Remarquons qu'on applique parfois ce vocable à toute femme qui conteste ou corrige ce que dit le mari.

Dans cette perspective, ces mots appellent une logique d'unanimité, de conformisme qui, généralement, rejette l'analyse, la concurrence, l'originalité, bref, la remise en question ou la contestation caractérisant l'école moderne. S'expliquent dès lors la passivité, l'absence d'initiative et d'esprit critique régnant ici souvent en maîtres. Le milieu impose la loi du "*c'est comme ça*" et "*c'est d'habitude ainsi*".

Par ailleurs, ici, n'importe quel parent surprenant un enfant en faute peut intervenir. Cela est bien vu et encouragé dans le milieu. En plus, certains fautifs, à l'école ou non, sont punis par leurs propres parents ou carrément traînés devant une autorité scolaire (enseignant, surveillant, etc). Il devient dès lors possible de saisir la réaction suivante des parents : "*Beto kwenda, longi na nge kulonga nge mbote- mbote !*", c'est-à-dire : "*Allons, que ton enseignant t'éduque bien, bien !*".

À Idiofa, la plupart des parents peu scolarisés croient que la conformité aux valeurs précitées favorise la réussite scolaire; ils ont vu certains élèves qui avaient échoué, passer dans une classe supérieure grâce à leur bonne conduite. On entend, chaque matin, cette adresse des parents à leurs enfants qui vont à l'école : *Étudiez bien !* sans qu'ils oublient d'ajouter : *soyez polis et obéissants !*

Cependant, pour ces parents, le plus important ou l'enjeu des enjeux demeure *la réussite à l'école* se traduisant par de *bonnes notes* de passage de classe à la fin de l'année et, le tout, couronné tôt ou tard par *l'obtention d'un diplôme*. C'est là le résumé des réponses aux questions 6, 7, et 23b. En effet, la grande majorité scolarisent leurs enfants pour :

“avoir une bonne formation afin de devenir quelqu'un d'important ou pour préparer son avenir et gagner sa vie; être bien instruit, et poursuivre finalement les études Étudier et réussir aideront à assumer sa vie et à exercer un bon travail, être bien instruit donne du poids dans la société; tout le monde vous craint et vous respecte. C'est aussi une question de prestige.

Ou encore (R : Q7) : *“Une vie sans école est une vie difficile, sans avenir; l'école est la clé de la vie; les études sont un moule pour arranger la vie; il faut un diplôme.”* Enfin,

“à notre époque, ne pas étudier, c’est suicidaire. Aujourd’hui, l’enfant qui n’étudie pas est fini. L’école classe l’homme; elle est la clé de l’avenir, la clé pour débloquer la vie, un abri sûr, une voie de réussite en société; c’est un moyen pour devenir un monsieur, pour préparer l’avenir, préparer la vie”.

Il s’agit là d’un lien assurément contestable, car on déplore que les études (la clé du déblocage, l’abri, la voie de la réussite) n’arrangent pas la situation difficile (présente), et, par ailleurs, qu’elles n’ouvrent pas nécessairement l’avenir, que les scolarisés ne trouvent pas d’emploi. Il nous faut décrypter ce message.

C. OBSESSION DE LA SCOLARITÉ ET “MYTHE DU DIPLÔME”

Compte tenu de l’écart entre les grands objectifs assignés à l’école et les attentes des parents, compte tenu aussi des réserves et des critiques exprimées par bon nombre de parents et du constat fait par eux des insuffisances de l’école, comment peut-on comprendre et interpréter leur ferme volonté de voir leurs enfants poursuivre leurs études?

1. Obsession de la scolarité

Il nous paraît que, en dépit du constat d’échec posé au sujet de l’école, une réponse adéquate la question de la poursuite des études est inconcevable, tant que n’est mis en lumière le processus de la recherche de promotion sociale en cours de constitution et de consolidation dans une société congolaise assez stratifiée. Ce même processus ramène en surface le rôle de la classe intellectuelle et de tout le système d’éducation au Congo.

Pour les interrogés, la poursuite des études coûte que coûte, voire à n'importe quel prix, traduit une maximisation des chances afin d'obtenir une position sociale ou un bon statut, donc le pouvoir et l'avoir. Pour ce, les parents misent le tout pour le tout, reliant en général la scolarisation, surtout poussée, avec d'une part, le pouvoir; d'autre part, avec les marques extérieures des richesses : maison en dur, voiture, travail de bureau, etc. Cela ressort bien notamment de l'entrevue collective, dans la réponse à la question : "*Pourquoi absolument les études universitaires pour l'enfant?*" Le groupe est clair : "*Aujourd'hui au Congo, un universitaire démis de ses fonctions pour vol, est remplacé par un autre voleur qui, lui aussi, est universitaire. On ne vient jamais nous chercher, nous qui restons au village.*" Ce qui rejoint l'étude de Kasongo sur les aspirations professionnelles des universitaires.³³⁴

Donc, le rêve de poursuivre les études est en lien direct avec la revendication des privilèges, du pouvoir et de la légitimation des positions sociales, partant avec les chances d'un emploi futur et d'une aide à la famille. Le souhait des parents de voir *l'enfant suivre la bio-chimie au secondaire, la médecine à l'université*³³⁵ ne relève pas du hasard. Dans le contexte congolais où les simples soins médicaux sont un luxe, avoir médecin dans sa famille ou son clan est une chance, un prestige, un privilège. C'est synonyme d'une position sociale, d'argent. Donc, la scolarisation ici fait partie d'une stratégie, une manoeuvre habile pour faire face à la crise.

³³⁴ Les étudiants considèrent l'école comme un capital sûr, une base des privilèges sociaux offerts ou revendiqués par eux-mêmes comme sanction légitime de leur monopole de la connaissance. Lire : KASONGO Ngoy, *Capital scolaire...*, p. 13.

³³⁵ À l'époque de l'étude de Wohlgenannt (1978), ce fut d'abord le métier d'enseignant, puis, celui d'infirmier. Voir WOHLGENANNT, *École au Zaïre...*, p. 41.

Dans cette optique, de longues études constituent une pièce-maîtresse dans la stratégie de positionnement ou de sélection sociale, une voie pour s'élever dans la société et pour échapper surtout aux dures conditions de vie paysanne. Avec raison, le sociologue J.-M. Éla écrit pour l'Afrique :

*“Pour élever son fils, le paysan africain n'a qu'un désir : le voir entrer dans la catégorie des “vestes et cravates” [...] l'école n'a plus, dès lors qu'une seule raison d'être : préparer aux examens et aux concours qui permettent l'accès à la fonction publique, à la caste privilégiée. On entre à l'école avec l'arrière-plan et l'intention de s'asseoir un jour sur une chaise, derrière un bureau [...]”*³³⁶

2. “Mythe du diplôme”

Mettons ici de côté le concept de “mythe” défini comme

*“un récit populaire ou littéraire mettant en scène des êtres surhumains et des actions imaginaires, dans lesquels sont transposés des événements historiques, réels ou souhaités, ou dans lesquels se projettent certains complexes individuels ou certaines structures sous-jacentes des rapports familiaux et sociaux”*³³⁷,

et entendons-le plutôt comme *“une représentation symbolique qui influence la vie sociale.”*³³⁸

Le “mythe du diplôme” renvoie alors à cette représentation, à cette croyance, malgré les contradictions, que l'obtention d'un diplôme ouvre les voies du succès et de la promotion sociale par le travail, le poste occupé ou le statut.

³³⁶J.-M. ÉLA, *La plume et la pioche...*, p. 52.

³³⁷PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, éd. Larousse, 1990, p. 653.

³³⁸*Id.*

L'explication du "mythe du diplôme" chez les parents peut être étalée sur deux époques : l'époque coloniale et la période post-indépendantiste.

Pendant la période coloniale, rappelons avec certains auteurs le fait que "*rien ne poussait les parents à mettre leurs enfants dans cette institution. Il fallait beaucoup de persuasion, parfois même la force, pour amener les enfants à l'école*"³³⁹. En plus, le système scolaire belge au Congo fut reconnu par son élitisme. De fait, un peu avant l'indépendance, après l'appriovissement de l'école et surtout après son acceptation, les premiers diplômés (auxiliaires subalternes de bureau et cadres indigènes) furent soustraits des lois régissant la vie indigène, un des lieux révélant la dure condition de la vie paysanne, une des pages les plus sombres de leur histoire. Cette soustraction de premiers *évolués* marqua les parents.

Ainsi, comme le note encore le sociologue J.-M. Éla pour toute l'Afrique, "*pour comprendre la ruée de certaines régions vers l'école, il n'est peut-être pas inutile de rappeler qu'à l'époque coloniale, les détenteurs de diplômes étaient soustraits à l'indigénat qui représente l'une des institutions coloniales les plus dégradantes pour le Noir*"³⁴⁰.

Aujourd'hui, compte tenu de la déstructuration de la société, consécutive à une urbanisation rapide et à l'entrée dans une économie de marché, si certains cherchent à garder leurs privilèges, d'autres veulent accéder à un statut qui leur

³³⁹Lire : L. WOLGHENANT, *Écoles du Zaïre. Attentes des parents et aspirations des élèves...*, p. 16. Ou : S. GADJIGO, *École Blanche, Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, p. 60. Lire aussi : TSHIALA Lay, *sauver l'école...*, p.14.

³⁴⁰Jean-Marc ÉLA, *L'Afrique des villages...*, p.42.

assureraient une certaine sécurité, une mise à l'abri. Ce que j'appelle ici le "mythe du diplôme" s'inscrit dans ce cadre : le diplôme apparaît comme l'enjeu symbolique d'un rapport de forces et de luttes pour la préservation d'un statut ou son atteinte.

Les données de notre étude permettent de mieux comprendre l'importance accordée au diplôme, son rôle dans l'imaginaire collectif à Idiofa et probablement dans l'ensemble du Congo.

Soulignons que, dans tout le territoire d'Idiofa, six écoles secondaires catholiques sont perçues comme des distributrices de diplômes : le Petit séminaire de Laba et le collège Lankwan (au Centre), Ipamu et Mokala (au Nord), Babola (à l'Est), et Kilembe (au Sud). Mais le renom de ces institutions et leur relative bonne organisation : infrastructure, personnel acceptable, avance historique, etc. suffisent-ils à rendre intelligible la lutte des familles pour la scolarisation ?

Beaucoup de parents interrogés ont exprimé les raisons de leur choix de Lankwan. Lorsqu'ils l'ont fait, ils ont évoqué le diplôme : "*Ce collège produit beaucoup de diplômés comme par le passé.*" En 19 ans (soit de 1980 à 1999), sur 918 élèves inscrits et ayant bel et bien participé examens d'État, 665 ont décroché leur diplômes, soit une moyenne de réussite de 72,4%. Le tableau suivant l'illustre bien.

Tableau VIII-2 : Nombre des réussites (diplômés) aux examens d'État à Lankwan de 1980 à 1999³⁴¹

Année scolaire	nbre de classes de VI ^e	nbre - particip.	Nbre et % de réussites ou diplômés	
			nbre	%
1980-1981	2	42	15	35%
1981-1982	2	49	20	40%
1982-1983	2	71	40	56%
1983-1984	2	98	35	35%
1984-1985	2	80	43	53%
1985-1986	2	54	43	79%
1986-1987	2	27	26	96%
1987-1988	2	31	30	96%
1988-1989	2	27	27	100%
1989-1990	2	38	38	100%
1990-1991	2	40	40	100%
1991-1992	grève	grève	grève	grève
1992-1993	2	39	18	46%
1993-1994	3	50	50	100%
1994-1995	3	53	53	100%
1995-1996	3	69	69	100%
1996-1997	3	56	56	100%
1997-1998	3	64	64	100%
1998-1999	3	46	38	82,2%

³⁴¹Source: Archives du Collège Lankwan et archives de la Coordination des écoles conventionnées catholiques d'Idiofa.

Pour la quasi-totalité des parents, le diplôme étant posé comme base du succès, on ne lésine sur aucun moyen pour l'obtenir.³⁴² Au centre des examens d'État (baccalauréat), des va-et-vient observés chez des directeurs d'écoles et des professeurs devant les dortoirs des filles, le soir, sont révélateurs. Parfois, "*des élèves proposent leur 'soeur' (au sens local) aux enseignants dans l'espoir de réussir aux examens*".³⁴³ Le rêve ultime des parents est de voir leur enfant obtenir un diplôme d'État. Mais réussissent-ils vraiment? C'est là un tout autre question.

Les déclarations des parents interrogés montrent sans détour qu'obtenir un diplôme (et non pas tellement acquérir des connaissances) et poursuivre les études sont des attentes très partagées par la majorité. Quelle signification doit-on donner à cette double attente? Le diplôme ou, généralement, le titre scolaire est, comme signalé, en lien avec le pouvoir et l'avoir; il est un outil d'aiguillage vers la poursuite des études. Rappelons encore que c'est *le diplôme* ou le titre scolaire en tant que tel, plus que le savoir devant le fonder, qui est considéré par les parents comme *la clé de la vie*. Détenir un diplôme est synonyme d'avoir le monde ouvert; le classement scolaire par le diplôme préfigure le classement social. On peut donc dire par euphémisme : un grand homme, un patron, à la place d'un grand diplômé.

³⁴²Durant notre séjour à Idiofa, un inspecteur se vide le coeur : "*pour avoir empêché l'entrée des cartouches [réponses travaillées par les professeurs dans des cabanes [laboratoires] extérieures], j'ai été emprisonné. Motif? Un finissant, -fils à papa- doit avoir son diplôme. C'est là le début de mes démêlés avec...*" - Et selon une autre source : *il arrive que certaines mères s'offrent auprès d'un enseignant pourvu que l'enfant obtienne un diplôme.*

³⁴³ Lire : G.R. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc...*, p. 32.

Dans le langage courant, les études sont désignées par les métaphores suivantes : “*mbele ya luzingu na nge, munduki na nge, kiti na nge*”, ce qui se traduit par : “*ta machette pour la vie, ton fusil, ta chaise*”. Or la machette et le fusil sont deux armes pour se défendre dans la vie, tandis que la chaise évoque le pouvoir, le trône. Les perspectives socio-économique et politique sont d’un grand poids dans l’explication; elles sont dans l’*aujourd’hui* souvent souligné par les parents.

Prolongeant cette vision, un lien peut être établi entre le diplôme et le français, deux sous-produits de l’instruction d’un côté, l’emploi et le salariat de l’autre. Au Congo, le diplôme est souvent perçu comme une condition pour occuper un emploi. Ce fut le cas jadis, par exemple, pour être auxiliaire subalterne de bureau ou cadre indigène, donc rémunéré; et ça l’est peut-être encore plus aujourd’hui.

Dans la tête des parents, ce rapport entre l’instruction et la “possibilité d’emploi”, et donc le “salariat” est incontestable. Dans l’imaginaire collectif, la maîtrise du “français et l’obtention du diplôme” conduisent à l’équation : instruction = enrichissement, ou : instruction = emploi ou salariat³⁴⁴. Grâce à l’éducation reçue, les instruits sont en ville ou à la cité où ils ont pu trouver un emploi payant.

Idiofa-cité n’est pas exclue du système socio-économique national ou international dans lequel l’argent et l’emploi occupent une part importante, malgré le mode de production et le style de vie de masses rurales. Tout le monde aspire à élever son niveau de vie. Pour la majorité des parents paysans, l’industrie faisant

³⁴⁴C’est aussi la conclusion du sociologue J.-M ÉLA, *La plume et la pioche...*, p.15

défaut et la terre étant peu fertile, l'école et son diplôme sont des clés pour ouvrir les portes, une stratégie pour sortir d'une difficile situation. En fait, la confirmation vient de ceux-là même supposés corriger ce hiatus³⁴⁵.

À voir son inutilité pratique, on peut et on doit se demander : pourquoi le diplôme? Est-ce nécessaire? De fait, plusieurs font observer : “*Beaucoup sont là, assis à la maison, avec leurs diplômes, mais ne font rien; la plupart sont incapables de travailler même dans le domaine de leurs apprentissages.*” Pour comprendre la scolarisation, avec la recherche de l'obtention ou de la détention du diplôme, il nous faut une explication plus complexe faisant appel à la psychologique, à la culture, au social et au politique.

Psychologiquement, le diplôme et le français sont, pour des familles et des villages, un motif d'honneur et de prestige. Le fait qu'un village se nomme, par exemple, “*Ngembum-Français*”³⁴⁶, est éloquent. On peut aussi le constater quand un diplômé, universitaire surtout (maîtrisant le français) arrive dans son village : une mobilisation de celui-ci s'ensuit. Dans ce sens, obtenir un diplôme donne à son village et à soi-même un statut, un renom. Le contraire est aussi vrai : le rater et

³⁴⁵Nous pensons aux possibilités professionnelles prioritaires définies dans la plaquette : *Profil des professions et des études en République du Zaïre*. Pour ses auteurs, les quatre premières professions citées sont : “attaché de bureau de première classe dans l'Administration publique”, “secrétaire”, “correspondancier” et “employé de bureau qualifié”. Les carrières agricoles et vétérinaires retiennent très peu d'attention; elles viennent en dernier lieu.

³⁴⁶Ngembum est notre village natal, situé dans la collectivité de Mateko, territoire-Idiofa

s'exprimer mal en français sont source de gêne ou de honte pour le village. La valeur du diplôme dans des villages peut se mesurer aussi en cas d'un conflit. La question: "*combien de diplômés avez-vous d'abord?*" est une manière de ridiculiser l'autre.

Paysans et illettrés sont assimilés ou s'assimilent eux-mêmes aux "*bantu mpamba*" [vauriens] ou aux "*bangamba*" [esclaves]. Dans cette optique, voir son fils parler français, surtout obtenir un diplôme, est alors une victoire de sa vie personnelle sur l'histoire. L'affront est lavé, car là où il a échoué, l'enfant réussit.

Socialement, le diplôme est un signe d'appartenance et de distinction. Pour plusieurs parents, il confère à son détenteur un statut social supérieur, celui des élites, des privilégiés, des notables, voire des intouchables.³⁴⁷ Or, la voie empruntée par ces derniers qui, en ville comme au village, exercent encore aujourd'hui leur influence sur les masses analphabètes est l'école. Donc, il faut scolariser son fils ou sa fille afin qu'ils occupent une position sociale privilégiée.

Culturellement, étudier, détenir un diplôme, et donc parler français, classe son titulaire et sa famille; il les introduit dans un monde à part. Les deux signes symbolisent la rupture entre deux mondes : celui de la ville (confort) et celui du village (malheurs), de l'opulence et du petit peuple aux miettes, des dirigeants et des serviteurs, des salariés et des manuels, etc.

³⁴⁷À l'époque coloniale, les rares éléments évolués ou élites étaient assimilés aux Blancs.

Dans ce cadre où l'élite tient à maintenir ses avantages et privilèges, le paysan, souvent illettré, fait la découverte choquante de l'abîme qui le sépare de celle-là; il prend conscience de sa position de dominé. Il paie des impôts, accomplit des tâches viles; l'élite dépense, consomme et commande. La lutte pour la scolarisation met en lumière la condition de vie difficile au village, le calvaire des paysans et leur stratégie pour la survie.

Politiquement, le diplôme est un instrument de combat pour l'émancipation politique. Le détenir, c'est vivre en opposition avec les illettrés insécurisés et marginalisés, c'est faire partie de la classe des *évolués*, des *civilisés*, des *je-les-connaiss* ou *Mindelendombe*.³⁴⁸ L'enjeu du diplôme ici est tel qu'avant les examens certains finalistes, de concert avec leurs parents, consultent le devin, offrent des libations aux mânes des ancêtres, etc.³⁴⁹ On comprend pourquoi, à travers tout Idiofa, l'obtention d'un diplôme est fêtée avec pompe.³⁵⁰

De plus, le diplômé échappe aux corvées administratives³⁵¹, aux travaux forcés, aux cultures obligatoires, à l'exploitation et à la manipulation. Scolariser, c'est se faire une place au soleil. Souvent, savoir lire, parler et écrire le français ne

³⁴⁸Mindelendombe (en kikongo ou en lingala, 2 langues nationales du Congo) est un nom composé : Mundele, Blanc; et, Ndombe, Noir, donc un blanc à peau noire

³⁴⁹Sur ces pratiques, voir : G. R. CÉLIS, *La faillite de l'école blanche...*, p. 33

³⁵⁰Certains villages passaient la nuit dehors pour jubiler. Ce mouvement est en baisse.

³⁵¹Jusqu'en 1997 (chute de Mobutu), "le salongo" fut un travail obligatoire au Congo. Le manquer entraîner de lourdes amendes, voire à l'emprisonnement.

donne plus envie de rester près des champs, de la terre ou des animaux. Cela donne droit aussi à la contestation : les paysans évitent d'affronter son détenteur.

La situation du diplômé ramène à la surface le rôle et la place de l'élite dans la société congolaise; elle pose la question de l'inégalité des chances entre l'instruit (*évolué*) et le paysan voué à toutes sortes de corvées brutales; bref, elle soulève la question de la stratification sociale. Généralement, les paysans congolais croient que l'indépendance n'est pas pour eux; c'est pour les "oui, oui, non, non" (les instruits). Pour la tourner en dérision, ils interrogent : "*Quand finira votre indépendance?*".

L'école est ici à la fois une *voie*, un *élément* et un *symbole* de la puissance, de la hiérarchie sociale et de la domination nouvelle; son diplôme est, dira Kasongo Ngoy, est "*un sauf-conduit puissant sur la route du pouvoir et de l'embourgeoisement.*"³⁵² Ce qui rappelle bien le propos du patriarche Bikokolo à son fils : "*Sais-tu ce que s'imaginent sérieusement ces bushmen de l'arrière-pays? Qu'il te suffirait d'adresser une lettre écrite en français, de parler français au chef de la division la plus proche, pour faire mettre en prison qui tu voudrais*"³⁵³.

Dans la même optique, souligne à juste titre G.R. Célis,

*"les diplômés sont devenus partie des rituels magico-sociaux : leur détention est un – sésame, ouvre-toi- qui donne automatiquement de nombreux droits à leur propriétaire – indépendants de la façon dont ils ont été obtenus- mais ils ne représentent guère des symboles de savoir, de responsabilités, des aboutissements d'une longue évolution des connaissances"*³⁵⁴.

³⁵²KASONGO Ngoy, *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique...*, p. 14.

³⁵³Mongo BÉTI, *Mission terminée*, Paris, Buchet/Chastel, 1957, p. 31.

³⁵⁴G.R. CÉLIS, *La faillite de l'école blanche...*, p. 35.

Ou, prosaïquement, l'école, avec son diplôme, comme l'a si bien perçu Samba Gadjigo, *“est une réalité nouvelle avec laquelle il faut désormais compter, un besoin envahissant. La seule survie possible, dans les conditions sociales, politiques et économiques nouvelles, passe par l'école.”*³⁵⁵ De plus, beaucoup croient que la scolarisation ouvre la voie vers l'accès au confort matériel et au prestige : renom, élevage, maison “en dur”, commerce, bonne alimentation, etc.; elle est devenue un point de mire qui donne au paysan l'occasion de mesurer l'écart qui sépare son monde de celui des évolués ayant accès aux biens de consommation qu'on lui défend. Cette vision est de plus en plus partagée aujourd'hui, même dans les contrées d'Idiofa qui se voient comme obligées de changer des modes de vie.³⁵⁶

Or, à considérer la question de plus près, la plupart de ces mêmes parents sont conscients de l'incapacité de leurs enfants de parler ou de lire leur propre langue et, bien pire, de l'écrire. La plupart des enfants, bien qu'à l'école et parfois diplômés, sont analphabètes. Le pouvoir du diplôme dû à la scolarisation est factice; il relève plus d'une croyance que d'une réalité. Car aujourd'hui, rien ne permet d'établir un lien nécessaire entre l'instruction et les meilleures conditions de vie (individuelle ou collective).

³⁵⁵SAMBA GADJIGO, *École blanche, Afrique Noire...*, p. 63.

³⁵⁶Cas typiques : des villages et cités riveraines du Nord aux terres fertiles tels Eolo-cité, Dibaya, Panu, Mangai le long de la rivière Kasai. La scolarisation, ici, du moins il ya quelques années, constituait un vrai casse-tête, la pêche étant attrayante, et le Kasai lucratif : “Dibulu ya bongo”, c'est-à-dire, “trou d'argent”. Beaucoup de parents furent obligés de prendre des décisions déchirantes: s'éloigner de la facilité alimentaire afin de gagner en scolarisation. Aujourd'hui, dans ces milieux, les récoltes s'amenuisent et diverses maladies dues à la malnutrition apparaissent. L'école est la planche du salut.

Par ailleurs, le rapport même de l'instruction avec le salariat doit être remis en question aujourd'hui, dans un contexte congolais où les débouchés font défaut, où le salaire déracine socio-culturellement et provoque le refus du travail de la terre. Le scolarisé est ici coupé de la réalité quotidienne et familiale. Ce qui met en lumière sa situation de divorce et d'exil au sein de sa propre société. Passer par l'école, c'est désapprendre à vivre au village³⁵⁷, synonyme de vie de misère, de dénuement et de pauvreté.

Les détenteurs d'un simple certificat du primaire sont considérés ou veulent être considérés comme des intellectuels, tandis que des analphabètes sont des "mbuta kinsion".³⁵⁸ Ainsi, le vœu de faire poursuivre les études à son enfant s'inscrit dans l'optique d'une entrée dans la confrérie de dignitaires ou privilégiés, d'une "mise en orbite" d'un élément par la famille ou le clan. Pour ces derniers, diplôme, pouvoir et avoir sont liés, même si ce lien est virtuel. À Idiofa, les parents en butte à la survie et à la recherche d'un meilleur statut social, voient la scolarisation comme stratégie pour échapper à leur condition de vie.

D. AIDE OU BÉNÉFICE ATTENDU PAR LA FAMILLE ET SOLIDARITÉ CLANIQUE

L'accès à un meilleur statut par les études et par le diplôme (section précédente) n'est pas le fait de l'individu seulement, mais de la famille, voire du clan et même du village. Pour plus de la moitié des interrogés, l'aide à la famille est l'un des bénéfices générés par la scolarisation.

³⁵⁷Tout porte à croire que l'école est un facteur de déracinement socio-culturel.

³⁵⁸Ce terme d'origine inconnue est l'équivalent d'un païen, d'un impur.

“Nous pouvons être sauvés par notre enfant; il est notre trésor, notre bâton de vieillesse; qu’il étudie pour devenir quelqu’un et nous aide un jour, surtout quand nous serons vieux; une famille sans enfant, c’est la mort du clan; les familles dans lesquelles les enfants ont étudié sont bien; nous sommes des Africains, l’enfant est pour tout le monde, etc.”

L’aide attendue de la scolarisation est assez souvent exprimée, elle constitue l’une des attentes-clés à Idiofa. Pour la saisir, il convient de mettre en évidence la perception que le milieu d’Idiofa se fait de l’enfant et de son lien étroit avec la communauté dans le cadre de la solidarité clanique, deux pièces maîtresses sur lesquelles repose le système socio-éducatif du milieu. En effet, à la base de l’éducation, il y a la manière particulière de percevoir et de comprendre l’homme, mieux de comprendre l’enfant, et les fins qu’il est appelé à poursuivre. Cette perception et cette compréhension orientent de manière décisive les attitudes du milieu et les conduites éducatives.

À Idiofa, où le changement culturel par l’école paraît affecter le comportement extérieur sans entamer en profondeur les mentalités, la perception de l’enfant, bien qu’en mutation, révèle la survie d’une idéologie traditionnelle. Un dicton populaire veut qu’un enfant dans le ventre de sa mère appartienne à son père et à sa mère, mais qu’une fois “dehors” (né), il appartienne au clan et à la communauté : *mwana na beto* [notre enfant], *mur ame* [mon homme], *van sô* [notre enfant]. Son éducation se fera d’abord et avant tout en fonction de la vie qu’il est destiné à mener au sein du groupe.

L’individu ne peut se concevoir comme un élément autonome, il est, par tout son être, dépendant et solidaire des autres, une cellule d’un corps vivant, une roue

d'un engrenage. Comme l'a bien perçu Erny pour l'Afrique noire, "*c'est le groupe familial étendu qui constitue [...] la cellule de base de la société, la personne morale fondamentale et le milieu éducatif le plus immédiat*"³⁵⁹; il est le centre de gravité de l'organisation de la parenté. Ainsi perçu, le clan, centre de gravité de l'organisation sociale de la parenté, est un réservoir de potentialités appartenant à un ancêtre dont l'enfant n'est qu'un élément qui le perpétue, une richesse, un investissement à plus ou moins long terme, un symbole de la puissance économique et du bien-être, une source de prestige individuel et collectif, etc. La solidarité avec le groupe veut que le clan prenne soin de lui, afin que demain celui-ci lui rende la politesse.³⁶⁰

On comprend dès lors pourquoi, dans un contexte socio-économique difficile comme celui d'Idiofa, la scolarisation, malgré ses nombreux frais, est souvent le fruit des efforts et des cotisations claniques³⁶¹. De fait, la scolarisation de l'enfant est perçue comme un placement, un investissement, un calcul au même titre que la polygamie. En Afrique noire, comme l'observe le sociologue J.-M. Éla, celle-ci

³⁵⁹P. ERNY, *L'enfant et son milieu en Afrique noire...*, p. 55.

³⁶⁰Rencontrer un salarié sans charge d'enfants du clan à scolariser, à part les siens propres, est rare. Un regard sur le *curriculum vitae* des étudiants le révélerait.

³⁶¹Face aux difficultés éprouvées par plusieurs parents à défrayer les frais scolaires de leurs enfants, à certains endroits, des villages entiers se sont mis ensemble pour le faire.

“est une source de revenus dans la mesure où l’enfant n’est plus perçu comme celui qui perpétue le “nom” de la tribu, mais comme un “élément” du circuit financier. Autrement dit, les nombreuses maternités de la femme sont pour l’homme une sorte d’ “affaire” au même titre que l’élevage des cochons et le transport en commun. Il n’est pas rare de rencontrer certaines familles de fonctionnaires évaluer à trente ou cinquante le nombre d’enfants qui représente de ce fait un véritable capital.”³⁶²

Cela revient en pratique, pour la plupart, à faire de l’enfant et de sa mère une valeur marchande, un investissement. Pour caricaturer ce qui se passe ici, il serait tentant d’affirmer que la *Human capital theory*³⁶³ est prise aux mots; du moins, elle s’applique très bien.

On devine dans ce cadre, pourquoi l’échec scolaire est ici objet des palabres en famille, de profondes divisions dans le clan ou au village, voire à l’école³⁶⁴. Le fait de rater un diplôme est un drame conduisant parfois au suicide de l’écopier; et être un enseignant du même village que ce dernier devient un vrai calvaire, une source d’inextricables tracasseries avec la famille, voire avec le village de l’infortuné: menaces, violence, injures, etc. Car l’enseignant n’a pas fait son devoir

³⁶²Jean-Marc ÉLA, *La plume et la pioche...*, p. 64.

³⁶³ Cette théorie propose globalement que l’éducation ou la formation puissent être conçues comme un investissement en mesure de générer des retombées matérielles et financières à long terme, d’une façon analogue aux investissements des capitaux”. Voir : Hugo RANGEL, “Les politiques éducatives et l’obsession de la production”, in *Dire*, vol.11, no 1, déc. 2001, p. 16.

³⁶⁴Certaines familles ou certains clans vivent de profondes divisions, parce que l’un des leurs a raté le diplôme. Souvent les oncles sont accusés, soupçonnés d’être à la base de cette malchance. Les enseignants, eux, sont menacés, insultés, voire tabassés; et l’école, brûlée.

de parrain et de protecteur de l'enfant; *“il veut demeurer le seul intellectuel du coin; mbongo na mono me kwenda mpamba [mon argent a été gaspillé]; mfunu ikele ntete-ntete ya kikanda na beno, mono na kati ta zwa nki? [le bénéfice est d'abord pour votre clan (maternel), qu'est-ce que je gagnerai?]*” Par ailleurs, dans certains foyers, les maris menacent carrément leurs femmes de divorce.

Donc, à la veille des examens, pour éviter des problèmes au village, certains enseignants sont obligés de s'échanger des listes de leurs protégés.³⁶⁵ Solidarité et sécurité obligent ! Une fois “le coup” réussi, en vacances, ils peuvent se promener la tête haute, recevoir compliments et dons. Les plus consciencieux préfèrent aller enseigner au loin.

Rappelons ici un autre fait : le don à la famille du fameux “Rappel” ou paie de six premiers mois (érigé en tradition) de tout nouvel employé. La recrue, malgré le fait d'avoir vécu de prêts et avances, de s'être endettée auprès de l'employeur durant l'impaiement, une fois payée, doit tout son salaire à sa famille. Ce colis, prémices de son labeur, doit atterrir d'abord chez son papa ou tuteur, qui informera les autres membres de la famille ou du clan après. Quant à l'utilisation de ce colis, elle varie d'une famille à l'autre. En règle générale, il est, soit réparti entre les membres du clan, soit investi dans une petite activité lucrative dont les dividendes

³⁶⁵Au Congo, ce phénomène, bien connu sous l'appellation de la “coterie tribale”, peut avoir des incidences sur la vie de l'enseignant et de sa famille. Dans certaines contrées, en guise de représailles, l'enseignant qui n'obtempère pas peut voir les jeunes pousses de son champ déracinées, un embargo de vente des produits vivriers pesé sur sa famille, l'inaccessibilité déclarée des lopins de terre arables, etc.

dépanneront lors des urgences (deuil, maladie, mariage). La non-observance de cette pratique a souvent fait l'objet de plusieurs disputes et conflits au sein du groupe.

Enfin, pour échapper à l'étreinte et aux charges claniques et sauvegarder un peu d'autonomie, la plupart préfèrent aller travailler en ville, loin des parents. Quitte à revenir sporadiquement au village pour les congés ou les urgences (funérailles, deuils, mariages, etc). Donc, l'obligation d'entraide est perçue comme une source de parasitisme, et dénoncée par les universitaires en quête d'autonomie.

En fait, les gens reproduisent ici les liens claniques qu'ils auraient dû vivre au village. À Idiofa même, des associations sont constituées sur une base géographique, clanique ou tribale et parrainées par leurs intellectuels respectifs, appelés aussi notables. Ces derniers ont une ascendance sur les moins ou non instruits qu'ils manipulent souvent à leur gré. En retour, à défaut de recevoir l'aide souhaitée ou d'être parrainés, les moins ou non instruits se contenteront de l'honneur de la simple appartenance familiale, clanique ou régionale, du statut du groupe.

On mesure davantage l'alignement des valeurs socio-traditionnelles sur celles du monde scolaire. Les avantages et les bénéfices de la scolarisation mettent en lumière les conditions de vie difficiles dans le milieu (chez les paysans surtout), par ailleurs, ils constituent le lieu de transfert de privilèges : de l'État vers l'élite.

Les emplois et les assurances sociales étant presque inexistantes, et l'agriculture, lot du plus grand nombre, incapable de subvenir aux besoins élémentaires des masses, bref, l'argent étant rare et ayant déstructuré la société

globale, la scolarisation constitue une stratégie de survie. Les parents considèrent la scolarisation comme un investissement : l'école est une voie, sinon la voie, légitime pour accéder au prestige, aux moyens financiers ou matériels et à la possibilité d'une aide pour la famille.

E. DÉVALORISATION DU TRAVAIL MANUEL

La ferme volonté des parents d'une scolarisation plus poussée de leurs enfants tient en outre à une dévalorisation du travail manuel tant dans les campagnes qu'en milieu urbain. Les perceptions exprimées à cet égard lors des entretiens sont plus ou moins nuancées ou plus ou moins tranchées, mais elles dévalorisent en général le travail manuel. Pourquoi?

Théoriquement, quelques-uns reconnaissent que *“le travail manuel n'est pas mauvais; il doit être fait comme complément après les études, mieux après le diplôme. Si l'enfant lui-même y insiste trop, oui, mais après le diplôme; à défaut de tout, si cela garantit la vie”*. Mais près de la moitié des parents rencontrés expriment le désir d'autre chose pour leurs enfants : *“je vois les études universitaires, pas autre chose; chacun a sa destinée; mon enfant n'est pas préparé à ce genre de travail; il aura de sérieuses difficultés dans la vie avec ça; c'est le sacrifier et l'exposer aux maladies telles que l'hernie”*, etc.

Par ailleurs, remarquons que d'un côté, ceux qui nuancent leur perception sur le travail manuel ont un niveau d'études supérieur, et de l'autre, actuellement à Idiofa, les cas d'indiscipline à l'école sont généralement sanctionnés par le travail

manuel : sarclage, jardinage, coupe de brindilles ou de fagots de bois, réparation de la clôture scolaire, ramassage d'ordures et de gravier, etc. Comment expliquer cette attitude vis-à-vis du travail manuel?

Comme explication, beaucoup en appellent à la colonisation. Toute une politique de coercition et de travail forcé fut développée à cette époque. Outre les impôts, le portage, les cultures imposées, les travaux manuels faisaient partie des corvées infligées aux indigènes.

*“Au Congo belge, le système des cultures gouvernementales avait été introduit en 1897. L’obligation des champs de coton comptera parmi les charges les plus lourdes et les plus redoutées de la paysannerie. En 1938, 200.000 familles travaillaient sur ‘les champs de l’État’ qui couvraient plus d’un million d’hectares en cultures vivrières et le reste en culture d’exportation. [...] Sous le régime de l’ ‘Indigénat’, les villages constituaient les lieux privilégiés où se pratique une véritable chasse à l’homme non seulement pour le portage mais aussi pour les travaux d’intérêt public. [...] on sait que la construction de la voie ferrée donne lieu à de multiples exactions dont les plus connues ont été provoquées par le Congo-Océan qui, pour à peine 500km construits entre 1921 et 1934, fit au moins 20.000 victimes parmi les 127.000 recrutés de force à travers l’A.E.F.”*³⁶⁶

Plus largement, dans toute l’Afrique ou presque, J.-M. Éla signale les mêmes scènes. *“Outre les champs des chefs traditionnels maintenus ou établis par*

³⁶⁶Lire : MULAMBU Mvuluya, “Cultures obligatoires et colonisation dans l’ex-Congobelge”, in *Les Cahiers du CEDAF.*, 6/7, 1974, cité par Jean-Marc ÉLA, *L’Afrique des villages*, Paris, Karthala, 1982, p. 28; ou du même auteur : M. MERCIER, *Le Congo. De la colonisation belge à l’indépendance*, Maspéro, 1963, pp.79-87. Consulter aussi R. CORNEVIN, *L’Afrique noire de 1910 à nos jours*, Paris, P.U.F., 1973, p.36; Albert LONDRES, *Terre d’ébène*; M. HOMET, *Congo, terre des souffrances*, Paris, 1934, s.e.; Amidu MAGASA, *Papa commandant a jeté un grand filet devant nous*, Paris Maspéro, 1978.

*l'administration, les paysans avaient à cultiver "les champs du commandant"[...]."*³⁶⁷ Ou encore,

*"L'exploitation des paysans, au temps où l'administration utilisait les gendarmes et les soldats pour forcer les gens au travail, est placée sous le signe de la violence et de répression. Le travail manuel se fait toujours sous le contrôle militaire. Le recrutement forcé est destiné aux travaux dans les chantiers [...] où les manoeuvres sont soumis à des conditions de santé et de nutrition déplorables"*³⁶⁸

Ajoutons à cette liste des travaux : la culture du coton, du caoutchouc, du café, etc, tout cela, généralement sous la surveillance des policiers, des gendarmes, voire des soldats. C'est dans ce contexte colonial où les paysans furent exposés à l'insécurité et à la vulnérabilité, qu'on a cherché à échapper à l'impôt, aux prestations et à l'obligation de l'économie de la traite.

Mais la colonisation ne rend pas compte de tout. Si, 30 ans après, les parents évitent les travaux manuels à leurs enfants scolarisés, ne peut-on pas considérer cela non seulement comme résultant de leur rappelant leur propre humiliation, mais plus encore comme un effet de la déstructuration de la société traditionnelle globale.

Le système agraire est en mutation et les équilibres socio-économiques traditionnels sont détruits par le développement du capitalisme. Le salaire d'un agriculteur ou d'un paysan n'incite pas ceux-ci à s'attacher au sol. Bref, le système

³⁶⁷Jean-Marc ÉLA, *L'Afrique des villages*, Paris, Karthala, 1982, p. 25.

³⁶⁸*Ibid.*, p. 30.

de l'économie moderne, avec ses processus de formation et de lutte des classes, exacerbe la vie paysanne.

Dans ce cadre, il importe de souligner l'impossibilité aujourd'hui, pour les paysans qui investissent leur force de travail dans la culture de rente, d'utiliser les produits nouveaux et d'améliorer leur niveau de vie. En outre, les prix trop bas, voire imposés du dehors, des produits agricoles ne leur facilitent pas la vie. Une étude sur leur pouvoir d'achat, surtout à la campagne peut-être éclairante. Pour plusieurs, scolariser simplement un enfant relève presque de l'impossible.

Dans cette optique, à Idiofa, voire dans tout le Congo, la scolarisation dément les propagandes du genre : "agriculture, priorité des priorités". Elle révèle une bataille en cours pour sortir des conditions de vie paysanne insupportables. À la campagne, l'espoir du scolarisé de s'y intégrer est perdu d'avance. Donc, la scolarisation est un des lieux par excellence où se déroule la lutte pour la promotion sociale, un des moyens pour consommer la rupture entre l'intellectuel et le terrien.

F. ET POUR LES FILLES?³⁶⁹

Ce qui est rapporté quant à ce que nous avons appelé l'obsession de la scolarisation ou de la poursuite des études vaut-il pour les filles comme pour les garçons? Nous introduisons ici une note sur le rapport des filles à la poursuite des études, tel que perçu et exprimé par les parents interviewés.

À la question : “faut-il scolariser tous les enfants, filles et garçons?”, tous les parents sans exception et sans hésiter ont répondu : “*la fille comme le garçon a droit aux études; c'est une question de justice; d'amour, pas de discrimination; aujourd'hui les filles étudient, travaillent et aident leurs familles*”, etc. L'unique femme universitaire du groupe précise qu'elle scolarise surtout les filles afin d'éviter leur “marchandisation”. Vue ainsi, à Idiofa, la scolarisation de la fille connaît un relatif progrès; la timide présence des femmes rémunérées : infirmières, secrétaires, agents de bureau, enseignantes, directrices d'école, médecins, etc., stimule les parents. Mais de là à croire l'égalité atteinte, rien n'est sûr. Dans sa pratique actuelle, la scolarisation met en évidence les failles d'un type d'organisation sociale où le statut de la femme suscite encore des questions.

Rappelons d'abord que, dans Idiofa-territoire, la quasi-totalité des tribus est régie par le système matrilineaire. La filiation et l'organisation sociale sont celles

³⁶⁹Au Congo, lire : T. VERHEUST, *Les aspirations professionnelles des élèves des écoles secondaires de Kinshasa*, Université catholique de Louvain, 1972, 162 p; ou du même auteur : *Portraits de femmes : les intellectuelles zairoises*, in CEDAF, n° 6, 1985, 150 p. Ces études sont encore d'actualité et elles peuvent bien s'appliquer dans le contexte d'Idiofa.

dans lesquelles “*seule l’ascendance maternelle est prise en ligne de compte pour la transmission du nom, des privilèges, de l’appartenance à un clan.*”³⁷⁰ Dans la vie pratique, le clan maternel, en l’occurrence l’oncle maternel, a une forte influence sur les enfants, “*bantu na mono*” [mes gens]. À ce titre, en matière de scolarisation, l’homme doit scolariser ses neveux et nièces au même titre que ses propres enfants qui, souvent, étudient et vivent ensemble. Si ses enfants le laissent tomber un jour, au nom de la matrilinearité et de la solidarité clanique, ses neveux ou nièces pourront s’occuper de lui. Sa femme concentre ses efforts sur ses propres enfants et n’a pas à investir dans le clan du mari. Scolariser une fille devrait trouver ici une base.

Cependant, un coup d’œil sur les écoles secondaires mixtes à Idiofa apporte un démenti : les garçons y sont de loin plus nombreux que les filles. Lankwan, plus spécifiquement, compte 449 garçons, contre 33 filles, qui ne comptent que 7,3 % de l’effectif total³⁷¹. Plus les degrés ou les niveaux des classes sont élevés, plus les filles sont rares. On peut donc déduire que les femmes sont les moins scolarisées, voire les plus analphabètes. Pourquoi?

Les propos de certains parents sur la scolarisation des filles sont assez suggestifs : “*les filles doivent étudier, à condition qu’elles n’oublent pas leur rôle primordial : être bonne épouse au foyer.*” En d’autres termes, leur première place est au foyer, leur avenir professionnel a une importance secondaire. En cas de

³⁷⁰Voir : *PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ*, Paris, Larousse, 1991, p. 609.

³⁷¹Source : Palmarès scolaire de Lankwan 2000-2001, puis nos propres enquêtes de terrain.

difficultés d'argent, les parents préfèrent scolariser le garçon. L'incertitude que font planer les grossesses précoces renforce ce choix. Un foyer sans garçon est un drame et, parfois, une cause du divorce.

On le voit : la scolarisation souffre du sexisme. Même si la mentalité évolue, la tradition veut que l'homme prenne la charge de sa femme et de la famille, et non pas l'inverse. L'homme n'accepte pas que son épouse soit plus scolarisée et encore moins qu'elle travaille et gagne plus d'argent que lui, de peur qu'elle soit une rivale ou "indomptable" à la maison. C'est là un déshonneur. Pire, plusieurs maris interdisent à leurs épouses diplômées de travailler.

Dans ce contexte, plusieurs filles très scolarisées, ne pouvant trouver un mari à elles seules, sont contraintes de devenir 2^e ou 3^e épouse, donc, d'accepter la polygamie. Et si, par chance, une trouve un mari à elle seule, celui-ci est souvent moins âgé. L'entourage barde alors ce dernier des sobriquets : *mario* ou *mongali*.³⁷² Si on admet communément à Idiofa que l'intellectuel doit épouser l'intellectuelle, toute aspirante au mariage ne doit pas oublier "les critères mâles" de la bonne épouse : un peu scolarisée, gardienne des valeurs du milieu, attentive au ménage, aux enfants et au mari, présente à la maison, soumise au mari, etc.

Tôt ou tard, les familles désireuses de scolariser leur fille devront faire face à ces questions. Déjà au primaire, certains parents préfèrent la retirer de l'école pour un mariage, pourvu qu'il y ait dans la belle-famille un "bien situé".

³⁷²Ces deux phénomènes sont chantés par des musiciens congolais, en l'occurrence Franco et par Rocherau.

À Idiofa, le simple habillement, les souliers, les bijoux, bref, les apparences (le *look*) de la femme sont généralement des indices de sa classe sociale qui, elle, est le reflet du statut socio-professionnel du mari³⁷³. Ce statut est souvent fonction du niveau de la scolarité de celui-ci qui, malheureusement, discrimine la femme. Beaucoup prétendent que le sort de la fille est compensé par son mariage. Donc, le garçon n'a pas d'autres choix que d'étudier.

Ainsi, dans le milieu phallocratique d'Idiofa, la scolarisation est un des lieux du dévoilement d'une organisation sociale et de toute une stratégie familiale ou clanique. Exacerbée par les structures socio-traditionnelles qui influent sur le maintien de la femme dans des conditions de vie précaires, elle est au coeur des inégalités et des différenciations sociales.

G. SCOLARISATION DES ENFANTS PAR LES PARENTS COMME INSTRUMENT DE PROMOTION SOCIALE

Les propos des parents interrogés nous conduisent à un constat clair : l'école est la voie royale conduisant vers l'ascension (promotion) sociale, et le diplôme ou titre scolaire en est le symbole. Par l'école, croient-ils, on accède à un statut social permettant d'affronter la précarité de la vie dans la société nouvelle (en mutation).

De cette manière, l'instruction scolaire est pour le plus grand nombre un moyen, une voie pour sortir de l'impasse sociale, un lieu du "risque calculé" : bref, une stratégie pour une *mise en orbite* et, pour une minorité, un moyen pour asseoir

³⁷³On se souviendra de fameuses pièces d'étoffes *Mon mari est capable*, *Maya vert*, et, surtout aujourd'hui, du *Super Wax*, symboles du rang social de la femme.

son rang, assurer et protéger ses privilèges. La scolarisation reflète donc les conflits et tensions internes à la société exacerbée par un contexte socio-économique difficile; elle est un espace de la stratification sociale dont le diplôme et les titres scolaires constituent la voie officielle pour mettre la main sur un pouvoir socialement légitimé. Dans ce sens, les parents confrontés au problème de l'argent et travaillés par le désir d'un statut social meilleur, ont donc conscience que l'avenir appartient à ceux qui savent interpréter les "signes des temps". Par la scolarisation, les nouvelles générations sont investies d'un pouvoir fort et nouveau.

En effet, pour les parents interrogés, et malgré le sous-emploi des lettrés, beaucoup croient que l'école ouvre toutes les portes de l'avenir et conditionne l'insertion de l'enfant dans la société. Le diplôme, croient-ils, donne droit à la réussite, au niveau de vie dont dépendra le salaire. Donc, la bataille pour l'instruction est à inscrire ici dans une stratégie des acteurs pour la promotion ou l'ascension sociale. C'est là, il nous semble, la principale visée de scolarisation pour la plupart des parents interrogés.

Dans cette optique, l'obsession de faire poursuivre des études à l'enfant pour qu'il obtienne un diplôme universitaire répond à un souci : *la mise en orbite*. Ainsi, le rêve d'un diplôme, surtout universitaire, s'explique dans la tête des parents, voire de la population entière : le diplôme est le critère de classement d'une personne dans la société et la voie d'accès aux emplois administratifs. "*Sala classe, nge ta kuma muntu; nge ta kwenda ntama*". C'est le fameux conseil transformé quasiment sous la forme d'un slogan : "*étudiez, vous serez quelqu'un; vous irez très loin*".

Théoriquement, l'école est perçue ici comme une mise à l'abri individuel et collectif. Pour cela, il faut savoir lire et écrire, même aller plus loin que ça. Mais cette logique se complique quand on sait pertinemment bien la rareté des emplois dans un milieu comme Idiofa. Il nous faut expliquer ce paradoxe : rationalité ou logique affective?

Par ailleurs, à Idiofa, le fait d'être instruit, en plus de faire sortir le scolarisé du milieu familial, équivaut à avoir automatiquement de la considération sociale. Souvent l'instruit lui-même considère cette considération sociale comme un droit inaliénable. Pour s'en rendre compte, il suffit de prêter attention aux dires de ceux qui ont parcouru ne fût-ce que le simple niveau primaire : généralement, ils se considèrent comme des intellectuels³⁷⁴, des gens d'un "monde à part".

Il y a donc ici un cercle vicieux dans lequel l'image que la population se fait des institutions scolaires enferme celle-ci. La connaissance acquise à ce niveau, au lieu de l'être en raison de son utilité ou pour répondre à une prise de conscience, éloigne ou distancie son détenteur de son environnement réel. Autrement dit, l'école désintègre l'enfant de son milieu, le prépare à autre chose qu'à ce que ce dernier peut lui offrir ou attend de lui. Bref, elle pousse la jeunesse à une ségrégation sociale et la place en marge de la vie réelle au lieu de l'y plonger.³⁷⁵

³⁷⁴On les entend se donner eux-mêmes ce titre : "*Beto ba intellectuels ya bwala*", c'est-à-dire : "*Nous les intellectuels du village...*". Ici, ces jeunes scolarisés "font la loi", ils se font peu maîtrisables par l'autorité, surtout traditionnelle.

³⁷⁵P. ERNY, *L'enseignement dans les pays pauvres...*, p. 71. Il semble alors, selon Lizop, cité par Erny, que "*les systèmes scolaires des pays africains sont inadaptés,*

Il y a là une contradiction avec son objectif du départ, celui de fixer l'enfant à sa culture, à son terrain.

L'importance de poursuivre les études supérieures, dans les représentations des parents, est d'accéder à un statut social nouveau pour eux-mêmes et pour l'enfant, pour la famille et pour le clan. Cette attente rejoint les objectifs assignés à l'école secondaire au Congo et, peut-être, dans plusieurs pays africains. Cela amène à considérer l'enseignement secondaire en général comme une propédeutique aux études supérieures, universitaires.

S'agissant précisément du Congo, la plaquette : *Profil des professions et des études en République du Zaïre*, citée par G.R. Célis, résume bien la mission assignée à l'enseignement secondaire dans ce pays, il sert

“tout d'abord à dispenser aux jeunes une formation générale de type humaniste, qui leur permettra de participer à la vie culturelle moderne dans tous les aspects que celle-ci comporte. Mais il entre aussi dans cette mission de préparer les jeunes à poursuivre les études supérieures si tel est leur désir, et enfin, de les doter d'un bagage de connaissances et des techniques autorisant leur engagement immédiat dans la vie professionnelle active”³⁷⁶.

Que penser du collège Lankwan? Dans le contexte scolaire actuel au Congo, il nous semble que le Collège Lankwan, à l'instar d'autres écoles secondaires

pas à cause des programmes et des méthodes pédagogiques, mais parce qu'ils sont scolaires”. Id.

³⁷⁶Cité par G. R. CÉLIS, *La faillite de l'enseignement blanc...*, p.21.

catholiques du pays, se révèle comme une voie sûre vers les études ultérieures. Les parents interrogés sont presque unanimes là dessus, ils le recherchent pour ses fortes chances d'octroyer des diplômes, condition *sine qua none* de tout accès à l'université. Vue ainsi, l'école, l'école secondaire en général et la conventionnée catholique en particulier, exercent essentiellement une fonction propédeutique, Au lieu d'être un terminal en soi, elles sont posées en "*lieu de second drill*" à partir duquel se vit la compétition scolaire en vue d'accéder dans la classe des élites ou de grands diplômés. En un sens, l'école secondaire est le lieu où l'on s'affronte pour une "lutte de classes scolaires", pour une entrée dans la "confrérie de grands diplômés". Dans cette classe que le pouvoir, avec tout ce qu'il promet comme privilèges et avantages, vient puiser ses candidats.

Toutefois, notre explication paraît vraisemblable dans un contexte social pauvre comme Idiofa, où la mission scientifique de l'école semble hypothéquée, mieux reléguée au second rang. Dès lors que le politique surdétermine l'économique et que se font sentir les effets de position de monopole sur le prélèvement du profit (par le patronage, le protectionnisme et le clientélisme), les parents font de la scolarisation une stratégie de capitalisation du pouvoir³⁷⁷; ils y perçoivent un lieu de sélection et du jeu hégémonique, donc, un lieu du pouvoir et de l'avoir. Bref, la scolarisation à Lankwan fait partie d'une stratégie de positionnement et de survie.

L'objectif des parents de Lankwan, leur rêve premier en scolarisant les leurs est de placer tôt ou tard, ne fût-ce qu'un des leurs sur l'"orbite" du pouvoir et/ ou de

³⁷⁷En affirmant cela, nous souscrivons ici à la thèse de Kasongo-Ngoy voulant que le capital soit scolaire et le pouvoir, lui, social.

l'avoir. Dès lors que les industries et les emplois font défaut, il devient compréhensible que, dans la tête de la plupart, la mission classique ou traditionnelle de l'école d'instruire, d'être le creuset de la science et de la culture, devienne secondaire.

Partant de ce qui précède, il convient de resituer et de saisir l'école dans ce que nous convenons d'appeler avec Kasongo-Ngoy "*le système zaïrois*" ou la méritocratie par l'école. Ensuite, il s'agit de comprendre et de faire comprendre les besoins de valeurs sociales suivies de ceux de l'instruction, d'éclairer le mythe du diplôme et l'obsession apparemment absurde à poursuivre les études, le lien entre le diplôme et l'emploi, l'importance de l'emploi et la place de l'aide à la famille, le refus d'être paysan ou la honte du travail manuel.

Au-delà de ces considérations, il s'agit d'examiner l'enjeu de la trilogie savoir-pouvoir et avoir, puis l'impact de cet enjeu sur le dysfonctionnement scolaire actuel. Dans ce contexte, la bataille pour scolariser à Lankwan, comme dans la plupart des écoles secondaires, s'inscrit dans une stratégie globale de recherche du pouvoir social que confient les titres académiques, antichambre de l'avoir. Lankwan est perçu ici prioritairement et absolument comme un capital à partir duquel s'opère une sélection donnant accès aux études supérieures et donc, une voie au pouvoir et à l'avoir. Car c'est de cette sélection que sont issus les futurs aspirants au pouvoir et se joue la lutte pour l'hégémonie et le contrôle de l'avoir. Or, cette conception qui doit son origine à la période entourant l'indépendance du pays oublie les profonds changements ou les graves mutations sociales en cours : le pays est sérieusement en crise et cela, plusieurs points de vue, il vit l'un des moments difficile de son histoire.

Donc, quiconque veut saisir le paradoxe entre la demande grandissante de la scolarisation et la dégradation généralisée des conditions de vie au Congo doit s'interroger, comme l'a fait jadis Léon Gérin, au sujet du système scolaire québécois, en 1892 :

« A-t-on songé que ce système scolaire, tout défectueux qu'il soit, est intimement lié à notre état social, qu'il répond exactement à la conception que notre population possède du travail et de la vie, et qu'avant de penser à réformer sérieusement les écoles, il va falloir opérer le changement des moeurs et des idées? »³⁷⁸

Ceci sollicite, à notre avis, la responsabilité éducative du milieu, fait appel au changement de mentalité, à la réflexion et à l'imagination de tous les acteurs; que l'école devienne un espace dans lequel chacun des partenaires doit sa part.

³⁷⁸Cité par : P.W. BÉLANGER et G. ROCHER, *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal, éd. HMH, 1970, p. 35

Conclusion générale

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le point de départ de notre étude était le paradoxe entre le constat généralisé d'échec de l'école au Congo et la détermination persistante des parents à scolariser malgré tout leurs enfants. Pour tenter de lever le paradoxe et surtout pour comprendre cette détermination des parents, pour en saisir les raisons, nous avons entrepris une recherche visant à identifier les attentes des parents quant à la scolarisation de leurs enfants au Collège Lankwan d'Idiofa en R.D.C, à analyser ces attentes notamment en regard des visées assignées à l'école par l'État et par l'Église catholique. Au terme de nos analyses, il se révèle que l'école secondaire en général, et le Collège Lankwan (représentant l'école catholique) en particulier, constitue avant tout, aux yeux des parents, la voie royale pour accéder à l'université ou aux études supérieures. Elle est, selon les parents interrogés, la clé de l'avenir, un moyen pour occuper un bon emploi, et donc, offrir une aide à la famille. En cela, l'écart est béant entre les objectifs de l'Église catholique visant à former intégralement l'Homme à l'image de Dieu et les attentes des parents.

Pour comprendre et interpréter la ferme volonté des parents de voir leurs enfants poursuivre les études, en dépit d'un contexte scolaire congolais en déconfiture, il convient de retrouver le contexte social global du Congo.³⁷⁹ Ce dernier révèle que ce pays est affecté ou travaillé, surtout en milieu rural, par des courants de changements et des tensions. Une société nouvelle se cherche dans un monde en train de s'effondrer : traditionalisme et modernisme se juxtaposent au

³⁷⁹Lire : Gauthier De VILLERS, Zaïre 1990-1991 : faits et dits de la société d'après le regard de la presse, Vol.2, in *Les Cahiers du CEDAF*, 1991, 235 p. La situation est sombre.

quotidien, engendrant une crise des structures et des équilibres socio-économiques traditionnels, des conflits des cultures et des modes de vie, bref, des contradictions profondes. On voit apparaître, avec l'économie de marché, le renforcement des inégalités sociales, la recherche du profit et la perturbation du communautarisme, la désarticulation de la tradition orale par le savoir scolaire (avec l'imposition du second sur le premier), et donc, les conflits de pouvoir et d'avoir. Dans ce cadre, la vie au village et spécifiquement à Idiofa, surtout pour l'analphabète et le moins scolarisé, équivaut à une série de ponctions : impôts, corvées, travaux forcés, etc. Le plus grand nombre perçoivent de plus en plus le modernisme ou "*la civilisation industrielle sous la forme des biens de consommation qui leur restent interdits*"³⁸⁰: loisirs, voyages, instruction, indépendance, liberté, emplois, revenus, alimentation, etc. Le train de vie des gens "en situation" qui, bien souvent, sont scolarisés est le lieu où le paysan et l'analphabète prennent davantage conscience de leur dénuement. Or, le plus grand nombre des parents, ceux qui se voient exclus de l'élite privilégiée, ont perçu et intériorisé le lien quasiment intrinsèque entre niveau de scolarisation, position sociale ou statut et accès au pouvoir et à l'avoir. Il y a là une sorte de contrat social, plus ou moins tacite, dans les représentations du milieu. Il convient de souligner aussi, dans le contexte social global du Congo toujours, la surdétermination du pouvoir politique sur tous les secteurs de la vie et particulièrement sur l'économique, avec des imbrications complexes et multiples.

³⁸⁰Jean-Marc ÉLA, *La plume et la pioche...*, p. 63.

Le politique est le détenteur et le distributeur des richesses; il en détermine les modalités, les critères et les règles. Ici apparaît surtout le clientélisme au profit d'une élite. Or, l'accès à cette classe ou à cette position est conditionné et légitimé par la possession d'un diplôme. Donc, pour les parents d'élèves, la mission de l'école met en évidence les dynamiques susceptibles d'ouvrir la voie à un type de société nouvelle où le savoir scolaire est perçu comme un instrument de survie³⁸¹, une voie sûre vers la promotion sociale ou le statut. Autour de la scolarisation des enfants par leurs parents, au secondaire, se constitue le rêve de franchir à tout prix la porte de l'université, d'obtenir un diplôme afin d'entrer tôt ou tard dans la confrérie régnante. L'école secondaire à Idiofa, voire dans tout le Congo, assume essentiellement la fonction propédeutique. D'où sa transformation en un champ de bataille où plusieurs logiques souterraines cherchent à tout prix une promotion. En cela, les attentes des parents sont loin des visées du projet éducatif catholique et de celles assignées à l'école par l'État congolais. Cet écart entre les attentes exprimées par les parents et les objectifs assignés à l'école secondaire en général, et à l'école catholique (dont Lankwan) en particulier, est tel qu'il invite à une révision des rapports entre l'école et le milieu, plus précisément, entre l'école et les parents.

³⁸¹Ici, la survie des populations, surtout paysannes, tient au miracle et révèle le lieu du calvaire du petit peuple : "[...] nombreux se livrent à un certain éloge de la colonisation." Lire : "Tango ya ba Noko"(Le temps des oncles)", in *CEDAF*, 5-6, 1986. Les efforts de la scolarisation méritent d'être situés dans ce cadre.

Compte tenu de l'écart manifesté entre les visées tant de l'État que de l'Église catholique, relativement à l'école, et les attentes des parents, il nous paraît requis de revoir le lien entre l'école et le milieu, et spécifiquement, le lien entre l'école et les parents. D'autres recherches seraient requises pour mieux comprendre la permanence dans le discours des visées telles que définies.

Du côté des attentes des parents, nous estimons que les résultats de nos analyses permettraient d'entreprendre, sur la base d'un questionnaire approprié, soit de nouvelles études de cas, soit une enquête de plus grande envergure afin de vérifier l'hypothèse d'un souci de scolarisation orientée davantage vers l'obtention du diplôme et du statut social correspondant que vers les objectifs de formation individuelle et sociale tels qu'assignés par l'État et par l'Église.

En attendant les résultats de ces recherches à venir, nous ne sommes pas condamnés à l'inaction : un dialogue avec les parents et une participation de ceux-ci au débat et aux prises des décisions seraient de nature, croyons-nous, à ouvrir pour l'école de nouvelles perspectives.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

A. OUVRAGES GÉNÉRAUX

- ABBADIE-DOUCE, P., *L'école du manguier : un pari, une réussite sur Burkina-Faso*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- AMIOT, M. et FRICKEY, A., *À quoi sert l'université? Une université, ses étudiants et le marché d'emploi*, Grenoble, PUG, 1978.
- AMIOT, M., *Les idéologies dans le monde actuel*, Paris, Desclée De Brouwer, 1971.
-, *De la centralisation et de l'éducation nationale*, Paris, Laboratoire de sociologie industrielle, 1970.
-, *L'école en question*, Paris, Desclée, De Brouwer, 1973.
- AMIN, A. Et COQUERY-VIDROVITCH, C., *Histoire économique du Congo 1880-1968. Du Congo français à l'Union douanière et économique de l'Afrique centrale*, Paris, Anthropos, 1969.
- AMIN, S., *La déconnexion. Pour sortir du système mondial*, Paris, Éd. La Découverte, 1986.
- AMSELLE, J.L. et al., *Au coeur de l'ethnie*, Paris, La Découverte, 1985.
- ANTONIOLI, A., *Le droit d'apprendre : une école pour tous en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- ARCHIVES-BUREAU DE LA CITÉ D'IDIOFA, *Recensement démographique. Tableau synoptique : exercice 2000*, Idiofa, 2000.
- ARTIGUE, P., *Qui sont les leaders congolais?*, Bruxelles, éd. Europe-Afrique, 1961.
- ATANGANA, E., *Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, 1996, 447 p.
- BAUDELLOT, C., *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspéro, 1981.
- BAUDELLOT, P. et al. *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1975.
-, *L'école primaire divise : un dossier*, Paris, Maspéro, 1979.
- BELLONCLE, G. et al., *La question éducative en Afrique Noire*, Paris, Karthala, 1984.

- BENOIT, A., *Modèle de recrutement de l'enseignement secondaire au Congo*, Düsseldorf, Bertelsmann universitätsverlag, Materialelen des Arnold-Bergstraesser-Institut, 1970.
- BENOIT, Y., *L'idéologie des indépendances africaines*, Paris, Maspéro, 1972.
- BERTHELOT, J.-M., *Le piège scolaire*, Paris, P.U.F, 1983.
 , *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal, les Éd. st-Martin, 1994.
- XXX BEZY, F., *Accumulation et sous-développement au Zaïre (1960-1980)*, Louvain-la-Neuve, P.U.L.L., 1981.
- XXX BINET SIMON (CAHIERS), *L'éducation : facteur d'égalité ou d'inégalité*, n° 633, Toulouse, Éditions Erès, 1992-n°4.
- BOKONGA, C. et al., *La politique culturelle en République du Zaïre*, Paris, L'Harmattan, 1975.
- BOUDON, R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 1973.
 , *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1977.
- BOURDIEU, P. Et PASSERON, J.C., *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
 , *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- BUREAU DE COORDINATION NATIONALE DES ÉCOLES CONVENTIONNÉES CATHOLIQUES, *Écoles conventionnées catholiques*, Kinshasa, Éd. St.-Paul, 1978.
- BUREAU D'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Où est l'enseignement au Zaïre?*, B.E.C., 1960.
- BUSUGUTSALA, G., *Les politiques éducatives au Congo-Zaïre : de Léopold à Mobutu*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- CAPRASSE, P., *Leaders africains en milieu urbain*, Élisabethville, éd. CEPSI, 1959.
- CASTELLAN, Y., *L'enfant entre mythe et projet : destin de l'anticipation familiale*, Paris, Centurion, 1988.
- CLOUTIER, R. et al., *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal, 1983.

- CHARRON, A., *École et religion, Le débat*, Québec, Bibliothèque Nationale du Québec, 1995.
- COGNIOT, G., *Prométhée s'empare du savoir - La révolution d'octobre, la culture et l'école*, Paris, Éditions sociales, 1967.
- C.C.C.S.E. (Comité catholique du conseil supérieur de l'éducation), *Voies et impasses. Dimension religieuse et projet scolaire*, sl., sd.
- COPPIETERS et WALLANT R. : *Jeunesse marginalisée, espoir de l'Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- CORNEVIN, R., *Le Zaïre : ex-Congo Kinshasa*, Coll. Que sais-je?, Paris, PUF, 1977.
- CRISP : *Du Congo au Zaïre; 1960-1980; Essai de bilan*, Bruxelles, 1980.
- CROZIER, Michel et FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977,
- DE CLERCK M., *L'éducateur et le villageois : de l'éducation de base à l'alphabétisation fonctionnelle*, Paris, L'Harmattan, 1984.
- De COSTER, S. et HOTYAT, F., *Sociologie de l'éducation*, Bruxelles, 2e éd., Éd. De l'Université de Bruxelles, 1977.
- DELVAUX, J.P. et BRUYHEEL, A., *L'orientation à l'entrée des universités congolaises*, Kinshasa, PUZ, 1971.
- D.E.P.S., *Recueil des directives et instructions officielles*, Kinshasa, Éditions Scientica-Edideps, 1986.
- De MAXIMY, *Kinshasa, ville en suspens*, Paris, ORSTOM, 1984.
- De MONSTELLE, A., *La débâcle du Congo belge*, Bruxelles, 1965.
- DENIS, L., *Les Jésuites au Kwango 1893-194*, 3, Bruxelles, 1943.
- De PLAEN, G., *Les structure d'autorité des Bayansi*, Paris, PUF, 1974.
- De ST.-MOULIN, L., *Oeuvres complètes du Cardinal Malula, vol. 6, Textes concernant le laïcat et la société*, Kinshasa, Facultés catholiques de Kinshasa, 1997.
-, "Données statistiques de la mission en Afrique. Perspectives d'avenir", in XXX *Les nouveaux appels de la mission*, Actes du colloque international de la missiologie, Kinshasa, Facultés catholiques, 20-26 février 1994,

- De QUIRINI, *Les droits du citoyen zairois. Makoki ma bana Zaïre. Bansiku kele kutadila bana Zaïre*, Kinshasa, CEPAS, 1989.
- DIAMBOMBA, M., *Les innovations éducatives en Afrique : Expériences et résultats*, Québec, Université Laval, 1982.
- DJUNGU SIMBA K., *Cité 15*, Paris, L'Harmattan, 1982.
- DOTTRENS, R., *La crise de l'éducation et ses remèdes*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.
- DUPRIEZ, A., *La formation du salaire en Afrique ou les conditions de l'insertion des économies de subsistance dans l'économie internationale*, Louvain, 1973.
- DURKHEIM, E., *Sociologie de l'éducation* (2^e éd.), Paris, PUF, 1989.
- DURNING, P. et POURTOIS, J.P., *Éducation et famille, Pédagogies en développement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994.
- DURU-BELLAT, M. et HENRIOT-van ZANTEN, A., *Sociologie de l'école*, Paris, Armand-Colin, 1992.
- DUSSAULT, L., *L'école contre la culture*, Ottawa, Lemeac, 1972.
- EKWA, M., *Pour une société nouvelle. L'enseignement national*, Kin, BEC, 1971.
- ÉLA, J.-M., *Innovations sociales et renaissance de l'Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1998.
-, *L'Afrique des Villages*, Paris, Karthala, 1982.
-, *La plume et la pioche. Réflexions sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique noire*, Yaoundé, Clé, 1971
- ERNY P., *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1990.
-, *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1987.
-, *Les premiers pas dans la vie d'un enfant d'Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1999.
-, *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1989.
-, *Sur les sentiers de l'université. Autobiographies d'étudiants zairois*, Paris, La pensée universelle, 1971.
-, *Essai d'éducation en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- ESTABLET, R., *L'école est-elle rentable?*, Paris, PUF, 1987.

- XXX *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*, Montréal, AFIDES, septembre 1998.
- FAURE, E., *Apprendre à être*, Paris, Fayard-Unesco, 1972
- GADJIGO S., *École blanche, Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- GAZIEL, H. et WARNET, M., *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*, Paris, PUF., 1998.
- GBABENDU E. et al. E., *Volonté de changement au Zaïre : Archives 1990-1991, vol. 1 et 2*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- GOOSSENS F. al. *Nourrir Kinshasa. L'approvisionnement local d'une métropole africaine*, Paris, L'Harmattan, 1987.
- GOULD, D., *Bureaucratic corruption and underdevelopment in the Third World : the case of Zaïre*, Pergamon Press, 1980.
- GRAS, A., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Larousse, 1974.
- HALLAK, J., *À qui profite l'école?*, Paris, PUF, 1974.
-, *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, L'Harmattan, 1990.
-, *Les aspects financiers de l'enseignement dans les pays africains d'expression française*, Paris, Unesco-Institut International de planification de l'éducation, 1966.
- HARBISON, F. Et MYERS, C., *La formation, clé du développement*, Paris, Éd. Ouvrières, 1967.
- HOSTELET, G., *L'oeuvre civilisatrice de la Belgique au Congo de 1885 à 1945*, Bruxelles, IRCB, 1954.
- HUGON, P., *Afrique des incertitudes*, Paris, PUF, 1995.
-, *Crises de l'éducation en Afrique*, dans XXX Crise de l'éducation en Afrique, *Documentation française*, Coll. Afrique contemporaine, n° 172, 303 p.
- HULL, G., *Zaïre : the political economy of undersdevelopment. Education in Zaïre : instrument of undersdevelopment*, N.-Y, edit. by Guy Gran, 1979.
- ILLICH, I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- IRES, *"Indépendance, inflation, développement. L'économie congolaise de 1960 à 1965*, Paris, Mouton, 1968.

- ISAMBERT-JAMATI, V., *Crises de la société, crises de l'enseignement - Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, 1970.
 , *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, éd. Universitaires, 1990.
- KALONDA DJESSA, J.-G., *Du Congo prospère au Zaïre en débâcle*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- KANZA, T.R., *Congo, pays de deux évolués*, Léopoldville, Éd. Actualités chrétiennes, 1956.
- KISANGANI, E., *Le discours scientifique sur l'éducation au Zaïre. Essai d'analyse de sa genèse et de sa fonction*, Belgique, ULB, 1988.
- KITA KYANKENGE MASANDI., *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*, Bukavu, CERUKI, 1982.
 , *Colonisation et enseignement*, Bukavu, Éd. CERUKI, 1982.
- KI-ZERBO, J., *Éduquer ou périr : impasses et perspectives africaines*, Dakar-Abidjan, Unicef-Unesco, 1990.
- LÉON, A., *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- LESOURNE, J., *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte et Le Monde, 1988.
- Lê THAN KHOI, *L'enseignement en Afrique tropicale*, Paris, PUF, 1971.
 , *L'industrie de l'enseignement en Afrique*, Paris, PUF., 1974
- LUMUNA, S., *La conquête des libertés en Afrique*, Kinshasa, NORAF, 1995.
- LUX, A., *Tension entre modernité et traditions au Congo*, Montréal, 1971.
- MBAYA et STREIFFELER, *Zaïre. Village, ville et campagne*, Paris L'Harmattan, Coll. Alternatives paysannes, 1992.
- MEERNHOUT, M., *Déontologie et prérogatives du chef d'établissement*, Kinshasa, Samafos, 1982.
- MOLLO, S., *L'école dans la société*, Paris, Dunod, 1970.
- MONHEIM, F., *Le problèmes des cadres au Congo*, Bruxelles, 1960.
- MONNIER, L., *Les Espaces du Prince. L'État et son expansion dans les formations sociales indépendantes*", Paris, PUF, 1977.
- MOUMOUNI, A., *L'Éducation en Afrique*, Paris, Maspero, 1964.

- MUKENE, P., *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances*, Fribourg, éditions Universitaires, 1988.
- NAVILLE, P., *École et société*, Paris, Rivière, 1970.
- N'DA, P., *Les intellectuels africains et le pouvoir en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, 1987.
- NDAYWEL I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-la-Neuve, Duculot et Afriques éditions, 1997.
- PETITAT, A., *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz, 1982.
- POURTOIS, J. et al., *Éduquer les parents*, Bruxelles, Éd. Labor, 1984.
- REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Coll. Que sais-je, Paris, PUF, 1989.
- REIMER, E., *Mort de l'école*, Paris, Fleurus, 1972.
- SAVOIE-ZAJC, L., *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, éd. Logiques, 1993.
- SIKOUNMO H., *L'école du sous-développement : gros plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1992.
-, *Les jeunes et l'éducation en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- SYNDERS, G., *École, classe et lutte de classes*, Paris, PUF, 1976.
- TAPÉ, G., *L'intelligence en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1984.
- TEDGA J.-P., *L'enseignement supérieur en Afrique Noire francophone - une catastrophe?* PUSAF-L'Harmattan, 1988.
- TÉVOÉDJRÉ, A., *Formation des cadres africains en vue de la croissance économique*, Paris, Deloutremer, Paris, 1965.
- TIMBERLAKE Llyod, *L'Afrique en crise. La banqueroute de l'environnement*, Paris, L'Harmattan, coll. Alternatives Paysannes, 1996.
- VAN DER MAREN, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, P.U.M, 1996.

VERHAEGEN, B., *Femmes zairoises de Kisangani. Combats pour la survie*, Paris, L'Harmattan, 1994.

YIN, Robert K., *Case study research. Design et methods*, Beverly Hills (Ca), Sage publ., Applied Social Research Methods series, vol. 5, 1984.

B. OUVRAGES SPÉCIALISÉS

BASTIANI, Atkin, J.L. et GOODE, C., *Listening to parents. An approach to the improvement of home school relations*, London-New York-Sydney, Croom Helm, 1988.

B.P.R. (Bureau du Président de la République), *Emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en République du Zaïre*, Kinshasa, 1976.

CÉLIS G.R., *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1990.

XXX *Élites et devenir de la société zairoise, Actes des III^e journée d'Histoire du Zaïre*, Lubumbashi, CERDAC, SOHIZA, Coll. Documents et travaux, n°3, 1979.

KASONGO-NGOY, M.-M., *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. À quoi sert le diplôme universitaire*, Paris, L'Harmattan, 1989.

KROL, P.-A., *Avoir 20 ans en Afrique : des lycéens ivoiriens parlent*, Paris, L'Harmattan, 1994.

N'GANBET, K. M., *Tribulations d'un jeune tchadien : de l'école coloniale à la prison de l'indépendance*, Paris, L'Harmattan, 1993.

XXX *Profil des professions et des études en République du Zaïre*, PUZ, 1973.

SCHREVEL, M., "Le choix d'une profession- Enquête menée dans les écoles techniques et professionnelles de Léopoldville", Université Lovanium, 1966.

TSHIALA Lay, *Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris, L'Harmattan, 1995.

VERHAEGEN, B., *L'enseignement universitaire au Zaïre : de Lovanium à l'Unaza à Lovanium (1958-78)*, Paris, L'Harmattan, 1978.

VERHEUST, Th., “*Les aspirations professionnelles des élèves des écoles secondaires de jeunes filles de Kinshasa*”, Université Catholique de Louvain, 1972.

WOLGHENNANT, L., “*Écoles au Zaïre : attentes des parents, problèmes et aspirations des élèves*”, Bandundu, Ceeba publications, 1979.

C. ARTICLES, PÉRIODIQUES, DOCUMENTS OFFICIELS

AMADOU-MAHTAR M'BOW, “Les problèmes de l'éducation et l'action de l'Unesco”, in *Afrique contemporaine*, Documents d'Afrique noire et de Madagascar, n° 68, juillet-août 1973, pp. 1-8.

BADIAMBIYE, K., KIMPUNDA, B. et MPANGA, M., “Enquête sur les systèmes axiologiques en famille et à l'école à Kinshasa”, in *Zaire-Afrique*, n°183, mars 1984, pp. 137-147.

BALANDIER, G., Structures sociales traditionnelles et changements économiques, in *CEA* (Centre d'Études Africaines), 1, 1960, pp. 1-14.
 “Stratifications sociales -primitives- et pouvoir politique”, in *Perspectives de la sociologie contemporaine*, 1968, p.3-20.

BASHIZI, C., “Processus de domination socio-économique et marché de travail au Bushi (1920-1945)”, in *Enquêtes et Documents d'Histoire africaine*, 1978, 3, p.1-29.

BELANGER, P.W., et al., “Éléments d'une sociologie de l'éducation. Textes choisis par P. W. Belanger et G. Rocher”, in *École et société au Qc*, HMH, 1970.

BERNARD, G., “Les conditions de vie des familles d'enseignants à Léopoldville”, in *CES* (Centre d'Études sociales), 3, 1965, 4, pp. 411-454.

BOUDON, R., “Éducation et inégalités”, in *Revue Internationale de Sciences Sociales*, Paris, Unesco, 1979.

BOURDIEU, P., “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, in *Revue française de sociologie*, VII, pp. 325-347.
 “Les étudiants et leurs études”, in *Cahiers du Centre de Sociologie européenne*, Paris, Mouton, 1964, 149 p.

-, "L'inflation des titres scolaires sur le marché du travail",
Communication au Colloque d'Urbino, sept. 1980, in *L'immobilita
sociale : straticazione sociale e sistemi scolastici*. Bologna, II
Mulino : 297-327.
-, "Le marché des biens symboliques", in *Année sociologique*, 22,
1973.
- CAMPION-VINCENT, V., "Enseignement et mobilité sociale au Sénégal", in
Sociologie des mutations, Paris, Anthropos, 1973, pp.437-450.
- CIPARISSE, G., "La naissance des fermes-chapelles au Congo (1895-1900)",
in *Cahiers congolais*, 14, 1970, 4, pp.70-78.
- COMÉLIAU, C., "L'Unaza en 1974 : un diagnostic", in *Zaire-Afrique*, n° 83,
mars 1974, pp. 151-162.
- CNOCKAERT, A. "Où en sont nos enfants à la fin de l'école primaire?", in
Zaire-Afrique, n° 241, janv. 1990, pp. 45-57.
- De COSTER, "Le pouvoir au Congo. Approche d'une étude sur les élites
congolaises", *Le Mois en Afrique*, Revue Française d'Études
politiques Africaines, n° 57, sept. 1970, pp.26-61.
- De VOGHEL, R., "L'africanisation de l'enseignement", in *Document pour
l'action*, Kinshasa, no 10, juillet-août 1962, pp.229-237.
- DRAPEAU, L., "L'utilisation des langues autochtones en milieu scolaire", in *Vie
Pédagogique*, no 87, janvier-février 1994.
- DUMAS, M., "Situation de l'enseignement en Afrique francophone", in *La
croissance de jeunes nations*, mensuel n° 36, sept. 1964, pp. 12-14.
- DUMU NZIZIDI, "Les projets et souhaits des jeunes paysans de la collectivité
rurale de Kimpese", in *Zaire-Afrique*, n° 183, 1984, pp. 157-162.
- DUPRIEZ, A., "Emploi et rémunération dans la région de Kinshasa en 1966 et
1967", in *CES*, 2, 1968, 3-4, pp. 409-418.
- EBUN-e-NKEN ESAN-AKUS, "Le troisième milieu zaïrois actuel : danger pour
nos élèves", in *Zaire-Afrique*, n° 183, mars 1984, pp. 149-156.
- ELIMA (Kinshasa-Zaire) "Interventions dans le débat public", juin-sept 1980.
....., "Trouver les bases idéologiques", 21 juillet 1980.
....., "La vie à la campagne : le sel, le savon et les vêtements
recherchés", 18-19 mars, 1991.

- EKO, V., "70 ans de présence oblata au Congo : 1931-2001", in *Internet*.
- FORQUIN, J.-C., "La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965", in *Revue française de pédagogie*, n° 51, pp. 77-92.
- GIGBA-GITE MAINGA, "La machette vaut-elle plus que le bic?", in *Zaire-Afrique*, n°165, mai 1982, pp. 307-310.
- HENRIPIN, M., "Participation des parents et pouvoirs scolaire : entre l'affrontement stérile et la création collective. Les ambiguïtés et les difficultés inévitables de toute participation", in *Prospectives*, février-avril, 1978, pp. 89-112.
- HUGON, P., "Intégration de l'enseignement africain au développement", in *Revue Tiers-Monde*, IEDES, janvier-mars, 1970, T.XI, n° 41.
- ILUNGA, M.W., "Parasitisme et épanouissement", in *Zaire-Afrique*, n° 188, oct. 1984, pp. 597-603.
- ISANGO idi W., "Réflexions sur la nouvelle réforme de l'enseignement supérieur et universitaire au Zaïre", in *Zaire-Afrique*, n° 158, 1981, pp. 485-496.
-, "Quelle réforme pour l'enseignement secondaire au Zaïre?", in *Zaire-Afrique*, n° 170, déc. 1982, pp. 603-616.
- IVAMA, E., C., *Le système d'enseignement au Zaïre*. Notes manuscrites, s.l., s.d.
- JABUR Makierba Ati, *L'école catholique au Congo*, Conférence pédagogique donnée à Idiofa, Idiofa, le 29 avril, 1999, 14 p.
- JEWSIEWICKI, B., "Modernisation ou destruction du village africain : l'économie politique de la modernisation agricole au Congo belge", in *Cahiers du CEDAF*, 1983, n°5, p. 89.
- KASONGO Wa KAPETA, *Lettre à messieurs les chefs de S/division provinciale de l'EPSP et coordinateurs des écoles conventionnées*. No 80/09/MINEDUC/EPSP/BDD/SDI/07/02/764/99. Objet : Redressement du système éducatif : constats amers de la base, Bdd, 20 sept. 1999.
- LA GAZETTE DE DOUALA (Douala- Cameroun), no 243, 1978.
- LE POTENTIEL (Kinshasa-Zaïre), no 2023, sept. 2002

- LUBWIKI, N., "Sans vous l'école Catholique", in *Renaitre*, no 17, sept. 1999, année viii, pp.
- MAKOLO MUSWASWA, "L'enseignement Zaïrois et le devenir de la nation", in *Zaire-Afrique*, no 253-254, mars-avril 1991, pp. 149-157.
- MAKOLO M.B.B. et al., "La créativité à l'école au Zaïre : pour une culture de créateurs", in *Zaire-Afrique*, n° 213, mars 1987, pp. 145-159.
- MABULA SHA, "L'espoir dans la rue", in *Zaire-Afrique*, n° 184, avril 1984, pp. 207-209.
- MAGAZINE NORD-SUD, "Les examens d'État au Zaïre : la débâcle", n° 12, nov.-déc., 1985, pp.
- MANWANA MUNGONGO, "Évolution de l'emploi au Zaïre avant et après l'indépendance", in *Zaire-Afrique*, n° 220, déc. 87, pp. 595-615.
- MARTIN, J.J., "Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional", in *Revue Française de Sociologie*, XVI, 1975, pp.317-334.
-, "Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire", in *C.I.S.*, LIII, juillet-déc., 1972, pp. 337-372.
- MAWEJA MATA, L., "Structures socio-économiques et délinquance juvénile à Kisangani", in *Zaire-Afrique*, n° 183, mars 1984, pp. 163-174.
- MEINERTS Éva, "Quels rôles et quelle formation pour la jeune fille zaïroise?", in *Zaire-Afrique*, n°217, sept. 1987, pp. 423-427.
- MUKADI Luaba N., "Aperçu historique de l'enseignement au Zaïre (1880-1960)", in *Zaire-Afrique*, no 134, 19 (1979), pp.199-208.
- MUBAKE MUMEME, "Crise, inflation et comportements individuels d'adaptation au Zaïre : solution ou aggravation du problème?", in *Zaire-Afrique*, n° 185, avril 1984, pp. 263-272.
-, "Économie souterraine et secteur informel au Zaïre..", in *Zaire-Afrique*, n° 188, oct. 1984, pp. 491-497.
- MULAMBA Mvuluya, *Cultures obligatoires et colonisation dans l'ex-Congo*, in Les Cahiers du CEDAF, no 6/7, 1974, 99 p.
-, "Introduction à l'étude du rôle des paysans dans les changements politiques", in *CES*, 8, 1970, 3, pp. 435-450.

- MUMBANZA MWA BAWELE, "Les établissements de l'enseignement public à l'époque de l'EIC. La colonie scolaire de Nouvelle-Anvers (1892-1913), in *EHA*, 1976, 8, pp. 87-129
- MUNZHIRWA, Mzee, s.j., "Jeunesse et développement au Zaïre en dialogue avec la famille et la nation en voie d'inculturation", in *Zaïre-Afrique*, n° 188, oct. 1984, pp. 479-486.
- NDAYWEL I., "L'université et le développement : quelques réflexions sur le fait étudiantin au Zaïre", in *École, Éducation et Développement au Zaïre*, Kinshasa, *APPM*, 1985, pp. 37-46.
- NGOIE, J., "Situation salariale en République démocratique du Congo (1966-1970), *CES*, IRES, 8, 1970, 2, pp. 195-241.
- NGOIE, Kapaji et MAMBE, Mukanga, "La problématique du financement de l'éducation nationale au Zaïre", in *Cahiers écon. et sociaux*, 15(1977), pp. 249-280.
- NGONDO a P., "Réflexion sur la problématique de la fécondité des adolescentes au Zaïre", in *Zaïre-Afrique*, n° 260, déc. 1991, pp. 571-581.
- NKAMANY A. et Beleme K., *Pouvoirs et idéologies tribales au Zaïre*, Coll. Points de vue, 1997, 2-7384 - 4563-2, 132 p.
- NZONGOLA, G.N. (Ntalaja), "Les classes sociales et la révolution anticoloniale au Congo-Kinshasa : le rôle de la bourgeoisie", in *CES*, 1970, n° 8, 3, pp. 371-388.
- OCDE, *Le rôle des diplômés dans l'enseignement et la vie professionnelle*, Paris, 1977,
- ORIVEL, F., "Éléments de diagnostic", in *XXX Crise de l'éducation en Afrique*, Documentation française, Coll. Afrique contemporaine, n° 172, Paris, 1994, pp.33-50.
- PASSERON J.-C., "L'inflation des diplômés - Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", in *Revue Française de Sociologie*, XXIII, 1982, pp. 551-584.
- PELLETIER, G., "Le partenariat : du discours à l'action", in *La Revue des échanges*, AFIDES, sept. 1997, p. 4.

- PERRENOUD, "Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?", in *Évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasses*, AFIDES, pp 11-47.
- PETITAT, A., "École et société : le paradigme de la reproduction et ses limites", in *XXX La sociologie de l'éducation en Suisse Romande, Revue européenne des sciences sociales*, t. XX, n° 63, Genève, Droz, 1982, pp. 5-27.
- R. D. Z., *La Loi-cadre no 86/005 du 22/9/86 de l'enseignement national*, Kinshasa, 22 septembre 1986.
- R. D. Z., *États généraux de l'éducation. Comité préparatoire (CPEGE/Doc. 99). Nouveau système éducatif. (Avant-projet)*, Kinshasa, déc. 1995.
- XXX *L'enseignement congolais au seuil de l'an 2000. Bilan et perspective*, in *RENAÎTRE*, Bimensuel chrétien d'information et d'option, no 17, 15 septembre 1999, année VIII, 58 p.
- XXX *Rôle des élites dans la construction nationale en Afrique noire*, in *CHEAM*, 3-4 mars, 1967.
- RWABIGWI, M. (Mgr.), "Le devoir de l'éducation chrétienne", in *Au coeur de l'Afrique*, n° 3, mai 1969, t.9, pp. 111-119.
- RWAGEMA, A., "La formation religieuse dans les écoles", in *Au coeur de l'Afrique*, n° 3, mai 1969, t.9, pp. 120-124.
- SANGSONG, A., «L'enseignement en République du Zaïre», in *Africa*, 3(1972), pp.395-404.
- SMITH Robert Eugène, "L'enseignement secondaire au Zaïre. Perspectives africaines internationales", notes polycopiées, s.l., s.d, 21 p.
- SUMBULA S., "Lettre au président de l'Anapeco-Territoire Idiofa", no ACI/01/0018/2000. Objet : Image scolaire désagréable année 1999-2000.
- TAKIZALA, "Situation de l'enseignement durant la première législature", in *Études congolaises*, n° 8, oct. 1974, pp. 61-79.
- TSHIALA Lay, "De la co-gestion informelle à co-gestion formelle dans une école rurale au Zaïre", in *Genève-Afrique*, vol. XXVIII, n°2, 1990, pp. 87-94.
- TSHIAMALA MPELEKESSA, "À propos des quatre opérations fondamentales en 6^e année primaire (cas d'addition)", in *Zaïre-Afrique*, n° 242, février 1990, pp.85-95.

-, "Pourquoi tant d'écoliers écrivent-ils si mal?", in *Zaire-Afrique*, n° 217, sept. 1987, pp. 409-422.
- UNESCO, Effets économiques et sociaux de l'enseignement, in *R.I.S.S. (Revue internationale des sciences sociales)*, Paris, 1979.
- VAN DEN BERGHE, P., "Power and privilege at an African university", in *International library of Anthropol.*, London, Routhdge et Kegan, pp. 1-13.
- VERHAEGEN, B., "L'université et les privilèges au Congo", in *Présence Universitaire*, n° 16, mai 1963, Léopoldville, pp.169-172.
-, "L'enseignement contre le développement", in *Ethiopiennes*, n° 10, avril, 1977, pp. 51-68.
- VERHEUST, Th., "La jeune fille kinoise face à la profession", in *Zaire-Afrique*, n° 70, déc.1972, pp. 593-604.
-, "L'enseignement en République du Zaïre", in *Les Cahiers du CEDAF*, no 1, 1974, 47 p.
-, "Portrait de femmes : les intellectuelles zaïroises", in *Les Cahiers du CEDAF*, no 6, 1985, 150 p.
-, *Bibliographies analytiques*, tome IV : *L'éducation en République du Zaïre (1960-1979)*. CEDAF/ASDOC 4/1980, 285p.
- WENDA T.T. et al., "L'attitude des enseignants zaïrois vis-à-vis de la corruption", in *Zaire-Afrique*, n° 228, oct. 88, pp. 479-491.
- ZAÏRE-AFRIQUE, "L'éducation aux valeurs en crise", note de l'éditeur, in *Zaire-Afrique*, n°183, mars 1984, pp. 131-134.
-, "Comment surmonter la crise de la moralité", note de l'éditeur, in *Zaire-Afrique*, n°184, avril 1984, pp. 195-196.
-, "Facteurs humains, inflation et productivité", note de l'éditeur, in *Zaire-Afrique*, n° 185, avril 1984, pp. 259-261.
-, "La lutte pour la survie", note de l'éditeur, in *Zaire-Afrique*, n°186, juin-juillet 1984, pp. 323-324.
-, "Réflexions pour la Journée nationale de la jeunesse", note de l'éditeur, in *Zaire-Afrique*, n° 188, oct. 1984, pp. 451-454.
-, "Tout est question de l'homme", note de l'éditeur, in *Zaire-Afrique*, n° 253-254, mars-avril 1991, pp. 131-133.
-, "L'intellectuel, le peuple et le développement", note de l'éditeur, in *Zaire-Afrique*, n° 234, avril 1989, pp. 139-141.

D. DICTIONNAIRES

LEGENBRE, R., *Dictionnaire de l'éducation, 2e édition*, Montréal et Paris, Guérin et Eska, 1993.

PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, Paris, Larousse, 1993.

E. MÉMOIRES

BASHIZI BABUBENGA, *Méthodes de développement de l'enseignement au vicariat du Kivu, des origines à 1940*, Mémoire, Unaza, Lubumbashi, 1976.

BINDA M., *La querelle scolaire et la laïcisation de l'enseignement au Congo-Belge (1940-1961)*, Mémoire, Unaza, Lubumbashi, 1977.

BUAPUA KUMESU-TSHITOKO, *Méthodes et développement de l'enseignement dans le vicariat apostolique du Haut-Kasaï (1918-1940)*, Mémoire, Unaza, Lubumbashi, 1975.

BUR SHANABA, P., *Foi chrétienne et engagement chez les jeunes. Cas d'Idiofa*, Mémoire de graduat (bac.) en théologie et sciences humaines, Kinshasa, Facultés catholiques de Kinshasa, 1996.

ILUNDU Mwelundu, A., *Conflits dans les entreprises scolaires. Cas des écoles conventionnées - Coordination catholique, Diocèse d'Idiofa (1985-1990)*, Mémoire-graduat, Idiofa, 1990.

KABAGEMA, J.M.V., *prestige des professions. Enquête dans l'enseignement primaire et secondaire de la ville de Kinshasa*, Mémoire, Lovanium, 1967

KAMBALE MUNZOMBO, *L'école professionnelle de la Kafubu tenue par les pères salésiens (1912-1950)*, Mémoire, Lubumbashi, Unaza, 1977.

KIBAL Malebe, *Marginalité et sous-développement dans la collectivité de Sedzo*, Mémoire, Université de Lubumbashi, 1989.

KUMPEL, J.P., *Vers un nouveau modèle d'insertion sociétale des Églises catholiques d'Afrique selon le théologien Jean-Marc Éla*, mémoire, Montréal, UdeM, 1996.

....., *L'intenté de la palabre autour de la mort chez les Bangoli*, mémoire, Kinshasa, Facultés catholiques, 1979.

- LANA, F., *L'enseignement scolaire et la bourgeoisie nationale en pays colonisé: le cas des "évolués" au Congo-belge*, Mémoire, Université de Laval, 1989.
- LITT, J. L., *Analyse d'un processus d'acculturation. Les débuts de l'enseignement supérieur au Congo et la construction d'une élite orientée vers le statut*", Université Catholique de Louvain, Mémoire, 1970.
- MERCIER, A., *L'école catholique au service de l'État colonial au Congo-belge*, Mémoire de Maîtrise, McGill university, 1973.
- MUJYNYA, E.N., *L'homme dans l'univers "des" Bantu*, Mémoire, Unaza-Lumbumbashi, 1972.
- MUTIA Vive, *La jeunesse féminine Lwel [Lori] face à l'enseignement : contribution à l'étude de la promotion de la femme : cas de la collectivité secteur de Sedzo*, Mémoire-graduat, ISDR/Mbéo, 1986.
- NDEKE, P.A., *Les aspirations professionnelles de la population scolaire de l'enseignement secondaire de Kinshasa, 1969-1970*", Kinshasa, Université Lovanium, 1971.
- TEJI Justin, *Étude de la demande sociale d'éducation au niveau de l'école secondaire, de 1963 à 1973, et simulation de cette demande pour les années 1980-1983, au Zaïre*, Mémoire, Montréal, UdeM, 1982.

D. THÈSES

- BARRY, A., *L'apport des parents à la définition de nouvelles fonctions pour l'enseignement primaire en République de Guinée*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, Uquam, 1998.
- BASHIZI, C., *Paysannat et salariat agricole au Bushi*, Thèse de doctorat, Lubumbashi, 1980.
- BETENE, P., *Éducation et production sociale : l'école de la promotion collective*, Thèse de doctorat, Montréal, UdeM, 1985.
- BONGELI, Y., *Université et sous-développement au Zaïre*, Thèse de doctorat en sociologie, Unaza, Lubumbashi, 1983.
- CEYSSSENS, R., *Pouvoir et parenté chez les Kongo-Dinga du Zaïre*, Thèse de doctorat, Université catholique de Nijmegen, 1984.

- JACQUET, I., *L'enseignement au Zaïre : illusion entretenue*, Thèse, Paris, EHESS, 1981.
- KUMBATI, R., *L'Église, l'État et les problèmes de l'École catholique au Congo 1876-1960*, Thèse, Université de Louvain, 1967.
- KUYUNSA BIDUM, *Analyse sociologique de l'engagement de l'Église catholique dans le développement d'Idiofa*, Thèse, Lubumbashi, 1980.
- LUMUNA MULENDA, B.N., *Dépendance et personnification du pouvoir dans la dynamique de l'édification de l'État sous la deuxième République*, Thèse, Unaza-Lubumbashi, 1985.
- LUSANGU, G., *Structures parentales et développement au Congo*, Thèse, Paris, 1971.
- LUKUSA KAMBAJI, *Éducation et environnement : école catholique zaïroise comme épée à double tranchant, objet et lieu idéologiques et pouvoir hégémonique (1906-1977)*, Thèse, Québec, Université Laval, 1989.
- MATOA ANGOBUBHE, *L'école des commis d'Élisabethville (1929-1949)*, Thèse, Unaza-Lubumbashi, 1980.
- MPIMPA, Fiamba Nestor, *L'émergence d'une église locale au diocèse d'Idiofa au Congo*, Thèse, Québec, Université Laval, 2000.
- MWABILA MALELA, *Prolétariat et conscience de classe au Zaïre*, Thèse, Bruxelles, ULB, 1973.
- NDAYWEL I., (è-Nziem), *Organisation sociale et histoire : les Ngwi et les Dzing du Zaïre*, Thèse, Paris, Sorbonne, 1972, 2 vol.
- PAYANZO, N., *Education and university students in a new nation : the case of the Republic of Zaïre*, Evanston, Northwestern university, 1974.
- RIDEOUT, J.R.W., *Education and elites : the making up of de new elites and the formal system in the Congo*, Standford Univ., PhD., 1971.
- ST.-JEAN, M., *Valeurs d'éducation au Québec : buts et perspectives éducationnelles pour l'école secondaire*, Thèse, UdeM, 1994.
- WOHLGENNANT, L., *École et société dans la République démocratique du Congo*, Thèse, Paris, Institut Catholique de Paris, 1970.

ANNEXE 1 :
TEXTE DE LA PRÉSENTATION DU PROJET À LA COMMUNAUTÉ
D'IDIOFA DANS LA GRANDE SALLE DE LANKWAN

À l'ordre du jour : quatre points

1. *Brève présentation de nous-même*
2. *La raison de notre présence à Idiofa*
3. *L'objet de l'étude*
4. *Pourquoi cette étude?*

.....

1. *Brève présentation de nous même*

Mon nom : Kumpel Jean-Pierre. Je suis originaire du territoire d'Idiofa, et prêtre du diocèse d'Idiofa depuis 1985. J'ai été ordonné ici même, à Idiofa, à l'endroit habituel : sous les eucalyptus en diagonal de la cathédrale d'Idiofa. Je suis présentement aux études à l'Université de Montréal, au Canada.

2. *La raison de notre présence à Idiofa*

Pourquoi suis-je aujourd'hui à Idiofa-cité? Si vous me rencontrez dans la rue, chez vous à la maison, dans le quartier, bref, à la cité, ne vous imaginez pas que c'est pour la politique; celle-ci n'est pas mon domaine. Ce n'est pas non plus pour le pouvoir dans l'Église; je ne suis qu'un simple prêtre étudiant. Nous avons eu le plaisir de travailler avec certain(es) d'entre vous en 1985. Si je suis à Idiofa, c'est parce que je fais des recherches scientifiques dans le domaine de l'éducation et que je veux m'entretenir avec vous.

3. *De quoi est-il question?*

Notre recherche porte sur les *Attentes des parents d'élèves au regard de l'école secondaire conventionnée catholique. Le cas du Collège Lankwan d'Idiofa*. Puisqu'il s'agit des attentes des parents d'élèves, donc vous, au regard de l'école secondaire conventionnée catholique et plus précisément de Lankwan,

qui d'autre que vous peut bien nous le dire. Vos points de vue en tant que parents seront sollicités tant entretiens individuels qu'à la rencontre de groupe.

4. Pourquoi ce sujet ?

Vus les différents problèmes qui se posent actuellement à notre système d'enseignement en général : chômage des diplômés, baisse de qualité de l'enseignement, détérioration des conditions de vie, etc., nous voulons savoir si, avec la participation et la contribution de tous et de chacun, il n'est pas possible de mieux cerner les difficultés et les joies en matière de scolarisation afin d'améliorer certaines de nos pratiques vis-à-vis de l'école et de l'école catholique en particulier. Une fois de plus, nous comptons sur votre participation et collaboration habituelles; vos points de vue seront précieux. Les informations obtenues de vous seront utilisées seulement dans le seul but d'améliorer notre situation scolaire; nous n'aurons pas besoin de votre nom et de votre adresse à la fin des entrevues. Avant d'en arriver là, nous sommes heureux de nous échanger sur ce que nous proposons de faire et de vivre avec vous; vos questions sont bien venues.

ANNEXE 2 :
QUESTIONNAIRE

Questions d'introduction

1. Combien d'enfants avez-vous?
2. Selon leur ordre de naissance, lequel(les) étudient?
3. Combien fréquentent Lankwan?
4. Qui paie leurs frais scolaires?
5. Qui a décidé de sa (ou leur) scolarisation? Puis son inscription à Lankwan?

I. ATTENTES GLOBALES ET FINALITÉS DE L'ÉCOLE

6. Pourquoi scolariser l'enfant (l'envoyer à l'école ou le faire étudier)?
7. Quelles sont globalement vos attentes en les scolarisant?
8. Pourquoi avoir choisi Lankwan particulièrement?
9. a. Que projetiez-vous en faisant étudier l'enfant à Lankwan, et non Nto-Apel, Ebwa, Tomisa, etc.? Que visiez-vous?
- b. Quel genre d'études (options) projetez-vous pour chacun de vos enfants?
- c. Est-ce nécessaire de les scolariser tous? Pourquoi?

II. ATTENTES SPÉCIFIQUES

10. Parlez-nous de vos visées spécifiques sur l'école et sur Lankwan.
11. a. Estimez-vous que Lankwan prépare suffisamment et globalement l'enfant pour la vie?
- b. Par rapport aux enfants qui étudient ailleurs, comment trouvez-vous ceux de Lankwan?
12. Êtes-vous satisfaits des résultats scolaires de l'enfant à Lankwan en particulier? Pourquoi?
13. Quel genre de connaissances (savoirs) attendez-vous de l'école en général?
14. À Lankwan, sur quel type de savoirs insisteriez-vous? et pourquoi?
15. Qu'attendez-vous de l'école en général et de Lankwan
 - a. pour le développement familial?

- b. pour le développement social ou de votre milieu?
- 16. Quels sont les matières que vous jugez importantes et utiles dans la vie et dont Lankwan devrait prendre en considération dans son enseignement?
- 17. a. L'école en général et Lankwan en particulier aident-ils l'enfant à devenir "quelqu'un?" Comment?
- b. Êtes-vous satisfait du type d'homme produit par ce Collège? Pourquoi?
- 18. a. Étudier à Lankwan donne-t-il une facilité à trouver un emploi?
- b. Sinon, pourquoi tenez-vous à ce que votre enfant étudie à Lankwan?
- c. Quels avantages percevez-vous à scolariser l'enfant à Lankwan?

III. RÔLES ET COMPORTEMENT ATTENDUS PAR LES PARENTS DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ÉLÈVE À L'ÉCOLE

- 19. Quels rôles et comportements attendez-vous :
 - a. de l'enseignant à l'école?
 - b. de l'élève à l'école?

VISION DE L'ÉCOLE

- 20. Que pensez-vous de la scolarisation des filles?
- 21. Si Idiofa exploitait du diamant, comme c'est le cas à Mbuji-Mayi (au Kasai) enverriez-vous votre enfant à l'école?
- 22. Avez vous d'autres choses à me dire à propos de l'école?
- 23. Que pensez-vous de l'avenir d'un enfant qui refuse d'étudier et qui décide de venir "s'asseoir" en famille ou au village?
- 24. Faut-il absolument aller à l'école et avoir un diplôme dans la vie? Pourquoi?
- 25. À la fin du secondaire, si votre enfant obtient un diplôme,
 - a. Que projetez-vous?
 - b. Quel travail ou quel emploi préférez-vous qu'il exerce dans sa vie?
 - c. Que pensez-vous d'un travail manuel pour votre enfant?
- 26. Quelles sont les caractéristiques que vous attribuez et aimeriez voir dans toute école catholique, particulièrement à Lankwan?

ANNEXE 3 :
GUIDE DE L'ENQUÊTEUR*
PRÉSENTATION

*Nous nous sommes inspirés du guide de l'enquêteur conçu par Barry. Voir :
BARRY, A., *Les apports des parents à la définitions de nouvelles fonctions pour
l'enseignement primaire en République de Guinée*, Thèse présentée comme
exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, UQUAM, 1998, pp. 305-
310.

C'est, pour nous, un plaisir de vous compter parmi ceux et celles qui interviewerons les parents d'élèves sur leurs attentes de l'école secondaire catholique, précisément du Collège Lankwan. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler les souhaits suivants exprimés par ceux et celles qui ont pris part à la rencontre d'information dans la Grande-salle : **sociabilité, sagesse et courtoisie**. Votre tâche consiste essentiellement à interviewer les parents, tout en vous rappelant certaines règles ou normes scientifiques et déontologiques exigées par toute recherche. Pour toute bonne préparation et toute conduite d'entrevue, outre les rencontres d'informations, d'amendements, de clarification sur le travail et la grille que nous reçue, la lecture et relecture du présent manuel est vivement recommandée avant chaque séance; ce manuel vous servira de guide pratique.

1. Objectif de la recherche

L'objectif de notre étude est de connaître les attentes des parents quant à la scolarisation de leurs enfants à l'école secondaire catholique, précisément au Collège Lankwan; ensuite, nous voulons comprendre ces attentes en dépit des insatisfactions grandissantes et généralisées au sujet de l'école. Peut-être qu'interroger les parents, premiers intéressés de la scolarisation de leur enfant, jetterait une lumière nouvelle sur les directions et les décisions à prendre, sur la redéfinition de la mission de l'école secondaire. Par ailleurs, au lieu de réduire les parents à des simples "payeurs des frais scolaires", dévoiler leurs attentes de la scolarisation de leurs enfants au secondaire stimulerait une implication positive de leur part, puis une interaction positive entre l'école et le milieu, et donc, une amélioration de la qualité de l'éducation.

2. La méthode de l'enquête

La méthode utilisée dans la présente étude est celle de l'entrevue semi-dirigée, une méthode à directivité minimale. Cela, d'abord à cause de la nature même de la recherche. Car, en se limitant à dévoiler et à comprendre les attentes des parents, notre étude est qualitative. Elle touche un monde intérieur, celui de représentations, de perceptions, etc. Dans cette optique, favoriser l'expression des points de vue est une des visées principales. Ensuite, le milieu est fortement caractérisé par la culture de l'oral et par la méthode de la communication traditionnelle qu'est la palabre. La rencontre de groupe est donc utile. Enfin, grâce à la souplesse des entrevues semi-dirigées, la qualité de la communication et des contacts peut-être améliorée; la direction à donner aux échanges, réajustée.

Il ressort de ce qui précède, deux types d'entrevues dans cette étude : des entretiens individuels, et la rencontre de groupe. Dans le premier cas, il s'agit d'entrer en contact direct et personnel avec le parent à interroger afin d'obtenir les informations souhaitées. Dans le deuxième cas, une discussion en groupe, au style coutumier de communication (la palabre) réunira tous les parents interrogés.

Comme instruments devant conduire à la réalisation de ces entrevues, vous utiliserez un même protocole tant pour les entretiens individuels que pour la rencontre de groupe. Ce protocole est articulé autour des trois axes : attentes globales et finalités de l'école; attentes spécifiques, attentes sous-jacentes aux rôles et aux comportements de l'enseignant et de l'élève à l'école. Le tout est encadré par des questions d'introduction et, en guise de conclusion, des quelques questions touchant la vision des parents de l'école. Ces axes pré-définis vous éviteront une dispersion et vous serviront de fil conducteur général. Il est aussi question de noter toutes les réponses dans un cahier qui sera à votre disposition.

3. La mise à l'essai.

La mise à l'essai ou l'entraînement sera utile afin de vous familiariser avec la tâche à accomplir, de vérifier s'il y a des ajustements utiles à la manière d'interroger et/ou à la compréhension de la grille d'entrevue, puis face aux différentes réactions des parents interrogés (touchant la durée, la prise des notes, etc.) qui seront en nombre très restreint. À la fin de cet exercice, nous nous retrouverons tous pour une mise en commun.

4. L'enquête proprement dite

Cette étape vous permet de vous rendre chez les parents préalablement identifiés et retenus comme des sujets à interviewer, à partir de certains contacts. Pour cela, il faudra avant tout que soit terminée la mise à l'essai, que soient effectués les ajustements souhaités. Après les entretiens individuels, suivra la rencontre de groupe à une date qui vous sera communiquée.

À la veille d'une ou de plusieurs entretiens individuels, les interviewers sont conviés à lire attentivement leur grille d'entrevue. Après un petit et courtois échange introductif avec le parent à interviewé, il expliquera à ce dernier, de façon simple, claire et concise, l'objet de l'étude; il le rassurera sur l'utilisation des données recueillies et, au besoin, lui mentionnera le fait que son nom et son adresse n'apparaîtront sur aucun document aucun enregistrement n'aura lieu sans son accord. Donc, veillez à ce qu'il s'exprime librement. Par ailleurs, vous devrez aviser l'interviewé sur la prise des notes et être prêt à répondre à ses questions éventuelles. À la toute fin de l'entretien, il n'est pas inutile de rappeler brièvement à l'interviewé ses propos, afin que lui et vous soyez à la même hauteur de compréhension, que les équivoques soient levées, enfin, qu'il dise s'il a à ajouter ou à retrancher, avant de le remercier.

Quant à l'entrevue de groupe, il sera question de chercher à valider les informations recueillies lors des entretiens individuels. Nous nous retrouverons tous ensemble, interviewers, interviewés (hommes et femmes)** , secrétaires, nous-même, etc. Nous nous adresserons à un relayeur qui, comme la palabres africaine le veut, servira de pont, d'interprète et de porte-parole au groupe. Il reporte et synthétise les questions des interviewers aux interviewés réunis, et, *vice versa*, il transmet aux interviewers les réponses et les points de vue du groupe. En fait, le relayeur facilite les échanges. S'il est contredit par quelqu'un du groupe, celui ou celle qui objecte explique à son tour sa vision des choses. En bout de ligne, le groupe sanctionne de manière concertée l'objection; il dit si, oui ou non, il est d'accord avec le dernier intervenant. L'ordre des questions est celui de la grille, il invitera les parents à prendre la parole à tour de rôle.

La fin de la rencontre de groupe sera soulignée avec un petit verre soulevé ensemble et quelques amuses-gueules.

**S'il n'y a pas d'inconvénient et si tout le monde est d'accord, hommes et femmes se réuniront ensemble. Sinon, on les divisera. Tout sera vu sur place.

ANNEXE 4 :
LETTRE DU DIRECTEUR DE LA RECHERCHE
ET AUTORISATIONS DES OFFICIELS D'IDIOFA



Montréal, le 24 juillet 2000.

À l'intention des autorités compétentes
de la République démocratique du Congo

OBJET Séjour de recherche de M. Jean-Pierre Kumpel
en République démocratique du Congo

J'atteste par la présente que Monsieur Jean-Pierre Kumpel, candidat inscrit aux études de Ph.D. en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, ayant complété et réussi les cours et séminaires requis, ainsi que l'examen général de doctorat, doit réaliser, pour que puisse lui être octroyé le grade de Ph.D., une recherche sur l'école conventionnée catholique du diocèse d'Idiofa, en République démocratique du Congo — recherche dont le projet a été récemment soumis à un jury de l'Université de Montréal constitué à cette fin et dûment approuvé.

Pour réaliser cette recherche, s'avère requis un séjour d'environ six mois (d'août à décembre 2000 ou janvier 2001) en République démocratique du Congo, plus précisément dans la région d'Idiofa.

Au nom des autorités de l'Université de Montréal, je vous saurais gré de lui accorder les autorisation pertinentes, si besoin est, et de lui apporter les supports requis; et je vous en remercie à l'avance.


Guy Bourgeault

Professeur titulaire et directeur de recherches

Idiofa, le 21/9/2000

xxxii

N/Réf. :

Bien cher

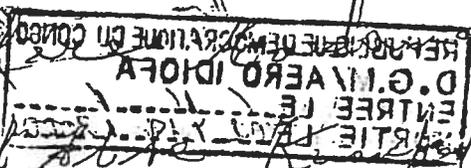
V/Réf. :

Bien chère

Objet :

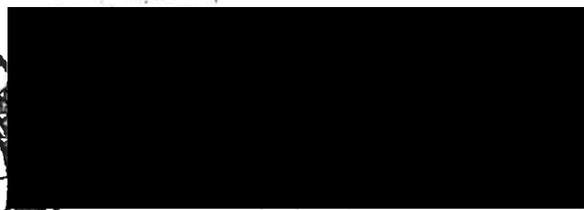
Bien chère Boussem

Bien chère



EVECHE D'IDIOFA
D. G. M. A. E. D. IDIOFA
B.P. 8251 KINSHASA 1
ZAIRE

Je vous autorise à faire sa recherche sur l'école conventuelle catholique de notre diocèse d'Idiofa de l'établissement qui vous est confié. Je vous remercie pour tout ce que vous ferez pour lui faciliter la tâche. C'est en vue de son doctorat en sciences de l'éducation. Je vous souhaite bon succès.



Autorisation d'effectuer des
recherches

xxxiii

M. Jean-Pierre Koppel est
autorisé à effectuer ses recherches
pour l'obtention de son grade
de PH-D à travers toute la ville
d'Ichöfe.

Il est demandé à toutes les
autorités de le laisser libre.

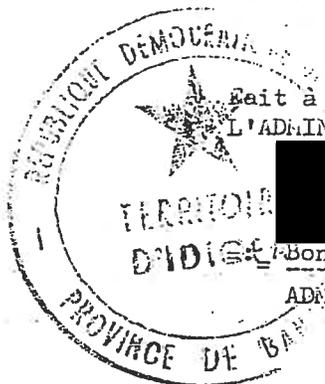
N. B. L'intéressé est muni d'un
petit enregistreur Sony et un
caméscope et ordinateur portable
et des quêtes.

-/ANSOKA.L/-
REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO
PROVINCE DE BANDUNDU
DISTRICT DU NILO
TERRITOIRE D'IDIOFA.-

AUTORISATION D'EFFECTUER DES
RECHERCHES SCIENTIFIQUES.-
=====OO=====

Je soussigné, Bonaventure LOLA NDOMPETELO,
Administrateur de Territoire, a.i. d'Idiofa à Idiofa, autorise après avis
conforme de l'ANR/SI/IDIOFA, Monsieur l'Abbé Jean Pierre KUMPEL à effectuer
des recherches scientifiques sur toute l'étendue de la Cité d'Idiofa.-

L'Administrateur de Territoire Assistant -
Chef de Cité d'Idiofa et le Chef d'Antenne de l'ANR/SI/Cité d'Idiofa sont
priés de lui apporter secours en cas de nécessité.

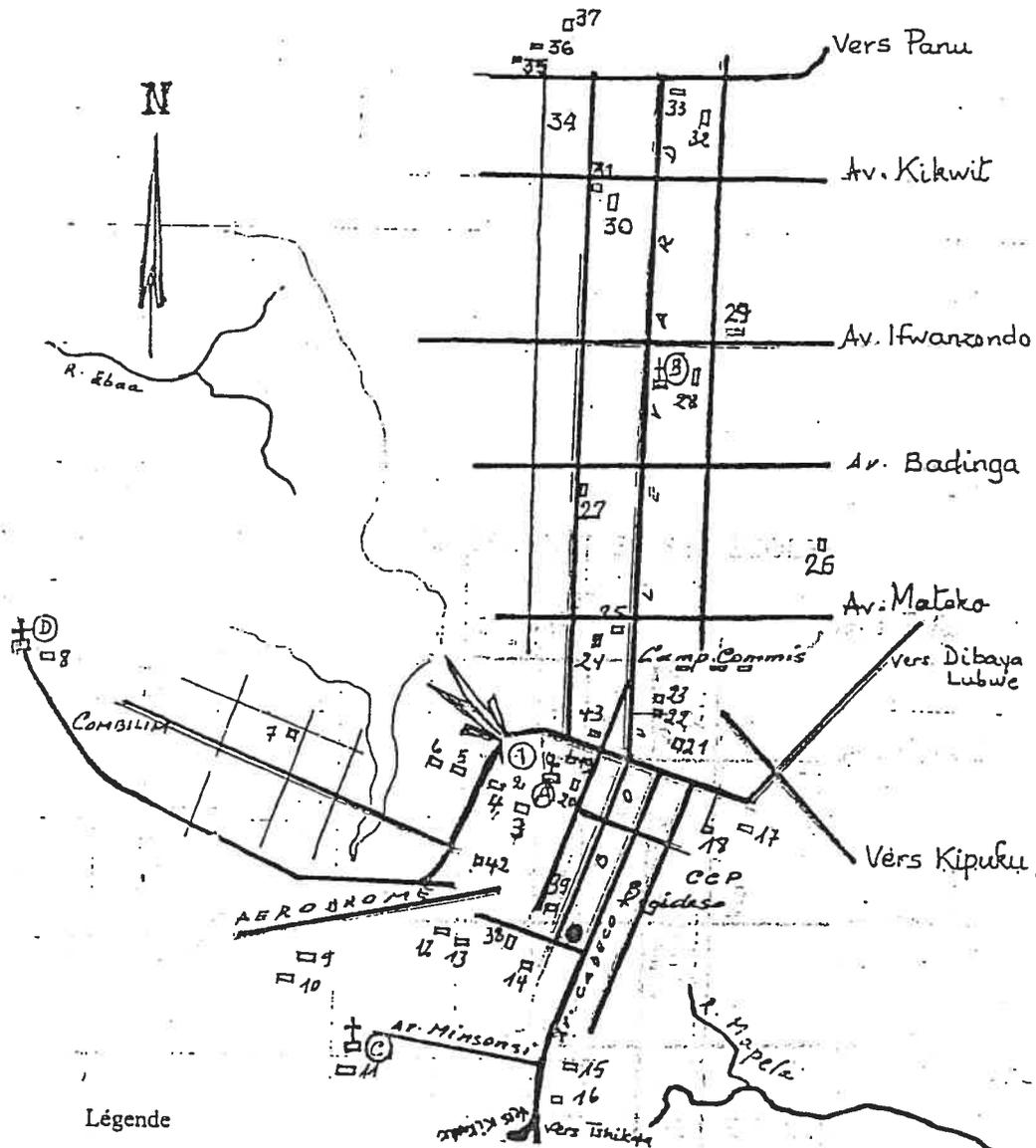


Fait à Idiofa, le 27 / 09 / 2000
L'ADMINISTRATEUR DE TERRITOIRE, a.i.


Bonaventure LOLA NDOMPETELO ::=

ADMINISTRATEUR TER.ASS.Ppa1

ANNEXE 5 :
ÉCOLES D'IDIOFA-CITÉ ET CARTE DU DIOCÈSE



Légende

Collège Lankwan : 1	Inst. Adventiste: 13	E.P.4/Filles : 25	I.S.T : 37
Lycée Notre-Dame : 2	E.P. Ndumba : 14	E.P. Esembe : 26	ISP est Idiofa : 38
Lycée Laku-Lanza : 3	Institut Longo : 15	E.P. Onkenabis : 27	ITM : 39
I.T.P Ebwa : 4	E.P. Longo : 16	E.P.A Tomisa : 28	Armonie : 40
Inst. Ngwakana : 5	Inst. - Amitié : 17	Inst. Tomisa : 29	E.G. Bambino : 41
É. P. Ngwakana : 6	Inst. -Nto-apel : 18	Inst. Bosembo : 30	Inst. Biletsi : 42
Inst. Ngala : 7	E.P. 5 : 19	Inst. Onsenkas : 31	E.P. Idiofa : 43
E.P. Nto-Luzingu : 8	E.P. 3 : 20	E.P. Bulamatari: 32	
Inst. Lewa : 9	E.P.1 Musanga: 21	Inst. Bulamatari: 33	.....
E.P. Lewa : 10	E.P. Leke : 22	E.P.A. Bosembo: 34	Chef-lieu Territ. •
E.P. Nsele : 11	E.P. Kinduku : 23	E.P. Kuwakana: 35	Paroi. St-Kizito A
E.P. Adventiste : 12	E.P. 6/Filles : 24	Inst. Salaken : 36	Paroi. B. Anuarite B
			Paroi. St-Lwanga C

Échelle : 1/50.000

