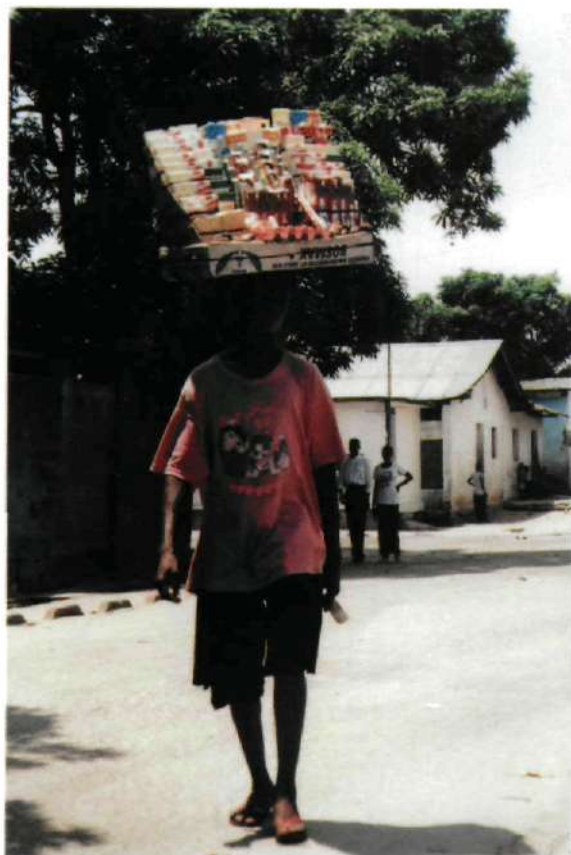


1390

Juvénal BALEGAMIRE BAZILASHE

SE PRENDRE EN CHARGE AU ZAIRE

Regards et stratégies des jeunes de Bukavu
face à la crise socio-scolaire



Méta-Éditions

SE PRENDRE EN CHARGE AU ZAIRE

THESE

présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines

de l'Université de Neuchâtel

pour obtenir le grade de docteur ès lettres

La Faculté susmentionnée, sur les rapports de Messieurs Pierre Marc, professeur à l'Université de Neuchâtel, directeur de thèse, Pierre Dasen, professeur à l'Université de Genève et Laurent Monnier, chargé de cours à l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement de Genève, autorise l'impression de la thèse présentée par Monsieur Juvénal Balemire Bazilashe, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 1er juillet 1996

Le doyen
Anton Näf

Méta-Editions SA 1997

Lausanne Suisse

Juvénal BALEGAMIRE BAZILASHE

SE PRENDRE EN CHARGE AU ZAIRE

**Regards et stratégies des jeunes de Bukavu
face à la crise socio-scolaire**

© *Méta-Éditions S.A.* 1997

**Case postale 948
1000 Lausanne 9
Suisse**

AVANT-PROPOS

Approcher le regard que des jeunes de Bukavu portent sur une société zairoise en mutations multiples et profondes, voilà ma préoccupation dans ce livre qui est une version quelque peu remaniée de ma thèse de doctorat intitulée *Le regard des jeunes de Bukavu sur l'école et le développement au Zaïre* et soutenue le 1^{er} juillet 1996 à l'Université de Neuchâtel.

Je suis heureux d'exprimer ma gratitude au Professeur Pierre Marc pour avoir su accompagner ces inquiétudes scientifiques autant que mes inquiétudes humaines au cours de ces longues années loin des miens. Ma reconnaissance va aussi à toute l'équipe des Sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, dont je n'oublierai pas combien elle a partagé mes angoisses en 1995, alors que les lois humaines exerçaient leurs pressions sur moi, comme elles le font sur des milliers d'autres êtres humains, et depuis octobre 1996, alors que ma famille et des millions d'autres entraient dans la tourmente de la guerre.

Je remercie les Professeurs Pierre Dasen et Laurent Monnier qui m'ont fait bénéficier de remarquables compléments de formation et d'information à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et à l'Institut universitaire d'études du développement de Genève, ainsi que le Bureau international d'éducation de Genève qui m'a offert un double stage en 1990-91. Je remercie également Monsieur Luc-Olivier Pochon de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques de Neuchâtel qui a été chaque fois disponible à mon appel au secours pour les questions statistiques. Une reconnaissance spéciale va à la Fondation Rugg de Zurich pour son coup de pouce financier en 1989 et son appui à l'impression de ce livre. Cette impression a bénéficié aussi de l'aide de l'Office des bourses du Canton de Neuchâtel, ce dont je suis reconnaissant.

Les familles Guerry et Colin, et d'autres, m'ont entouré d'une cordiale chaleur et ont allégé le fardeau inéluctable de mes longues années de solitude, conséquence de l'interdiction de regroupement familial qui frappe l'étranger venu en Suisse pour des raisons d'études. Ma pensée va à Roland Colin qui nous a quittés en 1995 :

son courage dans la souffrance m'a aidé à supporter la mienne de loin incomparable à la sienne. De nombreuses autres personnes ont exprimé des gestes de solidarité inoubliables envers ma famille surtout au cours de cette année 1996-97. Je garde toutes ces personnes dans mon coeur : elles ne seront jamais pour moi et pour ma famille ni d'illustres anonymes ni d'illustres inconnues.

Comment parler de ce travail de recherche sans mentionner ma famille? Mon père parti de cette terre en 1984 m'a laissé le goût de trouver la joie dans le fait d'être avec les autres. Ma mère, seule à Lumala, notre village sur l'île Idjwi au Zaïre, mais toujours présente auprès de nous, m'apprend quotidiennement la capacité de vivre seul sans être coupé des miens. Mes frères et soeurs, particulièrement l'abbé Aksanti Koko Jean Marie, ont veillé sur mon épouse et mes enfants en ces temps si durs. La solidarité familiale des familles africaines. Une valeur sûre mais difficile!

Mon départ en 1986 était pour un séjour le plus court possible en Suisse. Différentes raisons en ont décidé autrement. Et cette dernière année a été particulièrement éprouvante tant pour mon épouse Ntampaka Habamungu Lolo que pour nos cinq enfants Njovu Mwira Rachel, Nkingi Ya Mukungu Julien, Mungu-Hali Eliane, Basima-Okundi Steve et Mbika-Nkubike Joëlle. Je leur rends hommage d'avoir enduré cette séparation avec courage. C'est à elle et à eux que je dédie cet ouvrage. Mais aussi à tous les jeunes du Zaïre en train de lutter pour survivre. Puissent-ils dépasser l'état de survie et se prendre en charge chaque jour mieux.

Juvénal Balegamire Bazilashe

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	P.	7
TABLE DES MATIERES		9
INTRODUCTION		11
1.- Motivation et questions de recherche		14
2.- Cadre théorique		16
3.- Objet d'étude et hypothèses		19
4.- Méthodologie et techniques de recherche		23
PREMIERE PARTIE : LE ZAIRE ET SES PROBLEMES SOCIO-SCOLAIRES		27
I.- CONTEXTE GENERAL		27
1.- L'école		27
1.1.- Les fonctions de l'école		28
1.2.- L'impossible démocratisation de l'enseignement		31
2.- L'alphabétisation		34
3.- Le développement		39
4.- Les jeunes		44
II.- L'ECOLE AU ZAIRE		55
1.- Historique		55
1.1.- L'Etat Indépendant du Congo (1885-1908)		56
1.2.- La période coloniale (1908-1960)		57
1.2.1.- La période des auxiliaires (1908-1948)		57
1.2.2.- Une volonté de structuration (1948-1960)		60
1.3.- L'indépendance et l'intervention de l'Unesco (1960-1971)		61
1.4.- La déstructuration de l'enseignement (1971-1981)		66
1.4.1.- La nationalisation (1971-1976)		66
1.4.2.- La dénationalisation de la gestion (1976-1977)		68
1.4.3.- La dépréciation progressive (1977-1981)		69
1.5.- L'ajustement de l'enseignement public (1981-1990)		71
1.6.- L'évolution de la situation depuis 1990		75
2.- Le mythe scolaire		78
2.1.- L'école dans le contexte colonial : les évolués		78
2.2.- L'école après l'indépendance : les cadres		82
2.3.- L'école dans la crise actuelle		85
III.- PROBLEMES MAJEURS DE L'ECOLE ZAIROISE		89
1.- L'exode rural		89
2.- La déscolarisation		93
3.- Les débouchés		102
4.- L'analphabétisme des enfants et des adultes		110
IV.- LES JEUNES DE BUKAVU FACE A LA CRISE SCOLAIRE ET SOCIALE		115
1.- La ville de Bukavu		116
2.- Bukavu, une ville scolaire		122
3.- Les jeunes et le risque de la délinquance		131
4.- Les jeunes en quête d'une profession		135

5.- Les jeunes victimes du mal zaïrois	140
6.- Les jeunes et l'engouement social	144
7.- Les jeunes participant à la restructuration sociale	148
DEUXIEME PARTIE : LES JEUNES DE BUKAVU S'EXPRIMENT	151
I.-INTRODUCTION	151
1.- Les représentations sociales	152
2.- L'entretien semi-directif	154
3.- L'échantillon	157
4.- Guide des entretiens	159
5.- Récole des données	161
II.- ORGANISATION DE L'ANALYSE	165
1.- Processus d'analyse qualitative	165
1.1.- Processus d'analyse des deux logiques	167
1.1.1.- La logique idéaliste	167
1.1.2.- La logique pragmatique	169
1.2.- Processus d'analyse de la différenciation catégorielle	171
1.2.1.- La logique idéaliste	172
1.2.2.- La logique pragmatique	173
1.2.3.- Auto- et hétéroappréciation	173
1.3.- Propositions de solutions	174
2.- Processus d'analyse quantitative	174
2.1.- Décomposer, codifier et dénombrer pour comparer	174
2.2.- Recherche des idées-forces	176
2.2.1.- Définition des idées-forces	176
2.2.2.- Idées-forces et thèmes sans idées-forces	177
III.-EVOLUTION DE LA REPRESENTATION ECOLE, CLE DU DEVELOPPEMENT	183
1.- Le thème ECD : Ecole, clé du développement	183
2.- Le thème RS : La réussite scolaire conduit-elle à la réussite sociale?	188
3.- Le thème R : Responsabilités dans la détérioration de la situation	195
4.- Le thème LP : Langue et programme de l'enseignement	199
IV.- QUELLES STRATEGIES DE SURVIE POUR QUELS JEUNES ?	207
V.- QUELLE APPRECIATION DE SOI, D'AUTRUI ET DE LA SOCIÉTÉ ?	215
1.-L'autoappréciation	217
2.- L'appréciation des pairs	221
3.- L'appréciation des adultes	224
4.- L'appréciation de la société	228
VI.- QUELLES PROPOSITIONS DE SOLUTIONS ?	233
1.- Propositions de changement à l'école	234
2.- Propositions de changement dans la société	236
CONCLUSION	239
BIBLIOGRAPHIE	255
LISTES DES PERSONNES RESSOURCES INTERVIEWEES EN 1993	273
ANNEXES	275

INTRODUCTION

L'école est souvent présentée comme la clé du développement. Cette idée est à l'origine de nombreux programmes de scolarisation et d'alphabétisation dans beaucoup de pays du Tiers-monde (Rapport final de la Conférence d'Etats Africains sur le développement de l'éducation en Afrique, 1961, Programme Expérimental Mondial de l'Alphabétisation, 1976 et Tanguiane, 1990). Elle plonge ses racines dans la période coloniale durant laquelle l'école fut l'un des piliers les plus puissants de l'action dite civilisatrice, action poursuivie aujourd'hui sous le nom de développement (Touré, 1981 et Rist, 1996 : 47).

A l'époque, les puissances coloniales offrirent aux premiers scolarisés d'être leurs auxiliaires dans cette *action de civilisation*. Ceci fut perçu par les colonisés comme un avantage si important qu'ils finirent par considérer l'école comme la voie royale d'ascension sociale. Et les jeunes qui avaient fait des études, et qui par conséquent occupaient des postes en vue dans la société coloniale, détrônèrent progressivement la gérontocratie africaine, contrairement à la logique du pouvoir en Afrique précoloniale. Cette nouvelle situation contribua à déstructurer les rapports de force en vigueur dans les sociétés africaines et à établir un clivage entre les centres urbains plus scolairement favorisés et les campagnes aux horizons promotionnels limités (Gasibirege, 1989 : 196).

Cependant les colonisateurs n'ont jamais voulu pousser loin ni à grande échelle la formation de leurs administrés. Ils n'ont jamais projeté ni souhaité un réel partage du pouvoir avec eux. A titre d'exemple, en 1960, soit après 80 ans d'occupation coloniale, le Zaïre (carte 1) avait un taux d'inscription de 60 % à l'école primaire, de 3 % à l'école secondaire et de 0,06 % au degré supérieur et universitaire (Ndayambaje, 1983 : 119-130). Seule une vingtaine de personnes avait un grade universitaire ou équivalent pour une population de 14 millions d'habitants. Et seuls quelques citoyens connurent leurs premières élections libres en 1957, des élections municipales organisées dans quelques villes du pays (Ziegler, 1964 : 155-167), alors qu'un *homme une voix* est l'un des signes extérieurs de la capacité d'un peuple à participer démocratiquement au pouvoir dans son pays.

Les années qui suivirent la proclamation de l'indépendance politique furent propices à la réalisation de la conviction selon laquelle plus on créerait des écoles, plus on formerait les cadres moyens et surtout supérieurs indispensables au développement des *nouveaux pays*, et plus on développerait ces pays. Dans la logique des idées dominantes de l'époque (Rostow, 1960), ces pays étaient *en retard de développement* : il fallait donc tout faire pour qu'ils évoluent rapidement et *rattrappent le développement* des pays industrialisés, leurs anciennes métropoles en l'occurrence. Et comme ce développement passait nécessairement par l'éducation scolaire et l'alphabétisation, le continent africain leur consacra dans les années 60 et 70 un effort budgétaire considérable - de l'ordre de 20 à 25 % des budgets nationaux - et les maintint pendant longtemps parmi les investissements prioritaires. Ceci permit à un pays comme le Zaïre de voir son taux d'inscription atteindre en 1970 et 1980 respectivement 88 et 90 % à l'école primaire, 9 et 20 % à l'école secondaire, 0,65 et 1,50 % au degré supérieur et universitaire (Ndayambaje, 1983).

Mais si en 1985-1986 le Zaïre compte déjà 50.227 diplômés formés dans les universités et instituts supérieurs nationaux (Panorama des 20 ans du Mouvement populaire de la révolution, 1987), il n'a jamais réussi une scolarisation totale et n'a jamais conçu un quelconque programme national d'alphabétisation des adultes. En outre depuis trente ans la démographie galope plus vite que la scolarisation, les échecs scolaires deviennent plus importants que les réussites, et les diplômés formés chaque année ne peuvent pas être tous absorbés par le marché du travail, lui-même sans relation planifiée avec le système scolaire.

Par ailleurs la situation socio-économique se dégrade progressivement au cours des années 70 ; elle reçoit son coup de grâce avec les programmes d'ajustement structurel des années 80. Depuis 1990, le Zaïre, rongé par 25 ans de dictature, oscille quotidiennement entre l'espoir et le désarroi socio-politiques (Kankwenda, 1992 et Willame, 1992b). Les pillages périodiquement déclenchés dans les grandes villes depuis 1991 par des soldats privés de leur solde, l'éclatement des conflits interethniques au Shaba en 1992 et au Nord-Kivu en 1993 et l'arrivée massive des réfugiés Burundais et Rwandais au Sud- et au Nord-Kivu depuis 1993 et surtout en 1994, tous ces événements ont définitivement fait pencher cette oscillation vers le

désarroi. La guerre de 1996-97 est une conséquence logique de ce désarroi, même si celui-ci n'explique pas totalement cette guerre.

1.- Motivations et questions de recherche

Comme enseignant à l'école secondaire dans les années 70 et 80 et assistant depuis 1979 à l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu, chargé de former les futurs enseignants du secondaire, j'ai été souvent confronté aux désirs intenses de jeunes Zaïrois d'étudier et d'obtenir le diplôme le plus élevé possible, qui leur permettrait de trouver un emploi et de monter dans la hiérarchie sociale. Mais compte tenu de l'organisation pyramidale et fortement sélective du système scolaire zaïrois, j'ai assisté aux refus d'inscrire de nombreux candidats élèves ou étudiants et j'ai été témoin d'une forte déperdition scolaire à la suite d'échecs ou d'abandons en cours et en fin d'année. J'ai assisté aussi à l'exubérance des familles à l'annonce de l'obtention du diplôme par un de leurs enfants, à la transformation de cette exubérance en casse-tête dès que, le lendemain, il fallait trouver un emploi convenablement rémunéré, en soulagement lorsque ce diplômé de notre enseignement secondaire et supérieur partait travailler dans un des pays voisins (Rwanda ou Burundi) pour un salaire un peu plus acceptable.

Les non scolarisés, les déscolarisés et les diplômés sans emploi restés à Bukavu constituent une population de plus en plus importante dans une ville où plus de 60 % des habitants ont moins de 20 ans et qui draine vers elle la plupart des jeunes de la région du Sud-Kivu désireux de poursuivre les études secondaires et supérieures. Et depuis deux décennies seule une infime minorité de jeunes diplômés arrivent à trouver un travail conforme à leur formation scolaire et susceptible d'une bonne rémunération; la situation vécue par la majorité des jeunes est plutôt celle de l'analphabétisme croissant, de la déscolarisation massive et du non emploi endémique. Premiers bénéficiaires de la scolarisation et de ses avantages pendant la colonisation, ils sont actuellement très marqués par la déstructuration morale, sociale, culturelle et économique de la société.

De nombreux jeunes, lettrés et illettrés, ont souffert et même sont morts au cours des années dites de *rébellions* (1963-65); dans les campus et dans les rues, étudiants, lycéens, chômeurs, enfants de la

... sont régulièrement aux prises avec les *forces de l'ordre* ; depuis 25 ans que la situation économique se dégrade irrésistiblement, les jeunes sont engagés dans la lutte quotidienne de survie, aux côtés de leurs parents ou prenant leur relève. Ceci implique un esprit d'initiative et d'audace pour ces jeunes et une restructuration des relations parents-enfants dans ces sociétés autrefois très respectueuses des hiérarchies socialement établies.

Dans ce contexte de crise sociale, les jeunes Zaïrois des années 90, tant les scolarisés, les déscolarisés que les non scolarisés, peuvent-ils encore se représenter le couple *école et développement* suivant l'ancienne conception, celle où l'école était considérée et était dans une certaine mesure la voie royale d'ascension sociale? A l'image de la société zaïroise, l'école zaïroise est plongée dans la corruption au niveau tant de l'organisation administrative que de la formation intellectuelle et morale. En conséquence les parents et leurs enfants sont continuellement interpellés par la question cruciale suivante : *Faut-il poursuivre la scolarisation?*

Certains élèves et leurs enseignants ont effectivement quitté l'école et/ou inventé, parallèlement à l'école, de nouvelles stratégies permettant de faire face à la misère croissante et étendue aux diplômés et autres employés dans les structures économiques dites modernes. A travers des activités agricoles, artisanales et commerciales, certains ont réussi, en milieu rural et surtout urbain, à créer de petites entreprises plus ou moins productives et rentables. Ces entreprises sont d'un dynamisme tel qu'elles ont contribué à mettre en doute *l'équation école = développement* soutenue par de nombreuses études, surtout celles des organisations internationales comme l'Unesco, mais contestée par d'autres études et réunions comme la Conférence de Lomé de 1972, regroupant les pays francophones d'Afrique occidentale et centrale, qui recommanda d'*arrêter le développement scolaire...* (Verhaegen, 1978 : 149-156).

Et pourtant de nombreux autres jeunes continuent de se ruer sur les structures de formation scolaire existantes ou naissantes, habités qu'ils sont par le désir irrésistible d'étudier et d'obtenir le diplôme le plus élevé possible. Et ce désir est fortement partagé par de nombreux parents qui ne ménagent aucun effort pour faire inscrire leurs enfants de préférence dans les meilleures écoles du pays (Emy, 1977a et Kasongo-Ngoy, 1989), sans parler des écoles privées dont la

multiplication cache mal la faillite avancée du système scolaire zairois.

Faut-il alors arrêter le développement scolaire ou le poursuivre ? Question cruciale à l'origine des interrogations que j'ai senti le besoin d'adresser aux jeunes Zaïrois, principaux bénéficiaires ou victimes de cette problématique. Comment se représentent-ils les liens entre l'école et le développement au Zaïre ? Comment se situent-ils par rapport à ce couple école et développement ? Et quelles solutions apportent-ils aux interrogations suscitées au Zaïre par la relation entre le modèle scolaire et les transformations sociales, économiques et culturelles ?

2.- Cadre théorique

L'école exerce normalement une triple fonction : celle de reproduire et de perpétuer les valeurs de la société dont elle est issue, celle de sélectionner socialement et même de renforcer la sélection sociale compatible avec les structures existantes, celle enfin d'offrir aux jeunes générations des qualifications telles qu'au terme de leurs études ils soient recrutés comme les hommes et les femmes qu'il faut à la place qu'il faut.

En réalité aucun système scolaire ne réalise parfaitement ces fonctions, même pas ceux en vigueur dans la société occidentale. Dans les sociétés du Tiers-monde, comme le Zaïre, où le système scolaire a été souvent introduit par la force en même temps que la colonisation, l'école fait aujourd'hui partie des préoccupations principales tant de l'Etat que des citoyens ; pourtant elle reste un corps étranger qui tente d'injecter des valeurs de substitution dans ces sociétés (Ki-Zerbo, 1990).

Comment alors cette école, corps étranger dans nos sociétés africaines, peut-elle être considérée comme la clé de leur développement ? L'implantation d'une école dans un milieu social suffit-elle pour ouvrir les portes du développement ? Ne constitue-t-elle pas plutôt un élément perturbateur de l'équilibre social préexistant ? Peut-elle jouer un rôle dynamisant dans la structuration sociale en gestation en Afrique ?

Le développement est souvent pris dans le sens de la croissance de la productivité, de l'accumulation sans fin des richesses nécessitant

une technologie de plus en plus sophistiquée, une main d'oeuvre de plus en plus qualifiée, des compétences intellectuelles de plus en plus complexes. Or ce type de développement véhicule un savoir-faire et un savoir-être différents de ceux en vigueur dans les sociétés africaines, mais que nous retrouvons dans le message véhiculé par l'école en Afrique comme dans les autres pays dominés. Ce type de développement n'est autre qu'une occidentalisation ou le nouveau nom de la colonisation (Touré, 1981 : 35, note 16), même si celle-ci se fait aujourd'hui avec le consentement apparent d'une partie de la population indigène, celle comparable aux évolués de l'époque coloniale (Kadima-Nzuji, 1984 : 45-68, Gasibirege, 1989 : 216 et Marcuse, 1968 : 39).

Le véritable développement ne devrait-il pas émaner de la population concernée qui définirait elle-même les transformations sociales répondant à sa spécificité, à ses besoins propres, à ses aspirations propres et à l'environnement national et international tel que perçu par elle? Cette population ne devrait-elle pas définir aussi le type d'écoles à créer en fonction des transformations sociales souhaitées pour éviter la situation actuelle où plus on a de médecins, agronomes, économistes, juristes... plus on souffre de maladies, de malnutrition, de ruptures de stocks, d'injustices... ?²

La population à laquelle s'intéresse cette recherche est celle des jeunes. Non seulement c'est, avec les enfants, la tranche d'âge la plus importante de la population totale dans le Tiers-monde, mais depuis la colonisation et l'introduction de la scolarisation dans nos sociétés, les jeunes ont rapidement détrôné la gérontocratie ; ils sont désormais considérés comme l'avenir de nos pays et les plus concernés dans l'analyse du rapport entre l'école et le développement. Pourtant seule une minorité d'entre eux parvient à poursuivre les études jusqu'à obtenir un titre scolaire et/ou académique et à trouver un emploi lui permettant de participer au développement du pays suivant ses aspirations initiales. La majorité doit se débattre à la recherche du travail ou d'occupations pour survivre d'abord, et, peut-être avec le

² Ilunga (cité par Bongeli, Y. et Ntumba, L., 1992 : 187) constatait déjà en 1980 que *la mortalité infantile augmente dans la même proportion que le nombre de médecins docteurs; que la détérioration de l'état des routes et des bâtiments publics est directement proportionnelle au nombre d'ingénieurs produits par l'université; que le déficit alimentaire augmente avec le nombre d'ingénieurs agronomes, etc.*

temps, organiser son avenir et son éventuelle participation consciente au développement de la société.

Les jeunes sont une tranche d'âge souvent confondue avec celle de l'adolescence comprise entre 12 et 18 ans. En réalité elle s'étend jusqu'à 25 ans et parfois même jusqu'à 30 ans, si on y inclut tous ceux qui sont encore à l'université, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas encore commencé à gagner leur vie. Mais cette conception reste ambiguë, car de nombreux jeunes entrent tôt dans la vie active alors que d'autres, pour des raisons d'études, commencent à travailler au-delà de 25 ans, sans parler de ceux qui ne trouvent pas du travail malgré leur formation. Par ailleurs tandis que dans de nombreuses sociétés africaines c'est le mariage qui déterminait l'entrée dans la vie adulte, aujourd'hui peuvent déjà être considérés comme adultes ces jeunes gens et jeunes filles qui contribuent très tôt, de façon significative et parfois déterminante, à la survie et peut-être à toute la vie matérielle de la famille. En effet pour pallier le salaire insuffisant ou inexistant du père et/ou de la mère, les enfants - non scolarisés, déscolarisés ou parallèlement à leurs études - doivent désormais exercer très tôt un petit commerce ou un petit métier lucratif (Carton, 1984 : 127-129).

Dans le cas où l'enfant contribue matériellement plus que ses parents à la survie de la famille, n'en devient-il pas ipso facto *le maître*, renversant ainsi les rôles et mettant en péril l'équilibre familial traditionnel ? Cette réflexion est d'autant plus pertinente que sur le plan physiologique et mental l'adolescent est un adulte, que le critère social de l'adulte change dans le temps et dans l'espace, et qu'il est donc en train de changer dans une société multiple comme celle du Zaïre d'aujourd'hui, où l'adolescent contribue très tôt et de façon productive à la vie familiale et sociale.

En considérant les jeunes comme des adultes et comme représentant une tranche importante non seulement de la population totale, mais aussi de la population active, il devient pertinent de chercher à savoir comment ces jeunes se représentent le problème de la relation entre l'école et le développement au Zaïre et quelles stratégies ils mettent sur pied pour contribuer à le résoudre. Ces réflexions font directement appel aux représentations sociales, lesquelles, à cheval entre la sociologie et la psychologie, soulignent le fait que l'individu participe à l'élaboration et à la construction de la compréhension de la réalité mais toujours dans le cadre relationnel

(Deschamps et Clémence, 1990 : 114-118). Les conditions d'émergence d'une représentation sociale se présentent sous trois dimensions : la dispersion de l'information, la focalisation de l'agent social et la pression à l'inférence. Par ailleurs les processus de formation et de fonctionnement des représentations sociales sont l'objectivation et l'ancrage.

Le processus d'objectivation est caractérisé par la rétention sélective des informations disponibles sur quelque chose et par l'organisation de ces éléments sélectionnés dans un noyau figuratif. Ce noyau est constitué d'un agencement qui contient d'une part une condensation des éléments d'information et, d'autre part, une omission des aspects les plus conflictuels. Les divers éléments retenus sont organisés et intégrés en une élaboration saisissable, imagée et cohérente, permettant de concrétiser une entité abstraite (Pfeuti, 1996 : 6). Quant à l'ancrage, il se traduit au niveau d'une représentation par l'élaboration d'un système d'interprétation de la réalité et d'orientation des conduites. Il s'agit d'attribuer un sens à l'objet de la représentation (Deschamps et Clémence, *ibid.* : 121-122) en l'articulant avec les représentations préexistantes pour une nouvelle cohérence dans les représentations sociales. Celles-ci sont déterminées par la structure de la société dans laquelle elles se développent. Elles sont l'effet de la totalité des circonstances sociales et historiques et de l'état de la société à un certain moment.

Dans la construction de la réalité, les mécanismes inférentiels tels que la catégorisation jouent un rôle important. *Car les individus agissent en fonction de leurs appartenances à certains groupes sociaux et ces appartenances à de multiples groupes, collectivités, catégories, classes sociales, ont une influence sur les attributions* (Deschamps et Clémence, *ibid.* : 140-141).

3.- Objet d'étude et hypothèses

L'attribution, les représentations sociales et la différenciation catégorielle s'appliquent à la réflexion sur le type d'explication que les jeunes Zaïrois essaient de donner à la nouvelle relation entre l'école et le développement au Zaïre. En effet pendant la colonisation l'école était considérée par tout le monde - colonisateurs et colonisés - comme le passage obligé pour une ascension sociale ; celle-ci ne pouvait

s'obtenir qu'en se mettant au service du colonisateur comme auxiliaire et en participant pour ainsi dire à *l'action civilisatrice*. Et les jeunes scolarisés devinrent les meilleurs auxiliaires et plus tard ces *évolués*³ qui luttèrent pour que leur statut leur conférât plus d'avantages qu'aux autres catégories de colonisés. Petit à petit le pouvoir glissa entre leurs mains au détriment de l'habituelle gérontocratie africaine.

Avec l'accession des colonies à la souveraineté internationale, l'action civilisatrice est devenue le développement et l'école a été proclamée la clé du développement : d'où une ruée irrésistible des jeunes vers les écoles malgré un système scolaire très sélectif et pyramidal, autoritaire et conformiste, sans rapport planifié avec le marché de l'emploi. Aujourd'hui les diplômés sans emploi ainsi que les déscolarisés et les analphabètes constituent la majorité des jeunes du Zaïre : ils ont de moins en moins de chance de participer au développement du pays grâce à un emploi rémunéré comme du temps colonial et durant les premières années post-coloniales. Par ailleurs, depuis 1990, année de la proclamation de la période transitoire vers une Troisième République plus démocratique, l'école est l'une des structures nationales les plus perturbées au point que l'enseignement public est sérieusement paralysé.

Confrontés à cette réalité, les jeunes essayent d'élaborer un nouveau système d'interprétation des liens entre l'école et le développement à travers les processus de formation et de fonctionnement des représentations sociales que sont l'objectivation et l'ancrage. Sélectionnant les informations en leur possession ils attribuent un sens à l'objet de représentation en question, c.à.d. la relation entre le système scolaire en vigueur et la façon dont il s'intègre à la pratique du développement dans notre pays. Compte tenu de l'habituelle ruée des jeunes vers l'école, on peut penser qu'ils lui attribuent une nouvelle signification sans pour autant avoir complètement abandonné l'espoir de voir le diplôme conduire à l'ascension sociale : la nouvelle conception du diplôme semble être

³ Les *évolués* étaient ces Congolais qui pendant la colonisation jouissaient de certains égards de la part des colonisateurs. Ceux-ci avaient dû au préalable examiner et juger acceptable leur degré d'adoption du mode de vie européen. Ces évolués ont toujours souhaité que ces égards fussent transformés en un statut particulier les différenciant des autres indigènes.

plus celle d'un capital social, culturel et psychologique et moins celle d'un investissement économique rentable rapidement.

Pendant ce temps, cette même école conduit à une sélection très malthusienne aboutissant à un véritable phénomène de déscolarisation ; le nombre de diplômés sans emploi ne cesse d'augmenter ; beaucoup de diplômés qui ont travaillé dans les pays voisins pendant des décennies sont rentrés au Zaïre démunis à la suite des guerres civiles ; l'analphabétisme continue de progresser parallèlement à l'accroissement démographique et à l'incapacité de l'Etat à aboutir à une alphabétisation et à une scolarisation complètes, adéquates et réellement au service du développement de la nation.

Tout ceci a poussé les jeunes à construire d'autres stratégies de survie d'abord et ensuite de participation au développement du pays. Ces stratégies ont les caractéristiques essentielles suivantes : la mise sur pied d'entreprises de production et/ou de commercialisation d'articles locaux et/ou d'importation ; l'exploitation maximale des ressources humaines (les membres de la famille, les amis, les contemporains) et matérielles (le matériel local ou de récupération) immédiatement disponibles et opérationnelles ; enfin l'organisation d'un réseau vertical et horizontal de relations pouvant servir de courroie de transmission de l'information - concernant des personnes, des biens ou des idées - et de courroie de protection contre toute forme d'entraves à la réussite de l'entreprise.

Ainsi peut-on supposer que, compte tenu du nouveau contexte social, les jeunes ont élaboré un nouveau système d'interprétation de la réalité et d'orientation des conduites. C'est l'adoption de stratégies autres ou parallèles à la voie scolaire pour accéder au capital économique et participer au développement du pays. Ces stratégies pourraient être la création de relations par l'argent ou le sexe, et l'exploitation des relations de type familial, ethnique ou amical. Elles comporteraient aussi l'esprit d'entreprise à travers les petits métiers indépendants ou non et le petit commerce, les deux impliquant l'envie d'une formation professionnelle formelle, formalisée ou sur le tas.

La ruée vers l'école ou ces nouvelles stratégies sont différemment adoptées par les jeunes selon le groupe auquel ils appartiennent. Les groupes ne s'équivalent pas dans la réalité. Il existe des groupes dont les populations, de rang social élevé, sont *endonomes* et auto-idéalisantes. Pour eux, il y aurait coïncidence entre leurs tendances

sociocentriques et la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. Les populations d'autres groupes sont *exonomes*. Leur image étant dévalorisée, elles chercheraient un idéal, une norme pouvant avoir une connotation positive ; elles *l'emprunteraient* aux groupes privilégiés (qui deviendraient alors des modèles) ou *l'inventeraient* et l'associeraient à leurs propres caractéristiques pour se créer une identité sociale nouvelle et spécifique (Deschamps et Clémence, 1990 : 160-161).

Les groupes de jeunes concernés par cette étude le sont par rapport à l'école : il s'agit des jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés. Les jeunes scolarisés devraient être endonomes et auto-idéalisants, tandis que les deux autres groupes devraient être plutôt exonomes et chercheraient à emprunter leur idéal auprès du groupe des scolarisés. Or compte tenu de la situation de crise scolaire et sociale du Zaïre, on remarque des scolarisés moins entreprenants et des déscolarisés ou même des non scolarisés qui ont réussi à mieux exploiter les nouvelles stratégies mises en place en réaction au contexte social du moment. On peut conclure que les scolarisés, tout en conservant un certain prestige culturel, n'ont plus toujours un rang social élevé parce que nombre d'entre eux sont pauvres malgré leurs études. On peut dire, par contre, que les déscolarisés et surtout les non scolarisés, même quand ils sont riches et d'un savoir-faire performant, idéalisent d'une certaine manière l'identité culturelle du scolarisé.

L'hypothèse générale pourrait donc se formuler comme suit :

Les jeunes se représentent la relation entre l'école et le développement au Zaïre suivant une double logique. Primo la logique idéaliste de l'entrée dans la modernité par l'aspiration au diplôme conçu à court terme comme un capital social de type culturel et psychologique, et seulement à long terme comme un éventuel investissement économique. Secundo la logique pragmatique liée au contexte social concret et conduisant à de nouvelles stratégies d'ascension sociale et surtout économique comprenant l'esprit d'entreprise, la formation professionnelle et les relations.

Les hypothèses spécifiques concerneraient les intentions comportementales que les jeunes adopteraient suivant leur appartenance catégorielle :

Dans le cas de la logique idéaliste, les jeunes scolarisés aspireraient au diplôme le plus élevé et à un emploi bureaucratique en

ville ; par contre ils seraient peu attirés par le secteur agricole et le milieu rural. Les jeunes déscolarisés aspireraient à une formation professionnelle certifiée, chercheraient celle-ci ou un emploi en ville de préférence et seraient peu attirés par le secteur agricole ou le retour dans le milieu rural. Les jeunes non scolarisés seraient frustrés de leur non scolarisation, chercheraient une formation sur le tas et un emploi en ville de préférence ; mais ils resteraient attachés à la terre comme terroir et source de richesse.

Dans le cadre de la logique pragmatique, les jeunes scolarisés opteraient pour un parrainage matériel et/ou relationnel pour trouver une place à l'école ou un emploi en ville ; ils accepteraient un statut de sous-emploi et même de non-emploi, de formation complémentaire ou supplémentaire, en attendant un emploi mieux rémunéré ; enfin plus ils auraient étudié plus ils auraient peur de prendre des risques en entreprenant des projets innovants. Les jeunes déscolarisés opteraient pour un parrainage matériel et/ou relationnel pour trouver une place de formation ou d'emploi, seraient prêts à se convertir à des petits métiers indépendants, appris sur le tas ou dans un centre de formation professionnelle; ils seraient prêts aussi à prendre des risques pour entreprendre et même innover. Les jeunes non scolarisés opteraient pour un parrainage matériel et/ou relationnel en vue d'un emploi accompagné ou non d'une formation sur le tas, seraient prêts à s'engager dans n'importe quel emploi même sans formation sur le tas, et à prendre des risques pour entreprendre en ville mais aussi dans le monde rural.

4.- Méthodologie et techniques de recherche

Cette recherche se place dans le cadre des représentations sociales de la relation entre l'école et le développement au Zaïre. Il s'agit de chercher à comprendre comment les jeunes Zaïrois aux prises avec les crises qui secouent leur pays depuis un siècle, et de façon plus immédiate depuis l'indépendance, reconstruisent la réalité quotidienne autour d'un sujet à la pointe de leur actualité. Il s'agit de savoir si pour les jeunes des années 90 l'école continue d'être la clé du développement comme cela semblait être une évidence il y a quelques décennies. Il s'agit de récolter les réflexions des jeunes sur cette

problématique de la façon la plus complète et la plus fidèle possible, la plus libre et la plus profonde à la fois.

Cependant, avant de réaliser cette recherche, il est important de procéder à une analyse structurelle de la relation entre l'école et le développement au Zaïre, de faire le point sur la situation zaïroise à l'origine du nouveau regard des jeunes sur cette relation. Il est important d'essayer de saisir comment l'idée de l'école a été introduite et s'est imposée au Zaïre; comment elle s'est articulée avec celle du développement au point d'en être conçue comme la clé, l'élément incontournable et comment les jeunes, qui sont supposés en bénéficier pour préparer l'avenir du pays, en sont ou privés ou frustrés et doivent inventer des stratégies de survie forcément différentes de celles diffusées à travers le discours dominant sur le développement.

Cette étude est donc divisée en deux parties. La première consiste en une analyse structurelle de la relation entre l'école et le développement. Le premier chapitre se penche sur une mise au point concernant le sens et l'usage des termes-clés de cette étude, c.à.d. l'école, l'alphabétisation, le développement, les jeunes. Le deuxième chapitre analyse les rêves et les réalités qui entourent l'idée de l'école depuis son introduction dans l'espace socio-culturel zaïrois. Le chapitre trois étudie les problèmes majeurs suscités par le système scolaire zaïrois. Il s'agit principalement de problèmes ayant un impact certain sur le développement du Zaïre: l'exode rural, la déscolarisation, les débouchés, l'analphabétisme des enfants et des adultes. Le chapitre quatre est une application concrète de l'analyse précédente: il s'agit de comprendre comment les jeunes se comportent face à la crise scolaire et sociale dans la ville zaïroise de Bukavu. Il est nécessaire de le savoir avant d'aborder la deuxième partie de cette étude qui consiste à récolter et à analyser les données sur les représentations sociales que ces jeunes de Bukavu ont de l'école et du développement.

Cette deuxième partie commence par un chapitre d'introduction qui réprecise le cadre théorique, justifie les choix méthodologiques et évoque les difficultés inhérentes à cette recherche. Le deuxième chapitre présente l'organisation de l'analyse qualitative et quantitative des données. Dans le chapitre trois j'analyse le discours des jeunes à propos des thèmes concernant l'évolution de la représentation *école, clé du développement*. Le chapitre quatre traite des stratégies de survie

et de participation éventuelle à ce développement. Le chapitre cinq s'intéresse aux auto- et hétéroappréciations des jeunes en rapport avec leur différenciation catégorielle. Le chapitre six relève les propositions de solutions envisagées par les jeunes pour sortir de cette crise socio-scolaire. Ce dernier chapitre de la deuxième partie prépare à la conclusion générale qui résume les résultats de cette recherche, suggère des préalables à la résolution de cette crise et évoque d'éventuelles pistes pour de nouvelles recherches sur les jeunes au Zaïre.

La première partie se base principalement sur la documentation écrite rassemblée tant au Zaïre, surtout à Kinshasa et à Bukavu, qu'en Suisse, principalement à la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, à l'Institut universitaire d'études du développement de Genève et au Bureau international d'éducation. Compte tenu de la situation sociale et économique du Zaïre depuis l'indépendance, des difficultés à y constituer et à y conserver des archives, il est très difficile de trouver une documentation fiable surtout si celle-ci doit être à caractère statistique. Les rares références existantes sont souvent anciennes. Si elles sont plus ou moins récentes, elles contiennent des contradictions si flagrantes qu'il est hasardeux de déterminer celles qui reflètent la réalité des faits.

La difficulté majeure de la deuxième partie a été de déterminer un échantillon plus ou moins représentatif de la population des jeunes de Bukavu à cause de l'hétérogénéité des trois groupes entre eux, de la mobilité sociale importante de ces jeunes à l'intérieur de la ville et entre celle-ci et son hinterland, mais aussi à cause de la situation sociale et politique au Zaïre particulièrement tendue en 1992 et 1993 et peu favorable à une recherche de longue durée sur le terrain, susceptible de tenter de surmonter la difficulté précédente.

J'ai opté pour un petit échantillon limité à une école secondaire pour les jeunes scolarisés, à un centre de formation professionnelle pour les jeunes déscolarisés et à une association des artisans pour les jeunes non scolarisés. Et j'ai réalisé 10 entretiens semi-directifs dans chaque catégorie de jeunes dont l'âge variait entre 15 et 25 ans. J'ai pu recueillir aussi 9 entretiens de personnes-ressources - 7 adultes et 2 jeunes - dont les propos interviennent dans l'illustration de certaines réflexions et prises de position. J'ai utilisé le kiswahili comme langue

des entretiens, langue commune à ces trois groupes et aux habitants de Bukavu. Ceci constituait une difficulté supplémentaire, car il a fallu traduire et retranscrire ces entretiens avant de procéder à l'analyse de leur contenu.

L'analyse de ces données sera qualitative mais aussi quantitative dans la mesure où cette quantification corroborera la première et la rendra moins arbitraire, tout en sachant que mon échantillon est trop limité pour bien refléter la réalité. Cette analyse tentera de faire ressortir les représentations de la relation entre l'école et le développement, les stratégies de survie et de participation éventuelle à ce développement, les auto- et hétéroappréciations des jeunes en rapport avec leurs différenciations catégorielles, enfin leurs propositions de solutions à la crise socio-scolaire et politico-économique que connaît le Zaïre depuis plusieurs décennies.

PREMIERE PARTIE :

LE ZAIRE ET SES PROBLEMES SOCIO-SCOLAIRES

I.- CONTEXTE GENERAL

Le Zaïre est une entité sociale relativement récente en Afrique. Pour comprendre les transformations sociales qu'il connaît aujourd'hui, il est indispensable de tenter une analyse de certaines structures, de certaines idées et fonctions de quelques-uns des acteurs susceptibles d'y jouer un rôle plus ou moins décisif. Dans le cadre de cette recherche, je me penche particulièrement sur l'école considérée comme la clé du développement, l'alphabétisation comme corollaire indispensable à la scolarisation, le développement comme un objet incontournable pour les pays du Tiers-monde, enfin les jeunes comme avenir de ces pays et premiers bénéficiaires de la scolarisation et de l'alphabétisation pour une participation optimale au développement.

Discuter les idées que recouvrent ces termes me paraît indispensable avant leur application à la réalité zaïroise d'hier et d'aujourd'hui, surtout avant l'analyse du discours que les jeunes Zaïrois de Bukavu ont livré lors de mes entretiens avec eux en 1993 sur la relation entre l'école et le développement.

1.- L'école

L'école est un sujet à controverses quant à sa signification et à sa place dans la société. Lieu de loisir pour les uns, surtout pour les tout petits, haut-lieu de souffrances pour de nombreux enfants qui au cours de l'histoire ont dû subir les fouets et autres lourdes punitions de la part des maîtres, l'école est aussi un lieu de compétitions, de sélections, de réussites et d'échecs. L'école est également un lieu de recherches et de découvertes, un lieu de formation du corps, de l'esprit, du caractère et du cœur, un lieu de rencontres verticales et horizontales dont l'issue peut être heureuse

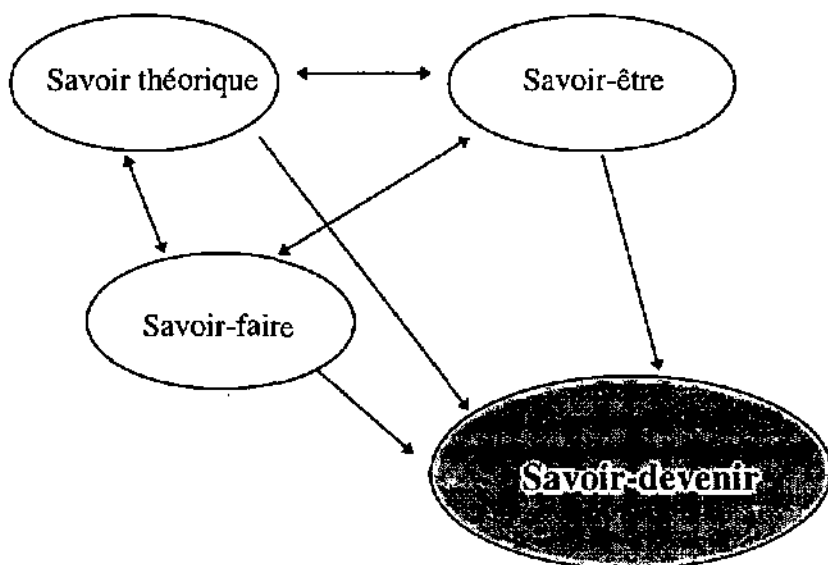
ou malheureuse, jamais indifférente, un lieu dont l'interaction avec la société est considérable.

1.1.- Les fonctions de l'école

Verhaegen (1978 : 158) attribue trois fonctions à l'école: la transmission des valeurs établies, une sélection sociale compatible avec les structures existantes et la fourniture d'une force de travail qualifiée.

La première fonction de l'école consisterait donc à reproduire et à perpétuer les valeurs d'une société donnée à travers la transmission à la jeune génération d'un savoir multiple et complexe : un savoir théorique, contenu dans les livres et les leçons des enseignants, un savoir-faire qui est une mise en application du savoir théorique à travers des expérimentations artificielles ou grandeur nature, un savoir-être transmis consciemment ou non en même temps que le savoir théorique et le savoir-faire, et enfin un savoir-devenir qui est une prise de conscience graduelle de l'utilisation future possible des différents savoirs en accumulation pendant la scolarisation.

Tableau 1 : Le savoir transmis à l'école



A propos du savoir-être, on parle de l'éducation scolaire pour la différencier d'une simple instruction qui en réalité n'existe pas à l'état pur. Il n'y a pas d'instruction sans éducation même si celle-ci ne se confond pas avec la formation scolaire. L'éducation s'acquiert aussi en famille, dans la rue, dans les milieux religieux, à l'armée, entre camarades d'école ou de jeu, bref partout. Cependant la période de scolarisation est très importante sur le plan éducationnel parce qu'elle est celle durant laquelle l'homme forge et consolide sa personnalité. Quant au savoir-devenir, il soulève aussi le problème de la relation entre le sujet - le jeune élève - le monde scolaire et celui de l'emploi. Il souligne en même temps l'importance d'une conscience éveillée - par les parents, l'enseignant et/ou une cellule compétente d'orientation scolaire et professionnelle - au moment du choix de filière par le jeune.

L'école est comparable à un lieu où se déroulent des rites d'initiation : c'est un lieu séparé de la vie quotidienne non seulement par l'espace et le temps qu'elle s'approprie, mais par les différents savoirs *scolaires* et leur mode d'appropriation, au point qu'on peut parler d'une sous-culture, ou même d'un îlot culturel (Marc, 1984a : 75, Galland, 1985 : 39-58). Or ces savoirs que l'école est amenée à reproduire et à perpétuer véhiculent surtout les valeurs de la tranche dominante de la société. Dans le cas de l'école occidentale, sa première fonction consiste à *transmettre à tous les élèves l'idéologie bourgeoise non pas pour que tous s'y reconnaissent, mais pour que chacun reconnaisse la place qui lui est assignée* (Deschamps et al., 1982 : 37).

Pour la majorité des enfants l'école est donc aliénatrice. *L'enseignement, dit Illich (1971 : 83-84), fait de l'aliénation la préparation à la vie, séparant ainsi l'éducation de la réalité et le travail de la créativité. Il prépare à l'institutionnalisation aliénatrice de la vie en enseignant le besoin d'être enseigné.* Raillon parle d'une *véritable contre-éducation*. Les parents et leurs enfants finissent par penser que ceux-ci ne peuvent se réaliser qu'en passant par ce chemin obligé, sorte de rite d'initiation au sortir duquel ils auront maîtrisé le savoir *bourgeois* et seront ipso facto bien intégrés dans la société bourgeoise dominante (Raillon, 1984 : 18-27, Touraine, 1969 : 15, Bourdieu et Passeron, 1970 : 56-58).

En réalité, la société occidentale étant divisée en classes sociales, l'école favorise aussi le maintien de celles-ci et même leur

renforcement si l'on considère sa deuxième fonction, celle de la sélection sociale compatible avec les structures existantes. Il existe une sélection à l'entrée à l'école. Elle dépend essentiellement de l'appartenance à une classe ou catégorie sociale donnée, au coût de la scolarité et à la distribution géographique des écoles et des types d'écoles. Il existe aussi une sélection à l'intérieur de l'école. Elle dépend des capacités d'accueil de l'école au niveau des infrastructures et des équipements, de la condition intellectuelle et sociale des enseignants - laquelle détermine leurs motivations et leurs performances.

Cette sélection à l'intérieur de l'école dépend également de la qualité de la relation entre les élèves et leurs enseignants dans un processus de formation, et surtout de l'adéquation du programme scolaire et de son esprit aux possibilités socio-culturelles des élèves et aux attentes de la société (Bourdieu et Passeron, 1985 : 9-44 et Marc, 1996). *Il est logique que l'enseignant privilégie affectivement et intellectuellement ceux qui gratifient son travail. Ce sont, le plus souvent, les enfants des classes bourgeoises, non parce qu'ils sont plus intelligents que les autres, mais parce qu'ils sont plus familiers avec le langage de l'école et que leur milieu les motive davantage à l'étude et à la poursuite de la réussite scolaire* (Raillon, 1984 : 21-22, voir aussi Galland, 1985 : 109-110).

La troisième fonction de l'école rejoint les deux autres. Dans la mesure où la société a besoin de cadres qualifiés pour se reproduire et se perpétuer - dans ses valeurs et dans ses structures -, l'école doit pouvoir produire des qualifications correspondant aux besoins planifiés de la société.

Cependant l'école n'a jamais réussi à répondre adéquatement ni totalement aux attentes ni des planificateurs, ni des parents, ni des jeunes, ni des employeurs. Les raisons principales sont : la fluctuation de l'offre et de la demande sur le marché de l'emploi, l'inadéquation entre les programmes scolaires - parfois de conception étrangère - et l'évolution de types d'emplois en rapport avec la croissance économique de la société, les progrès technologiques plus vite assimilés dans les entreprises que dans les programmes scolaires, encore moins dans la formation ou le recyclage des enseignants, la fluctuation des effectifs scolaires qui dépendent de la fluctuation de la démographie, de l'inégale

implantation des types d'écoles sur l'étendue d'un pays et de la fluctuation du taux de réussite scolaire.

1.2.- L'impossible démocratisation de l'enseignement

La relation de l'école avec les exigences des milieux de l'emploi et les défaillances internes au système scolaire au niveau des places disponibles, des programmes, des contenus et de la discipline, tout ceci peut occasionner une sélection d'une telle ampleur au début et en cours de formation qu'elle débouche sur de très importants échecs et abandons scolaires.

On pourrait penser que ces échecs et ces abandons disparaîtraient d'un système où une orientation scolaire et professionnelle satisfaisante, appuyée par un corps de formateurs à la hauteur de leurs tâches, favoriserait au maximum un climat harmonieux d'apprentissage auprès d'élèves distribués avec bonheur dans des filières diversifiées suivant leur demande, celle des employeurs et celle de la société tout entière. On pourrait parler du triomphe de la démocratisation de l'enseignement qui ne signifierait pas seulement la proclamation mais aussi la réalisation concrète du droit de l'enfant à l'éducation scolaire de base d'abord, ensuite à une éducation secondaire librement choisie parmi de nombreuses filières à sa portée intellectuelle, sociale, économique et géographique.

Mais Malkova et Vulfson (1987 : 36-38) nous rappellent *que la concrétisation des principes de justice sociale, la démocratisation et l'innovation graduelles de toutes les sphères de la vie sociale constituent une condition capitale de la véritable et efficace démocratisation de l'enseignement. Car, même dans les sociétés occidentales autoproclamées démocratiques, les inégalités sociales commandent les inégalités scolaires... cela est d'autant plus vrai que l'héritage culturel des individus, qui varie selon leur classe d'appartenance, détermine des attitudes différentes face à l'école et à la culture, mais aussi que s'établit à proprement parler une conspiration du silence autour de ces différences que l'école, au nom du mythe égalitaire, ignore ou feint d'ignorer* (Deschamps et al., 1982 : 38).

Ce traitement *égalitaire* de tous les enfants est donc un leurre, car non seulement les enfants ne possèdent ni les mêmes atouts, ni

des crédits équivalents dans leurs milieux respectifs, mais *en dispensant à tous et de la même façon le même enseignement l'école ne fait que renforcer les inégalités sociales, puisqu'elle ignore la distance sociale entre l'individu et l'objet à maîtriser; le degré de familiarité qu'entretient un individu avec la situation à laquelle il est confronté détermine fortement la connaissance qu'il aura de cette situation* (Deschamps et al., 1982 : 37). En d'autres termes, la réussite scolaire concernera surtout les enfants dont le milieu social est proche du milieu scolaire. Celui-ci, de par son contenu et son organisation, diffuse une culture proche de celle contenue dans les principales activités de ce milieu social. Ce milieu social est donc le véritable milieu dominant de la société, et les autres milieux sont obligés de se plier à sa culture sous peine de marginalisation.

Or cette marginalisation commence très tôt sous les noms de redoublement, classes spéciales, classes de rattrapage... ou *ces classes parallèles où les jeunes attendent l'âge limite pour quitter l'école* (Raillon, 1984 : 23). Elle peut même être plus précoce étant donné la transformation de plus en plus poussée de la famille (monoparentale, séparée, divorcée...) dont le seul ou les deux parents sont obligés d'utiliser autrement leur temps (emplois à temps plein ou partiel, formation scolaire, professionnelle ou continue, loisirs...) et de confier leurs enfants à des structures de substitution (crèches, voisins, garderies, écoles maternelles ou enfantines...).

Autant ces structures s'intègrent et se généralisent dans le monde, participant avec plus ou moins de bonheur au développement cognitif et relationnel de ces enfants (tâche réservée autrefois à la famille et surtout à la mère), autant celles destinées autrefois aux élèves des écoles primaires et secondaires disparaissent. En effet les internats et autres maisons d'accueil existent de moins en moins et existent surtout pour des cas sociaux. Les enfants se retrouvent souvent seuls après l'école parce que les parents sont encore au travail ou sont rentrés fatigués. Dans ce contexte ces enfants sont récupérables un jour par la rue, les media du loisir et la société de consommation. Ils peuvent devenir les clients des corps de répression du moindre écart à la morale officielle que sont la police, la justice et l'Eglise (Lutte, 1982). A moins que certains ne bénéficient de formations extra-scolaires, de

type artistique ou sportif, grâce de nouveau à leurs privilèges socio-culturels.

Si les échecs et les abandons scolaires ont apparemment diminué dans le monde occidental au cours de la scolarité obligatoire, on découvre actuellement avec stupeur de nouveaux marginaux : non pas les handicapés mentaux ou physiques et les délinquants de tous bords pour lesquels existent déjà quelques structures d'accueil et de traitement, mais des millions d'illettrés, c'est-à-dire ceux qui sont passés par l'école obligatoire - parce qu'obligatoire -, mais ne sont pas capables de *lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec leur vie quotidienne.*

Cette définition de l'analphabète recommandée par l'Unesco dès 1958 correspond pratiquement à la conception de l'illettré telle qu'elle est perçue en France. Vélis (1990 :99) donne la définition constante que les services de l'armée française utilisent lors des tests de culture administrés aux recrues sous les mêmes formes en 1954, 1961 et 1985. Il écrit : *la définition de l'illettré et du semi-lettré est vague mais constante : celui qui, sachant écrire son nom et déchiffrer les lettres, éprouve encore beaucoup de difficultés à lire et à écrire.* Selon les résultats à ces tests, *cette proportion était évaluée à 10,5 % en 1961 et, selon le rapport Dalle qui se référait à la même source, à 8,5 % en 1985.*

Les enfants des milieux les plus défavorisés sont les plus concernés par ces phénomènes d'illettrisme et bien sûr aussi par les échecs scolaires précoces : c'est le cas en France où *plus de 41 % des enfants des manoeuvres et d'OS et près de 32 % des enfants d'ouvriers qualifiés arrêtent leurs études sans même avoir terminé le premier cycle. Parmi ceux qui n'ont pas été au-delà du premier cycle court, 71 % ne donnent comme raison d'aller à l'école que celle de l'obligation scolaire* (Galland, 1985 : 109). Par ailleurs la réussite au baccalauréat a été de 72,9 % en 1989 et de 73,3 % en 1990, ce qui signifie que près de 30 % des candidats ont échoué à ces épreuves considérées comme capitales pour la suite de leur vie et l'avenir de la nation française⁴.

Initialement l'échec scolaire était attribué à la paresse de l'élève à l'école. Avec l'invention des tests, l'échec fut lié à l'intelligence

⁴ *Le Monde de l'éducation*, Paris, 179, février 1991 : 2.

constitutionnelle : comme le dit le bon sens, on naît intelligent ou non. Le test de Binet-Simon inaugura scientifiquement la distinction de ces deux catégories d'élèves. Mais l'échec provient aussi des difficultés familiales d'ordre matériel (pauvreté) ou psycho-social (relations au sein du triangle familial). Il faut considérer également l'attente de l'enseignant vis-à-vis de son élève : en effet à force de considérer un élève comme incapable de réussir, celui-ci risque, avec le temps, d'incorporer inconsciemment l'échec et, parfois, d'échouer définitivement (Marc, 1984a et 1984b). Le comportement de l'enseignant en classe peut donc être la conséquence de son attitude d'acceptation ou de rejet vis-à-vis de l'élève, attitude souvent inconsciente d'ailleurs mais dont les conséquences peuvent peser lourd sur la scolarité de l'élève.

Cependant une part importante de la non-réussite scolaire est attribuée à l'inadéquation entre le milieu scolaire et le milieu social de la majorité des enfants. Ceux-ci sont nombreux à échouer parce que, provenant des classes populaires, ils fournissent un effort *surhumain* pour s'intégrer dans la culture et la discipline scolaires chargées de reproduire et de perpétuer la culture dominante et surtout le rapport à cette culture que Bourdieu qualifie d'*aristocratique* (1966 : 338, voir aussi Bourdieu et Passeron, 1970 et 1985, et Marc, 1996).

2.- L'alphabétisation

Si le système scolaire produit des échecs et même des déscolarisations, de nombreux anciens élèves deviennent des illettrés s'ils ont quitté l'école à un moment où ils n'étaient pas encore capables de maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul au point de répondre adéquatement aux exigences courantes de leur société, et si depuis lors ils ont vécu dans un milieu de vie socialement et scolairement peu stimulant.

Mais dans de nombreux pays, surtout du Tiers-Monde, qui ne connaissent l'école obligatoire que dans leurs textes légaux, des millions d'enfants n'ont jamais été à l'école et grandissent sans avoir jamais appris à lire et à écrire. Pourtant les statistiques de l'Unesco ne les comptabilisent parmi les analphabètes qu'à partir de 15 ans. Elles considèrent qu'actuellement ceux-ci sont environ

un milliard sur la terre, alors qu'en 1960 ils n'étaient que 735 millions (Programme Expérimental Mondial de l'Alphabétisation, 1990 : 9 et Tanguiane, 1990) et que de nombreuses campagnes d'alphabétisation ont été organisées à leur intention à travers le monde.

Un analphabète, enfant et adulte, est souvent pris pour un ignorant pour lequel il faut tout décider ! Ma mère est une analphabète parmi d'autres si l'alphabétisme se limite à l'acte concret de savoir lire et écrire ; mais si l'alphabétisme est fonctionnel, c.à.d. qu'il prend en compte la capacité de *fonctionner* dans son milieu social, ma mère connaît beaucoup de choses et a une expérience de la vie et du monde qu'elle peut transmettre à nombre de lettrés dans un processus d'échange de connaissances utiles à une meilleure intégration sociale. Freire (1971 : 109, note 4) le dit bien : *Nul n'ignore tout. Nul ne sait tout. L'idée d'une ignorance absolue, outre qu'elle est la manifestation d'une vue primaire de l'ignorance et du savoir, est l'instrument dont se sert la conscience dominante pour manipuler ceux qu'elle appelle incultes, absolument ignorants, qui, incapables de conduite autonome, ont besoin de l'orientation, de la direction, de la conduite de ceux qui se considèrent eux-mêmes cultivés et supérieurs.*

L'école actuelle et différents programmes d'alphabétisation poursuivent souvent un objectif d'élévation du niveau de vie des populations défini en lieu et place de celles-ci et se confondant avec le développement économique du pays. L'alphabétisation est alors considérée comme une lutte contre l'analphabétisme à l'instar de ces nombreuses organisations non gouvernementales ou autres qui luttent contre la faim. Le point de départ est déjà faussé parce qu'exprimé en termes négatifs, vagues et véritablement utopiques pour les analphabètes: comme si, après avoir enlevé la tare de l'analphabétisme aux pays qui en souffrent, ceux-ci connaîtront tous les succès et seront merveilleusement intégrés dans le circuit du monde moderne, le monde du développement !

Tanguiane (1990 : 43) écrit que *bien qu'il y ait globalement une certaine corrélation incontestable entre le niveau de développement et les possibilités économiques, d'une part, et le taux d'alphabétisme plus le taux de scolarisation des enfants, d'autre part, cette corrélation n'est pas absolument automatique.*

(Voir aussi Hallak, 1990 : 51-52). Et considérant les récents résultats de la scolarisation et des campagnes d'alphabétisation, Tanguiane (1990 : 116) donne l'illustration suivante : *les efforts que la Tanzanie a su assurer en matière d'alphabétisation des adultes et la croissance sans précédent des effectifs de l'école primaire de ce pays, qui est économiquement l'un des moins avancés du monde, ont permis d'augmenter le nombre des élèves de l'enseignement primaire de 480.000 au début des années soixante jusqu'à 3,55 millions vers la fin de 1983, soit plus de sept fois, et ils ont pour résultat la diminution du taux d'analphabétisme de 75 pour cent en 1961 à 41 pour cent en 1975, 21 pour cent en 1981 et 9,6 pour cent en 1986. La Tanzanie n'en demeure pas moins l'un des pays les plus pauvres du monde avec un PNB/habitant de 100 \$, l'un des plus bas d'Afrique !⁵*

Au lendemain de la célébration de l'Année internationale d'alphabétisation en 1990, force est de constater que beaucoup d'énergies ont été mobilisées les 30 dernières années dans l'espoir naïf d'anéantir l'analphabétisme à travers le monde comme l'OMS a réussi à éradiquer la variole. Et depuis la Conférence mondiale sur l'éducation et la quarante-deuxième session de la Conférence internationale de l'éducation tenues en 1990 respectivement à Jomtien et à Genève, *l'éducation pour tous d'ici l'an 2000* est notre nouveau mot d'ordre ! (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, 1990, Rapport final de la 42^e session de la Conférence internationale de l'éducation, 1990).

L'éducation pour tous suppose l'application de la double stratégie de la généralisation de la scolarisation primaire pour les enfants et de l'alphabétisation des adultes à partir de 15 ans, sans oublier la multiplication des structures d'éducation non formelle et de formation professionnelle pour les déscolarisés et les néo-alphabétisés. Si c'est cela l'objectif de l'éducation pour tous, il est clair qu'il ne pourra pas être atteint d'ici la fin du siècle. Nous devons donc éviter de verser dans de faux espoirs et réfléchir plutôt aux conditions de réalisation d'une alphabétisation qui ait un sens.

⁵ *L'Atlas du continent africain*, Paris, Le Groupe Jeune Afrique et les Editions du Jaguar, 1993 : 140.

La première condition est la prise de conscience par une personne analphabète de sa condition d'analphabète. En effet cette personne ne cherchera jamais à changer d'état si elle n'a aucune conscience d'un autre état considéré comme meilleur. Or toute prise de conscience prend du temps. L'analphabète a aussi besoin de temps pour prendre conscience que savoir lire et écrire peut lui apporter un complément de connaissances nécessaires à la conquête de plus de liberté, de plus de maîtrise du pouvoir et de l'environnement.

Le système scolaire colonial et actuel s'est érigé pendant longtemps en champion de l'idée que toute personne non lettrée et non diplômée est ignorante et faite pour être dominée. Pourtant on trouve aujourd'hui des diplômés pauvres et dont les savoirs n'ont pas réellement constitué des pouvoirs à côté d'analphabètes pleins d'initiatives créatrices d'emplois et de richesses. Et certains de ces analphabètes n'ont éprouvé le désir d'apprendre à lire et à écrire que le jour où ils ont pris conscience de la force financière et économique qu'ils représentaient et de la nécessité de mieux la contrôler pour éviter de continuer à être exploités.

La deuxième condition est l'identification de la demande d'alphabétisation émanant de l'analphabète. L'alphabétisation ne doit pas être perçue comme un programme à imposer, à l'instar de certaines campagnes de lutte contre l'analphabétisme qui furent caractérisées par l'irruption d'experts et autres techniciens sur un territoire d'*ignorants* à qui ils apportaient la clé de la connaissance et du succès ! L'alphabétisation doit répondre à une demande émanant de l'analphabète dont la prise de conscience débouche sur un souhait de s'alphabétiser pour diverses raisons : l'attrait du mystère que renferme le livre, l'espoir d'une considération sociale à l'instar de celle liée au passage à l'école, le désir de maîtriser le savoir nouveau, l'une des sources du pouvoir actuel, l'envie de contrôler la force économique acquise sans être passé par l'école. Les deux dernières raisons supposent une prise de conscience des rapports de force politique et économique au sein de son propre milieu social.

La troisième condition est la définition des objectifs de l'alphabétisation demandée. En effet avoir décelé les vraies motivations permet de définir les objectifs à assigner à un éventuel programme d'alphabétisation. Suivant les priorités définies par

chaque contexte spatio-temporel particulier, la fonctionnalité de ce programme peut être multiple : le rattrapage scolaire, l'intégration nationale, l'intégration sociale, le combat politique ou la fonctionnalité travail (Meister, 1973 : 33-34).

Cependant l'alphabétisation doit se démarquer des illusions d'élimination - par un coup de baguette magique ! - de l'ignorance, de l'exploitation, de l'inégalité sociale, des attitudes de condescendance liées à l'analphabétisme. Elle doit se différencier aussi de la scolarisation qui, sous prétexte de préparer l'insertion de l'enfant dans la société, l'en écarte par l'isolement spatial, une structure et une organisation artificiellement réglementées, des programmes et des contenus culturels conduisant au déracinement, à l'inadaptation au marché de l'emploi, à l'errance dans les bidonvilles.

La quatrième condition consiste à insérer les objectifs de l'alphabétisation dans une politique globale du pays qui tienne compte des options suivantes : l'intensification des moyens de transport et de communication pour faciliter la circulation des personnes, des biens, des idées et des savoirs au niveau intra- et international ; la maîtrise des savoirs scientifiques et culturels, locaux et extérieurs ; la maîtrise de la transmission de ces savoirs au moyen d'instruments linguistiques locaux et autres permettant une assimilation adéquate et utile ; la maîtrise d'une politique de post-alphabétisation ouverte aux néo-alphabétisés et aux déscolarisés pour une information, une formation ou un perfectionnement professionnels appropriés.

La cinquième condition consiste dans la nécessité d'une atmosphère de liberté favorisant la conquête du savoir. L'alphabétisation est un lent processus d'accès à des valeurs et surtout de prise de conscience de ses propres valeurs individuelles et sociales. Elle exige une autoconscientisation permanente quant à la nécessité de se libérer de toute aliénation et de développer en soi *l'impatience, la vivacité, caractéristiques des situations de recherche, d'invention et de revendication* (Freire, 1971 : 108).

Cette autoconscientisation suppose de la part des pouvoirs publics la volonté politique de mettre à la disposition du demandeur d'alphabétisation toute l'infrastructure humaine et matérielle nécessaire. Elle exige du pouvoir politique la garantie de la libre circulation des personnes, des biens, des savoirs et des idées. Elle

exige absolument la liberté d'écrire, d'écouter, de réfléchir, de débattre publiquement, en somme, la liberté d'expression sans laquelle il n'y a pas de véritable esprit critique ni de véritable conquête du savoir.

Toutefois, personne ne pourra jamais profiter de cette liberté pour s'instruire s'il est emprisonné dans le pire des esclavages, celui de la misère. N'attendons pas d'un paysan affamé, en guenilles, malade ou mal logé de surcroît, qu'il se préoccupe de savoir lire et écrire. Sa véritable première lecture consiste à lutter pour sa survie et accéder au premier des droits, celui de la vie. La plupart des analphabètes ne sauront jamais que l'année internationale de l'alphabétisation a existé parce qu'ils croupissent dans les affres de la misère, de la guerre, de la sécheresse et autres calamités naturelles et humaines.

On peut dire simplement que la véritable alphabétisation ne réussit que chez une personne libre, conciente de son humanité et prête à s'engager dans la transformation de sa vie et de son environnement suivant les objectifs qu'elle se sera consciemment fixés (Tanguiane, 1990, Carr-Hill, 1991 et Wagner, 1992, Balegamire, 1992). N'est-ce pas à partir de cette liberté, de cette prise de conscience et de cet engagement que peut naître et croître un véritable développement ?

3.- Le développement

Le terme *développement* fort utilisé au cours des cinquante dernières années est en même temps porteur de beaucoup de mythes et d'illusions. Pour Rist (1988 et 1996 : 19-46), le développement est *une croyance occidentale moderne, en voie d'universalisation, génératrice d'un ensemble de pratiques d'apparence parfois contradictoires qui, pour assurer la reproduction sociale, obligent à transformer (et à détruire) de façon généralisée (mondialisée) le milieu naturel et les rapports sociaux en vue d'une production croissante de marchandises (biens et services) destinées, à travers l'échange, à la demande solvable.*

Pris dans ce sens, le développement est en fait relié aux théories de l'évolutionnisme et à l'ethnocentrisme. Il prolonge la pensée occidentale de la rationalisation, de la modernisation, de la

civilisation et de la colonisation. Pour l'Occident qui se considère comme développé, le monde sous-développé est traditionnel, arriéré, primitif, sauvage, en retard... L'Occident se donne alors comme mission de l'éduquer, le moderniser, le civiliser, l'occidentaliser, *quatre mots synonymes*, comme dit Touré (1981 : 35, note 16, voir aussi Garaudy, 1977).

L'Occident oppose le développement au sous-développement qu'il décrète *lorsque le processus de mise en valeur des facteurs fondamentaux de production, c'est-à-dire les ressources humaines et les ressources naturelles, se heurte à des contraintes politiques, sociales et économiques très difficiles, et souvent impossibles à vaincre* (Birou et Henry, 1976 : 6). Ne supportant pas ces résistances, l'Occident décide de faire le développement pour et à la place des autres peuples, ce qui équivaut à imposer - au besoin par la force - son modèle économique, ses modes de penser, d'agir et de vivre ; bref l'Occident décide d'imposer sa culture en détruisant les cultures autres et en aliénant les peuples autres.

L'Etat colonial ainsi que les institutions religieuses et scolaires furent très actifs dans ce genre de processus d'aliénation au point qu'aujourd'hui nous vivons la situation paradoxale suivante : nombre des *élites* des pays anciennement colonisés sont tellement imprégnées de la culture occidentale qu'elles en font *volontiers* la défense et l'illustration au détriment de la culture de leurs propres pays et pour le plus grand plaisir des anciens colonisateurs. Ainsi, à l'instar d'Elungu (1987) et de Kabou (1991), des *intellectuels* et autres hommes politiques africains prônent aujourd'hui l'*occidentalisation* de l'Afrique pour que celle-ci devienne un jour *développée* (Nze-Nguéma, 1990: 47-94). Touré (1981 : 150) explique comme suit ce stade suprême de l'aliénation : *une domination n'est vraiment « réussie » que lorsque le dominé ayant suffisamment intériorisé les valeurs du dominant, se regarde désormais dans les yeux de celui-ci, et tient sur lui-même des discours que pourrait tenir le dominant. A partir de ce moment, on peut considérer que le travail d'aliénation est accompli.*

Mais en quoi consiste ce modèle occidental si attrayant ? En fait c'est principalement une société technicienne dont les traits caractéristiques sont le matérialisme, une rationalité de l'efficacité, la multiplication et la diversification des structures sociales en même temps que le déclin de la famille comme structure sociale

antérieurement dominante, enfin le passage de la reproduction à l'expansion du système (Pénouil, 1985). L'esprit expansionniste occidental s'est vite transformé en mission civilisatrice des peuples *barbares, en retard* et qu'il faut aider à *rattrapper* le train de la civilisation ou du développement. La civilisation occidentale, qui se considère comme l'expression de l'universalité, se caractérise en conséquence et malheureusement par son intolérance vis-à-vis des résistances d'autres civilisations, par l'élimination des différences et l'éloge de la tension vers l'uniformité (Nze-Nguéma, 1990 : 58), vers la *globalisation*, synonyme d'*universalisation* (Rist, 1996 : 369).

Aujourd'hui l'Occident se présente en donneur de leçon du développement dont il se considère comme le modèle achevé. Il dicte au Tiers-Monde les pseudo-conditions d'émergence du développement comme si tous les pays sous-développés devaient suivre la même voie que lui pour y accéder. Selon les périodes et les circonstances, il présente comme clés pour le développement le libéralisme économique, l'industrie lourde, l'agriculture priorité des priorités, la santé pour tous, l'alphabétisation et l'éducation pour tous, la démocratisation, les droits de l'homme... Avec l'aide des organes de l'ONU spécialisés dans chacun de ces domaines, il tente d'étendre son influence sur le reste du monde.

Non sans humour, Mahbud Ul Haq, qui fut expert en planification au Pakistan, évoque les errements de la technique miracle du développement.

1948-1955 : L'industrialisation par substitution aux importations est la clé du développement.

1960-1965 : La substitution aux importations est une erreur ; la promotion des exportations est la seule solution.

1966-1967 : L'industrialisation est une illusion ; seule la croissance rapide de l'agriculture apporte la réponse au sous-développement.

1967-1968 : Pour éviter d'être submergé par le trop-plein de population il faut accorder la priorité au contrôle démographique.

1971-1975 : En réalité, les masses n'ont rien à gagner au développement. Il faut donc rejeter la croissance du PNB et mettre en avant l'impératif de redistribution.

Et le catalogue est loin d'être complet..., poursuit Latouche (1989: 9) qui rapporte cette longue citation.

Les années 80 ont surtout été dominées par les programmes d'ajustement structurel imposés aux pays pauvres et qui n'ont fait que les appauvrir davantage sur le plan économique et réduire à néant les quelques progrès sociaux qu'ils avaient réussi à accomplir. D'où l'invention de nouvelles idées généreuses comme *l'ajustement à visage humain, la santé pour tous, l'éducation pour tous à l'an 2000* ! L'un des slogans-phares des années 90 semble être *la démocratisation*, redécouverte par le Nord comme la nouvelle clé pour le développement du Sud, alors que pendant trente ans les dictatures étaient considérées comme une étape nécessaire à la transformation des Etats-tribus en Etats-Nations !

Les résistances des pays du Tiers-monde sont énormément difficiles à mener à cause de la grande puissance économique, financière, militaire de l'Occident et surtout de sa prétention à régenter le monde en l'occidentalissant. Les sociétés multinationales écrasent de plus en plus les *nationalités économiques* ; les flux d'information transnationaux *ne peuvent pas ne pas « informer » les désirs et les besoins, les formes de comportement, les mentalités, les systèmes d'éducation, les modes de vie des récepteurs* (Latouche, 1989 : 95-110). Au niveau du quotidien les cultures autres présentes dans le Tiers-monde se heurtent aux réalités déstructurantes que sont la scolarisation, la religion, l'urbanisation, l'organisation étatique *moderne* et le mimétisme des *élites* qui se partagent avec leurs alliés occidentaux le pouvoir du savoir, le pouvoir politique et le pouvoir économique.

Et pourtant *privés de leur mémoire collective, privés de leurs élites, détruits ou assimilés, les peuples du Tiers-monde persistent à vivre selon des normes étrangères à la modernité et à pratiquer des rites dont ils ne connaissent plus toujours le sens et la raison* (Latouche, *ibid* : 115). Et les résistances à la modernité sont aidées par l'échec de celle-ci à réaliser rapidement le rattrapage rêvé. A la place de ce rattrapage, nous assistons dans beaucoup de pays aux phénomènes de déscolarisation massive, de multiplication et diversification de sectes religieuses, de villagisation de la vie urbaine, d'organisation parallèle de la vie de la cité permettant aux populations de survivre à la paralysie des structures modernes du pouvoir.

Sommes-nous en train d'assister à une restructuration des sociétés du Tiers-monde basée sur la contestation des idées du

développement de type occidental que sont l'individualisme à outrance, la productivité sans autre objectif que la productivité, la rationalisation de tout comportement et l'évacuation de tout comportement symbolique ? En effet les conditions de vie de plus en plus difficiles dans les villes comme dans les campagnes ont poussé les populations à mettre au point de nouvelles stratégies de survie basées sur une prise de conscience qu'elles ne pouvaient plus compter sur l'école, l'Etat ni même le pouvoir coutumier pour trouver des solutions urgentes à leur dénuement.

Certaines populations se réfugient dans les sectes religieuses ou les mouvements d'intégrisme religieux qui peuvent déboucher sur le fanatisme politique. D'autres consacrent toutes leurs énergies à la recherche de l'argent devenu un élément incontournable dans la nouvelle gestion des relations sociales et d'échange et dans la définition des nouveaux rapports de solidarité. Ils mettent sur pied des activités créatrices de revenus surtout dans les milieux urbains, mais dont l'importance croît aussi dans les campagnes sous forme d'activités non agricoles (Genève-Afrique, vol. XXII, n° 1, 1984 : 34-137, Rossel et al., 1986, Tumham et al., 1990, Pradervand, 1989 et Pénouil, 1985).

Souvent non reprises dans les statistiques officielles et non régies par les lois de l'économie officielle qui prône le profit pour le profit, l'impôt sur le chiffre d'affaires, la taxe à la valeur ajoutée ou l'accumulation du capital, ces activités sont connues sous des vocables multiples dont les plus usités sont *le secteur informel, non structuré, les petits métiers, la petite production marchande, l'économie populaire...* Razeto et Calcagni, cités par Larraechea et Nyssens (s.d. : 115), les classifient dans le tableau 2 en se basant sur leur nature et leur degré de développement à Santiago de Chili.

Ces activités, du moins celles qui ne sont pas totalement illégales, ont au moins le mérite d'exister au moment où l'économie officielle s'installe dans des programmes d'ajustement structurel avec les mesures de misère qui les accompagnent, au moment aussi où le système de formation scolaire et professionnelle légué par les colonisateurs s'essoufle complètement. En effet *la situation de précarité et le sentiment d'abandon par rapport aux institutions publiques et à la société en général expliquent l'accentuation d'une logique selon laquelle on*

privilégie les stratégies collectives et autogérées pour faire face aux problèmes (Larraechea et Nyssens, s.d : 118).

Tableau 2 : Essai de classification des activités entreprises au sein de l'économie populaire

	Organisations d'Economie Populaire	Micro-entreprises familiales	Initiatives individuelles	Stratégies d'assistance	Activités illégales
Niveau de croissance	Entreprises autogérées	* Atelier productif	Kiosques	Organisation revendication de logement	Trafic de drogues
Niveau de subsistance	Groupes d'achat	Petits magasins	Réparations mineures	Bénéficiaires d'institutions de charité	Vente clandestine
Niveau de survie	Marmites populaires	Récollection de déchets	Vendeurs de rue	Mendicité	Petits vols

* A titre d'exemple

Source : Razeto et Calcagni, 1989, cités par Larraechea et Nyssens, L'économie populaire : au-delà du secteur informel, vers un secteur économie populaire du travail et de la solidarité? Analyse à partir du cas chilien, in *L'emploi au Sud. Regards croisés. Des exemples au Zaïre, au Pérou et au Chili*, Louvain-la-Neuve, Approche et AGL, GRESEA, s.d. : 109.

Aujourd'hui aucune politique de développement d'un pays du Tiers-monde ne peut plus être conçue sans tenir sérieusement compte de ces activités, de leur importance dans la transformation sociale et de leurs initiateurs qui sont souvent de jeunes analphabètes et surtout de jeunes déscolarisés. Et dire que les critiques de l'école appellent ces jeunes les *déchets* du système scolaire, alors que peut-être ils ont quitté l'école avant que leurs capacités d'innovation ne soient phagocytées par un système chargé de sélectionner et de former ses propres reproducteurs (Ilich, 1971 : 75-76 et Marius, 1990) !

4.- Les jeunes

Les jeunes sont une notion encore mal définie. Tantôt on parle indifféremment de jeunesse ou d'adolescence, tantôt on place le stade de la jeunesse entre l'adolescence et l'âge adulte. Celui-ci n'est pas plus fixé avec précision dans le temps que l'adolescence ou la jeunesse, car il n'est pas toujours aisé de savoir quand un

mineur devient majeur, et il suffit de changer de pays pour que les lois changent, le statut social aussi. Et dans un même pays les lois et les moeurs évoluent avec le temps, ce qui rend encore plus aléatoire et arbitraire la fixation de l'âge de la majorité.

Les psychologues et les psychanalystes associent habituellement adolescence et crise pour signifier que l'adolescence est un âge de turbulence, d'instabilité et d'imprévisibilité du comportement.. (Blos, 1971 : 24, Erickson, 1972 : 90-92 et Claes, 1983 : 60-69). Certains auteurs affirment que le phénomène adolescence, vu sous cet angle de crise, ne se retrouve pas dans toutes les sociétés. Les sociétés anciennes comme la Grèce, Rome ou l'Afrique pré-coloniale... ne le connaissent pratiquement pas grâce à leur organisation interne caractérisée par la ritualisation (rites d'initiation, de passage), la formalisation (interdits, tabous...), une relation très forte avec les divinités (Lutte, 1982 et Blos, 1971 : 20). Elles mettent en place un dispositif impressionnant pour garantir l'agrégation de la génération des adolescents à la société des adultes.

Toujours suivant cette analyse, même la société européenne pré-industrielle n'a pas connu une catégorie sociale assimilable à l'adolescence ou à la jeunesse actuelles. Elle a plutôt connu, à l'instar de l'Afrique, des groupes de pairs. En France on parlait de groupe de *compagnons* qui comprenait, *dans les petites localités, la totalité de la jeunesse du village et tenait une grande place dans le contrôle des affaires sexuelles et la célébration des rites... Cependant deux institutions, caractéristiques de la famille de l'Ancien Régime, s'opposaient en particulier à une plus grande autonomie des jeunes et à la reconnaissance affective et éducative de l'enfance : le mariage et le droit d'aînesse* (Galland, 1985 : 11-12). L'idée révolutionnaire d'égalité à la naissance et plus tard l'apparition de l'industrialisation ont favorisé l'éclosion du système de ségrégation des générations. Celle-ci s'est surtout accrue en milieu bourgeois avec l'accroissement des exigences de formation scolaire et de certification professionnelle, le confinement des adolescents dans de vastes ensembles scolaires et des lieux de loisir spécifiques (Ariès, 1973, Lutte, 1982, 1984, 1988 et Huerre et al., 1990).

Or, d'une part l'adolescence comme temps de crise ne concerne qu'un nombre réduit de jeunes même dans la société occidentale

industrialisée : ces jeunes vraiment en crise ne sont pas plus nombreux que le nombre de personnes en perturbation à d'autres étapes de la vie. La majorité des adolescents traverse cette période positivement et s'intègre sans trop de casse dans la société des adultes (Claes, 1983 et Galland, 1985). D'autre part les recherches holoculturelles évoquées par Dasen (1995 : 17-30) montrent que, contrairement au courant de pensée qui croit que l'adolescence n'existe pas en dehors de l'Occident pour des raisons d'évolution sociale, économique et culturelle, cette étape de la vie est bel et bien présente tant dans les sociétés qui la canalisent par des rites d'initiation que par celles où l'initiation est étalée sur plusieurs années.

La caractéristique majeure de cette période est que la société fixe clairement un cadre social et culturel, contraignant autant que flexible selon les domaines, dans lequel les adolescents évoluent à l'image des adultes, leurs aînés. Le récent contact de l'Afrique avec la culture occidentale - qui a introduit, dans les cultures locales, des éléments perturbateurs tels que l'école, la religion, l'urbanisation - a créé une situation de malaise, au point que certaines institutions sociales - comme les rites d'initiation - disparaissent sans être remplacées par l'occidentalisation forcée des mœurs. Une telle situation fait apparaître des *pathologies du mal-être* typiques des sociétés post-industrielles à cause de la mondialisation des économies et des moyens de communication.

En fait à l'entrée dans l'adolescence, l'individu est capable d'user de ses fonctions génitales et cognitives, lesquelles iront se consolidant avec le temps. Dans les sociétés pré-industrielles occidentales, africaines ou autres, l'individu est pris en charge et vite initié à la vie et aux responsabilités d'adulte. Tout change avec l'introduction du mode industriel. C'est alors le déclin de l'apprentissage des métiers par l'adolescent en dehors de sa propre famille, l'extension progressive de la scolarité qui consiste principalement et paradoxalement à *isoler de la vie adulte pour préparer à la vie adulte* (religion, instruction, internat...), et le développement du sentiment domestique qui entraîne le repli de la vie familiale au sein du foyer et le *processus de privatisation de l'enfance* (Lutte et al., 1979 : 134, 135, 234).

Ces trois facteurs provoquent un séjour prolongé en famille jusqu'au mariage de cet adolescent marginalisé par la force des

choses et à qui certains droits vont être progressivement niés. En effet, sous prétexte de manque de maturité, les jeunes ne peuvent plus avoir de relations sexuelles, se marier ni participer à la vie publique sans la permission sociale. D'après Lutte (1982 : 75-125), la société actuelle maintient les jeunes dans la même subordination à travers les divers moyens suivants : la loi, la famille, l'école, le monde du travail, les églises, l'armée, le marché du temps libre et les pièges de la consommation, la répression et la manipulation de la sexualité, le marché de la drogue comme contrôle social, la violence policière et judiciaire.

A propos de *la loi*, Lutte relève une *confusion légale* dans la détermination de la majorité légale qui varie suivant les sexes et les pays (voir le tableau 3). *En famille*, l'adolescent est soumis à une dépendance affective : il doit choisir entre être satellite des parents et perdre leur amour ; en outre des figures parentales viennent à la rescousse de la famille (gendarmes, juges, maisons de rééducation, prisons...). Cette dépendance affective est aggravée par la dépendance économique, notamment celle des étudiants et des chômeurs (voir aussi Galland, 1985 : 59-94). *L'école*, elle, enseigne la soumission culturelle : *son rôle n'est pas seulement d'empêcher les jeunes d'être dans la rue - dans la vie - mais aussi de leur faire intérioriser toute une série d'attitudes et de valeurs qui perpétuent l'idéologie dominante : mépris du travail manuel, respect des hiérarchies, respect passif des règlements, obéissance sans contestation* (Lutte, 1982 : 91). Mais si l'école doit produire l'ouvrier du système, elle peut produire aussi des effets contradictoires, par exemple la recherche de se libérer de la tutelle des adultes par la formation des bandes de copains.

Le monde du travail marginalise les jeunes : c'est parmi eux qu'on trouve plus de chômeurs et ceux qui travaillent ont un statut inférieur et moins de considérations que les adultes (salaire, liberté d'expression, de se syndiquer...). *Les églises* sacralisent la dépendance à travers l'idéologie qu'elles véhiculent : exaltation de la famille, soumission aux parents, conception rétrograde de la femme, contrôle et répression de la sexualité, résignation et passivité devant les limites de la nature et de l'histoire, doctrine sociale fondée sur la collaboration entre les classes, respect de la propriété privée, etc, etc. (Lutte, *ibid.* : 98). *L'armée* pousse la soumission jusqu'à l'absurde et réprime toute tentative de rébellion.

Tableau 3 : Age à partir duquel on peut exercer un droit ou être retenu responsable d'une action

	Italie	Autriche	Belgique	Dane mark	France	Allema gne	Angle terre	Irlande	Malte	Norvège	Pays-Bas	Suède	Suisse
Age de la majorité	18	19	21	18	18	18	18	21	18	20	21	18	21
Travailler													
- temps partiel	15	15	14	15	16	14	9	14	16	12	16	14	13
- temps plein	15	15	14	15	16	18	16	15	16	15	18	14	15
S'inscrire à un syndicat	15	15	15	16	18	-	16	16	18	15	16	14	15
Voter	18	19	18	20	18	18	18	18	18	20	18	18	20
Sénat	25												
Être candidat aux élections	18	25	21	20	21	18	21	21	18	20	21	18	20
Chambre	25												
Sénat	40												
Président républicain	50												
Se marier garçons	18	18-19	18	17	18	18	16	16	16	18	16	16	18
filles	18	15-16	15	16	15	16	16	16	16	16	14	16	17
Responsabilité criminelle	12-18	14-18	18	15	16	21	18	7	9	15	6	15	7
Quitter le domicile des parents sans permission	18	19	18	18	18	18	16	16	16	18	21	16	20
Posséder et administrer ses biens	18	18	15-18	15-18	18	18	18	21	16-18	20	21	-	-

Source : Lutte, G., *Libérer l'adolescence*, Bruxelles, Editions P. Mardaga, 1988, 120.

Le service militaire est *dans les limites incertaines entre la jeunesse et l'âge adulte comme s'il devait être l'étape ultime de la formation des jeunes mâles, le rite de passage et d'initiation à l'état adulte* (ibid. : 101).

Le temps libre accordé aux jeunes devient vite un temps d'aliénation : les jeunes tombent rapidement dans le piège de la consommation et du commerce des loisirs : disco, tv... *Le sexe* est tantôt réprimé par une morale du renoncement prônée par la famille et surtout les églises, incarnation de la morale bourgeoise, tantôt manipulé par la publicité et le commerce qui en font un objet banal de consommation (films, revues, maisons closes, relations sexuelles libres...), mais une consommation jamais satisfaite, toujours renouvelée. *Le marché de la drogue* est très ambigu : d'un côté on criminalise les drogues légères, peu préjudiciables à la santé (haschich, marijuana...), mais on ne réprime pas leur commerce avec vigueur ; de l'autre côté on vend à coup de publicité l'alcool, le tabac et les tranquillisants...

La violence policière et judiciaire se mêle à la répression comme ultime recours contre les jeunes qui se rebellent malgré tous les éléments de conditionnement à la soumission déjà évoqués. Car *les lois qui sanctionnent la subordination des jeunes déclarent illégaux toute une série de comportements qui sont permis aux adultes. Les jeunes qui veulent vivre de façon autonome et responsable, selon leurs besoins et leurs capacités, qui veulent choisir leur lieu de résidence, décider avec qui habiter, exprimer leur sexualité, etc., ne peuvent le faire qu'en se mettant hors-la-loi.*

Lutte peut dire après cette longue analyse que l'adolescent est un adulte biologiquement châtré et socialement infantilisé. Il affirme en plus que *la marginalisation et la subordination des jeunes dans la société - comme celles des femmes, des ouvriers, des paysans, des personnes âgées - ne sont pas seulement un fait politique, économique et social, elles sont devenues aussi un phénomène psychique et culturel.* C'est devenu un comportement quotidien, présent dans les échanges interpersonnels, l'art, la littérature... dans la pratique de toutes les institutions, comme quelque chose d'évident, de naturel, d'inévitable (Lutte, 1984 : 149).

Pourtant le contact avec les jeunes sandinistes, au Nicaragua, et la prise de conscience de la façon dont ces jeunes ont participé à la lutte de libération de leur pays ont convaincu Lutte que la mentalité

de marginalisation des jeunes peut changer, mais que cela exige *non seulement des changements de structures socio-économiques, des bouleversements de la législation, mais aussi de profondes transformations idéologiques, des façons de voir la société et les personnes* (Ibid.).

Comment se présente la situation dans la société occidentale dont l'une des caractéristiques fondamentales est de se transformer de façon continue et accélérée ? Dans une enquête auprès d'élèves de 13-15 ans dans le canton de Neuchâtel en Suisse, Jeannin et Memminger (1981) étudient l'évolution des relations entre parents et enfants à un âge charnière *auquel s'opère la transition de l'enfance à l'adolescence* et l'incidence de l'école, des groupes de pairs et de la sous-culture adolescente *sur la situation des familles et sur les relations entre parents et adolescents*.

L'école joue un rôle tout à fait central dans la structuration de la situation des adolescents. C'est un facteur déterminant dans la formation des groupes de copains de diverses provenances géographiques, culturelles, économiques... Elle provoque une tendance à l'homogénéisation des comportements qui s'alignent sur ceux des plus prestigieux, c.à.d. des plus âgés. Même si en fait les désirs des adolescents sont plus homogènes que leurs conduites qui restent contrôlées par les parents, il y a création et assimilation par les adolescents de modèles de comportement désirables, mise en place d'une structure particulière de désirs et d'attentes en ce qui concerne les sorties, l'argent de poche, l'habillement, les relations avec les parents et avec les pairs, et les autres domaines de la vie quotidienne.

Les adolescents ramènent à la maison des comportements, des désirs, des exigences très différents de ce qu'ils seraient si l'environnement familial seul concourait à leur mise en forme. De plus cette immersion dans le milieu adolescent leur fournit également une échelle de valeurs, des critères d'appréciation, un sens de ce qui est bien et désirable dont ils se servent aussi pour élaborer leurs opinions sur leurs relations avec leurs parents. Ceux-ci méconnaissent ce que font et vivent leurs enfants-adolescents parce qu'ils ne fréquentent pas leurs milieux de vie et qu'ils sont de plus en plus isolés en ce qui concerne les questions éducatives. Cet isolement est dû à l'obsolescence des modèles hérités de leurs

propres parents, à la spécialisation des instances de socialisation et à la mobilité sociale et culturelle.

Jeannin et Memminger croient que contrairement *aux sociétés traditionnelles, les sociétés développées- qui ont créé l'adolescence comme période intermédiaire entre l'enfance et la maturité - ne lui ont pas donné de traduction institutionnelle ni de rite de passage qui marquerait la reconnaissance collective du changement et de son contenu* (1981 : 132). Les familles sont les seules conviées à porter le fardeau de la définition et de la gestion du passage. Pour les adolescents les parents sont les seuls détenteurs des clés de la liberté, mais, leurs modèles ayant été disqualifiés, les modèles tirés du milieu adolescent deviennent le référent naturel.

Comme la famille est devenue le lieu de la décision concernant les changements, il s'ensuit plusieurs conséquences : tout d'abord cette situation provoque une pression constante sur les familles ; des changements dans les relations sont possibles à chaque moment ; ces changements deviennent largement négociés pour déboucher sur un *compromis, un contrat* ; cette négociation des relations fait une très large place à l'argumentation mais aussi à la capacité de supporter le conflit jusqu'à sa résolution ; l'argumentation est d'autant plus riche et intéressante que les parents et les adolescents ne sont pas dans une position identique par rapport à ces négociations : leurs modèles de référence sont souvent opposés. Dans ce nouveau rapport entre les adolescents et leurs parents, deux valeurs sont affirmées : l'autonomie et le dialogue. Mais les adolescents se retrouvent souvent dans une relation de dépendance économique vis-à-vis de leurs parents. Cette dépendance détermine toutes les relations de négociation, de séduction et de chantage entre les parents et leurs enfants. Elle conditionne toutes les autres dépendances : légale, sexuelle, culturelle, sociale...

La lutte pour l'autonomie dont parlent Jeannin et Memminger, la lutte contre la marginalisation et pour la suppression de l'adolescence que prône Lutte, ces deux luttes rappellent bien le combat pour l'autonomie qui commence au moment où l'enfant sait déjà marcher et commence à parler, mais doit lutter pour maîtriser les modèles rétentifs-éliminatifs (Erickson, 1972 : 104-109). En fait pendant l'enfance l'individu est façonné par son milieu socio-familial et historique : imagerie parentale, contes de fées, traditions,

superstitions, bavardages familiers, premières leçons du langage, dressage à la propreté, à l'ordre... Miller (1984 : 121) parle de l'éducation comme d'une manipulation des enfants par les adultes *pour échapper à leur propre insécurité et à leur propre absence de liberté*. Quant aux relations entre l'enseignant et l'élève, Bourdieu et Passeron (1970 : 19) affirment que *toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel*.

La prise de conscience et l'acceptation de ce constat du façonnement du moi par le regard des autres sont plus ou moins rapides selon les individus et surtout selon les milieux sociaux, économiques et idéologiques de leur vie. Et ce qui détermine l'existence (ou la non existence) de la période de l'adolescence pourrait être l'occultation sociale (ou la non occultation sociale), dès l'enfance, de la réalité et de l'importance de ce regard de l'autre dans la détermination du sentiment d'identité. En d'autres termes le même discours est tenu différemment à l'enfant selon son milieu social. Dans l'un, occidental, il s'entend dire : *Tu es libre, mais je te contrôle*. Dans l'autre, africaine en l'occurrence, il écoute le discours suivant : *Je te contrôle pour que tu deviennes libre*.

La réaction à l'adolescence dépendra de sa capacité d'assimilation, consciente ou non, des schèmes de comportement proposés ou souvent imposés par son milieu social. La révolte de l'adolescent proviendrait du fait que c'est la première fois qu'il prend conscience qu'il est le fruit de cette réalité sociale. *L'adolescence est dès lors analysable en tant qu'amorce d'une prise de conscience quant au poids du regard de l'autre, de ce que l'on n'est que le résultat de ces regards, mais aussi comme refus de ce poids et de ce déterminisme et, réaction compréhensible, comme projection sur l'adulte de cette prise de conscience avortée* (Marc, 1990, voir aussi Marc, 1995).

Comme dans les sociétés anciennes, une véritable *crise* d'adolescence n'apparaît que chez une minorité de la population adolescente des sociétés industrielles, même si cette minorité paraît plus importante dans ce dernier type de société. La majorité des adolescents assimilent sans heurts significatifs les schèmes de comportement de leurs sociétés respectives, lesquelles, malgré les apparences, usent de leurs propres rites et formalisations pour imposer leur identité à leurs jeunes. Dans la société actuelle les

jeunes sont soumis à une longue période de latence sociale à cause de la multiplication et de la différenciation des seuils d'entrée dans la vie adulte que sont la scolarité, l'entrée dans la vie professionnelle, le permis de conduire, le mariage, le service militaire, l'acquisition des droits civiques et politiques. Désormais l'entrée dans la vie active s'accompagne d'une forte précarité des emplois occupés, de relations distendues entre les titres scolaires et les postes de travail et d'une certaine conscience sociale de classe qui peut conduire les jeunes au déclenchement d'une violence de masse différente de l'habituelle violence liée à la délinquance juvénile (Galland, 1985).

Le jeune d'aujourd'hui, occidental ou assimilé parce que soumis comme lui au modèle industriel, est pris entre les obligations des différents rites d'initiation et le manque actuel de garantie que ceux-ci le mèneront quelque part : son inquiétude gagne du terrain à cause de l'universalisation de son principal rite d'initiation actuel : l'école. Bourdieu (1966 : 206) se demande *si, en mettant l'accent sur le passage temporel - de l'enfance à l'âge adulte par exemple -, cette théorie [de rite de passage de Van Gennep] ne masque pas un des effets essentiels du rite, à savoir de séparer ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi, mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon et d'instituer ainsi une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas. C'est pourquoi, plutôt que rites de passage, je dirais volontiers rites de consécration, ou rites de légitimation ou, tout simplement, rites d'institution (en donnant à ce mot le sens actif qu'il a par exemple dans l'expression «institution d'un héritier»).*

Mais peut-on encore parler d'institution d'un héritier si la fin de ce rite d'institution - la fin de l'école en l'occurrence - ne débouche plus nécessairement sur le début d'une vie professionnelle? Le chômage et le non-emploi, surtout ceux des jeunes, augmentent en Occident et davantage dans le Sud de la planète. Et les gouvernements successifs ne trouvent pas de solutions miracles pour infléchir ce mouvement. Une scolarisation prolongée, des stages, des apprentissages, des formations en alternance, des travaux d'utilité collective..., tout ceci ne change rien à la courbe ascendante du chômage et du non-emploi (Huerre et al., 1990 : 228-229).

Comment dans ces conditions continuer à inciter le jeune à se considérer comme l'avenir du pays? Comment sauvegarder et entretenir chez lui le questionnement, l'espoir, l'utopie, l'esprit d'entreprise et la volonté d'autonomie? L'école, rite d'institution moderne par excellence, s'étend depuis un siècle sur toute la planète, suscitant et entretenant espoirs et déceptions chez des multitudes de jeunes. Que dire de l'histoire de son implantation au Zaïre et de sa contribution à la déstructuration-restructuration de la société zaïroise?

II.- L'ÉCOLE AU ZAÏRE

Dans ce chapitre je voudrais comprendre comment est né et s'est constitué le système scolaire zaïrois, comment l'école confiée aux missionnaires au début de la colonisation s'est attachée à former progressivement *les auxiliaires à l'action civilisatrice, les évolués* - plus ou moins élevés au rang de *civilisés* -, et *les cadres* - chargés, par l'accélération de l'histoire, de gérer le pays à la place du colonisateur. Cette plongée dans le passé permettra de saisir l'évolution actuelle du système scolaire et ses effets sur la société zaïroise d'aujourd'hui, c.à.d. pourquoi l'école, dont l'infrastructure et la qualité de l'enseignement sont de plus en plus médiocres, continue d'être fort sollicitée tout en incarnant la contradiction suivante : d'une part elle entretient le mythe du diplôme comme gage de la réussite sociale, d'autre part elle casse le mythe de l'école-clé du développement, car ses diplômés sont sans-emploi et peu portés à l'esprit d'entreprise qui domine la société zaïroise en lutte pour sa survie.

1.- Historique

L'école est une réalité importée au Zaïre par la colonisation, dans un contexte social étranger à l'idée scolaire alors que des écoles ont existé ailleurs en Afrique depuis des millénaires⁶. Situé au coeur de l'Afrique et abritant une immense forêt dense traversée

⁶ A ce propos voici ce qu'écrit Ki-Zerbo (1990 : 15) : *Des milliers d'années avant que ne fussent inventés les lettres alpha et beta qui sont les racines du mot alphabétisation, et le mot latin schola qui a donné scolarisation, les scribes de l'Égypte antique ont écrit, lu, compté, géré, philosophé, ausculté l'au-delà et l'absolu, en se servant du papyrus, premier support de l'écriture. Certains paysans africains appellent d'ailleurs significativement les lettrés "les gens du papier, ceux qui connaissent le papier". Jusqu'au XVIIe siècle cette tradition s'est perpétuée dans de nombreux pays africains : le bassin nilotique, l'Afrique du Nord, Axum, puis l'Éthiopie où grâce aux établissements de l'église orthodoxe, plusieurs négus furent des hommes de culture et des écrivains; la Nubie et Méroé dont l'écriture reste à décoder; les pays du Soudan médiéval avec les centres d'enseignement supérieur de Tombouctou, Jenné, Gao, Kano, Katsina, Cingueti etc; sans compter ceux de l'Afrique orientale et méridionale et les îles de l'Océan Indien.*

par l'Equateur, le Zaïre, cette fabrication coloniale, n'a connu l'existence et l'extension durable de l'école dans sa forme moderne qu'avec la colonisation belge. Voilà un pays dont les multiples ethnies sont depuis un siècle artificiellement obligées de vivre ensemble et de subir, même en matière d'éducation, une violence tant réelle que symbolique, alors qu'elles sont souvent différentes entre elles quant à leurs systèmes éducatifs, à leurs organisations sociales, économiques et culturelles liées à la diversité de leurs réalités géographiques et historiques.

La réalité scolaire se place dans ce contexte et participe activement à la transformation des structures et des organisations sociales et culturelles du pays. Elle contribue en fait à la reproduction du modèle social et culturel imposé de l'extérieur ainsi qu'à la sélection et à la formation des candidats à la perpétuation de ce modèle (Gasibirege, 1979).

1.1.- L'Etat Indépendant du Congo (1885-1908)

A la suite du Décret royal du 4 mars 1892 et de la Convention du 26 mai 1906 entre le Saint-Siège et l'Etat Indépendant du Congo (EIC), celui-ci et l'Eglise catholique s'arrogent pratiquement le monopole de l'organisation de l'enseignement⁷. *Deux réseaux parallèles fonctionnent. Celui de l'Etat, qui compte quelques colonies scolaires et écoles professionnelles, limite son action aussi bien en ce qui concerne le nombre d'élèves admis qu'en ce qui concerne le type de formation assurée ; ce réseau se préoccupe exclusivement de fournir les fonctionnaires subalternes et les artisans dont l'administration a un impérieux besoin. Celui des missions, par contre, veut toucher le plus d'enfants possible, son but étant avant tout l'évangélisation. Quelques notions agricoles et professionnelles sont enseignées pour les strictes nécessités matérielles des missionnaires ; un accent particulier est mis sur la formation des catéchistes* (Kita, 1982 : 154).

⁷ Entre 1880 et 1886, les Pères Français de la Congrégation du Saint-Esprit avaient déjà ouvert trois écoles à Boma, Linzola et Kwamouth. Mais cette expérience fut interrompue avec la création de l'Etat Indépendant du Congo (Mukadi, 1979 : 199).

Si les populations de l'Ouest du Zaïre sont dès le dernier quart du XIX^e siècle en contact avec les structures de l'EIC, la colonisation du reste du pays se fait progressivement. Et si les premières colonies scolaires apparaissent à Boma et Nouvelle Anvers (sur la côte atlantique) en 1893 (Kita, 1982 : 135), *c'est au mois de février 1907 que Nya-Ngezi*⁸, *à la demande des Pères, fit venir 25 enfants qui allaient constituer le noyau de la première école et du premier catéchuménat* (Kaboy Ruboneka, 1992 : 135). Les premières écoles créées par l'EIC sont appelées colonies scolaires et destinées à recueillir des enfants abandonnés, orphelins ou rescapés de la dispersion des convois d'esclaves. Leur formation fut principalement à caractère militaire, religieux et artisanal. Mais ces écoles et d'autres créées plus tard s'ouvrirent rapidement à d'autres enfants et renforcèrent plus la formation professionnelle, au moment où *les impératifs d'ordre économique et administratif prennent le relais des préoccupations militaires* (Kita, 1982. : 140).

1.2.- La période coloniale (1908-1960)

1.2.1.- La période des auxiliaires (1908-1948)

L'école qui existe au début du 20^e siècle a comme objectif principal la formation des auxiliaires dont la colonisation a de plus en plus besoin. Cette école cherche à s'adapter aux traditions locales selon ce qu'on a appelé la *théorie de l'adaptation*. Cette théorie consistait à répandre un enseignement de masse destiné à apporter la civilisation aux enfants des régions rurales, sans détruire pour autant ce qu'il y a de bon dans la société ni détourner les petits noirs de leur milieu familial.

Dès 1922, les principes suivants sont adoptés : adaptation de l'école au milieu indigène, prédominance de l'éducation sur l'instruction, importance des langues africaines dans la première formation des enfants, collaboration avec les missions religieuses nationales (c.à.d. belges), importance de l'éducation des filles, développement des écoles normales pour accroître le nombre de moniteurs. En 1924 fut adopté un projet de création de trois espèces d'écoles :

⁸ Un chef local au sud de l'actuelle ville de Bukavu.

pour la masse, les écoles primaires du 1^{er} degré divisées en écoles rurales et en écoles urbaines ; pour les enfants mieux doués, les écoles primaires du 2^e degré situées seulement dans de grands centres urbains ou missionnaires ; enfin les écoles spéciales pour candidats-commis, les écoles normales, les écoles professionnelles et agricoles (Mukadi, 1979 : 202-204).

Le tableau 4 présente les structures de l'enseignement en 1929 (Kita, 1982 : 190). Par rapport aux villages que le colonisateur voulait *enfermer dans l'agriculture traditionnelle*, les centres sont *favorisés* parce que, habités par une population hétéroclite, en dehors des normes ethniques, ils sont plus réceptifs aux innovations apportées par la colonisation (Gasibirege, 1989 : 196-199). C'est le début du clivage toujours actuel entre les villages et les villes. Si on y ajoute qu'il existait à l'époque des écoles pour fils de chefs, dans le but de mieux les préparer à régner sur leurs administrés suivant la volonté du colonisateur (Kita, 1982 : 147-149), on comprendra que celui-ci était loin de favoriser l'esprit égalitaire à l'école.

Le tableau 5 (Kita, *ibid* : 192) présente des statistiques scolaires pour 1929, 1939 et 1944, au moment où est en vogue la théorie de l'adaptation. On peut constater un taux de déperditions scolaires qualifié d'effroyable par Kita (*ibid.*), mais aussi le nombre peu élevé des enfants touchés par le phénomène scolaire. Pourtant ce phénomène prend de plus en plus de l'importance dans la mesure où les rares diplômés travaillent aux côtés des Blancs et ont un salaire et un standing de vie enviables par les ruraux et les déscolarisés.

Ainsi se met en place et se renforce une hiérarchisation des statuts sociaux façonnée par la dichotomie opposant Blancs et Noirs et caractérisée *par les nouvelles divisions sociales : chrétiens/païens, lettrés/analphabètes, civilisés/primitifs, évolués/sauvages ou retardés* (Gasibirege, 1989 : 199). Ces divisions atteignent les colonisés entre eux et particulièrement les évolués qui se veulent une catégorie à part et qui réclament auprès des autorités coloniales un statut qui les rapprocherait des privilèges dont jouissent les Blancs, avec à terme l'espoir d'être purement et simplement assimilés à eux (Kadima-Nzuji, 1984. : 46-81 et Young, 1968 : 47-69).

Tableau 4 : Structures de l'enseignement en 1929

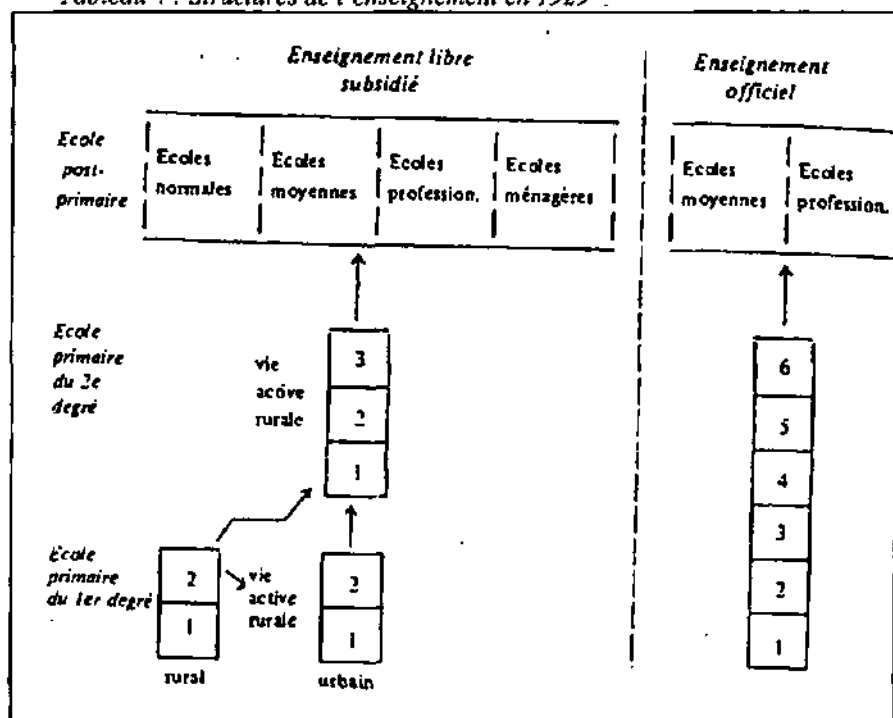


Tableau 5 : Statistiques scolaires en 1929, 1939 et 1944.

	1929	1939	1944
I. RESEAU OFFICIEL			
Nombre d'écoles			
- primaires	9	7	6
- moyennes	4	4	3
Nombre d'élèves			
- écoles primaires	2.968	3.624	2.934
- écoles moyennes	72	282	257
- écoles professionnelles	576	102	96
Diplômés post-primaires	143	102	96
II. RESEAU SUBSIDIE			
Nombre d'écoles			
- 1er degré	2.532	4.446	5.020
- 2ème degré	163	640	829
- 6ème préparatoire	-	-	44
- normales	16	34	37
- moyennes	2	6	11
- professionnelles	5	3	8
- ménagères	4	17	26
Nombre d'élèves			
- 1er degré	119.563	195.401	243.918
- 2ème degré	8.162	47.980	65.840
- 6ème préparatoire	-	-	1.630
- normales	891	2.038	2.154
- moyennes	49	331	624
- professionnelles	133	181	366
- ménagères	183	473	728
Diplômés post-primaires	175	503	549

Source : Kita, K. M., *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant la colonisation*, Bukavu, Ed. du Ceruki, 1982 : 190 et 192.

1.2.2.- Une volonté de structuration (1948-1960)

Les réformes scolaires initiées en 1948 sont la reprise des structures antérieures mais avec un objectif différent, celui de *l'assimilation*. En effet la fin de la deuxième guerre mondiale à laquelle le Congo belge a fort contribué par ce qu'on a appelé *l'effort de guerre* fut le point de départ des revendications des évolués pour une meilleure formation de leurs enfants dans un système scolaire de même nature que celui réservé aux petits Blancs (Gasibirege, 1989 : 216). En même temps l'économie du Congo belge pénétrant de plus en plus le marché mondial avait besoin d'une main d'oeuvre de plus en plus qualifiée.

Dès lors les objectifs de l'enseignement primaire consistèrent à étendre l'enseignement à toute la jeunesse et à former les indigènes à vivre selon leur propre génie, mais aussi et surtout à préparer une élite. En fait *la nouvelle organisation maintient à l'enseignement primaire la double fonction qui lui était dévolue précédemment : d'une part préparer et confiner la masse à la vie paysanne et aux travaux manuels et, d'autre part, préparer « adéquatement » les éléments destinés à constituer la future élite intellectuelle* (Kita, 1982 : 196). C'est la prédominance de *la théorie de l'assimilation* en même temps que le renforcement du clivage entre les élèves.

Le premier degré de l'école primaire dure deux ans et forme la base commune de l'édifice scolaire. Le deuxième degré dure trois ans. C'est une formation dédoublée en enseignement *soit ordinaire, soit sélectionné, selon qu'il s'adresse à des enfants destinés à ne pas dépasser le niveau de l'école primaire ou post-primaire, ou au contraire à des enfants sélectionnés en vue de leur admission à l'enseignement secondaire* (Kita, *ibid* : 197 ; voir aussi Kimpesa, 1983 : 99-101). La première filière, *ordinaire*, détermine donc si tôt les futurs paysans car 40 % du temps sont consacrés aux exercices manuels et tous les cours doivent avoir l'agriculture et l'artisanat comme centres d'intérêt. La deuxième filière, *sélectionnée* et plus réservée aux enfants des *centres*, donne plus d'importance à la langue française et aux connaissances permettant d'affronter l'enseignement secondaire.

Les écoles post-primaires sont divisées elles aussi en filières d'écoles pour *la masse* et en filières d'écoles pour *l'élite*. Les écoles pour la masse accueillent seulement certains éléments appelés à rendre des services à la masse paysanne dans les domaines artisanal,

administratif et pédagogique. Les écoles pour l'élite sont elles-mêmes divisées en enseignement post-primaire cycle court (3 à 4 ans) et en enseignement secondaire proprement-dit, cycle long (6 ans), dont les programmes se rapprochent de ceux de l'enseignement secondaire belge. Les objectifs de cet enseignement secondaire consistent d'une part à donner une formation générale, d'autre part à préparer à des *emplois intellectuels* pour la majorité et à une formation supérieure et universitaire éventuelle pour un groupe limité de jeunes.

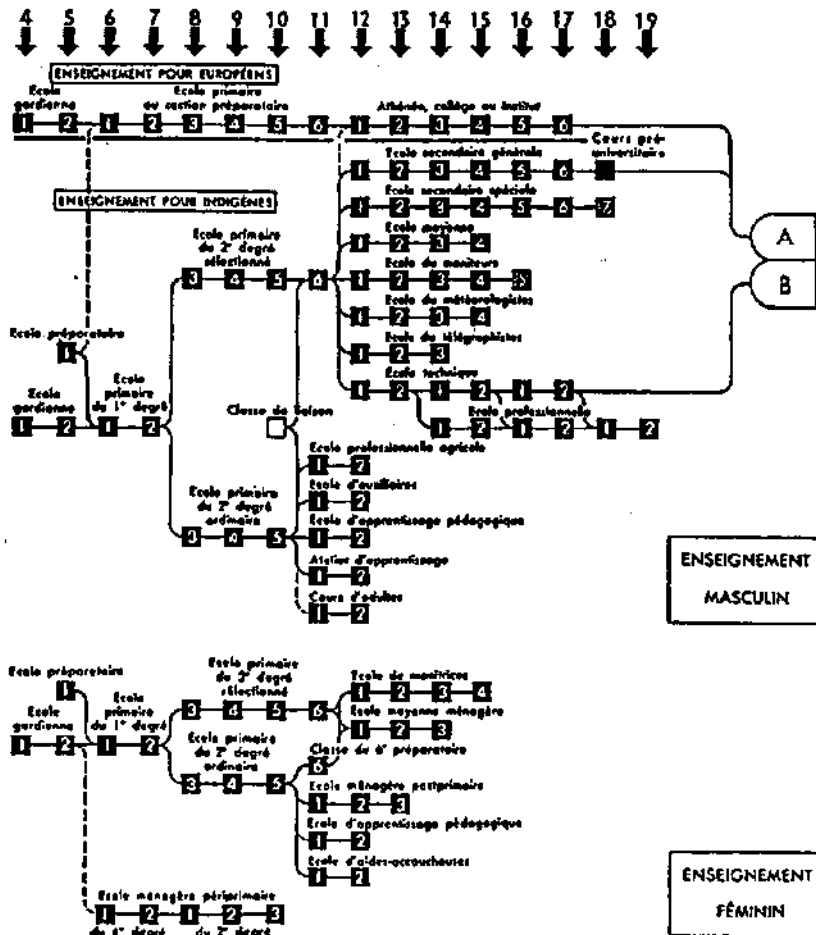
En 1954, l'introduction des écoles laïques dans le système scolaire et le caractère interracial de certaines d'entre elles incitent à la généralisation du programme métropolitain et donc au renforcement de la politique assimilationniste. En 1954 et 1956 sont respectivement créées l'Université Lovanium (catholique) à Léopoldville (actuellement Kinshasa) et l'Université officielle du Congo à Elisabethville (aujourd'hui Lubumbashi).

Cette réforme de 1948 et ses retouches ultérieures reprises sur le tableau 6 ont abouti à un organigramme exceptionnellement hétérogène et révélé une non-planification au niveau des structures, des programmes et des horaires ; au niveau de la gestion, laïque ou confessionnelle (catholique ou protestante) des écoles ; au niveau des titres délivrés après l'école secondaire et nécessitant un jury spécial et une *homologation* par l'Etat ; enfin au niveau de la distribution géographique des écoles et de la répartition des différentes sections d'enseignement secondaire...

1.3.- L'indépendance et l'intervention de l'Unesco (1960-1970)

A la fin de la colonisation, le système scolaire est toujours confronté à une déperdition scolaire très accentuée. En 1954, 519.000 enfants sont inscrits en première année primaire ; en 1960, il n'en reste que 45.000 en sixième année primaire, soit 8,5 %. Pour l'année 1959-1960, la situation scolaire montre une disproportion entre le nombre d'élèves de l'enseignement primaire (1.644.047, soit 96 %), ceux de l'enseignement post-primaire (22.780, soit 1 %), ceux de l'école secondaire (37.388, soit 2 %) et les étudiants de l'enseignement supérieur (1.145, soit 0,06 %, dont 350 étrangers environ) (Kimpesa, 1983 : 118-124). A l'indépendance du Congo, seules 13 personnes

Tableau 6 : Structure de l'enseignement au Congo en avril 1959



Source : Unesco, *L'Enseignement dans le monde*, tome II, p. 177. Tiré de Kita, K. M., *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*, Bukavu, Ed. du Ceruki, 1982 : 274.

ont un grade universitaire et presque autant sont diplômées des instituts supérieurs; les cadres congolais sont pratiquement inexistant dans ce qui est encore l'administration coloniale et qui, du jour au lendemain devrait fonctionner comme une administration d'un pays souverain (voir le tableau 7 tiré de Ndayambaje, 1983 : 120 ; voir aussi Takizala, 1964 : 67 ; Kita, 1982 : 192-260 ; Young, 1968 : 60-65 et Ziegler, 1964 : 163-187).

Tableau 7 : Répartition des Agents de l'Administration publique par catégorie au Congo belge en 1960.

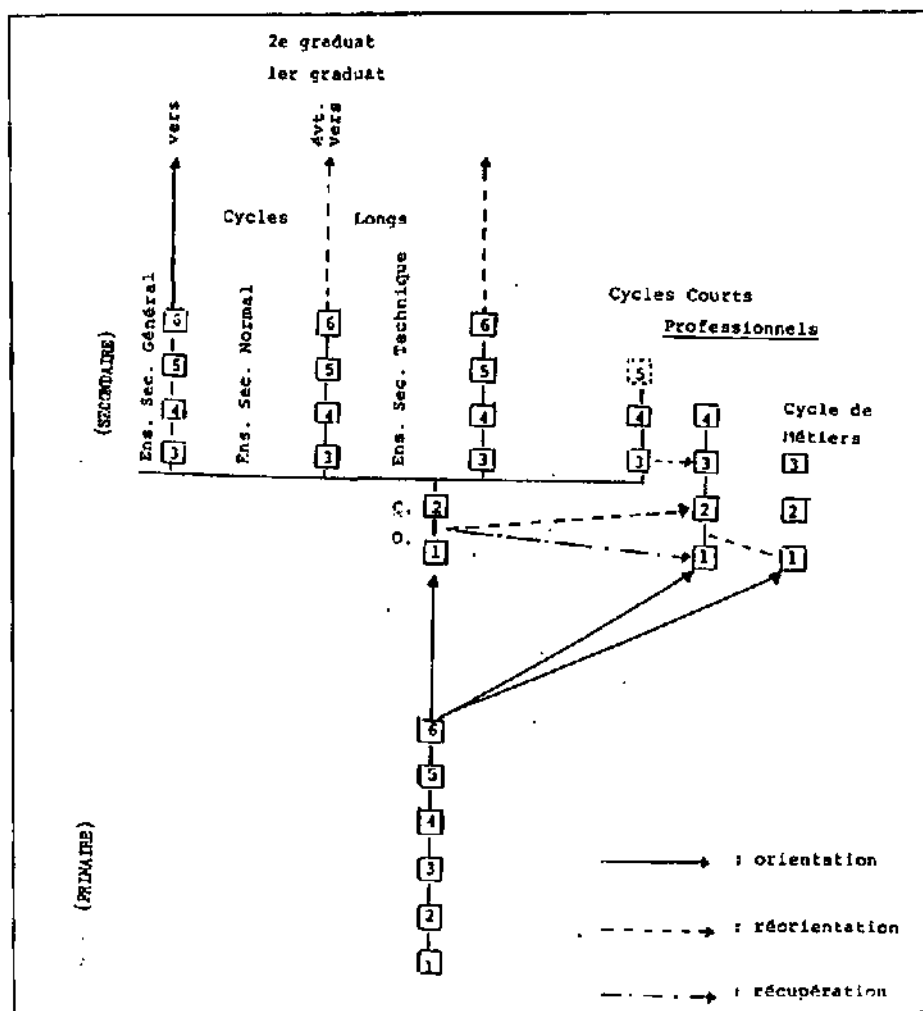
Catégorie	Métropolitains	Africains
1 ^e Hauts fonctionnaires	106	0
2 ^e Fonctionnaires supérieurs	1.004	1
3 ^e Fonctionnaires moyens importants	3.532	2
4 ^e fonctionnaires simples	5.159	800
5 ^e Personnel subalterne	0	11.000

Source : Kasongo, J., *Le problème des cadres au Congo belge dans INCIDI : Problèmes des cadres dans les pays tropicaux et subtropicaux*, Bruxelles, 1961 : 174. Tiré de Ndayambaje, J.D., *Rapports entre l'éducation et l'emploi en Afrique noire*, Fribourg, Thèse, Uni., 1983 : 120.

Le 17 juillet 1961, soit un an après l'indépendance, conseillé par l'Unesco, le Zaïre décrète une réforme scolaire qui recherche principalement la formation générale des cadres moyens et supérieurs, compétents et nombreux, l'augmentation de la rentabilité pédagogique de l'école et l'assurance d'une structure promotionnelle aux élèves qui le désirent (Takizala, 1964 : 66). Le Zaïre espère ainsi lutter contre ce déséquilibre qui fait que par rapport au reste des pays africains à peine politiquement souverains, *il a une pyramide scolaire dont la base est la plus large d'Afrique, mais aussi le sommet le plus étroit* (Kita, 1982 : 260).

Pour accroître rapidement le nombre de jeunes capables de prendre en mains les postes administratifs et autres abandonnés par les Belges, le Zaïre crée, après l'école primaire, un tronc commun de deux ans - le cycle d'orientation - suivi d'une formation de quatre ans - le cycle long - dans diverses sections dont l'issue est le diplôme d'Etat (le baccalauréat) et le travail ou l'université. Des écoles secondaires et instituts supérieurs assez nombreux et diversifiés voient le jour, ainsi que l'Université libre du Congo (protestante) à Stanleyville (actuelle

Tableau 8 : Enseignement du second degré ou secondaire d'après la réforme de 1972 (2e réforme)



Source : Masiala, M.S., *La déperdition scolaire au Zaïre. Rejet scolaire et rejet social de l'élève kinois*, Genève, Thèse, FPSE, 1981 : 119.

Kisangani). Mais le Zaïre conserve le cycle court professionnel de trois à quatre ou cinq ans immédiatement après l'école primaire, l'équivalent de l'école post-primaire de la période coloniale (tableau 8).

Malheureusement la répartition des écoles sur tout le territoire zaïrois, déjà inégale à l'époque coloniale, devint encore plus déséquilibrée. La carte scolaire établie par Ekwa en 1965 (voir Kimpesa, 1983 : 129) pour les écoles secondaires catholiques de l'enseignement général - les plus nombreuses et les mieux organisées - montre que la plupart de ces écoles sont concentrées sur l'axe Bas-Zaïre - Bandundu - Kasai au détriment de l'axe Shaba - Kivu - Haut-Zaïre en dépit d'une densité de la population comparable et même plus importante dans certaines zones du Kivu montagneux. Le nombre et la localisation à Kinshasa de 17 écoles supérieures sur les 29 créées en partie avec l'aide de l'Unesco entre 1961 et 1969 a accentué ce déséquilibre dans un pays à la recherche forcée de cadres à l'indépendance. Et l'impact de ce déséquilibre a accompagné toute la vie scolaire du Zaïre post-colonial au profit des régions proches de Kinshasa située nettement à l'ouest du pays (De Saint-Moulin, L., 1987 : 404-406).

Les nouvelles écoles ajoutées aux structures scolaires héritées de la colonisation permettent un important accroissement de la population scolaire. Le Zaïre est rapidement victime de cette volonté de formation massive des cadres, car désormais les diplômés d'Etat n'ont plus qu'une idée, celle de poursuivre des études supérieures ou universitaires qu'ils considèrent comme leur débouché normal, particulièrement pour les diplômés des sections littéraire et scientifique. Les élèves des autres sections ne tardent pas à tourner leur regard aussi vers les études supérieures et universitaires.

De nombreuses *écoles professionnelles* qui formaient à des métiers bien précis en trois ou quatre ans post-primaires ont progressivement perdu de leur attrait et se sont transformées en écoles techniques - cycle long - orientées vers l'université. Or si les programmes de ces cycles longs techniques sont comparables à ceux des écoles techniques dispensés en Europe, il leur manque souvent des professeurs compétents et des équipements adéquats pour garantir une formation technique solide.

Les *écoles normales* ont suivi la même évolution : jadis elles formaient en quatre ans les moniteurs d'école primaire ; aujourd'hui elles sont devenues presque toutes des cycles longs pédagogiques. N'exigeant pas un équipement matériel sophistiqué, ils se sont fortement répandus à travers toute la République ; cependant ils souffrent d'une carence de professeurs qualifiés et compétents en psycho-pédagogie, en didactique et en supervision des stages. Ils forment donc pour l'école primaire des enseignants *qualifiés parce que diplômés*, mais *incompétents* parce qu'insuffisamment formés à la maîtrise tant du savoir que de la méthodologie de son enseignement.

La non maîtrise des métiers pour lesquels les diplômés d'Etat des cycles longs techniques et pédagogiques sont supposés avoir reçu une formation adéquate et la non valorisation de leur formation au niveau salarial sont peut-être des raisons qui les poussent à tenter leur chance comme étudiants dans l'enseignement supérieur et universitaire. Celui-ci leur a ouvert ses portes aux mêmes conditions que les diplômés d'Etat des sections littéraires et scientifiques. Depuis lors le Zaïre ne peut plus compter que sur très peu de personnes ayant une formation professionnelle solide suivie dans une école de métiers bien équipée et comptant sur des formateurs compétents.

1.4.- La déstructuration de l'enseignement (1970-1980)

1.4.1.- La nationalisation (1971-1976)

Malgré l'indépendance du Zaïre et l'intervention de l'Unesco, l'influence étrangère et surtout la prédominance de l'Eglise catholique dans l'organisation et la gestion de l'enseignement sont tellement fortes que le régime de dictature au pouvoir depuis 1965 décide de nationaliser tout l'enseignement.

La première décision fut d'unifier la gestion administrative et académique de tout l'enseignement supérieur et universitaire dans une structure unique : 1971 voit la naissance de l'Université nationale du Zaïre (UNAZA) et une réforme des programmes qui aboutit à une licence en trois + deux ans au lieu de deux + deux ans, les trois premières années, de *graduat*, préparant à un diplôme dit professionnel. Par contre la durée des études en médecine est ramenée à trois + trois ans au lieu de deux + quatre + un ans. Mais l'UNAZA

signifia surtout la création de trois campus universitaires spécialisés chacun dans des disciplines dont les enseignements ne se retrouvaient plus dans les deux autres campus. Ainsi les facultés de médecine humaine, de droit, d'économie et de polytechnique furent regroupées à Kinshasa, celles des lettres, de médecine vétérinaire, des sciences sociales et une partie de la polytechnique se retrouvèrent à Lubumbashi, celles des sciences biologiques, de gestion d'entreprise, de psychologie et sciences de l'éducation déménagèrent à Kisangani, enfin l'institut facultaire d'agronomie remplaça les facultés d'agronomie et fut installé à Yangambi, à 100 km de Kisangani.

Cette répartition concentra les facultés politiquement *utiles* à Kinshasa et éloigna de la capitale celles *jugées spécialistes de l'agitation idéologique* ! Elle aggrava d'autant plus le déséquilibre déjà existant au détriment des régions non universitaires qu'il n'y eut pas de délocalisation - vers ces régions défavorisées - de quelques instituts supérieurs concentrés à Kinshasa. Elle draina davantage et de manière encore plus inégale les diplômés d'Etat vers les trois villes universitaires et surtout favorisa la formation de cadres universitaires proches de ces villes. Kisangani (1992 : 163) ne put résister à formuler le pronostic caustique suivant : *Bientôt le Zaïre se structurera en régions ou ethnies fournisseuses de cadres et celles fournisseuses de manoeuvres, en régions et ethnies fournisseuses de médecins ou d'ingénieurs - parce que ces enseignements sont organisés non loin de chez elles - et celles qui fournissent les psychologues et les linguistes.*

En 1973, les écoles primaires et secondaires tenues par les confessions religieuses sont nationalisées à leur tour et leur gestion est confiée à des laïcs Zaïrois nommés par l'Etat, à l'instar du Rectorat de l'UNAZA ainsi que des autorités académiques des trois campus universitaires et des instituts supérieurs intégrés aussi dans cette structure universitaire unique. Il s'ensuivit des malversations financières importantes, une dilapidation sans précédent des biens, meubles et immeubles des écoles et une forte baisse de niveau dans l'enseignement, au point que vingt-cinq ans plus tard les conséquences de ces comportements se font encore sentir.

1.4.2.- La dénationalisation de la gestion (1976-1977)

En 1976 l'Etat dut négocier et signer en 1977 avec différentes Associations religieuses la Convention de gestion des écoles nationales⁹. Il leur rétrocédait la gestion interne des écoles tout en conservant entre autres obligations celle de leur fournir les finances pour le paiement du personnel, pour les frais de fonctionnement, pour l'entretien, les réparations et le renouvellement des équipements, et l'extention des constructions (voir l'article 9 alinéa 2 de la dite Convention in Recueil des directives et intructions officielles, 1^e édition, 1986 : 29; voir aussi Busugutsala, G. G., 1997 : 149-220). La gestion autonome des institutions de l'enseignement supérieur et universitaire intervint en 1981. Cependant l'Etat continua à fixer les orientations, les programmes et les salaires.

Tableau 9 : Evolution des effectifs scolaires entre 1959-60 et 1985-86

Année scolaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement supérieur et universitaire
1959-1960	1.644.044	37.388	763
1965-1966	2.064.604	21.232	3.704
1969-1970	2.823.181	231.370	10.165
1975-1976	3.544.498	511.481	24.853
1979-1980	4.054.758	1.000.108	26.700
1985-1986	4.993.523	3.198.051	40.813

N.B. Ces chiffres sont pour la plupart des estimations et sont donnés à titre indicatif.

Source : Tableau composé à partir de chiffres tirés de : *Annuaire de l'Unesco, 1983 à 1990*, Kikassa, La population scolaire zairoise 1960-1975, in *Zaire - Afrique*, n° 132, avril 1979 : 210, Nungisa, *Evolution démographique de l'enseignement primaire au Zaire de 1970 à 1983*, Montréal, Université, Mémoire, 1987 : annexe II, *Rapports nationaux sur le développement de l'éducation au Zaire*, 1986 : 105, 1989 : annexe III et 1990 : annexe IV.

⁹ L'Etat Zaïrois signa cette convention d'abord avec les représentants légaux des Eglises catholiques, protestantes et kimbanguistes et deux ans plus tard avec celui de l'Eglise islamique.

1.4.3.- La dépréciation progressive (1977-1981)

Cette convention de 1977 n'a pas suffi à remonter la pente : l'Etat n'a jamais sérieusement surveillé son application et les salaires des enseignants ont continué à baisser sensiblement d'année en année. Les représentants légaux des différentes associations religieuses - surtout les protestants, kimbanguistes et musulmans - ont laissé proliférer de nombreuses écoles *murs-en-bois*, sans infrastructures ni équipements adéquats, souvent sans corps enseignant qualifié, surtout dirigées par un système de corruption si développé que l'admission et l'évaluation de l'élève dépendaient plus des charmes de celui-ci ou du portemonnaie des parents que de ses qualités intellectuelles.

Il y eut durant cette période un accroissement considérable des effectifs scolaires même si, comme le constate Nungisa (1987 : 45), entre 1970 et 1983 le taux moyen d'accroissement de la population scolarisable (3,43 %) reste supérieur à celui de la population scolarisée (3,21 %). Le tableau 9 montre que le nombre des élèves du secondaire a triplé en 10 ans entre 1969-1970 et 1979-1980 et en 6 ans seulement entre 1979-1980 et 1985-1986, passant respectivement de 231.370 à 1.000.108 et de 1.000.108 à 3.198.051 élèves.

Cette situation n'était possible que dans des conditions de corruption, quand on sait que de 1970 à 1980 l'indice de salaire réel de l'administration publique passa de 100 à 20,3 et que la part du budget des dépenses courantes de l'Education nationale fut réduite de 25,2 à 20 % du budget national (Kankwenda, M., 1992 : 268 et Rwnanyindo, R., 1992 : 299). D'où l'éclosion anarchique de nombreuses institutions scolaires complètement privées, depuis le niveau des écoles maternelles jusqu'aux universités, avant même que l'Etat ne fixe le cadre minimal de leur viabilité, n'agrée leur fonctionnement et ne reconnaisse leurs diplômes. La *Loi-cadre n° 86/005 du 22/9/86 de l'Enseignement national* (voir Recueil des directives et instructions officielles, 2^e édition, 1986 : 34-66) n'a fait qu'entériner l'état de fait, c.à.d. la mainmise légale et politique du Parti-Etat sur l'enseignement public et une reconnaissance explicite de l'organisation possible d'un enseignement privé au niveau primaire et secondaire.

Tableau 10 : Evolution des salaires minima et du pouvoir d'achat du manoeuvre ordinaire à Kinshasa. Base : 100 en 1975.

Période de référence	Salaire nominal en makuta par jour	Indice de salaire	Indice des prix	Indice du pouvoir d'achat
1975	43,31	100	100	100
Janvier 76	57,60	133,0	142,8	93,1
Décembre 76	69,10	159,6	216,9	73,6
Janvier 77	69,10	159,6	258,3	61,8
Décembre 77	69,10	159,6	340,0	46,9
Janvier 78	69,10	159,6	335,0	47,6
Décembre 78	69,10	159,6	656,4	24,3
Janvier 79	69,10	159,6	759,3	21,6
Décembre 79	89,83	207,5	1126,5	18,4
Janvier 80	89,83	207,5	1217,5	17,0
Décembre 80	89,83	207,5	1425,8	14,6
Janvier 81	89,83	207,5	1498,7	13,8
Décembre 81	89,83	207,5	2181,5	9,5
Janvier 82	89,83	207,5	2172,15	6,8
Décembre 82	89,83	207,5	3075,22	6,7
Janvier 83	89,83	207,5	3256,12	6,4
Décembre 83	1000	2309,5	6181,25	37,4
Janvier 84	1000	2309,5	6537,78	35,3
Juin 84	1000	2309,5	6695,39	34,5
Octobre 84	1000	2309,5	6876,20	33,6
Avril 85	1000	2309,5	7323,94	31,5
Janvier 86	1000	2309,5	10709,98	21,6
Novembre 86	1000	2309,5	13223,70	17,4
Janvier 87	1000	2309,5	16122,07	14,3
Mars 87	1000	2309,5	18798,69	12,3

Sources : 1) Ordonnances présidentielles relatives aux salaires minima.

2) Indices des prix à la consommation de l'I.N.S. Un Zaïre = 100 makuta.

Tiré de Manwana, M., Evolution de l'emploi au Zaïre avant et après l'indépendance, in *Zaïre-Afrique*, n° 220, décembre 1987 : 610.

1.5.- L'ajustement de l'enseignement public (1981-1990)

Au cours de la décennie 80 le Zaïre a été fortement soumis au programme d'ajustement structurel. Comme le rappelle Ela (1994 : 198) *en obligeant les équipes au pouvoir à démanteler les entreprises publiques, à réduire les dépenses de l'Etat en matière de santé et d'éducation, à baisser les salaires des fonctionnaires et à précipiter les départs à la retraite et à alourdir le poids de la fiscalité par des taxes diverses, les experts du F.M.I. et de la Banque mondiale font peser sur les plus faibles les contraintes permettant de dégager les ressources internes afin de rembourser les dettes.*

Le coût social de l'ajustement structurel au Zaïre a été très élevé : le nombre d'employés de la fonction publique est passé de 440.000 à 289.000 entre 1983 et 1985 ; la plupart de ces *assainis* n'ont jamais bénéficié d'une quelconque indemnité de licenciement ni d'une quelconque retraite ; et malgré cet *assainissement*, les salaires et le pouvoir d'achat des manœuvres (tableau 10) et des fonctionnaires de l'Etat ont poursuivi leur forte baisse.

L'application de ces mesures de contrôle et d'*assainissement* au secteur de l'enseignement a permis de dénicher nombre d'écoles, de classes, d'élèves, d'enseignants et autres fonctionnaires fictifs, et donc de diminuer les frais occasionnés par ce phénomène. A titre d'exemple le nombre des enseignants passa de 285.000 à 126.000. Ceci pouvait laisser augurer une amélioration des salaires des enseignants et autres fonctionnaires rescapés de ces *assainissements*. Mais il fallut vite déchanter, car la part du budget du département de l'enseignement primaire et secondaire chuta aussi de 23 à 8 % en ce qui concernait les dépenses courantes de l'Etat (Mbiye, 1992-1993). Et le pourcentage du PIB alloué aux dépenses publiques d'éducation, *déjà modeste en 1980 au Zaïre avec 2,6 %, est tombé à 1 % en 1985 et à 0,9 % en 1988, dernière année pour laquelle cet indicateur est disponible* (Orivel, 1994 : 41).

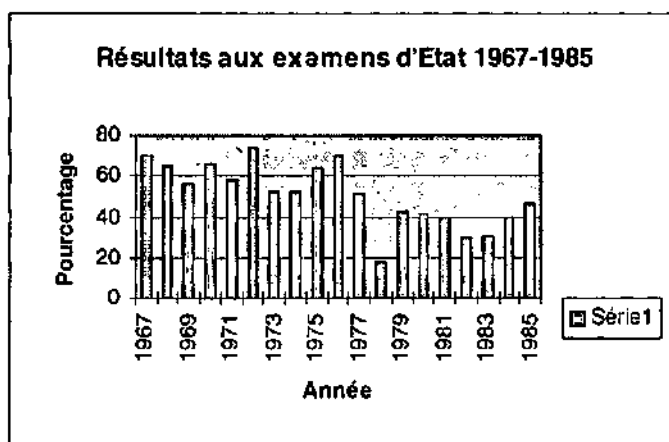
Pourquoi ces chutes au lieu que les salaires soient revalorisés au profit du nombre désormais limité des agents à payer, d'autant que les effectifs des écoliers, des élèves et des étudiants continuaient de croître ? Orivel a observé que *la chute du budget nigérian est encore plus spectaculaire, puisqu'il est passé de 6,1 % en 1981 à 1,2 % du*

Tableau 11 : Evolution des participants aux examens d'Etat et des diplômés d'Etat (de 1967 à 1985)

Année	Nombre de participants aux examens d'Etat	Diplômés d'Etat	Pourcentage de réussite
1967	3237	2272	70 %
1968	5209	3300	65 %
1969	6632	3722	56 %
1970	7778	5151	66 %
1971	12176	7025	58 %
1972	10740	7974	74 %
1973	14900	7747	52 %
1974	16386	8594	52 %
1975	19439	12263	64 %
1976	26468	18581	70 %
1977	33451	17064	51 %
1978	40989	7235	18 %
1979	42022	17736	42 %
1980	50539	20701	41 %
1981	60493	24102	40 %
1982	68383	20530	30 %
1983	83603	26026	31 %
1984	86037	34650	40 %
1985	83417	38137	46 %

Source : Panorama des 20 ans du Mouvement populaire de la Révolutions, s.l., mai 1987 : 459.

Tableau 12 : Evolution du pourcentage de réussite aux examens d'Etat de 1967 à 1985



PIB en 1985... Ces deux cas amènent l'auteur à émettre la réflexion suivante : *Il est souvent affirmé que les programmes d'ajustement structurel ont porté un coup fatal aux budgets éducatifs, en particulier, et aux budgets sociaux en général. Si l'on pouvait réécrire l'histoire en effaçant ces programmes dont on a fait de commodores boucs-émissaires, il n'est pas sûr que les budgets éducatifs auraient été plus élevés ceteris paribus, comme le montrent les exemples du Nigeria et du Zaïre, deux pays qui ont refusé ces programmes. La déconfiture des budgets publics n'es pas le résultat des programmes d'ajustement structurel, mais une de leur cause principale* (Orivel, 1994 : 41)¹⁰.

Les enseignants, rescapés de ces mesures de contrôle et d'assainissement, mais dont la situation salariale continuait de s'empirer, ont dû poursuivre et même renforcer leurs stratégies de survie à la crise économique et sociale chaque jour plus grave : monnayer les points, enseigner dans plusieurs écoles, travailler dans d'autres secteurs en même temps que dans l'enseignement, s'expatrier dans les pays voisins où les salaires étaient meilleurs.

Cette crise et ces stratégies ont eu des répercussions néfastes sur les résultats scolaires. A titre d'illustration, pour la période allant de 1967 à 1985, le tableau 11 montre l'évolution de l'accroissement en chiffres absolus du nombre des participants aux examens d'Etat et de celui des diplômés en même temps que l'évolution du pourcentage de réussite. Le tableau 12 est une mise en diagramme de cette situation, ce qui permet de mettre encore mieux en évidence la gravité de la dégringolade du pourcentage de ces réussites surtout pour certaines années scolaires¹¹.

¹⁰ De nombreux auteurs ont traité de la question de la gabegie au Zaïre. On peut juste citer Braeckman (1992), Buana Kabue (1978), Kankwenda (1992), Péan (1988), Rwanyindo (1992), Willame (1986, 1992b). Cette question a même été à maintes reprises stigmatisée par les pouvoirs politique et religieux sous le vocable de *mal zairois*. Elle sera plus largement traitée en rapport avec les jeunes au point IV, 5 de cette 1ère partie.

¹¹ Cette évolution est encore plus catastrophique si l'on en croit les révélations de Kisangani (1992 : 165) : *De faibles taux de réussite (18 % en 1978) suscitent des malaises sociaux. Aussi des ajustements des résultats individuels sont-ils effectués pour augmenter le nombre de diplômés. Pour les années 1982 et 1983, de tels ajustements ont permis de porter les taux de réussite de 7,5 % et 6,7 % à 30 % et 31*

Au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire, la structure de l'UNAZA fut démantelée dès 1981, les anciennes universités reconstituèrent progressivement les facultés qui avaient disparu de leurs campus et en créèrent des nouvelles. Leur capacité d'accueil demeurait pourtant insuffisante parce que le nombre des diplômés d'Etat - éventuels candidats à l'admission en premier graduat - était passé de 2.272 en 1966-67 à 52.714 en 1987-88, année où le nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur et universitaire public était de 52.800 (Kita, 1985 : 155, Rapports nationaux, 1989 : 42 et 1990 : annexe IV, Panorama des 20 ans du Mouvement populaire de la Révolution, 1987 : 459).

Contraint par la pression sociale et l'étranglement économique, l'Etat a relâché le contrôle dans les universités et instituts supérieurs publics et laissé s'organiser de nombreuses écoles privées dans des cadres médiocres de viabilité. En 1991, il y avait déjà 257 établissements privés de niveau supérieur et universitaire dont 79 seulement fonctionnaient avec l'autorisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (Rapport national, 1996 : 38). Ces écoles tant publiques que privées n'ont pas traîné à déverser sur le marché de l'emploi des diplômés aux compétences douteuses. Le facteur argent est en effet devenu déterminant dans la constitution de *deux réseaux sociaux de l'école zairoise : les écoles « périphériques » pour les enfants des masses et les écoles « centrales » pour enfants des groupes socialement dominants. L'inflation des niveaux de base de l'école touche particulièrement les premières qui, dans bien des cas sont beaucoup plus des « garderies » des jeunes que des lieux d'instruction* (Kisangani, 1992 : 164).

%. Cette manœuvre permet de masquer la réalité scolaire en distribuant ce qui, somme toute, y est recherché : le diplôme et pas nécessairement la compétence. Le lieu de sélection devient alors l'université où les inscriptions bien qu'ouvertes sur base du quota régional, n'empêchent pas les résultats des premières années d'être très faibles, variant ces dernières années entre 5 % et 10 % de réussites. Mais à ce niveau les jeunes sont déjà regroupés, donc plus contrôlables et de plus les parents sont éloignés. Bref, la légitimation de l'ordre social, - ce qu'on appelle sauvegarder l'ordre public - impose des manœuvres.

1.6.- L'évolution de la situation depuis 1990

Le 24 avril 1990, après une tournée à travers les différentes régions du pays pour consulter la population sur les moyens de sortir du marasme socio-économique, le président Mobutu annonce l'ouverture de son régime au processus de démocratisation. Mais ce fut une pseudo-ouverture démocratique dont les étudiants furent les premières victimes : une centaine d'entre eux furent massacrés sur le campus de l'Université de Lubumbashi dans la nuit du 11 au 12 mai (Digekisa Piluka, 1993, Ghabendu Engunduka et Efolo Ngobaasu, 1991). L'effritement et le non paiement progressifs des salaires des fonctionnaires de l'Etat conduisirent à la multiplication des grèves dans le secteur scolaire au point que l'année 1991-92 fut considérée comme une année blanche. Septembre 1991 inaugura une série de pillages dans les grandes villes par des militaires exaspérés par le non paiement de leurs soldes et l'incapacité des politiques à trouver des solutions à la dévaluation quasi quotidienne de la monnaie, à la flambée quotidienne des prix et à la chute accélérée du pouvoir d'achat.

La tenue de la Conférence nationale souveraine en novembre 1991, sa suspension en janvier 1992, le massacre des chrétiens qui marchaient le 16 février pour réclamer sa réouverture, l'éclatement des conflits interethniques en 1992 au Shaba et leur exacerbation en 1993 au Nord-Kivu pour des intérêts politiques basement appelés *géopolitiques*, tout ceci a détruit ou profondément désorganisé les outils de production et les circuits de commercialisation des principales villes du pays. La crise était totale. La réouverture de la Conférence nationale souveraine en mars 1992 et sa clôture en queue de poisson en décembre 1992 auguraient déjà de la déconfiture politique du pays qui en 1993 fut dirigé par deux gouvernements parallèles : l'un du premier ministre élu par la Conférence nationale souveraine, sans pouvoir réel autre que moral, et l'autre investi par Mobutu et recevant les ordres de lui comme avant 1990.

Le 22 octobre 1993 une nouvelle monnaie est mise en circulation : *le Nouveau Zaïre*. Mais le gouvernement est toujours dans l'incapacité de payer correctement et régulièrement ses employés parce qu'à peine annoncée, la nouvelle monnaie était déjà emportée par l'inflation : alors que lors de son lancement 1 \$ valait 3 NZ, le 3 mars 1996 il

valait déjà 24.300 NZ¹². Le circuit bancaire a disparu et les Coopératives d'épargne et de crédit sont en veilleuse parce que plus personne ne pense déposer son argent dans une quelconque institution financière ni le conserver en monnaie locale. Le dollar circule désormais dans toutes les villes du Zaïre et a atteint les campagnes les plus reculées au point que des personnes analphabètes se laissent régulièrement abuser par cette monnaie dont tous les billets ont les mêmes dimensions et les mêmes couleurs !

De nombreuses sociétés para-étatiques et privées ont réduit considérablement leur personnel. Certains cadres se sont expatriés en Afrique du Sud¹³, surtout ceux qui œuvraient dans les usines minières du Shaba regroupées au sein de la Gécamines, la plus grosse société nationale. Au Nord et au Sud-Kivu un mouvement inverse s'est opéré : à la suite des événements tragiques du Burundi depuis octobre 1993 et du Rwanda surtout depuis avril 1994, de nombreux Zaïrois qui y travaillaient ont dû rentrer au Zaïre aussi démunis que les millions de réfugiés de ces deux pays.

Les salaires n'existant pratiquement plus, ce sont les parents qui paient les enseignants dans les écoles privées ou leur assurent une prime dans les écoles publiques pour les inciter à poursuivre les cours. Or ces parents, qui ont souvent plusieurs enfants dans plusieurs écoles, n'ont pas de sources de revenu différentes, complémentaires ni supplémentaires par rapport aux enseignants. Ceux qui ont quelques ressources arrivent à payer ces frais, mais pour combien de temps ? D'autres en sont incapables et leurs enfants quittent l'école pour grossir les rangs des déscolarisés avec tout le risque que cela implique de basculer dans la délinquance. A titre d'exemple, pour l'ensemble des écoles primaires et secondaires du diocèse de Kisangani (voir le tableau 13) on constate une baisse de 21,4 % des élèves du primaire et

¹² Lire *Le Soft*, journal de Kinshasa, n° 442 du 4 mars 1996 : 1, 11 et 12.

¹³ Un éditorial de *Zaïre Info Plus* (n° 11 du 29/11/1993) relève ce qui suit : « Le Zaïre est devenu le champion des tristes records, il exporte aujourd'hui ceux qui l'auraient hissé au rang des nations développées. Ses médecins, ses ingénieurs (plus de 500 dans un seul pays, l'Afrique du Sud), ses enseignants, toutes disciplines et niveaux, sont en Angola, Zambie, Zimbabwe, Namibie, etc... » (Bolya, C. et al., 1994 : 317, note 23).

du secondaire pour les années 1992-93 et 1994-95, soit depuis que l'Etat ne paye pratiquement plus ses enseignants (Justitia, 1995 : 6)¹⁴.

Tableau 13 : Evolution des effectifs des élèves dans le diocèse de Kisangani entre 1992-93 et 1994-95

Année scolaire	Ecole primaire	Ecole secondaire	Total
1992-93	51.142	8.624	59.766
1994-95	39.659	7.305	46.964
Baisse constatée	11.483	1.319	12.802
Pourcentage	22,4 %	15,3%	21,4%

Source : Justitia, 1995, n° spécial, juin 1995 : 6.

Le nombre d'écoles privées s'est fortement accru pour pallier les insuffisances du secteur public. Dans le Haut-Zaïre, outre quelques écoles primaires et secondaires bien tenues, il existe six écoles supérieures à Kisangani et une à Bunia. Ce sont des écoles techniques confrontées aux problèmes d'équipement en laboratoires et bibliothèques, sans oublier celui du personnel académique débauché en général parmi les enseignants du secteur public mal payé.

Fondées surtout par des personnes physiques sur le principe du lucre, peu contrôlées dans leur gestion des enseignements, ces écoles ne sont pas ouvertes aux enfants des pauvres - incapables de payer les frais exigés - et leurs diplômes sont loin de refléter les compétences attendues de leurs bénéficiaires (Justitia, 1995 : 7-8). Nombre de ces enfants sont progressivement exclus aussi des rares institutions privées de meilleure qualité et porteuses d'espoir, alors qu'ils étaient déjà peu

¹⁴ Le mouvement de baisse des effectifs touche aussi le diocèse de Bukavu où le nombre d'élèves des écoles primaires et secondaires passe de 101.667 en 1992-1993 à 95.466 en 1994-95, soit une déperdition de 6.201, c.à.d. 6 % (Information tirée du Rapport de fin d'année scolaire 94-95 et donnée par Lukungula Tshibangu, Conseiller d'Enseignement primaire des Ecoles conventionnées catholiques de Bukavu). Cette baisse semble moins importante qu'à Kisangani probablement parce que l'hinterland de la ville de Bukavu a une densité moyenne de 150 habitants au km² et donc une population scolarisable plus nombreuse que celle autour du chef-lieu du Haut Zaïre. En d'autres termes les élèves qui abandonnent l'école à Bukavu sont peut-être plus massivement remplacés par ceux qui viennent des campagnes environnantes et qui attendaient une opportunité.

nombreux à réussir dans les écoles publiques mal ou peu encadrées et gagnées par la corruption comme mode normal de fonctionnement.

2.- Le mythe scolaire

2.1.- L'école dans le contexte colonial : les évolués

Depuis le début de la colonisation, les membres de la *Trinité coloniale* - l'Etat, l'Eglise et le Grand Capital - travaillent de concert pour imposer leurs lois. La scolarisation et l'évangélisation sont entre les mains des représentants de l'Eglise catholique. Et celle-ci prend une part active dans la *mise en valeur* de la colonie.

Mgr De Hemptinne, Préfet Apostolique des Missions belges au Katanga, est en même temps *un grand colon et actionnaire de Sociétés et ses prises de position plaisaient particulièrement à l'Union minière... Il ne concevait l'école au Katanga que comme une préparation des jeunes Africains au service de l'U.M.H.K. (Union minière du Haut-Katanga). C'est ainsi qu'il écrivait dans le Courrier d'Afrique du 7 mars 1931 :*

« Il est souhaitable, pour le bien même de ces enfants qu'ils deviennent des travailleurs, des ouvriers, des collaborateurs humbles mais nécessaires de la grande industrie au sein de laquelle ils sont nés » (Kita, 1982 : 48-49).

La grande industrie naissante au Zaïre ne s'est intéressée à la scolarisation que pour le même objectif : la formation d'une main-d'œuvre qualifiée et répondant à des besoins précis et ponctuels. Voici un extrait de description de l'évolution de l'école post-primaire de Kalima, siège de la Symétain, qui exploite l'étain et ses dérivés au Maniema, à l'est du Zaïre (Kita, 1982 : 44) : *Au moment de la création de l'école en 1952, la Symétain a besoin d'une main-d'œuvre qualifiée : menuisiers et charpentiers, ajusteurs, tourneurs et mécaniciens, maçons, etc. Les Frères Maristes sont alors chargés de fournir cette qualification. La naissante école s'ouvre alors avec les sections de bois, de fer et de maçonnerie. Elle dure 3 ans. Tous les élèves qui terminent avec succès les écoles primaires de Kalima et des environs y sont acheminés. Toutefois les Pères Blancs et les Frères Maristes prennent le soin de se réserver les 10 premiers de chaque 5^e et 6^e primaires pour les envoyer au Séminaire et au Juvénat.*

Quelques années plus tard, la Symétain a besoin de contremaîtres sur ses chantiers d'exploitation et de prospections. L'École des Frères Maristes ferme alors les sections existantes, pour en ouvrir une, dite de « Mines et Travaux », qui initie les jeunes élèves aux travaux d'exploitation minière à ciel ouvert, de topographie et d'arpentage, à l'interprétation des croquis, à la rédaction des rapports journaliers, etc...

Quand en 1958, la société connaît une carence des mêmes ouvriers qualifiés qu'en 1952 tout en ayant besoin de compléter son corps de contremaîtres d'exploitation, les Frères Maristes adjoignent à la section « Mines et Travaux » une autre section dite « Don Bosco » qui doit pourvoir aux nouvelles nécessités de la société tutrice. Les études y durent deux ans...

L'enseignement organisé au Congo Belge ne formait jusqu'en 1948 qu'une élite composée d'auxiliaires subalternes noirs. Ceux-ci, habitués à travailler aux côtés des Européens, copièrent progressivement leurs manières de paraître afin de briguer le statut d'évolué. Ce statut donnait droit à certains égards sans pour autant égaler le statut de l'occupant dans ce système dont la discrimination raciale ressemblait fort bien à celle en vigueur en Afrique de l'Est à la même époque (Meister, 1966 : 126-154).

Cette discrimination existait dans de nombreux domaines, surtout celui de l'école, comme le témoigne ce jeune pourtant métis : *Quelques mois plus tard, nous obtînmes l'autorisation de m'inscrire à l'athénée de Kalina, l'une des meilleures écoles de la colonie, réservée aux seuls Européens et autres étrangers et à quelques rares Congolais dont les parents bénéficiaient du statut « d'évolués ». Rappelons que ce statut était accordé aux indigènes ayant un niveau d'instruction supérieur à la moyenne et menant un mode de vie se rapprochant de celui du colonisateur. Mon admission fut pénible. Je passai de nombreux examens médicaux de tous genres, et n'eussent été les événements du 4 janvier 1959, cela devait se clôturer par un examen des conditions d'hygiène de notre maison, que je me mis en devoir de nettoyer de fond en comble par peur d'être refusé (Erny, 1977a : 162)¹⁵.*

¹⁵ Le 4 janvier 1959, à la suite d'une réunion avortée d'un parti politique (l'ABAKO : Association des Bakongo), des bagarres éclatèrent à Léopoldville

La discrimination scolaire a donc fort résisté alors que dès 1944, les évolués (scolarisés de niveau secondaire de l'époque) réclamaient pour leurs enfants une école comparable à celle de l'enfant blanc et pour eux-mêmes un statut les différenciant des autres Zaïrois (Gasibirege, 1989 : 216). Un débat entre évolués eut lieu à travers des articles adressés dès 1945 au journal *La Voix du Congolais*. Il s'agissait de fixer les critères d'identification des évolués au moment où ceux-ci réclamaient à l'occupant des droits accrus et un statut clairement défini. Si tout le monde se mit d'accord sur le critère de moralité, la discussion tourna surtout autour du diplôme, de la situation sociale ou de la connaissance d'une langue européenne. Mais comme le dit Kadima-Nzuji qui tente d'analyser ce débat (1984 : 60), *chacun, à quelques exceptions près, défendait ses intérêts et cherchait éperdument à se différencier de la masse, c'est-à-dire à être le plus près possible de l'Européen. Dans cette course vers l'euro péanité, la stratégie consistait à éliminer le plus grand nombre possible d'individus, afin que les rares bénéficiaires du statut spécial pussent être revêtus d'auréole et de prestige dignes de leur rang. Le statut était donc considéré moins comme une reconnaissance d'un état de fait que comme une marque d'honneur et de prestige.*

Derrière ces revendications les auteurs expriment une grande frustration quant à la qualité et au niveau de l'enseignement dispensé dans les écoles pour noirs. Ils réclament une formation secondaire et même supérieure digne de ce nom, une formation continue pour perfectionner leurs maigres connaissances, une formation solide pour les jeunes filles afin d'éviter dans le futur le décalage d'alors entre un mari instruit et une épouse à peine scolarisée. Ils réclament aussi des maîtres compétents.

Voici comment dès 1947 Lionzo (cité par Kadima-Nzuji, 1984 : 68) stigmatise le problème des études supérieures : *Pourquoi ne permet-on pas que les Noirs fassent des études supérieures ? Certains disent que c'est la couleur de notre peau qui constitue un obstacle !*

(aujourd'hui Kinshasa). La police coloniale intervint maladroitement. Ces bagarres dégénérent en émeutes qui durèrent plusieurs jours, faisant 49 morts et 101 grièvement blessés, dont 15 Européens. Cet événement constitua un accélérateur des étapes d'accèsion du Congo à l'indépendance le 30 juin 1960 (Ziéglér, 1964 : 170-174).

C'est faux. Ceux qui parlent ainsi oublient que pour faire des études supérieures, il faut un ensemble de qualités que la presque totalité des Africains belges ne possèdent pas encore. Il n'est pas difficile de comprendre qu'avant d'entamer des études supérieures, il importe d'avoir terminé des études primaires et moyennes solides. Or, les études moyennes que nous pouvons faire au Congo suffisent-elles pour nous permettre d'entrer à l'Université? Certainement pas. C'est pourquoi nous demandons au Gouvernement de développer le programme de nos écoles afin qu'un jour celles-ci soient suffisantes pour nous permettre d'accéder à l'Université.

On peut dire que si la colonisation était loin de se terminer, l'occupant avait déjà réussi sa mission, celle de persuader les évolués qu'ils étaient sur le bon chemin. Désormais ils lui reprochaient de les empêcher de lui ressembler davantage et ils lui demandaient une plus grande formation scolaire et professionnelle pour eux-mêmes, pour leurs enfants et pour leurs femmes afin d'atteindre au plus vite à l'euro péanité. Et si certains parents gardaient une certaine résistance vis-à-vis de l'action civilisatrice en général et de l'école en particulier, celles-ci attiraient irrésistiblement certains enfants, comme le témoigne Mgr. Bakole (1985 : 3) évoquant son propre cas : *J'ai 62 ans d'âge, j'ai connu les premiers pionniers qui ont planté l'étendard de l'humanisation chrétienne au Kasai il y a 91 ans. J'ai fait des centaines de kilomètres à pieds-nus pour fréquenter l'école contre le gré de mes parents. J'ai vendu des fraises de bois (mbelebele) comme les petits garçons de Kananga aux bamadames des militaires ; j'ai concassé et vendu des noix palmistes pour payer mes cahiers sans rien demander aux parents. J'ai porté des briques sur ma tête pour construire. J'ai connu la vie dure de l'internat, les longs exils au séminaire sans aller en famille...*

2.2.- L'école après l'indépendance : les cadres

Avec l'indépendance les évolués d'hier se transforment en cadres et dirigent le Zaïre lâché dans la précipitation par les Belges. N'étant ni suffisamment nombreux ni suffisamment expérimentés pour gérer convenablement la République, il sentent le besoin de s'offrir des stages en Europe et surtout de multiplier des écoles secondaires et supérieures pour former rapidement les cadres moyens et supérieurs. Ils cherchent ainsi à réaliser les vœux adressés à l'occupant colonial dès la fin de la seconde guerre mondiale. Leurs vœux et leurs actions rejoignent les idées des années 60. En effet la Conférence des Etats Africains sur le développement de l'Education en Afrique, tenue à Addis-Abeba du 15 au 25 mai 1961, recommande l'amélioration de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux et la localisation de l'enseignement universitaire en Afrique : elle escompte en 20 ans le taux d'accroissement des effectifs selon le rythme suivant :

	1960-61	1965-66	1970-71	1980-81
Primaire	40	51	71	100
Secondaire	3	9	15	23
Supérieur	0,3	0,2	0,4	2

Il était évident pour tous que le point de passage obligé du développement et de l'indépendance économique et sociale était l'éducation chargée de lever les obstacles culturels et sociaux opposés par les sociétés dites traditionnelles aux conditions de développement d'une économie moderne (Verhaegen, 1978 : 142-143).

De nombreuses écoles primaires, secondaires et supérieures sont créées. Elles sont littéralement prises d'assaut parce que tout le monde a une soif insatiable d'étudier et l'espoir de faire un jour partie de la bourgeoisie du diplôme (Kasongo-Ngoy, 1989 : 71-73). Comme la plupart de ces écoles sont situées en ville, elles y attirent les jeunes et vident ainsi les villages de leurs forces vives non seulement parce que les jeunes partent, mais surtout parce qu'ils cessent aussi d'apprendre le savoir du terroir.

Kangoma rapporte comment les villageois bateke évaluent l'école :

D'un point de vue social et individuel, l'école est en général appréciée très positivement :

- elle procure richesse et prestige à ceux qui ont des enfants instruits,

- elle ouvre la voie à de hautes fonctions, enseignant, médecin, directeur d'école, etc,
- elle ouvre l'esprit et permet de voir les problèmes qui se posent à la population sous un autre jour.

Par contre, d'un point de vue culturel, les jugements sont défavorables :

- la coutume est sabotée, les écoliers ne voient plus que le mauvais côté des villageois,
- ils n'aiment plus les manifestations traditionnelles,
- ils veulent aller vite en ville et n'obéissent plus aux ordres,
- ils ne parlent plus que le français et n'ont plus de savoir-vivre,
- les jeunes ne peuvent plus succéder aux anciens puisqu'ils ignorent les cultes les plus essentiels,
- ils détestent les travaux agricoles, mais sont bien contents de pouvoir manger le fruit de ces activités détestées (Erny, 1977a : 167)

Si les villageois savent bien apprécier l'école à cause du prestige qu'elle accorde à la famille d'un élève brillant, ils se rendent bien compte qu'un fossé continue de se creuser entre eux et leurs enfants scolarisés et ceux-ci en sont souvent conscients aussi. C'est parfois toute une famille qui est ébranlée comme ce cas qu'une jeune fille de l'école secondaire a rapporté à Erny (ibid. : 167-168) : *Mon père utilise les livres uniquement pour regarder les images. Il lui arrive d'empêcher mes jeunes frères d'y toucher, non parce qu'il connaît l'importance du livre, mais parce qu'il craint ma colère. Un jour il a montré du doigt une lettre et m'a demandé de la prononcer. J'ai lu « bé ». Il a répété : bé, bé, bé, bé, ». Ma mère s'est moquée de cette vague curiosité du père.*

L'école est perçue comme quelque chose de mystérieux, qui dispense des connaissances quasiment inaccessibles aux adultes. Le jeune écolier, élève ou étudiant polarise l'attention de la famille, lui qui réussit année après année à percer le mystère du savoir nouveau, synonyme du pouvoir nouveau. La famille cherche par tous les moyens les fonds nécessaires pour faire étudier dans les meilleures conditions possibles leur enfant, car la réussite de celui-ci constitue pour elle le plus grand investissement (Guth, 1991 : 81).

Kimenga-Masoka (Erny, 1977a : 172) décrit si bien les attentes des parents : *En entrevoyant pour l'élève un poste de chef de bureau ou de directeur dans l'administration, ils pensent trouver en lui une porte*

d'entrée dans le système nouveau. Leur enfant s'établira en ville, sa maison servira de pied-à-terre à l'ensemble des membres de la famille. Il leur servira aussi d'intermédiaire pour le règlement de toutes les palabres qu'ils ont avec l'administration. On pourra faire appel à lui pour toutes les dépenses importantes occasionnées par la maladie, la mort, les voyages, le mariage d'un des membres de la famille. Lorsqu'il rendra visite aux siens, il se munira de cadeaux pour chacun d'eux. Il est également censé faire venir auprès de lui ses jeunes frères et neveux, afin de favoriser leur scolarité et de leur trouver à leur tour des emplois lucratifs et honorés.

La prise de conscience des attentes des parents peut peser lourd sur les épaules du jeune étudiant comme le laisse entendre ce témoignage recueilli par Kimenga-Masoka (Erny, 1977a : 177-178) : *Depuis mon entrée en sixième, le papa, la maman, les oncles et les tantes ne font que me tenir le même discours : tu dois travailler dur, plus que tous les autres copains, parce que de lourdes responsabilités t'attendent. Derrière toi il y a six gosses que tu dois supporter. Eh bien, j'en ai assez qu'on me fasse la morale tout le temps. Pour finir, ce n'est pas aux études que je pense, mais aux petits frères et soeurs que je dois bientôt nourrir, et cela me tourmente énormément.*

Ce qui ressort de la première décennie post-coloniale est malgré tout la conviction généralement partagée que l'école est un passage obligé pour avoir une véritable place au soleil du pouvoir et de l'avoir. Les étudiants, conscients d'être au centre de cette conviction (Kasongo-Ngoy, 1989 : 157-161), se constituent en une sorte de corporation et organisent un faisceau infiniment complexe d'alliances et d'oppositions, dans lesquelles les loyautés tribales entrecroisent les affinités politiques et les solidarités nées du diplôme. Tous ces efforts et ces compromissions se font dans le but à peine dissimulé d'assurer aux futurs diplômés le maximum de chances de se caser (Verhaegen, 1978 : 62). Leurs diplômes en poche, nombre d'entre eux ont pu se caser effectivement dans l'antichambre du pouvoir dont ils ont été les fidèles complices surtout entre 1965 et 1974, période des vaches grasses pour le Zaïre, période de l'embourgeoisement pour les diplômés d'université (Kasongo-Ngoy, 1989 : 68).

2.3.- L'école dans la crise sociale actuelle

Dès 1972, certaines études et conférences avaient déjà commencé à remettre en cause l'équation école = développement (Verhaegen, 1978 : 149). La Conférence de Lomé de 1972, regroupant les pays francophones d'Afrique occidentale et centrale mais à laquelle le Zaïre ne participa pas, recommanda *d'arrêter le développement scolaire... de ne plus créer d'écoles où il n'en existe pas !* Elle recommanda de réorienter l'enseignement vers la fonction productive et de ne réserver les études plus poussées qu'à une poignée de jeunes adultes *qui auraient durant leur emploi précédent, manifesté des qualités personnelles... susceptibles d'en faire, sans déchets importants, des cadres* (Verhaegen, 1978 : 155-156).

A la même période le Zaïre entama sa descente aux enfers de la crise économique tandis que les jeunes envahissaient les villes essentiellement à la recherche des places à l'école ou des places de travail (Streiffeler et Mbaya, 1986). A la fin de la décennie, le Zaïre ressentit déjà profondément les effets de la crise socio-économique. Il était incapable de poursuivre l'effort de scolarisation suivant les objectifs de la Conférence d'Addis-Abeba de 1961 et surtout de procurer des emplois productifs à tous les diplômés. Il décida alors de diminuer considérablement la part de l'enseignement dans le budget national des dépenses courantes et de libéraliser la création et la gestion des écoles, à l'exception provisoire de l'enseignement supérieur, lequel subira le même sort au cours des années 80.

Verhaegen (ibid. : 157) remarque à juste titre *que c'est à tous les stades que l'Ecole menace les intérêts de la classe au pouvoir : soit par la ponction qu'elle exerce sur les ressources publiques pour son fonctionnement, soit par la formation de personnes non productives et inutilisables pour le système d'exploitation capitaliste, soit par la création d'une couche de parasites qui encombrant les rouages de l'Etat et avec lesquels la classe au pouvoir doit partager l'usage et le contrôle des ressources publiques.*

Ce constat d'échec de l'Etat sème le désarroi dans les esprits des parents et des jeunes en même temps qu'il pousse à l'éclosion d'initiatives individuelles et collectives très diverses. De nombreuses institutions scolaires privées surgissent partout et sont rapidement débordées d'élèves malgré des conditions d'études plus que dégradées

dans les secteurs tant public que privé, comme le décrit cet extrait de l'accablant témoignage de Tshiamala (1987 : 413-414) : *Plus de 30 % des écoles primaires (de Mbujimayi) fonctionnent soit dans des hangars, soit dans des locaux en pisé, nus et dépourvus de tout mobilier scolaire. Et encore, d'autres classes ont comme locaux l'ombre des manguiers et des orangers et sont ainsi mouvantes comme leurs abris.*

Plus de 80.000 écoliers étudient soit assis par terre, soit assis sur des morceaux de pierre ou de bloc-ciment, soit sur les épaves des boîtes de lait qu'ils ramassent partout. Il suffit d'assister à la sortie des classes à 12h45 pour voir combien d'écoliers transportent des tabourets et des chaises sur les artères de la ville de Mbujimayi...

Le système scolaire zairois est terriblement tirailé entre l'adaptation et l'inadaptation (Gasibirege, 1989). Ses diplômés réussissent en général bien quand ils poursuivent leurs études post-universitaires dans les institutions occidentales d'enseignement supérieur. Mais confrontés au monde zairois du travail *leur savoir n'est pas productif. Ils font de belles considérations sur ce qui devrait être fait, mais ils ne sont pas en mesure de résoudre efficacement les problèmes concrets qui se posent dans leur secteur, à leur bureau. Ils ont souvent le goût de grandeur, ne savent pas utiliser des moyens simples. Ils cachent leur manque de savoir-faire derrière une critique*

Tableau 14 : Indices moyens des prix de détail et des salaires dans le secteur privé et l'administration publique

Indices	1970	1974	1980	1984
Indices moyens des prix de détail	100	175,0	3297,7	17172,9
Indices salaire nominal secteur privé	100	145,1	767,5	9497,7
Indice salaire réel secteur privé	100	92,9	23,4	39,2
Indice salaire nominal secteur public	100	159,9	663,8	2124,9
Indice salaire réel secteur public	100	91,4	20,3	12,4

Source : Kankwenda, M., La crise de l'économie zairoise, une crise de modèle d'accumulation, in Kankwenda, M. (sous la direction de), *Le Zaïre : vers quelles destinées?*, Dakar, Codesria, 1992 : 268.

facile. Leur formation professionnelle en fonction des besoins du pays n'est pas suffisante. Il leur manque assez souvent une rigueur dans le raisonnement, une capacité d'analyse et de synthèse, une créativité dans la recherche des solutions réalistes et simples, un souci de vérification, un sens d'organisation, une méthode de travail, une capacité de programmation, un souci de rendement et d'efficacité... (Bakole, 1985 : 6).

A ces faiblesses dans la formation universitaire s'ajoute un accueil salarial misérable dans le monde privé et surtout public du travail, salaire dont le pouvoir d'achat diminue au jour le jour, à mesure que la crise économique s'aggrave, comme le montre le tableau 14.

Tout en conservant au pouvoir du savoir son capital symbolique, de nombreux Zaïrois sont obligés de recourir à d'autres stratégies en dehors de l'école pour (re)conquérir le pouvoir de l'avoir. Dans les années 1970 et 1980, les fonctionnaires ne pouvant plus vivre de leur salaire se transforment exploiters du peuple en s'adonnant au monnayage de leurs services, au double contrat d'emploi impliquant un double salaire, aux détournements des fonds publics et autres malversations financières (Buakasa, 1988). Des enseignants et des élèves désertent de nombreuses écoles pour aller à la recherche artisanale des pierres précieuses ou exercer des activités économiques et commerciales, licites ou illicites, pourvu qu'elles produisent des intérêts immédiats. Dans les zones rurales économiquement plus productives d'une région comme le Kivu, on constate une relation négative entre le développement scolaire et la production économique au profit de cette dernière. On doit même fermer certaines écoles dans des zones économiquement plus avancées, surtout celles à prédominance minière (Kasongo et Baharanyi, 1988 : 56-93).

Les salaires ont disparu. Les parents passent leur temps à chercher de quoi manger et si possible de quoi payer les frais de prime pour les enseignants afin que leurs enfants passent plutôt le temps à l'école que dans la rue. Le mode de fonctionnement des écoles publiques se calque de plus en plus sur celui des écoles privées dans l'espoir de motiver les enseignants à relever le niveau de leur transmission du savoir. En réalité les parents pauvres sont pris dans un véritable dilemme : payer les frais exigés par l'école et y envoyer leurs enfants ventres creux, ou nourrir les enfants et les garder à la maison. Dans les deux cas ils sont incapables d'assurer leur éducation !

Tout en admettant que le mode actuel de fonctionnement des écoles est provisoirement nécessaire, le *Groupe Justice et Libération* de Kisangani invite parents, enseignants, élèves et étudiants à harceler sans cesse l'Etat pour qu'il assume ses responsabilités. Car, affirme le groupe, *une chose est certaine pour nous : le système actuel des primes versées par les parents aux enseignants est radicalement mauvais : il décharge l'Etat de ses responsabilités, rend les enseignants dépendants des parents, impose aux parents une charge indue, condamne les élèves et les étudiants à un enseignement médiocre, ferme l'école à ceux qui ne peuvent payer, perpétuant ainsi l'inégalité sociale* (Justitia, 1995 : 11).

La crise sociale, politique et économique est devenue totale. *Le problème actuel de l'éducation scolaire au Zaïre réside, pense Tshiala (1995 : 198), dans l'effondrement des trois piliers de la trilogie coloniale laissant ainsi dans le vide une école qui écrase les parents comme le cercueil écrasait autrefois l'esclave dans la tombe du chef coutumier.*

III.- PROBLEMES MAJEURS DE L'ECOLE ZAÏROISE

L'école zaïroise est depuis longtemps l'une des causes importantes de l'exode rural des jeunes. Aujourd'hui elle est incapable de satisfaire toutes les aspirations suscitées auprès d'eux tant sur le plan de l'accueil (infrastructures, équipements, compétences des enseignants) et de l'organisation interne du système (processus de communication des savoirs) que des débouchés post-scolaires adéquats (en termes d'emplois, de capacité d'autonomie et d'esprit d'entreprise).

L'école zaïroise est confrontée aussi au phénomène de la déscolarisation, dû surtout à la sélection à l'entrée (frais scolaires, distribution géographique et des filières) et à l'intérieur (contenu, langue d'enseignement, discipline) d'un système scolaire aliénant, parce qu'encore fortement tributaire du modèle *métropolitain* et peu soucieux de prendre effectivement en compte les réalités sociales et culturelles, anciennes et émergentes du Zaïre. Et l'Etat zaïrois n'a pas mis sur pied un programme d'alphabétisation qui aurait pu s'harmoniser avec celui de la scolarisation tant au niveau des contenus et des langues nationales d'enseignement que de post-alphabétisation et de formation professionnelle.

Les divers problèmes les plus importants du système scolaire zaïrois sont donc l'exode rural, la déscolarisation, les débouchés et l'analphabétisme.

1.- L'exode rural

L'exode rural consiste à migrer de la campagne vers la ville. Il comprend des phénomènes de répulsion vis-à-vis du milieu rural et des phénomènes d'attraction vers le milieu urbain. Depuis la colonisation, la campagne zaïroise a souvent été perçue et/ou vécue comme un lieu de comportement tyrannique des chefs de villages et des autorités politico-administratives, de corvées et de travaux forcés peu ou pas rémunérateurs du tout, d'exploitation des paysans par des commerçants peu scrupuleux, de sorcellerie et de conflits de générations, de possibilité limitée de scolarisation, de soins de santé précaires, de manque d'espaces de loisirs et d'épanouissement culturel, de manque d'équipements économiques et sociaux... Par contre la ville zaïroise a exercé une fascination particulière. Elle a été

considérée comme le lieu de comportements sociaux plus souples de par le caractère multi-ethnique du milieu, un lieu de plus de liberté d'action et d'entreprise, un lieu de scolarisation plus poussée et plus diversifiée, le bassin d'emplois moins corvéables et plus rémunérateurs avec l'espoir d'une certaine ascension sociale, l'espace de soins de santé assurés dans de meilleures conditions, l'espace de loisirs et d'épanouissement culturel, d'équipements économiques et sociaux plus performants.

Le système scolaire en vigueur pendant la colonisation prévoyait des écoles pour les ruraux et des écoles pour les citadins. *Avec les moyens et le personnel disponibles, il n'était pas question (pour l'école rurale) de former de vrais agriculteurs. Au même titre que d'autres mesures de politique indigène, telles que les cultures obligatoires et les paysannats, sa fonction était d'encadrer et de discipliner les villageois* (Gasibirege, 1989 : 196).

Tableau 15 : Taux brut d'exode rural (hommes et femmes)

Age	14-19	20-29	30-39	40-49	50-59
Taux	13 %	49 %	22 %	5 %	1 %

Source : B.I.T. : *Réflexions pour une politique de l'emploi au Zaïre*, 1984, p. 37, tiré de Manwana, Evolution de l'emploi au Zaïre avant et après l'indépendance, in *Zaïre-Afrique*, 220, déc. 1987 : 606.

Tableau 16 : Comparaison des pourcentages des données des écoles secondaires entre sous-régions urbaine et rurales de l'ancienne Région du Kivu pour l'année 1979-1980

Sous-régions	Population	Total élèves	Elèves garçons	Elèves filles	Classes	Ecoles	Total enseignants	Enseignants qualifiés
Bukavu	3,33	12,68	11,16	17,11	12,56	7,20	13,31	26,78
Sud-Kivu	34,40	38,68	41,20	31,30	40,55	49,08	39,58	25,60
Nord-Kivu	45,93	32,07	30,13	37,73	31,31	28,78	30,65	38,00
Maniema	16,34	16,57	17,49	13,85	15,58	14,94	16,46	9,62

Source : Tableau constitué à partir des informations tirées de Baharanyi et Kasongo, Analyse des disparités dans la distribution géographique des services scolaires en Région du Kivu, in *Disparités dans le développement scolaire au Kivu*, Bukavu, Ccruki, 1988 : 4-55.

La ville coloniale et post-coloniale est plus favorisée quant à l'implantation quantitative et qualitative des écoles et d'autres infrastructures qui en font un lieu plus attractif pour toutes les catégories de la population rurale. D'après une enquête effectuée auprès des personnes habitant la ville de Kisangani, chef-lieu de la Région du Haut-Zaïre, trois motivations principales sont à l'origine de l'exode rural : la recherche d'un emploi pour les hommes, le besoin de rejoindre les membres de la famille pour les femmes et la poursuite des études pour les jeunes qui ont terminé l'école primaire (Streiffeler et Mbaya, 1986 : 118-120).

A propos de la motivation scolaire, Gaude (1972 : 108) note que *le niveau relatif d'éducation semble exercer une triple action sur le migrant potentiel : 1) [celui-ci] élargit son horizon (en dépassant le cadre du niveau rural dans lequel il vit) ; 2) il accroît des possibilités de trouver un emploi ; 3) il peut être tenté de poursuivre ses études en ville (soit par goût personnel, soit par promotion sociale). Toutes ces raisons font que le paysan relativement éduqué sera plus enclin à tenter sa chance à la ville.*

La population zaïroise est estimée en 1991 à 36,7 millions d'habitants dont 45 % sont des citadins. Kinshasa abriterait 3,5 millions d'habitants alors que Lubumbashi, la seconde ville du Zaïre, aurait 685.000 habitants¹⁶. Selon une étude du BIT de 1984 (tableau 15), la répartition des migrations internes par classes d'âge au Zaïre montre que *l'exode rural touche particulièrement les jeunes gens de 20 à 29 ans parmi lesquels près de la moitié quitte la campagne pour la ville* (voir Manwana : 1987 : 606). On peut ajouter que les 13 % entre 14 et 19 ans se rendent en ville principalement pour les études.

L'attrait de la ville touche donc particulièrement la population jeune, et celle d'âge scolaire a tendance à se concentrer dans les centres urbains. A titre d'exemple les données du tableau 16 établies en pourcentage pour l'année 1979-1980 montrent que dans l'ancienne Région du Kivu¹⁷ si la population des sous-régions rurales est

¹⁶ *L'Atlas du continent africain*. Le Groupe Jeune Afrique et les Editions du Jaguar, 1993 : 150.

¹⁷ Depuis 1988, le Congrès du MPR (Mouvement populaire de la révolution, parti unique jusqu'en 1990) a érigé les trois Sous-Régions rurales du Kivu en trois

proportionnellement plus nombreuse que celle de Bukavu - son chef-lieu -, cette ville attire relativement plus d'écoles, d'élèves, d'enseignants et surtout d'enseignants qualifiés.

Au niveau de l'enseignement supérieur du Zaïre, outre que la plupart des 36 établissements publics sont situés dans des villes, Kinshasa en abrite 12 : une université, 8 des 18 instituts techniques et 3 des 18 instituts pédagogiques. Les élèves diplômés d'Etat sont donc obligés de migrer vers la ville et surtout vers la capitale dont la capacité d'accueil est nettement supérieure, car sur les 52.407 étudiants de tout le pays en 1987-1988, 27.380, soit 52,2 %, étaient inscrits à Kinshasa (Rapport, 1989 : annexe III, tableau IV).

Ce pourcentage a quelque peu évolué avec la création d'institutions d'enseignement supérieur et universitaire privées dans les régions au courant des années 90. Ainsi la ville de Bukavu a accueilli en 1995-96 le double des étudiants qu'elle accueillait 10 ans plus tôt, soit environ 4000 étudiants dont la moitié étaient inscrits dans les universités et instituts supérieurs privés créés depuis 1989. Mais Kinshasa a renforcé sa position de lieu de concentration des institutions de formation. En effet sur les 79 établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire officiellement autorisés à fonctionner au Zaïre en 1991, 40 se sont installés à Kinshasa (Rapport national, 1996).

Malgré que les écoles urbaines soient plus nombreuses, avec des options plus diversifiées, des équipements plus performants, des enseignants plus qualifiés, leurs capacités d'accueil sont encore limitées par rapport au nombre d'élèves désireux de s'y inscrire. C'est surtout lors du passage d'un cycle à un autre que de nombreux élèves abandonnent la campagne pour aller chercher une place en ville.

Ce mouvement migratoire crée une déstructuration sociale certaine : d'une part il vide la campagne de ses forces vives dont la plupart ne retourneront plus jamais y vivre, qu'elles aient échoué ou réussi leurs études ; d'autre part la ville se révèle souvent avoir été un mirage pour ces jeunes qui sont vite confrontés aux problèmes de logements, de nouvelles structures familiales et sociales, de nouveaux rapports à l'argent et aux biens de consommation, de la gestion du temps libre et de nouveaux loisirs... Les jeunes ruraux sont vite

Régions : Bukavu, Goma et Kindu sont devenues les chefs-lieux des Régions respectives du Sud-Kivu, du Nord-Kivu et du Maniema.

désenchantés par le non-accueil que leur réservent l'école et la société urbaines sous forme de déscolarisation et de non-emploi.

2.- La déscolarisation

On peut dire qu'au Zaïre la déscolarisation commence dès l'instant où l'enfant est refoulé de l'école faute de place. Ces cas étaient très fréquents où les parents, la direction de l'école primaire, secondaire ou supérieure et l'enfant-élève faisaient ce constat amer : les listes des élèves sont *pleines à craquer*. Le taux de scolarisation a fortement augmenté jusque durant la décennie 80, surtout à la suite de l'ouverture de beaucoup d'écoles *murs-en-bois* tolérées par les différentes Eglises après la signature avec l'Etat des conventions de gestion des écoles primaires et secondaires (voir les points 1.4.2 et 1.4.3). Il y a eu aussi beaucoup d'effectifs fictifs d'élèves, ce qui permettait aux responsables d'établissements de recevoir des frais de fonctionnement plus importants.

Le taux de scolarisation des élèves de 6-11 ans est passé de 72,6 % en 1970 à 73 % en 1983 et à 76 % en 1990 (Nungisa, 1987 : 71 et Rapport national, 1990 : 11). Et donc près de 30 % des enfants Zaïrois scolarisables n'eurent jamais la possibilité de commencer une éducation scolaire de base. L'estimation du rapport entre les effectifs des élèves à l'école primaire et à l'école secondaire était de 100 à 64 en 1985-1986, selon le *Rapport national sur le Développement de l'éducation au Zaïre pour 1984-1986* (1986 : 105). Mais le chiffre le plus proche de la réalité serait plutôt un rapport de 100 à 20 entre les effectifs des élèves de l'école primaire et ceux de l'école secondaire, et un rapport de 100 à 4,2 entre ceux-ci et les étudiants de l'enseignement supérieur et universitaire pour la même année, si l'on se base sur les données de l'*Annuaire statistique de l'Unesco* (1995 : 3-98, 3-169 et 3-251).

Ainsi le passage à un cycle supérieur de formation provoquait-il non seulement l'exode rural mais aussi l'exode scolaire faute de structures suffisantes et de qualité pour accueillir tous les élèves ayant réussi dans les cycles inférieurs. Mais à l'intérieur de chaque cycle il y avait aussi une forte déperdition. Pour ceux qui étaient parvenus à trouver une place à l'école primaire durant la période de 1970 à 1982, Nungisa, à la suite d'une analyse minutieuse des chiffres à sa

disposition, donne les taux moyens de promotion, de redoublement et d'abandon pour l'école primaire que le tableau 17 présente pour la première et la sixième primaires.

Tableau 17 : Taux moyens de promotion, redoublement et abandon en 1^e et 6^e primaires au Zaïre entre 1970 et 1982.

Classes	1970-76		1976-82		1970-82	
	1 ^e	6 ^e	1 ^e	6 ^e	1 ^e	6 ^e
Promotion	61	51	59	45	60	48
Redoublement	24	16	21	14	23	15
Abandon	15	33	20	41	17	37

Source : Résumé du tableau établi par Nungisa, *Evolution démographique de l'enseignement primaire au Zaïre de 1970 à 1983*, Montréal, Mémoire, Université, 1987 : 84.

Tableau 18 : Extrait des Statistiques des Examens d'Etat du Sud-Kivu 1988-1994.

Section	1988			1989			1990			1991		
	Part	Dip	%	Part	Dip	%	Part	Dip	%	Part	Dip	%
Latin philo	202	167	83	189	166	88	193	132	68	245	200	82
Math. phys.	685	441	64	713	376	53	730	395	54	809	543	67
Chim.bio	483	310	64	504	225	45	513	306	60	542	361	67
Péda. gén.	3166	1893	60	3508	1421	41	3139	1349	43	3652	2367	65
Comm adm.	417	90	22	596	234	39	580	225	39	909	393	43
Sociale	56	23	41	42	36	86	67	45	67	79	68	86
Total	5009	2924	58	5552	2458	44	5222	2452	47	6236	3932	63

Section	1992			1993			1994			TOTAL		
	Part	Dip	%	Part	Dip	%	Part	Dip	%	Part	Dip	%
Latin philo	87	32	37	204	85	42	215	129	60	1335	911	68
Math. phys.	258	75	29	496	196	40	563	229	41	4254	2255	53
Chim bio	305	122	40	401	229	57	477	286	60	3225	1839	57
Péda. gén.	2682	649	24	3114	536	17	3030	1999	66	22292	10214	46
Comm. adm.	439	113	26	237	41	17	574	245	43	3752	1341	36
Sociale	4	1	25	46	18	39	64	39	61	358	230	64
Total	3775	992	26	4498	1105	25	4923	2927	59	35215	16790	48

N.B. : Part = Participants aux Examens d'Etat, Dip = Diplômés, % = Dip/Part.

Source : Extrait d'un tableau établi à l'Inspection Principale Régionale de l'Enseignement primaire et secondaire, Bukavu, 1996.

Quant aux années 1988-89 et 1989-90, le Rapport national sur le Développement de l'éducation (1990 : 20) estime que le taux de redoublement se situe en moyenne à 18 %. On estime que le pourcentage d'enfants qui terminent avec succès leurs études primaires par rapport à l'ensemble de la population dans le groupe d'âge concerné ne dépasse guère 6 %¹⁸. Le taux d'abandon avoisine 10 % en moyenne avec des points forts pour certains niveaux tels que la première année primaire, où il est estimé à 19 % et la sixième à 12 %.

A l'enseignement secondaire, sur 38.215 élèves qui commencèrent la première année en 1963-1964, 7.174 - soit 18,7 % - arrivèrent en 6^e année en 1968-1969 et 3. 680 seulement - soit 9,6 % - obtinrent leurs diplômes d'Etat (Verheust, 1974 : 9). Parmi ceux-ci il faut bien sûr inclure les redoublants. L'évolution de la participation et des résultats aux examens d'Etat entre 1967 et 1985 (tableaux 11 et 12) et les propos de Kisangani (1992 : 165) sur les arrangements officiels pour accroître le pourcentage des réussites aux examens d'Etat ne sont malheureusement pas contredits par le nombre très élevé d'échecs en plus de celui de diplômes d'Etat délivrés ces dernières années avec des pointes entre 50 et 55 %.

Les statistiques des examens d'Etat de la Région du Sud-Kivu concernant les sections latin-philosophie, mathématique-physique, chimie-biologie, pédagogie générale, commerciale-administrative et sociale de 1988 à 1994 donnent les résultats repris dans le tableau 18. D'une part on est d'emblée frappé par le nombre très élevé de participants et par le nombre tout aussi élevé - en chiffres absolus - de diplômés de la section pédagogie générale; d'autre part, on est immédiatement interpellé par le pourcentage bas de réussite concernant les 6 sections précitées : une moyenne de 48 % sur les sept ans, - moyenne qui chute jusqu'à 26 % et 25 % seulement pour 1992 et

¹⁸ Ce chiffre de 6 % des élèves qui terminent avec succès concerne, selon toute vraisemblance, tous les élèves qui finissent l'école primaire, y compris les redoublants. Et il est obtenu à partir du rapport entre ceux qui obtiennent leur certificat d'école primaire et l'ensemble de la population scolarisable entre 6 et 11 ans. Ceci est un aveu que la scolarisation au niveau de l'école primaire touche avec succès une infime partie de la population scolarisable. Les 6 % ne pourront même pas poursuivre tous l'école secondaire où les places sont encore plus limitées qu'à l'école primaire.

1993, années de non paiement des salaires des enseignants, de pillages dans les grandes villes et de dysfonctionnement total des instances du pouvoir politique au Zaïre !

Cnockaert (1992 : 363-375) constate que sur un total de 5.248 participants aux examens d'Etat en sections latin-philosophie, mathématique-physique, biologie-chimie et pédagogie, 8 (0,15 %) ont réussi avec 70 %, 162 (3,08 %) avec 60 %, 485 (9,2 %) avec 55 %, 2116 (40,3 %) avec 54/51 %, 683 (13,0 %) avec 50 % et 1794 (34,1 %) ont échoué. La réalité est encore plus tragique quand on sait que tous les jeunes qui ont eu moins de 55 % - et ils sont 87,4 %, soit 4593 sur les 5248 participants - peuvent être considérés comme ayant échoué aux examens d'Etat. En effet *il se cache, derrière les exclamations triomphales officielles annonçant un grand nombre de réussites, une réalité beaucoup moins belle camouflée par l'octroi d'un nombre non négligeable de diplômes en deçà de 55 %* (Cnockaert, 1992 : 365).

Ces échecs et ces diplômes de complaisance reflètent un rendement catastrophique de l'enseignement secondaire dont les répercussions se font sentir dans l'enseignement supérieur et universitaire ; car, contrairement aux conditions initiales d'admission à l'université (un diplôme avec 60 %) et dans un institut supérieur (un diplôme avec 55 %), tout détenteur d'un diplôme d'Etat, quel que soit le pourcentage obtenu, est aujourd'hui admissible aux études supérieures et universitaires. Ceci entraîne un afflux de candidats sans les compétences nécessaires, de nombreux abandons en cours d'année et un véritable hécatombe à la fin de l'année.

Pourquoi ces échecs massifs ? Ne sont-ils pas révélateurs d'un système inadéquat et fortement gaspilleur de ressources humaines et matérielles ? L'une des causes de ces déperditions, ce sont les classes pléthoriques auxquelles sont confrontés les enseignants. Les minima et les maxima sont respectivement fixés à 26 et à 55 élèves à l'école primaire, à 15 et à 50 élèves de chacune des classes de 5^e et 6^e secondaires (Recueil des directives, 2^e éd., 1986 : 249-269). Les minima sont rarement atteints sauf dans certaines régions où des écoles ont dû être fermées parce que leurs élèves et enseignants les avaient désertées pour s'engager dans des activités plus immédiatement lucratives, en l'occurrence l'extraction artisanale de l'or et du diamant. Les maxima sont le plus souvent dépassés par de

nombreux chefs d'établissement qui cèdent à et/ou suscitent la pression sociale et/ou financière des parents dont les enfants ont échoué aux examens ou abandonné l'école en cours d'année et doivent négocier leur redoublement.

Le surnombre d'élèves qui caractérise beaucoup de classes zairoises peut atteindre au début de l'année le double des maxima prévus par les textes légaux. Mais les abandons en cours d'année permettent de rééquilibrer les statistiques scolaires au détriment des élèves *décrocheurs* et des parents dupés et proprement rançonnés. Le surnombre d'élèves est en partie dû à des infrastructures et à des équipements scolaires insuffisants et en mauvais état, ou simplement inexistantes.

Voici à nouveau le témoignage de Tshiamala (1987 : 414) sur les conditions matérielles de certaines écoles primaires de Mbujimayi : *Dans plus de 50 % d'écoles primaires, l'on ne trouve plus de tableaux noirs à dimensions pédagogiques auxquels nous sommes habitués. Devant les enfants est suspendu à un stick, un morceau de triplex mesurant plus ou moins 0,40 m, peint d'une légère couche d'ardoise. Ainsi accroupi sur les jambes, tenant fortement ce morceau de triplex chancelant et oscillant, le maître se débat comme un diable dans un bénitier pour écrire tant bien que mal sur ce tableau accroché aux clous fixés aux poteaux du hangar...*

Plus de cloisons séparant les salles de classes : une leçon donnée en 1^{re} année est bien suivie en 2^{me} année, en 3^{me} année... Un brouhaha total !

Ainsi internés de 7h30 à 12h45, ou de 13h00 à 17h30 dans ces locaux en chaume, en rameaux ou en pisé, dépourvus de tables-bancs et de sièges, nos bambins font l'apprentissage de l'écriture, un morceau d'ardoise sur les genoux, et assis sur un morceau de bloc-ciment¹⁹.

¹⁹ Les campagnes ne sont pas mieux loties si l'on se réfère au témoignage de Tshiala (1995 : 70-71) à propos des écoles du Sedzo, une collectivité rurale dans la Région du Bandundu : *Les conditions matérielles dans lesquelles fonctionnent les EP (écoles primaires) du Sedzo sont assez précaires. Plus de 80 % des classes se tiennent dans des locaux en pisé ou en chaume, non pavés et dépourvus de mobilier scolaire comme des bancs-pupitres, des tables, des armoires, des tableaux noirs. Ceci est surtout vrai dans les écoles créées après l'indépendance. L'EP Mateko, avec son unique bâtiment en briques cuites qui date des années 40, passe sur ce*

De nombreuses écoles zairoises ne sont effectivement pas équipées de matériels scolaires élémentaires comme les bancs, les tableaux, les craies, sans parler des bâtiments adéquats, des cartes, des bibliothèques, des manuels... Et cet état de dénuement matériel ajouté au surpeuplement des auditoires donne l'ambiance jusque sur des campus universitaires zairois qu'a bien connue Verhaegen (1991 : 53) : *Nous avons enseigné dans les universités zairoises à 1200 étudiants dans des salles prévues pour 200 ; pour arriver jusqu'à la table du professeur, il fallait que deux assistants ouvrent le passage ; trente minutes après le début du cours, la moitié des étudiants somnolaient, terrassés par la chaleur, la fatigue et la faim. Il n'y avait ni écriture pour eux, ni tableau pour l'enseignant ; les cours photocopiés n'existaient pas faute de papier duplicateur ou étaient d'une qualité extrêmement médiocre. Leur principal intérêt était de procurer quelques revenus accessoires aux enseignants. Les professeurs ne donnaient qu'une petite partie de leurs cours, parfois seulement la leçon inaugurale, puis laissaient la plus grande part des charges d'enseignement aux assistants. Il était exceptionnel qu'une matière fut totalement enseignée. La correction des travaux pratiques et des interrogations, étant donné le grand nombre de copies, ne pouvait se faire que d'une manière extrêmement simplifiée et ne donnait lieu à aucun échange entre enseignant et étudiant.*

plan pour l'école la mieux lotie. Les élèves y ont encore le privilège de s'asseoir et de pouvoir écrire convenablement, de lire assez clairement au tableau noir et d'en interdire l'accès aux porcs, chèvres, moutons, poules et autres animaux domestiques. Dans les autres écoles, les élèves sont généralement assis sur un morceau de brique ou de pierre, sur une bûche, un petit tronc d'arbre soutenu par deux maigres poutres, ou sur un tabouret apporté de la maison...

Depuis que la charge de construire les bâtiments scolaires est tombée dans les mains tremblantes des Comités des parents d'élèves, supposés collaborer efficacement à la gestion de la chose scolaire, certaines écoles primaires se sont dotées d'un bâtiment en matériaux durables pouvant abriter trois ou quatre classes. Dans pareils cas, l'édifice est attribué aux classes du degré terminal, les autres devant se contenter des locaux où les genoux servent de banc-pupitre et dans lesquels les caprices climatiques dictent leur loi : les terribles et régulières pluies tropicales offrent souvent aux élèves des jours de congé inattendus, alors que la forêt tropicale elle-même ne semble guère pouvoir leur offrir des planches pour la fabrication du mobilier scolaire (manque d'outils appropriés).

Il va sans dire que l'enseignant mal payé est peu ou pas du tout motivé pour bien transmettre les connaissances, encore moins participer à l'éducation réelle de ses élèves. Mais sa part dans le drame de la déperdition scolaire comprend, outre son manque de motivation, sa non qualification et/ou son incompetence. Lumeka (1985 : 96-97) constate que dans la Région du Haut-Zaïre moins de 30 % des enseignants du secondaire en 1979-1980 avaient le titre qualificatif requis par les instructions du département de l'Enseignement primaire et secondaire. L'auteur explique cette crise de qualification dans l'enseignement secondaire par ce qu'il appelle le *phénomène de fuite des qualifications* : *c'est-à-dire les mieux qualifiés pour ce degré d'enseignement cherchent mieux dans l'Enseignement supérieur et universitaire ou dans les secteurs les plus payants de l'économie, du commerce et de l'industrie ; les qualifiés pour l'Enseignement primaire récupèrent les places vacantes dans l'Enseignement secondaire ; les vides, - « laissés-pour-compte » dans l'Enseignement primaire - sont remplis par des unités de fortune, peu importent leurs qualifications. Voilà, c'est fait, au grand dam des écoles et de la jeunesse scolarisée.*

A cette non qualification des enseignants recrutés sans tenir compte des critères requis, s'ajoute un programme dont le contenu et l'esprit sont peu adaptés aux réalités du Zaïre, pays multilingue et pluriculturel. En effet le Zaïre a officiellement quatre langues nationales : le kikongo, le lingala, le swahili et le tshiluba, en plus de centaines d'autres langues à caractère ethnique. Le français sert de langue officielle : c'est la langue de l'administration publique, du monde des affaires et de la communication nationale et internationale de la classe politique, économique, scientifique et culturelle dominante. C'est aussi la langue de l'école à tous les niveaux, reléguant dans le meilleur des cas aux trois premières années de l'école primaire l'enseignement des et dans les quatre langues nationales. Dans la majorité des cas l'enfant est donc obligé d'utiliser seulement le français à l'école tandis qu'il recourt à l'une des quatre langues nationales ou à sa langue maternelle dans la vie domestique, dans les relations interpersonnelles ou les transactions commerciales locales.

Le fait de privilégier le français (Recueil des directives, 2^e éd., 1986 : 304-336) contribue à aliéner culturellement les rares Zaïrois qui

parviennent à l'assimiler en dépit du faible niveau de sa maîtrise par les nombreux enseignants non qualifiés. Et sont éjectés du système d'éducation scolaire tous ceux qui échouent en cette langue devenue le premier critère de réussite scolaire : c'est partout une branche principale avec une pondération fort élevée, c'est aussi le véhicule des contenus scolaires des autres branches, contenus dont la plupart sont restés éloignés des réalités quotidiennes du peuple zairois. Wagner (1992 : 109) écrit à propos de la langue d'enseignement que *many learners enrolled in primary school and adult education programmes are being taught literacy in a second language. In developing countries, a significant proportion of these students are either illiterate in their mother-tongue or receive only a few years of mother-tongue instruction before a second, usually foreign language is introduced as a medium of instruction. Poor second-language literacy proficiency is a cause of high repetition and wastage rates, and of low achievement in academic subjects in primary and secondary schools with profound consequences for employment and other externalities of schooling.*

Pourtant une étude a été menée au Nord-Kivu en juin-juillet 1980 entre les kiswahilisants, c'est-à-dire les élèves ayant commencé leur instruction en langue kiswahili avec introduction progressive du français après le premier degré de l'école primaire et les francisants du degré primaire, c'est-à-dire ceux qui ont suivi leur scolarité entièrement en français. La comparaison entre kiswahilisants et francisants a révélé ne pas permettre une conclusion définitive à part que les kiswahilisants ont mieux travaillé à l'épreuve de mathématiques. Au niveau secondaire, les kiswahilisants se révèlent supérieurs en français et en mathématiques bien qu'ils ne se soient pas départagés à l'épreuve des connaissances générales. Quant aux attitudes des élèves, cette étude révèle chez les kiswahilisants une tendance à une moins grande indifférence devant la tradition que chez les francisants (Chizungu, 1985 : 61-62).

Malgré ces performances qui font croire à l'auteur que la scolarisation en kiswahili s'adresse mieux aux aptitudes créatrices de l'enfant, l'auteur constate que 93,4 % des élèves de son échantillon préfèrent un enseignement en français. Il croit que la méfiance à l'égard du kiswahili est peut-être imputable au fait que le kiswahili, à l'heure actuelle, ne dispose pas d'un support pédagogique

comparable à celui du français. Egalement au complexe toujours observé entre anciens colonisés et anciens colonisateurs et qui explique maints préjugés (Chizungu, 1985 : 62-64).

La relation maître-élève peut également être à l'origine de certains échecs : l'enseignant est obligé de donner ses cours *ex cathedra*. A cause du nombre élevé des élèves et de la précarité de sa propre situation socio-économique, il ne peut personnaliser ses relations avec ses élèves que dans un rapport de force de type autoritaire. Il a tendance à les évaluer suivant des impressions et non à la suite d'un travail d'échanges et de dialogue pour la meilleure assimilation possible des connaissances (Cnockaert, 1990 : 45-57). Sa considération va aux élèves qui réussissent et avec lesquels il veut avancer, terminer le programme des cours dans les délais. Les autres, il est prêt à s'en débarrasser : ce sont des *déchets* tant pour l'école que pour les parents et le milieu social zaïrois en général.

En effet au Zaïre, au cours et à la fin de l'année scolaire, les autorités scolaires organisent régulièrement la proclamation publique des résultats où elles étalent au grand jour les succès et les échecs de leurs élèves. Ceux qui ont réussi reçoivent les félicitations du maître et de l'école : ils sont la fierté des parents. Ceux qui ont échoué *ont fait la honte* de la société et surtout de la famille dont ils ne méritent presque plus aucune considération ! Nous sommes loin de la *pédagogie de la réussite* que souhaite Lumeka (1985 : 128) et qui suppose un travail où chaque élève est personnellement guidé vers la maîtrise de ses apprentissages. Nous sommes plutôt dans la logique de la compétition où les élèves les mieux préparés en famille, les mieux encadrés dans des écoles mieux équipées et financièrement plus stimulantes pour les enseignants, ont plus de chance de poursuivre avec succès leur scolarisation.

3.- Les débouchés

L'exode rural et la concentration urbaine des infrastructures scolaires ne posaient pas de problème majeur tant que la ville jouait son rôle de bassin d'emploi. Aujourd'hui les migrants sont souvent confrontés au manque de places à l'école et au manque de postes de travail. La plupart des élèves quittent l'école avant d'avoir obtenu un diplôme certifiant la fin d'un cycle de formation. Plus ils sont avancés dans leur formation scolaire, plus grande est leur frustration et plus ils préfèrent rester en ville à la recherche d'une autre place à l'école ou dans un centre de formation professionnelle, ou bien à la recherche du travail.

Batiotila (1992 : 83-100) s'intéresse au devenir professionnel des jeunes déscolarisés qu'il appelle les *décrocheurs scolaires* dans une étude sur *les jeunes et le marché du travail au Zaïre*. Il compare dans la ville de Kisangani 305 décrocheurs à 115 diplômés d'Etat qui ont quitté l'école entre 1981-82 et 1982-83, qui n'ont pas poursuivi les études après ces années, ni fait un apprentissage systématique. L'auteur constate que diplômés et décrocheurs ont la même chance de trouver un emploi, mais que les premiers ont plus de chance de trouver un emploi salarié, non manuel et dans le secteur formel de l'économie moderne, tandis que les décrocheurs trouvent plus un emploi non salarié, manuel et dans le secteur informel.

Quant à la correspondance éducation-emploi, *comparativement aux diplômés d'Etat, les décrocheurs étaient plus frappés par le sous-emploi (45 % contre 40 %), moins adéquatement employés (29,4 % contre 50,1 %) et plus sur-employés (25,2 % contre 9,6 %). La différence était plus frappante lorsque la comparaison était faite entre diplômés d'Etat et décrocheurs de même niveau d'éducation (12 ans) : ces derniers accusaient un taux de sous-emploi de 71,4 %, comparativement à 40,3 % chez les diplômés d'Etat ; ils étaient également moins adéquatement employés (28 % contre 50,1 %)... Et au sein du groupe des décrocheurs le sur-emploi serait caractéristique des sortants du premier cycle secondaire (le cycle d'orientation), l'emploi adéquat serait plus manifeste parmi ceux de l'enseignement*

technique, tandis que le sous-emploi frappe plus ceux des enseignements normal et général (Batiotila, 1992 : 93-96)²⁰.

En 1985, 83.417 élèves participèrent aux examens d'Etat. Mais seuls 38.137 eurent leurs diplômes, soit 46 %. Que sont devenus les 54 % qui de ce fait ne pouvaient poursuivre des études supérieures et ne pouvaient prétendre à une quelconque qualification sans diplôme ? Les 38.137 diplômés pouvaient-ils tous trouver des places dans les universités et instituts supérieurs publics dont le nombre total des étudiants était de 38.380 en 1984-85 et de 40.845 en 1985-86 ? Les 4.657 diplômés de l'Enseignement supérieur et universitaire en 1984-85 ont-ils eu plus de chance de trouver un emploi alors que suite au programme d'ajustement structurel en application au Zaïre depuis une décennie, les effectifs des fonctionnaires du secteur public diminuaient drastiquement ?

En réalité les emplois salariés ont plafonné au Zaïre à moins de 1,5 million de 1955 à 1984 alors que la population totale est passée de 12,560 millions à 30 millions d'habitants. En d'autres termes 10 % de la population zaïroise était salariée en 1955 contre 4 % en 1984. Le tableau 19 permet de visualiser le tassement de l'emploi formel au Zaïre de 1959 à 1984. Dans un pays où la population totale a doublé, l'indice de l'emploi total en 1984 affichait un niveau inférieur à celui de 1959 : le nombre d'employés du secteur public croissait au fil des ans sans vraiment compenser celui du secteur privé et parapublic qui chuta drastiquement au début et remonta difficilement la pente par la suite.

En 1987, 33 % des salariés travaillent dans des secteurs orientés vers la production contre 67 % orientés vers les activités de service dans lesquelles 23 % s'occupent du commerce et 28 % sont dans l'administration publique. Au sein des activités productives, 12 % sont employés dans l'agriculture, 8 % dans l'industrie de transformation et 7 % dans l'extraction des mines. En 1983 déjà, 67 % de la main

²⁰ Le suremploi est souvent utilisé dans le recrutement des enseignants des écoles primaires, secondaires ainsi que dans les établissements d'enseignement supérieur et universitaire. Lumeka (1985 : 96-97) le relate fort bien. Le suremploi est courant aussi dans les entreprises : pour des raisons salariales, elles n'osent pas engager des diplômés, mais plutôt des décrocheurs qui sont moins bien payés tout en ayant effectué un travail comparable à celui des diplômés.

d'oeuvre salariée totale travaillaient respectivement à Kinshasa (41,1 %) et au Shaba (26,7 %). Les autres régions étaient délaissées loin derrière (Manwana, 1987 : 595-615).

Tableau 19 : Evolution de l'emploi dans le secteur formel au Zaïre de 1959 à 1984

Année	Emploi public	Indice	Emploi privé et parapublic	Indice	Emploi total	Indice
1959	144.800	100	1.328.536	100	1.473.336	100
1966	236.500	163	542.236	41	778.736	53
1970	211.100	146	798.500	60	1.009.600	69
1971	212.086	146	865.915	65	1.078.001	73
1972	213.076	147	894.681	67	1.107.757	75
1974	239.289	165	711.750	54	951.039	65
1979	366.896	253	644.023	48	1.010.919	69
1982	366.620	253	846.347	63	1.212.994	82
1984	346.300	240	887.000	67	1.234.300	84

Sources : - CRISP (1980), du Congo au Zaïre... p.296, Département du Travail et estimations du BIT (1986), Rapport d'une mission sectorielle d'emploi PECT au Zaïre, p. 13. (Tableau tiré de Lokota, E., Les activités informelles : formalisations théoriques et dynamiques internes. Le cas de la ville de Kinshasa, in *L'emploi au Sud. Regards croisés. Des exemples au Zaïre, au Pérou et au Chili*, Louvain-la-Neuve, Approches et AGL, GRESEA, s.d. : 34).

Tableau 20 : Evolution du salaire de l'enseignant diplômé entre 1975 et 1987

Année	Diplômé d'Etat	Gradué	Licencié
1975	41 Z	85 Z	128 Z
1980	196 Z	326 Z	445 Z
1985	715 Z	889 Z	1062 Z
1987	1966 Z	2723 Z	3145 Z

Source : Tableau constitué à partir des informations tirées de Buakasa, T.K.M. *Le Zaïre face au développement du sous-développement*, Kinshasa, Publications universitaires africaines, 1988 : 20.

Le secteur de l'enseignement est un des rares secteurs qui embauchent chaque année. Nombreux sont les jeunes qui y travaillent, même sans les qualifications requises, en attendant de trouver un emploi mieux rémunéré dans le secteur privé ou de devenir un *cadre* moyen ou supérieur de l'Etat. Mais le salaire de l'enseignant est depuis deux décennies chaque jour plus insignifiant. Le tableau 20 en montre l'évolution trompeuse si on ne tient pas compte d'un certain nombre d'éléments dont la dépréciation de la monnaie et du pouvoir d'achat pendant la même période.

En 1987 un gradué devait en réalité avoir comme salaire au minimum 20.950 au lieu de 2.723 Z. Par ailleurs Buakasa, se référant aux écrits du Syndicat unique du pays à l'époque du monopartisme, dit que *l'Union Nationale des Travailleurs du Zaïre a publié en 1987 une estimation des dépenses indispensables d'une famille de manoeuvre ordinaire comptant 6 personnes (dont 4 enfants de moins de 10 ans). Sans tenir compte de l'habillement, des frais scolaires et des soins de santé, le chiffre avancé pour le « panier de la ménagère » était de 15.858 Zaïres, soit à peu près (quelques) 100 FF (Buakasa, 1988 : 20).*

On peut donc dire que la situation du salarié, comparée à son pouvoir d'achat, est en général catastrophique. Et dans les années 90, elle est pire que jamais, car, selon le périodique *Justitia* (1995 : 4) qui décrit la situation de l'enseignement dans le Haut-Zaïre, *dérisoires, ridicules, irréguliers, tels sont les qualificatifs qui conviennent aux salaires alloués aux enseignants. Lorsque l'Etat fait semblant de les augmenter, il ne les paie pas immédiatement, il attend que la monnaie se soit plusieurs fois dévaluée pour commencer à les égrener mois par mois : c'est ce qu'il appelle « apurer les arriérés ».* Et le périodique d'illustrer ces propos par le fait que *les salaires d'avril, mai et juin 1994 ont été payés selon l'ancien barème le 4 novembre 1994. Le salaire de juillet 1994 a été payé selon le nouveau barème en avril 1995. Rien depuis !*

Voici à ce propos le témoignage indigné et révolté d'un Zaïrois enseignant au niveau supérieur : *Les membres du personnel académique et scientifique de l'Enseignement Supérieur et Universitaire viennent de toucher leur salaire des mois d'avril, de mai et de juin 1994. Monsieur André Mbula Paluku, chef de travaux à l'Institut Pédagogique National (IPN) de Kinshasa, matricule*

7.860.484, a reçu 7.340 NZ, soit 2.447NZ (deux mille quatre cent quarante sept nouveaux zaires) par mois, ce qui fait moins d'un dollar/mois. Pour protester énergiquement et publiquement contre ce système de clochardisation et de déshumanisation de l'élite intellectuelle, moyen par lequel, les « apparatchiks » du pouvoir se moquent du peuple et le tuent « à petit feu » et ce, d'une manière sournoise et insidieuse, le soussigné, a décidé, en âme et conscience, de verser ce salaire insignifiant de trois mois au compte général/recette du trésor public à la Banque du Zaïre, siège de Kinshasa, n° 11000/1000, bordereau de versement n° 17624/A. Il est utile de signaler qu'un bordereau de versement coûte 7.000 NZ !... »²¹.

En dépit de cette situation alarmante, beaucoup de diplômés d'Etat et surtout beaucoup de diplômés de l'enseignement supérieur et universitaire ont continué à préférer rester sans-emploi en ville dans l'espoir que grâce à leurs relations, ils seraient un jour recrutés à des postes importants : ils font ainsi partie de l'armée de réserve industrielle et, entretenus par leurs familles, il leur arrive de s'occuper à titre temporaire à de petits travaux en attendant l'engagement en bonne et due forme ; d'autres s'occupent en ville à des postes publics ou privés en même temps qu'ils plongent dans les stratégies de l'économie populaire dont les activités peuvent rapporter gros à plus ou moins longue échéance. Pour Lokota (s.d. : 44), le rôle du secteur informel à Kinshasa est devenu capital pour la vie et la survie de la population, à la fois par la structuration de l'espace qu'il entraîne, les revenus qu'il distribue, les formes de solidarité qu'il met en oeuvre, et surtout le nombre d'emplois qu'il crée, lorsque l'on sait que le secteur formel n'occupe à peine que 7 à 8 % de la population active de la ville depuis les pillages de septembre 1991²².

Chaque année depuis les années 70, certains diplômés décidaient de migrer vers les pays voisins où à travail égal la rémunération permettait au moins de satisfaire les besoins fondamentaux; d'autres

²¹ Un chef de travaux de l'IPN fait don gracieux de son salaire au Gouvernement Kengo, in *Périodique des Droits de l'Homme*, Kinshasa, Azadho, sept.-nov. 1994 : 20.

²² Lire aussi De Herdt, T. et Marysse, S., *L'économie informelle au Zaïre. (Sur)vie et pauvreté dans la période de transition*, Bruxelles, Institut africain-CEDAF et Paris, l'Harmattan, 1996.

se retrouvaient dans les rangs des *paumés de la société* car, malgré leurs parchemins, ils ne parvenaient jamais à trouver une occupation génératrice de revenus : ils rejoignaient la catégorie des marginaux, troisième pôle après ceux de l'armée de réserve industrielle et du secteur formel (Lokota, s.d. : 22-24).

Pour ceux qui restaient au Zaïre, la place la plus convoitée était celle de cadre supérieur dans l'administration publique ou une société para-étatique où certaines personnes mènent depuis longtemps un train de vie hors de portée de la plupart des cadres, même quand ceux-ci étaient encore normalement payés par l'Etat zaïrois. Il y a une décennie le sociologue Buakasa (1988 : 24-31) évoquait les trois conditions suivantes pour devenir cadre dirigeant ou patron au Zaïre : être lettré, avoir fait des études et avoir décroché un bon diplôme (graduat, licence ou doctorat) : d'où l'importance de l'école comme structure promotionnelle ; avoir des relations, être connu des personnes importantes, qui ont le pouvoir (économique, politique et religieux) : c'est le système du *parrainage* et des recommandations ; enfin avoir certaines *qualités* ou certains *défauts*, par exemple savoir entreprendre des démarches et, sans se lasser, savoir entretenir ses relations : c.à.d. accepter une aliénation certaine pour garder son poste.

Les conséquences inéluctables d'un tel système de recrutement furent à coup sûr *l'embouteillage des affaires, le surmenage au sommet, la passivité des collaborateurs à la base et surtout, enfin, les détournements des fonds, les malversations financières et l'inefficacité structurelle de l'appareil de l'Etat dans la gestion et le contrôle des affaires du pays* (Buakasa, 1988 : 31 ; voir aussi MacGaffey, 1986). Ces conséquences étaient toujours d'actualité jusque cette année 1997 dans ce pays où les hommes politiques se livraient une guerre sans merci pour le pouvoir et sans pitié pour le petit peuple de plus en plus misérable.

Dans leur message du 4 septembre 1993²³, voici ce qu'écrivaient les Evêques du Zaïre : *Aujourd'hui plus qu'hier, nous constatons avec regret, dans le chef d'un grand nombre d'hommes politiques zaïrois, une option délibérée de refuser la volonté de changement que le peuple a manifestée lors de la consultation populaire du Chef de*

²³ *Tenez bon dans la foi, Message des Evêques du Zaïre aux fidèles catholiques et aux hommes de bonne volonté, Kinshasa, le 4 septembre 1993 : 3.*

l'Etat et qu'il a exprimée à très haute voix à la Conférence nationale souveraine (CNS). Apparemment certains font pourrir la situation afin de s'en servir pour justifier une main-mise musclée sur le pouvoir. D'autres peut-être considèrent cette situation comme un tremplin pour accéder au pouvoir. Pendant ce temps le peuple est abandonné à lui-même et réduit à se « débrouiller » tout seul et en toutes choses, car aujourd'hui des institutions publiques chargées d'assurer la solidarité nationale sont empêchées de fonctionner pendant que des organisations partisans sont mises en place contre lui.

Les jeunes à la recherche de l'emploi ont donc été confrontés assez vite à des critères de recrutement souvent éloignés de la compétence, de la conscience et de l'expérience professionnelles. Ils ont été obligés de se conformer aux exigences du parrainage et de l'auto-aliénation ou de disparaître et d'être remplacés par ceux - nombreux - qui étaient prêts à se plier au système en vigueur. Ce système a été florissant partout, même à l'école où trouver un poste de travail ou une inscription passait désormais par ses relations, ses charmes ou par une contrepartie financière. Celle-ci contribuait à l'équilibre des dépenses domestiques ou au paiement de quelques loisirs des directeurs d'établissements scolaires, et, bien sûr, aux pots-de-vin que ces directeurs devaient régulièrement verser à leurs supérieurs pour pouvoir se maintenir en poste ou obtenir un poste plus alléchant. Désormais de nouvelles contributions financières sont exigées des parents par les écoles tant publiques que privées pour le fonctionnement de celles-ci, leur équipement et surtout le paiement des salaires du personnel. Car les enseignants ne travaillent plus que s'ils sont sûrs d'être payés par les parents d'élèves.

Depuis la décennie 90 on ne parle plus de *recrutement* que pour de rares diplômés ou *décrocheurs* encore soutenus par des rapports de forces sociales - politiques, économiques ou religieuses - spéciales. La plupart des diplômés, des déscolarisés et des non scolarisés se lancent plutôt dans des activités dont l'objectif principal est de survivre aux conditions misérables dans lesquelles les abandonnent les bénéficiaires des structures de l'Etat et de l'économie moderne, lesquels sont aussi les gestionnaires de ces rapports de forces sociales spéciales. Outre les habituelles activités urbaines décrites sous le vocable de *secteur informel* ou d'*économie populaire*, au Zaïre ces activités concernent aussi celles exercées par les producteurs et

trafiquants des cultures de rente (café, quinquina...) et surtout les *creuseurs* et trafiquants de pierres précieuses du Kasai, du Kivu ou d'ailleurs. Nombre d'entre eux ne savent ni lire ni écrire ; mais cet analphabétisme a constitué comme un atout pour se lancer dans ces tâches méprisées au début par les *cols blancs* alors qu'elles rapportaient gros malgré les gros risques qu'elles comportaient.

Depuis 1982, l'Etat zaïrois a libéralisé l'exploitation des pierres précieuses et permis leur vente à des comptoirs publics créés à cet effet. Selon une étude des collectivités rurales du Kivu préparée par le cabinet du Gouverneur de la Région et citée par Kasongo et Baharanyi (1988 : 60), déjà *depuis 1981, les écoles ne cessent d'être fermées en zones économiquement plus avancées, surtout celles à prédominance minière. Les causes avancées sont : non viabilité suite au manque d'intérêt et/ou à la négligence des autochtones, premiers bénéficiaires ; l'importance des effectifs et la qualification du personnel : les élèves (surtout suite au manque à gagner) et les enseignants qualifiés préfèrent s'adonner aux activités économiques et commerciales produisant des intérêts immédiats.*

Des jeunes sont donc devenus des planteurs, des commerçants, des *creuseurs* et/ou revendeurs de pierres précieuses, des tailleurs, des cordonniers et autres réparateurs de montres... Certains sont surnommés *les nouveaux riches*, car ils sont devenus plus riches que de nombreux diplômés d'université restés à ce jour de misérables fonctionnaires de l'Etat ou même sans emploi et en attente d'un poste de cadre supérieur au sens statutaire et matériel du terme. Et il arrive que ces riches analphabètes ou déscolarisés recrutent leurs employés parmi ces diplômés fonctionnaires ou sans emploi afin de mieux répondre à la rigueur de gestion de leurs entreprises en mal de *modernisation* !

Ces solutions ne sont en fait que des palliatifs, car les rares réussites qu'elles exhibent ne peuvent pas occulter le fait que la société zaïroise est bloquée parce qu'elle ne parvient pas à créer de nouveaux emplois salariés pour absorber tous les jeunes cadres supérieurs ; elle n'arrive pas non plus à planifier des emplois pour les diplômés d'Etat qui n'ont pu poursuivre les études au niveau supérieur, ni pour tous ceux qui pour diverses raisons ont dû quitter l'école sans un parchemin quelconque, sans parler de ceux, enfants, jeunes et adultes, qui n'ont jamais connu le chemin de l'école.

Pire, les résistances au changement social, politique et économique souhaité au Zaïre depuis 1980 par l'opposition politique et exprimé par le peuple depuis 1990 (Gbabendu Edunda et Efolo Ngabaasu, 1991, Braeckman, 1992) ont achevé de détruire le tissu économique et industriel déjà mis à rude épreuve par 30 ans de dictature et de corruption. Elles ont sérieusement contrecarré toute perspective de restructuration sociale rapide et de réorganisation des rapports désespérément médiocres entre l'école, les jeunes et la situation de l'emploi.

4.- L'analphabétisme des enfants et des adultes

En Afrique noire, le Zaïre se caractérise par un taux de scolarisation très élevé, de l'ordre de 76 % en 1990 mais aussi par un taux d'analphabétisme important, estimé à 40 %. Pendant des années l'Etat zaïrois a dépensé des sommes colossales pour la scolarisation avant que, durant la décennie 80, ces dépenses ne se réduisent considérablement. Mais le montant alloué à l'alphabétisation dépassa rarement 1/1000 (Rapport national, 1990 : 19) dans ce pays caractérisé pendant longtemps par l'absence d'un programme national d'alphabétisation des adultes.

Ce n'est qu'en 1988 que le Zaïre a créé le Comité national de lutte contre l'analphabétisme (CONALAZA) comme cadre de concertation pour une interaction accrue entre l'éducation formelle et non-formelle. Il a exprimé l'intention de coordonner ses efforts de scolarisation et d'alphabétisation et de mieux rentabiliser les infrastructures existantes. Mais comment ces belles intentions peuvent-elles devenir réalités si le budget alloué à la Direction de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes est de 0,003 % du budget national en 1990 alors que les analphabètes de 15 à 54 ans sont estimés à 7.650.233 pour la même année ?

Si l'Etat zaïrois n'a jamais conçu une quelconque politique d'alphabétisation des adultes, était-ce un choix délibéré, celui d'espérer avec le temps scolariser tous les enfants d'âge scolaire et donc attaquer l'analphabétisme à la base ? *En effet l'un des facteurs déterminants, sinon le plus important de ceux dont dépend l'évolution de la situation concernant l'alphabétisation et le taux d'analphabétisme dans la population, est le développement de l'enseignement scolaire,*

et avant tout primaire. Ce développement dépend lui-même de l'augmentation du taux de scolarisation des enfants d'âge approprié et du degré d'efficacité de l'enseignement, c'est-à-dire du pourcentage des élèves terminant leurs études avec succès, dans les délais prévus, et de la qualité des connaissances, aptitudes et savoir-faire qui leur auront été dispensés et qu'ils auront acquis (Tanguiane, 1990 : 57).

Dans le cas du Zaïre, en dépit de tous les efforts de scolarisation fournis depuis l'indépendance, les projections des différentes populations pour les années 1990-1996 montrent que cette politique a échoué (voir tableau 21): les populations analphabète et scolarisable continuent à croître plus vite que la population scolarisée. En outre si sur une population scolarisable estimée à 6.072.292 en 1990 seuls 4.918.605 sont présents dans les écoles primaires, plus d'un million d'enfants ne connaîtront pas le chemin de l'école. Enfin si la population analphabète de 15 à 54 ans est estimée à 7.650.233, seuls 293.969 ont pu bénéficier d'une certaine formation dans les quelques 2.864 centres d'alphabétisation éparpillés à travers le pays et tenus principalement par des institutions privées, religieuses pour la plupart (Rapport national, 1990 : 8).

Tableau 21 : Projection des populations analphabètes, scolarisables et scolarisées entre 1990 et 1996

Années	Population analphabète (15-54)	Population scolarisable (6-11)	Elèves écoles primaires	Elèves écoles secondaires	Etudiants Enseignement supérieur et universitaire
1990-91	7.650.233	6.072.292	4.918.605	1.199.595	76.773
1991-92	7.879.757	6.263.938	5.136.431	1.290.179	85.832
1992-93	8.116.149	6.462.655	5.364.009	1.384.558	95.960
1993-94	8.359.632	6.668.744	5.055.746	1.484.654	105.283
1994-95	8.610.421	6.882.513	5.855.279	1.588.869	119.942
1995-96	8.868.733	7.104.287	5.109.685	1.698.198	

Source : Rapport national sur le développement de l'éducation, 1990, annexes II à VI.

La population analphabète ne peut que s'accroître chaque année étant donné l'incapacité des infrastructures de l'école primaire à absorber tous les enfants scolarisables, l'abandon à eux-mêmes de tous les enfants qui pour des raisons multiples sont obligés d'interrompre très tôt leur éducation de base, et l'absence d'un programme d'alphabétisation et de post-alphabétisation d'envergure nationale. Et

le phénomène d'illettrisme apparaît rapidement, car les quelques connaissances scolaires glanées par les déscolarisés avant la fin de leur éducation de base l'ont été dans des conditions scolaires et/ou sociales tellement médiocres qu'elles résistent difficilement à l'érosion du temps et à l'absence d'un contexte de formation continue qui aurait pu s'articuler avec un programme d'alphabétisation et de post-
alphabétisation.

Le choix du français comme langue d'enseignement constitue l'une des causes majeures de l'échec scolaire, de l'accroissement de l'illettrisme et du bilinguisme déséquilibré. Il contribue aussi à l'isolement du monde scolaire par rapport à l'organisation sociale quotidienne des villes et surtout des campagnes zaïroises où habitent la grande majorité des populations victimes de ces situations. Cependant le choix du français pose un autre problème majeur pour quiconque voudrait organiser des campagnes d'alphabétisation. Choisir le français aiderait les alphabétisés à s'intégrer dans un rapport de pouvoir social actuel où la gestion de l'Etat est entre les mains des *nouveaux évolués*. Mais ces alphabétisés en français s'éloigneraient de leur terroir à l'instar des scolarisés passés et actuels parce que le contenu des programmes scolaires et d'alphabétisation véhiculerait et même renforcerait le mythe lié au choix de la langue française, le mythe de la ville, de la modernité, du développement et de l'Occident merveilleux au détriment des campagnes déjà considérées par l'inconscient collectif comme misérables et aux traditions surannées.

Choisir les langues zaïroises se heurte à une série d'autres difficultés. En effet la meilleure langue pour l'alphabétisation est celle que les adultes parlent le plus couramment dans leur vie quotidienne. Au Zaïre il y a au moins autant de langues qu'il y a d'ethnies, soit plus de 200 langues lesquelles ont en plus de nombreux dialectes. Mais il y a aussi des langues supra-ethniques parmi lesquelles l'Etat a choisi quatre appelées aujourd'hui langues nationales. La scolarisation dans ces langues ayant été limitée aux trois premières années de l'école primaire, leur impact dans la vie scolaire, scientifique et administrative est minime au profit du français. La scolarisation dans les autres langues ethniques est quasi inexistante.

L'alphabétisation en langues ethniques répondrait peut-être aux besoins de sauvegarde des spécificités identitaires locales, mais rendrait plus complexes la conception et la production d'un matériel didactique multilingue, le processus d'intégration nationale et de prise de conscience des rapports de force actuels, enfin et surtout la participation au pouvoir politique, social et économique monopolisé aujourd'hui par les *nouveaux évolués*.

L'alphabétisation dans les quatre langues dites nationales aiderait à une intégration régionale importante, mais n'aurait de sens que si la scolarisation primaire pouvait se dérouler totalement en ces langues nationales, si le français était introduit progressivement à partir de la troisième année mais simplement comme branche à apprendre parmi d'autres pendant toute la scolarité primaire, et à partir de la première année secondaire comme langue d'enseignement couplée à l'une des langues nationales, si des formations continues et professionnelles pouvaient être conçues dans une perspective de post-école obligatoire et de post-alphabétisation, surtout si les langues nationales prenaient de l'importance non seulement au niveau des échanges commerciaux locaux et régionaux, mais aussi au niveau des actes administratifs et judiciaires courants, des programmes scolaires et universitaires, des moyens de communication de masse (presse écrite et parlée, édition et diffusion des livres, musique, théâtre, cinéma).

Enseigner dans une langue comme le kiswahili signifie accorder vraiment à cette langue un statut politique et une fonction culturelle dans la mesure où elle cohabite avec le français qui présente l'avantage indéniable d'être officielle. Aussi, elle devrait bénéficier de tous les moyens de diffusion (Chizungu, 1985 : 64). Ceci suppose une volonté politique réelle qui implique aussi des dépenses économiques importantes. Des pays comme la Tanzanie, le Nigéria et le Mali ont réussi à soutenir cette politique d'alphabétisation et son articulation avec une scolarisation en langues nationales. Leurs politiques peuvent inspirer le Zaïre qui dans une situation normale est un pays économiquement viable et plus riche que le Mali et la Tanzanie.

La volonté politique suppose aussi une articulation de ces programmes d'alphabétisation et de scolarisation avec ceux de la santé et de la réalisation d'infrastructures sociales et économiques indispensables à la libre circulation des personnes, des biens et des idées. Seules cette articulation de programmes et leur conception

comme des actions à long terme et de longue haleine permettraient d'atteindre une participation libre et motivée des personnes concernées, et l'amorce d'une dynamique de développement économique et social, de transformation délibérée des mentalités.

Le fait qu'au Zaïre il manque depuis fort longtemps de volonté politique pour résoudre tous ces problèmes signifie-t-il que la population a baissé les bras ? Le chapitre suivant essaye de comprendre comment les jeunes de Bukavu, diplômés et non diplômés, ont réagi à cette crise scolaire et sociale. L'identification de leurs stratégies de lutte contre cette crise pourrait-elle présager l'émergence d'une culture nouvelle pour Bukavu, pour le Zaïre et, peut-être, pour l'Afrique ?

IV.- LES JEUNES DE BUKAVU FACE A LA CRISE SCOLAIRE ET SOCIALE

Les différents conflits militaires, politiques et sociaux qui secouent le continent africain depuis les années 60 sont consécutifs à la naissance des entités étatiques actuelles qui a bouleversé la cohésion des groupes antérieurs et contraint les Africains à tenter de forger de nouvelles significations cohérentes et de recréer de nouvelles cohésions de groupes. Ce constat rend pertinentes les questions suivantes : Que signifie aujourd'hui la culture africaine ? Quelle culture africaine vivent les Africains d'aujourd'hui contraints à la lutte pour la survie née de la situation politique, sociale et économique catastrophique de leur continent un siècle après la colonisation et trente-sept ans après les indépendances ? De quelle culture parle-t-on dans cette Afrique des villes qui, par leur force d'attraction et de mythification, vident de plus en plus les campagnes de leurs jeunes sans pourtant leur procurer ni un emploi ni un mode de vie réellement meilleur ?

Pour tenter de comprendre les bouleversements sociaux et culturels qui interviennent en Afrique, je me suis intéressé à Bukavu, une ville zaïroise née avec le siècle et l'engouement colonial ; j'ai privilégié la participation des jeunes à la création des nouvelles significations socio-culturelles qui marquent petit à petit cette ville au coeur de l'Afrique centrale et orientale (carte 2). Les jeunes Zaïrois d'aujourd'hui sont nés dans les années 70 et 80 : ils n'ont pas connu la colonisation sinon par ce qu'en disent leurs parents et surtout leurs grands-parents ; ils sont nés à l'époque des luttes pour le pouvoir politique et le pouvoir de l'argent dans une situation de crise sociale et économique profonde.

Est-il vrai que ces jeunes *sont les enfants de Mobutu et de Papa Wemba* ?²⁴ Qu'ils sont la génération madeso (corrompue) pour laquelle *boire, danser, baiser et oublier vont constituer les principales activités* (Angulu, 1991 : 91) ? Je vais essayer d'aborder les attitudes des jeunes Zaïrois à l'égard de la décrépitude de leur époque et leurs multiples façons de contribuer au façonnement des contours de la

²⁴ Papa Wemba est un chanteur zaïrois qui a influencé les jeunes à travers sa musique et surtout comme animateur principal du mouvement appelé SAPE (Société des ambassadeurs et des personnes élégantes). Voir Ngandu Nkashama, 1992.

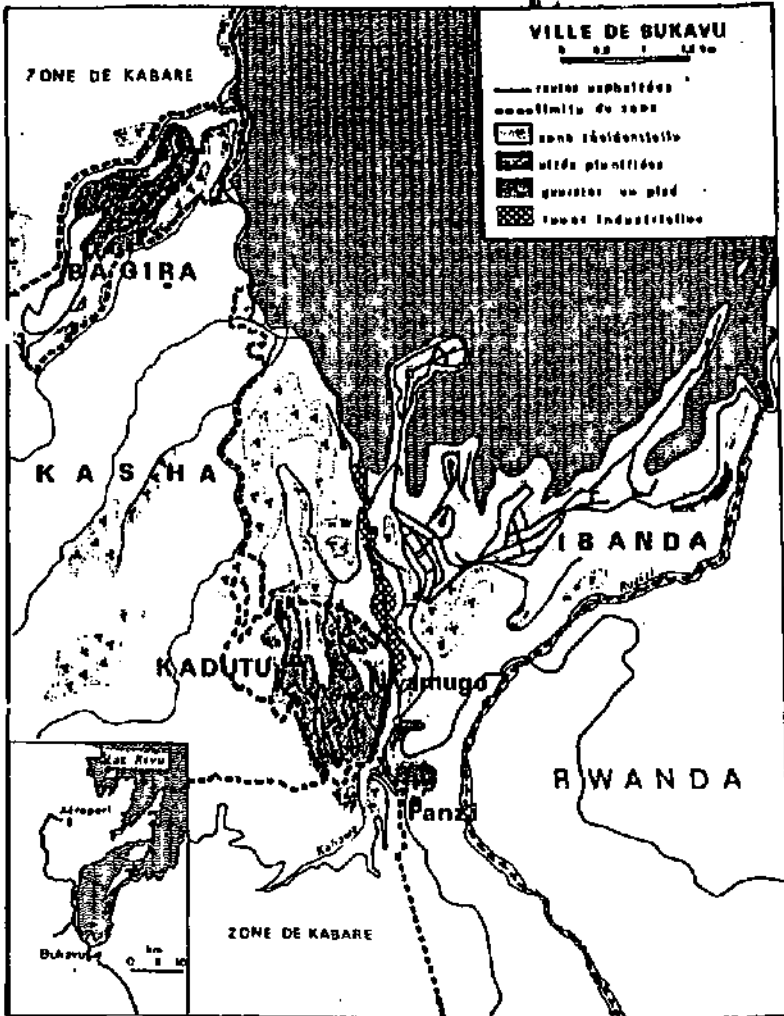
Bukavu est en effet à l'extrême-sud du lac Kivu ; celui-ci et la rivière Ruzizi qui charrie ses eaux vers le lac Tanganyika servent de frontières naturelles entre le Rwanda et le Zaïre.

L'altitude de Bukavu est de 1462 m au niveau du lac Kivu et de plus de 2000 m à la limite sud-ouest avec la commune rurale de Kabare. Avec une si forte dénivellation, une pluviométrie annuelle de 1300 mm et une dizaine de *lits argileux rouges*, Bukavu est très exposée aux érosions et aux risques permanents de glissements de terrains. Comme le dit Ilunga (1991 : 215), *la coupe géologique de Bukavu révèle l'existence d'une structure faillée faite de six blocs mobiles susceptibles de bouger et d'entretenir ainsi une instabilité de terrain. Il s'agit là d'une instabilité tectonique profonde à laquelle s'ajoute une instabilité superficielle liée aux mouvements de masse et à l'érosion accélérée, phénomènes dans lesquels l'homme est fortement impliqué.*

D'après Bishikwabo (1989 : 28), *avant l'arrivée des colonisateurs, la contrée actuelle de Bukavu était économiquement très prospère sur le plan agricole, de l'élevage du gros bétail et du commerce entre les Bashi (ses habitants) et les Banyarwanda.* L'occupation du site de Bukavu et de la région environnante par les Belges se heurta à une résistance si importante que durant toute la période coloniale les bami (rois) du Bushi et de l'île Idjwi durent être relégués loin de leurs terres et remplacés par des princes plus disposés à collaborer avec les nouvelles autorités coloniales (Njangu, 1974 : 53-65 et Mugaruka et Ruriho, 1991 : 175-190). De par son climat éternellement printanier (en moyenne 20°C toute l'année) et ses cinq presque îles au bord du lac Kivu (carte 3), Bukavu devint plus tard un havre de repos idéal pour les multiples planteurs de café et de thé qui s'étaient approprié les meilleures terres de la région, reléguant les populations autochtones sur des collines moins fertiles.

Le joyau de la ville est constitué de ces presque îles qui forment la commune d'Ibanda, siège des services administratifs, des grands magasins et des belles villas. Au sud-ouest d'Ibanda se situe la commune de Kadutu où s'agglutinèrent les ouvriers et autres domestiques travaillant pour le compte des Blancs ainsi que tous les ruraux attirés par la vie urbaine. Aujourd'hui c'est la commune la plus densément peuplée ; elle héberge le grand marché de Nyamugo, véritable poumon économique de la ville et dont les transactions ont des ramifications et des retombées économiques, sociales, démographiques et culturelles dans les quartiers environnants.

Carte 3 : La ville de Bukavu



Source : Institut national de la statistique, *Bukavu, étude socio-économique*, Kinshasa, Beau, s.d. : 15.

Mais le site de Kadutu, étroit, marécageux et escarpé, ne pouvait contenir toute la population indigène. Une nouvelle commune fut aménagée dans les années cinquante : Bagira dont le centre administratif est situé à 8 km au nord-ouest d'Ibanda. Cette commune est connue comme une simple cité-dortoir et les premiers travailleurs invités à y habiter la boudèrent pendant des années. Le centre de Kadutu, comme celui de Bagira, est constitué de la maison communale, de l'Eglise et de quelques écoles, copie des places

centrales de nombreux villages européens et symbole de la collusion des pouvoirs laïcs et religieux dans leur *action civilisatrice* (Denis, 1958, Calcio-Gaudino, 1973, Chamaa et al., 1981, Birembano, 1989 : 88-90, Vennetier, 1991).

Chef-lieu de la Région du Sud-Kivu (carte 1), Bukavu qui a une superficie de 60 km² a vu sa population passer de 55.852 en 1959 à environ 300.000 habitants aujourd'hui. C'est essentiellement une ville de services administratifs, commerciaux et scolaires (Nzongola, M., 1983 : 294-302) : elle draine vers elle de nombreux fonctionnaires et commerçants, ainsi que de jeunes ruraux désireux d'y étudier ou de profiter d'un apprentissage formalisé ou sur le tas. Bukavu n'abrite que deux entreprises industrielles importantes : la Pharmakina, spécialisée dans la production, la transformation et l'exportation du quinquina, ainsi que la Bralima qui produit la bière de malt et quelques boissons sucrées. D'autres entreprises d'envergure comparable ou moyenne ont été abandonnées suite aux événements tragiques qui se sont succédé dans la ville depuis l'indépendance : ce sont les usines de fabrication de confiseries, de casseroles, de textiles... De nombreuses autres entreprises plus petites pullulent dans la ville. Leurs activités dépendent principalement de la conjoncture économique très fluctuante au Zaïre.

Depuis 1960, Bukavu a vécu des périodes très pénibles, spécialement la guerre civile des années 1963-1965 - connue sous le nom de *Rébellion* -, l'occupation de la ville par les mercenaires dirigés par Jean Schramme en 1967 (Masson, 1970, tomes 1 et 2) et la dictature de la Deuxième République dont les dirigeants participent depuis 1965, en acteurs actifs et/ou complices, à la dégradation des infrastructures et des équipements urbains ainsi qu'à la détérioration des conditions socio-économiques de la population.

Conséquence de ces années d'incuries, le beau site de Bukavu est aujourd'hui complètement dénaturé. Suite à la distribution anarchique des lotissements sur tout espace libre, des arbres ont été systématiquement abattus et déracinés, des constructions en planches ou en briques ont été érigées par des bâtisseurs de fortune, peu soucieux de respecter les règles élémentaires de l'urbanisme. Nous assistons périodiquement à une érosion irrésistible, à des éboulements et ruptures de canalisations, à un manque de gestion des eaux usées et des eaux des pluies, à une dégradation très avancée de la chaussée, à la fissuration et même à l'effondrement des maisons et à des épidémies

chroniques de paludisme et de maladies diarrhéiques (Birembano, 1989 : 79-90 et Vennetier, 1991 : 153).

L'avant dernier acte de ce drame d'une ville fut l'arrivée massive des réfugiés Rwandais en juillet 1994 : ils ont coupé les derniers arbres qui tenaient encore debout pour répondre à leurs besoins domestiques en cette situation exceptionnellement urgente. Cette invasion a été suivie de celle des organisations humanitaires venues à leur secours. Leur présence dans la ville de Bukavu a occasionné une dollarisation de l'économie locale sans pour autant résoudre le problème majeur pour lequel elles semblaient dépenser beaucoup de ressources humaines et surtout financières (De Dorlodot, 1996).

Le dernier acte est l'occupation militaire de Bukavu depuis fin octobre 1996 par des *Banyamulenge*, appelés aussi *Rebelles Tutsi Zaïrois*. Armés par le Rwanda, dont ils sont originaires, et l'Uganda qui avaient déjà aidé le Front patriotique rwandais à conquérir le pouvoir à Kigali, leur premier objectif était d'étouffer dans l'oeuf la reconquête du Rwanda que semblaient préparer, à partir des frontières zaïroises, les ex-forces armées rwandaises et les millices *Interahamwe* dont sont immenses les responsabilités dans la participation au génocide rwandais de 1994. Grisés par leur occupation facile des villes d'Uvira, Bukavu et Goma, les *Banyamulenge* se sont précipitamment alliés à quelques *révolutionnaires Zaïrois* pour former l'*Alliance des Forces Démocratiques pour la Libération du Congo (AFDL)*, dont les statuts datent du 4 janvier 1997. Ils ont poursuivi la libération militaire du Zaïre faute d'ennemis : les soldats Zaïrois n'avaient, en effet, aucune motivation pour combattre quiconque se proclamait libérateur au profit d'un dictateur qui les a clochardisés au même titre que le reste de la population zaïroise²⁵.

²⁵ Les visées territoriales sur le Kivu exprimées au début de ces événements semblent restées en sourdine depuis que cette *guerre du Kivu* (appelée aussi *guerre de l'Est du Zaïre*) s'est muée en *guerre de libération du Congo-Zaïre* et a nécessité l'élargissement des alliances aux descendants des *Gendarmes Katangais* ainsi que le soutien de nombreux pays frontaliers, de l'Afrique australe et des Etats-Unis d'Amérique. La présence des troupes étrangères dans l'actuelle République Démocratique du Congo est régulièrement affirmée et régulièrement niée. Etienne Tshisekedi l'a dénoncée en termes fracassantes en mai 1997, alors que Laurent Désiré Kabila venait d'arriver à Kinshasa pour prendre effectivement le pouvoir et former son gouvernement. Et dans une interview accordée au *Washington Post* et publiée le 9 juillet 1997, le Général Paul Kagame, vice-président et ministre de la défense du Rwanda, a reconnu que le Rwanda et ses troupes avaient joué un rôle de premier plan et décisif dans la conception, la préparation et l'exécution du plan de

Prise dans cette tourmente, Bukavu a été sérieusement perturbée dans sa lutte d'autolibération commencée depuis ses actions de résistance contre toute dictature. Car depuis des années la volonté de libérer cette ville, afin qu'elle devienne une plaque tournante des personnes, des idées et des biens au centre de l'Afrique, devait passer par la réalisation du projet de construction de la Route transafricaine Lagos-Mombasa, spécialement le tronçon qui traverse le Zaïre par Bukavu et Kisangani (le seul à n'être que très partiellement asphalté à ce jour ! Voir la carte 2). Il était nécessaire de construire et baliser l'aéroport de Kavumu, situé à 35 km du centre-ville²⁶, moderniser les services de télécommunication pour faciliter les échanges nationaux et internationaux, ériger dans cette ville la quatrième université publique zairoise souhaitée par la population et les milieux compétents depuis quarante ans.

A ces promesses non tenues ont succédé des tentatives de se prendre en charge à Bukavu grâce à de nombreuses initiatives privées : de nouvelles écoles y ont vu le jour et certaines d'entre elles sont solidement construites, équipées et organisées, quelques centres de

guerre contre le Zaïre qui a abouti à chasser Mobutu et à installer Kabila au pouvoir. Aussitôt faites, les déclarations de ces deux personnalités n'ont pas échappé à la règle du démenti : les gouvernements concernés ont tout au plus reconnu la présence de conseillers Rwandais aux côtés des troupes de l'AFDL (Pourtier, R., *La guerre au Kivu : un conflit multidimensionnel*, in *Afrique contemporaine*, n° spécial, 4e trimestre 1996 : 15-38; Alliance des Forces Démocratiques pour la Libération du Congo, *Statuts*, Goma, 4 janvier 1997; Kabuya-Lumona, S. (présenté par), *Conflits à l'Est du Zaïre, Repères et Enjeux*, Kinshasa, éd. Secco, 1997; Human Rights Watch/Africa et Fédération Internationale des Liges des Droits de l'Homme (FIDH), *Attaquée de toutes parts : la population civile face à la guerre à l'Est du Zaïre*, New-York et Paris, 20 mars 1997; *The Washington Post*, 9 juillet 1997; Braeckman, C., Comment le Zaïre fut libéré, *Le Monde Diplomatique*, Juillet 1997 : 12-13; Leymarie, Ph., Sous le choc de la « Révolution congolaise », *Le Monde Diplomatique*, Juillet 1997 : 12-13.

²⁶ Cet aéroport avait été promis à la population depuis 1968 pour recevoir des avions long courrier. En effet Bukavu venait de vivre cinq mois d'occupation par les mercenaires de Jean Schramme, entre juillet et novembre 1967; or cette ville dépendait, depuis la colonisation, de l'aéroport de Kamembe, situé en territoire rwandais. Le gouvernement de l'époque promit à la population de corriger cette incohérence stratégique et économique. Trente ans plus tard, l'aéroport de Kavumu existe, mais son aérogare n'a jamais été construit et sa piste n'a jamais été achevée pour accueillir de gros porteurs, en dépit des dernières tentatives sous l'égide du Haut Commissariat pour les Réfugiés, dans le but de s'en servir plus efficacement pour l'acheminement des secours destinés aux réfugiés Rwandais.

formation professionnelle s'y occupent de quelques-uns des jeunes désireux d'apprendre un métier qu'ils n'ont pu trouver dans le circuit scolaire normal. De nombreuses institutions religieuses y prolifèrent aussi, allant des nouvelles congrégations catholiques et des nouvelles églises protestantes à de multiples sectes qui font pousser comme des champignons des lieux de cultes et surtout de quêtes dans tous les coins et recoins de la ville. Une trentaine d'ONGD (organisations non gouvernementales de développement) y sont nées ou s'y sont implantées et de nouvelles institutions à caractère philanthropique y exercent leurs activités. Depuis 1994 jusqu'en 1996 les organismes humanitaires et les agences des Nations Unies s'y étaient installés au service des réfugiés et déplacés, victimes des conflits au Burundi et au Rwanda.

2.- Bukavu, une ville scolaire

Pendant la colonisation, la scolarisation primaire est fort poussée au Congo Belge ; par contre le niveau secondaire est quasiment inexistant et surtout réservé aux enfants blancs : ainsi Bukavu abrite des écoles prestigieuses comme le Collège Notre Dame de la Victoire, l'Athénée Royale et le Pensionnat Albert 1^{er}. A partir des années 50 ces écoles s'ouvrent petit à petit aux enfants des évolués tandis que se construisent, pour les noirs, à Kadutu l'Ecole technique professionnelle officielle et l'Ecole ménagère, et à Bagira le Collège St Paul et l'Athénée interr raciale (Kita, 1982 : 166-267)²⁷. Après l'indépendance toutes ces écoles peuvent accueillir les enfants de toutes les couleurs. En 1970 Bukavu a 133.659 habitants : 74,1 % ont moins de 25 ans, 65,8 % moins de 20 ans, 46,1 % entre 5 et 19 ans dont seulement la moitié est scolarisée et un cinquième de celle-ci est au secondaire (Bukavu, étude socio-démographique, 1970 : 19-97).

²⁷ A la suite de la politique d'authenticité en vigueur au Zaïre dès les années 70, ces écoles ont pris les dénominations respectives suivantes : Institut Alfajiri, Institut d'Ibanda, Lycée Wima, Institut Technique Fundi Maendeleo, Lycée Mapatano, Institut Kitumaini, Institut de Bagira. Les Instituts sont mixtes tandis que les Lycées sont des écoles secondaires pour filles exclusivement.

De nouvelles écoles plus ou moins bien équipées voient le jour pour répondre à la demande toujours croissante des enfants à scolariser et des élèves issus de nombreuses écoles primaires de la ville, de l'hinterland fort peuplé et de toute la région du Kivu dont Bukavu était le chef-lieu jusqu'en 1988. Le tableau 22 donne l'évolution du nombre des écoles primaires et secondaires et des élèves à Bukavu entre 1973-74 et 1994-95. Le nombre des écoles croît sauf à partir de 1987-88 où il baisse à la suite des mesures gouvernementales de supprimer les écoles *murs-en-bois*, dont les infrastructures et les équipements sont jugés non viables, et de distribuer leurs élèves dans les écoles restantes, aggravant par là-même le phénomène de surpopulation dans les classes et la baisse de la qualité des enseignements.

Tableau 22: Evolution du nombre des écoles et des élèves du primaire et du secondaire à Bukavu entre 1973-74 et 1994-95.

	Ecoles					
Années	73-74	79-80	87-88	89-90	90-91	94-95
Ecoles primaires	45	63	56	56	54	84
Ecoles secondaires	17	39	25	23	22	40
	Elèves					
Années	73-74	79-80	87-88	89-90	90-91	94-95
Ecoles primaires	27.715	30.410	38.360	41.970	45.722	52.832
Ecoles secondaires	5.441	11.104	15.929	16.820	18.733	17.075

Source : Tableau établi à partir de Baharanyi, B. et Kasongo, K., Analyse des disparités dans la distribution géographique des services scolaires en Région du Kivu, in *Disparités dans le développement scolaire au Kivu, Bukavu*, 1988 : 4-55, Tshimanga, M., L'enseignement dans la ville de Bukavu. Problèmes et disparités, in *Foire économique et culturelle de Bukavu, 19 août-3 septembre 1989*, Bukavu : 1989 : 47-60, et des données de la Division Régionale de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnelle du Sud-Kivu, Bukavu, 1996.

Ces éléments et d'autres dont celui du paiement toujours plus précaire des enseignants des écoles publiques incitent à la création toujours plus importante d'écoles privées. Ainsi le nombre des écoles primaires (84 dont 31 privées) et secondaires (40 dont 8 privées) augmente-t-il respectivement d'un tiers et de près de la moitié entre 1990-91 et 1994-95. Le nombre des élèves de l'école primaire croît sans interruption malgré la suppression des écoles *murs-en-bois* à la fin des années 80. Le nombre des élèves de l'école secondaire croît

aussi jusqu'en 1994-95 où il baisse passant de 18.733 à 17.075 élèves dont 806 sont inscrits dans les écoles privées. L'incapacité de plusieurs parents de payer les frais scolaires pour offrir des primes aux enseignants est certainement l'une des causes de cette baisse d'effectifs. Celle-ci n'apparaît qu'au cours de l'année 94-95 pour la ville de Bukavu, alors qu'elle est progressive depuis 1992-93 dans les écoles du diocèse²⁸.

Parmi les nouvelles écoles à infrastructures et équipements satisfaisants, citons aujourd'hui le Complexe scolaire de Bwindi et l'Institut Bangu construits par les protestants, l'Institut Bahati et le Lycée Cirezi tenus par les catholiques et, plus récemment, les Complexes scolaires Espoir et Azma, des initiatives entièrement privées.

La ruée vers l'école secondaire dans les années 60 à 80 produit de nombreux bacheliers dont un petit nombre peut poursuivre des études supérieures et universitaires à Kinshasa, Lubumbashi et Kisangani, seules villes zaïroises dotées d'universités, mais très difficiles d'accès à partir de Bukavu. La plupart de ceux qui atteignent ces villes universitaires préfèrent s'y établir dans l'espoir de s'y épanouir mieux qu'à Bukavu par les études, les rencontres, l'emploi et les loisirs. Le Kivu étant la région la plus peuplée du Zaïre, très vite se fait sentir le besoin de création à Bukavu d'institutions d'enseignement universitaire : une pré-université, l'Institut national des mines ainsi que les Instituts supérieurs pédagogique et de développement rural naissent dans les années 60.

En 1971 l'épanouissement de ces institutions est freiné par leur incorporation brutale au sein de *l'Université nationale du Zaïre*, qui centralise et politise tout l'enseignement supérieur et universitaire. *L'Institut national des mines* quitte Bukavu et se fond dans la faculté polytechnique du campus universitaire de Lubumbashi. La *pré-université* disparaît et ses bâtiments abriteront *l'Institut supérieur des*

²⁸ Les statistiques sur la croissance des effectifs des élèves sont à relativiser dans la mesure où il est possible qu'il s'agisse du nombre des inscrits en début d'année, incluant donc ceux qui abandonnent en cours d'année et ceux qui échouent à la fin de l'année, deux catégories en général fort élevées au Zaïre. Mais dans le cas de Bukavu, il est à souligner aussi que cette ville draine les élèves des campagnes environnantes très peuplées et fortement frappées par les mesures de suppression des écoles *murs-en-bois* plus nombreuses dans les milieux ruraux. C'est l'autre explication probable de la baisse tardive des effectifs dans les écoles de cette ville.

techniques médicales créé dans les années 80. En 1981 les instituts supérieurs pédagogique et de développement rural sont les seuls de Bukavu à retrouver leur autonomie administrative ; mais sans autonomie académique ni financière, ils n'ont pas la possibilité d'être de véritables centres de rayonnement scientifique et culturel.

Toutes ces nouvelles écoles n'apaisent pas du tout les inquiétudes des parents par rapport à la scolarisation. L'inquiétude première reste celle de trouver des places pour leurs enfants à l'école, considérée depuis longtemps comme la voie royale d'ascension sociale. En 1987-1988, un tiers des enfants scolarisables ne sont pas inscrits dans les écoles. Celles-ci abritent en moyenne 50,9 élèves par classe au primaire et 38,9 au secondaire. Cependant il n'est pas rare de trouver des classes de plus de 65 élèves à l'école primaire et de plus de 55 élèves à l'école secondaire. La plupart de ces classes ne bénéficient pas d'un équipement adéquat. La condition des enseignants se dégrade chaque année davantage au point que des grèves intermittentes se succèdent.

Alors que l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu formait depuis plus de 20 ans des diplômés spécialisés dans l'enseignement secondaire, 51 % des professeurs du secondaire de Bukavu étaient encore des sous-qualifiés en 1987-88, faisant partie de ceux que Batiotila (1992 : 93-96) a appelés des *sur-employés*. Les meilleurs professeurs traversaient la Ruzizi pour aller enseigner au Rwanda et au Burundi où ils étaient mieux rémunérés. Ceux qui restaient étaient obligés de développer diverses stratégies pour survivre financièrement (voir le point II.1.5 et Balegamire, 1990 : 77-86).

La deuxième inquiétude des parents est de savoir comment maintenir leurs enfants à l'école : nombre d'entre eux sont financièrement incapables de subvenir aux taxes scolaires, les unes légales, les autres créées de toutes pièces par l'autorité scolaire. Depuis 1992-93, de nouveaux frais sont imposés aux parents, des frais destinés à donner des primes d'encouragement aux enseignants dont la grève de décembre 91 a duré toute l'année scolaire aboutissant à une année blanche sans que les salaires fussent améliorés ni payés. Ces frais évoluent à la hausse à mesure que la monnaie zairoise se déprécie sur le marché. Dans le cas de l'Institut Alfajiri, en 1994-95 ces frais étaient libellés en francs belges et en zaires *au taux du jour* majoré d'un léger pourcentage en prévision de la dépréciation des jours suivants, ce d'autant que les parents payaient lorsqu'ils avaient l'argent (tableaux 23 et 24).

Tableau 23 : Frais scolaires par période de 4 mois, par catégorie de parents et suivant la dépréciation du Nouveau Zaïre, à l'Institut Alfajiri de Bukavu pour 1994-95

Date 94-95	Catégorie A	Catégorie B	Catégorie C	Catégorie D	Catégorie E	Taux FB/NZ
07.10	1.400 FB = 88.200 NZ	720 FB = 45.360 NZ	380 FB = 23.940 NZ	220 FB = 13.860 NZ	120 FB = 7.560 NZ	1/63
13.10	91.000 NZ	46.800 NZ	24.700 NZ	14.300 NZ	7.800 NZ	1/65
07.11	102.200 NZ	52.560 NZ	27.740 NZ	16.060 NZ	8.760 NZ	1/73
10.01	137.200 NZ	70.560 NZ	37.240 NZ	21.560 NZ	11.760 NZ	1/98
08.02	165.200 NZ	84.960 NZ	44.840 NZ	25.960 NZ	14.160 NZ	1/118
11.03	163.800 NZ	84.240 NZ	44.460 NZ	25.740 NZ	14.040 NZ	1/117
16.03	175.000 NZ	90.000 NZ	47.500 NZ	27.500 NZ	15.000 NZ	1/125
23.04	182.000 NZ	93.600 NZ	49.400 NZ	28.600 NZ	15.600 NZ	1/130
18.05	204.400 NZ	106.400 NZ	72.800 NZ	42.000 NZ	19.600 NZ	1/140
21.06	245.280 NZ	127.680 NZ	87.360 NZ	50.400 NZ	23.520 NZ	1/168

Source : Intendance de l'Institut Alfajiri, Bukavu, 1996.

Tableau 24 : Frais scolaires par période de 4 mois selon le revenu et le nombre d'enfants par famille inscrits à l'Institut Alfajiri de Bukavu pour 1994-95

Nombre d'enfants par famille	Frais scolaires en FB par période de 4 mois et par catégories de familles établies suivant les revenus				
	A	B	C	D	E
1	1.400	720	380	220	120
2	2.520	1.286	634	396	216
3	3.360	1.728	912	528	288
4	4.480	2.304	1.216	704	384
5	5.600	2.880	1.520	880	480
6	6.700	3.456	1.824	1.056	576
7	7.840	4.032	2.128	1.232	672
8	8.960	4.608	2.432	1.408	768

Source : Intendance de l'Institut Alfajiri, Bukavu, 1996

Cette situation a abouti à l'abandon de l'école par les élèves dont les parents étaient très pauvres. Déjà au cours de cette année 1994-95, le nombre d'élèves a diminué de 30 unités à cet Institut Alfajiri, l'école la plus prestigieuse du Sud-Kivu. Cette baisse présageait un abandon plus important des élèves au cours de l'année 1995-96 et des années à venir si les parents devaient continuer à payer chaque mois plus cher pour que l'école fonctionne plus ou moins normalement, et ce malgré la catégorisation de ces frais scolaires suivant les revenus des parents et le nombre de leurs enfants dans le même établissement.

Deux autres éléments peuvent inciter les parents à s'interroger sur l'opportunité de maintenir leurs enfants à l'école : le harcèlement sexuel dont font l'objet les élèves de la part de certains responsables et enseignants à la moralité fort douteuse et la quasi inexistance à la maison d'un encadrement de soutien de la part de nombreux parents, lesquels ne sont pas souvent de culture scolaire et/ou sont accaparés par les problèmes de la survie familiale ; par ailleurs la maison familiale exiguë, surpeuplée et peu éclairée laisse peu d'espace de tranquillité à un élève qui veut réviser ses cours. Une longue grève comme celle qui a paralysé toutes les écoles publiques de Bukavu et des environs pendant l'année scolaire 1991-92 suscite chez les parents la question tragique suivante : comment occuper les enfants, aussi bien les tout petits que les jeunes adultes, quand l'école s'en débarrasse si inopinément, pour une si longue durée, dans une ville sans lieux de loisir pour les jeunes en dehors des milieux scolaires ?

La troisième inquiétude concerne les parents mais aussi leurs enfants : Que faire après les études ? Beaucoup d'enfants quittent l'école sans avoir obtenu de diplôme ; ceux qui parviennent à décrocher héroïquement un diplôme, même le diplôme universitaire, se retrouvent souvent sans emploi, sous- ou mal employés. Ainsi parmi les enfants régulièrement présents à la maison, les parents ont-ils successivement ou simultanément sur le dos des diplômés sans emplois, des déscolarisés sans qualification professionnelle et des scolarisés, habituellement plus jeunes et pleins de motivations, mais sans illusion quand ils pensent au sort que l'école a réservé à leurs aînés.

Cette dernière inquiétude va s'aggravant dans le contexte actuel où aux Instituts supérieurs audio-visuel et de gestion des affaires, créés depuis plus ou moins une décennie, se sont ajoutées en 1989, coup sur coup et dans un esprit peu œcuménique, deux universités privées, l'une catholique et l'autre protestante. Que deviendront les futurs

médecins, agronomes, juristes, économistes et autres gestionnaires des affaires, de l'audio-visuel., diplômés de ces écoles qui attirent tant d'étudiants de qualité, exigent des sommes importantes et promettent une formation scientifique dans de bonnes conditions, mais n'éclairent pas sur un quelconque débouché ? Que deviendront tous les autres jeunes qui n'auront pas obtenu leurs diplômes malgré tous leurs efforts intellectuels et toutes les privations matérielles auxquelles ils auront contraint les membres de leurs familles ? (Erny, 1977a : 172-179).

L'Université catholique de Bukavu (U.C.B.) illustre bien cette préoccupation. Les parents devaient payer 250 \$ pour les taxes universitaires en 1993-94. *Des 776 étudiants enregistrés au début de l'année, 651 seulement ont pris l'inscription aux examens. Au total 464 étudiants ont réussi, soit 71 % de réussite*²⁹. En réalité, ceci signifie que 312 sur 776 étudiants, soit 40 %, ont échoué (24 %) ou abandonné en cours d'année (16 %). Que d'espoirs déçus !

Les écoles publiques qui devraient être financées par l'Etat - suivant l'article 9 de la *Convention de gestion des écoles nationales* et l'article 101 de la *Loi-Cadre de l'Enseignement national* - le sont aujourd'hui par les parents. Quant aux écoles privées, elles s'autofinancent entièrement et s'autogèrent en introduisant subrepticement une dimension de lucre dans le système scolaire : elles doivent bien s'équiper, bien payer leurs enseignants pour qu'ils dispensent un enseignement de qualité ; mais bon nombre de ces écoles doivent surtout réussir leur objectif primordial, celui de présenter un solde positif substantiel à leurs fondateurs. Et ce sont de nouveau les parents qui paient.

En partant des données de janvier 1995, le tableau 25 établit une comparaison de salaire et de pouvoir d'achat des enseignants du secteur public et du secteur privé de Bukavu représenté par trois cas d'écoles privées. A la même période l'Institut Alfajiri offrait une prime de 70 \$ au Diplômé du cycle court (D4) et au Diplômé d'Etat (D6), 72 \$ au Gradué (G3) et 74 \$ au Licencié (L2)³⁰. Il est à noter

²⁹ *Echos de l'U.C.B.*, n° 3 & 4, mars 1995 : 6.

³⁰ Et le Lycée Wima offrait une prime moyenne de 55 \$ au G3 alors que chaque parent devait payer 4 \$ par mois pour chacune de ses enfants. Le Préfet du Lycée Wima qui donne cette information ajoute que depuis 4 ans que le système de prime existe, le Lycée perd par an une centaine d'élèves dont les parents sont dans l'incapacité de payer les frais exigés : les bulletins de leurs enfants sont retenus à l'école tant que ces frais ne sont pas payés; et les enfants ne peuvent solliciter une

qu'à part le licencié du Complexe scolaire Azma - une école privée -, aucun autre enseignant n'atteint le salaire de 556.500 NZ, soit environ 140 \$, considéré par Cimanuka Nyakabingu (1995 : 37) comme pouvant répondre aux dépenses mensuelles d'un enseignant célibataire en janvier 1995 à Bukavu.

Tableau 25 : Comparaison de salaire et de pouvoir d'achat des enseignants du secteur public et privé de Bukavu en janvier 1995.

Ecole	Secteur privé			Secteur public		
	Qualification	Salaire	Pouvoir d'achat	Qualification	Salaire	Pouvoir d'achat
EM Yesu anapenda watoto	D4	70 \$ = 280.000 NZ	50,3 %	D4	23.100 NZ = 5,77 \$	4,15 %
EM Christ Roi	D6	1.800 FB = 212.400 NZ	38,16 %	D6	23-300 NZ = 5,82 \$	4,18 %
EDAC/ISGEA	G3	60 \$ = 240.000 NZ	43,12 %	G3	26.400 NZ = 6,60 \$	4,74 %
Complexe scolaire AZMA	L2	150 \$ = 600.000 NZ	107,8 %	L2	28.500 NZ = 7,12 \$	5,12 %

Source : Cimanuka Nyakabingu, H., *La promotion des écoles privées et son impact sur l'environnement socio-économique à Bukavu*, Bukavu, UNIC-ISGEA, mémoire, 1995 : 37.

Toutes ces écoles, les privées et les publiques, sont organisées autour d'un programme scolaire sans beaucoup de rapport direct avec la réalité quotidienne de la ville. En effet Bukavu, habitée essentiellement par les ethnies bashi, barega et bahavu, est une ville swahiliphone qui développe une culture au carrefour des ethnies précitées, de l'influence est-africaine et de la réalité zaïroise comme entité nationale. Cette réalité socio-culturelle est pratiquement sans incidence sur les programmes et les directives scolaires qui viennent de Kinshasa, soucieuse de tout centraliser et tout conformer au modèle scolaire occidental.

place dans un autre établissement sans leurs bulletins. L'Institut d'Ibanda a demandé une moyenne respective de 215 NZ et 3,8 \$ aux parents par mois en 1993-94 et 1994-95: l'effectif de ses élèves est passé entre le début et la fin de ces années respectivement de 2324 à 1959 et de 1647 à 1468. Cette année 1995-96, l'Institut d'Ibanda demande 5,5 \$ et l'effectif des élèves est déjà passé de 1630 en septembre 95 à 1554 en janvier 96 (Informations recueillies auprès de la direction de l'Institut d'Ibanda par Bashonga Bisho, un des professeurs de cet Institut).

Le programme national est fondamentalement celui adopté en 1961 en vue de former le plus de cadres possible pour remplacer les Belges partis précipitamment à l'indépendance. Il prévoit depuis 1974 un enseignement en langues nationales pendant les trois premières années du primaire et l'introduction du français d'abord comme branche en 4^e année et progressivement comme langue d'enseignement en 5^e et 6^e années. Au secondaire les langues nationales disparaissent complètement, le français devient la langue d'enseignement et la branche principale. Associé aux mathématiques, il détermine souvent la réussite ou l'échec de l'élève Zaïrois.

Dans ce programme, seule la sociologie africaine traite explicitement de l'Afrique : mais elle n'est enseignée que pendant une année dans quelques sections à raison de deux heures par semaine. L'histoire et la géographie parlent de l'Afrique surtout en fonction des explorations et de la colonisation européennes et rarement en fonction des points de vue des populations africaines. Le rapport national du Zaïre sur le développement de l'éducation de 1984 à 1986 fait état de l'introduction des langues nationales comme branches d'enseignement dans certaines sections de l'enseignement secondaire, mais aucun des 14 instituts supérieurs pédagogiques du Zaïre ne prévoit la formation des professeurs de ces langues : ceux-ci n'existent donc pas à ce jour.

En réalité, en dépit des légères modifications subies par le programme zaïrois de 1961, celui-ci continue d'éloigner les élèves de leurs milieux familial et socio-culturel, d'orienter leurs aspirations vers l'Europe culturelle et sociale et, en conséquence, de déformer les futurs cadres qu'il est supposé préparer à prendre en mains les charges publiques d'un Etat à la recherche d'un certain développement économique ainsi que d'une certaine identité culturelle, sociale et politique (Bokamba, 1986 : 200-207).

La preuve de cette déformation culturelle est le *polyglottisme, souvent mal maîtrisé* (Dasen, Furter et Rist, 1992), des habitants de Bukavu : le français est la langue de l'école, des cadres et des actes administratifs, le swahili la langue de la cité et de la famille, la langue ethnique, peu parlée par les jeunes, devenant le parler occasionnel des parents avec leurs visiteurs venus du village. Ce polyglottisme se mue en *diglossie* chez certains cadres supérieurs qui préfèrent ne parler que le français avec leurs enfants, ne leur présenter que des jouets et des cassettes-vidéos fabriqués en Europe et ne les envoyer que dans des écoles *françaises*, c.à.d. celles où seul le français est utilisé dès l'école

maternelle comme langue d'enseignement et où parfois le programme est français ou belge.

Si les contenus du programme scolaire éloignent de plus en plus les jeunes des réalités sociales et culturelles du Zaïre profond, si en plus l'école n'est plus cette institution au terme de laquelle on est assuré de trouver du travail et de gagner décemment sa vie, pourquoi, paradoxalement, se poursuit cette irrésistible ruée vers l'école ? Pourquoi de nouveaux établissements sont envahis avant même que leurs constructions ne soient totalement achevées et bien que de plus en plus de créateurs d'écoles privées pensent en priorité à la rentabilité de l'affaire et secondairement à la qualité intellectuelle et morale de la formation ?

En fait dans l'imaginaire populaire l'école reste investie de ce pouvoir de dispenser le savoir. Posséder ce savoir reste très prestigieux surtout si cela est attesté par un parchemin : les jeunes qui le possèdent ou cherchent à l'acquérir nourrissent toujours un vague espoir de pouvoir s'en servir un jour, *ce jour où la situation s'améliorera*. Le vent de démocratisation qui secoue le Zaïre depuis 1990 a été interprété par nombre de Zaïrois comme annonciateur de *ce grand jour* ! (Kä Mana, 1991 : 53-108)³¹. Et les jeunes qui se retrouvent prématurément hors du circuit scolaire ressentent une grande frustration vis-à-vis du diplôme, cet objet du désir qui leur échappe. La déscolarisation, la désoccupation et la frustration les exposent à la délinquance.

3.- Les jeunes et le risque de la délinquance

Bukavu est essentiellement une ville de jeunes : ceux-ci envahissent les rues, les bus et taxi-bus aux heures de pointe ; ils mobilisent de nombreux bâtiments et équipements ainsi qu'un personnel parmi les plus qualifiés de la ville ; ils permettent aux commerçants et autres couturiers de faire de bonnes affaires à l'approche de la rentrée scolaire grâce à la vente de fournitures et d'uniformes scolaires exigés par les normes du Ministère de

³¹ La lutte armée de l'AFDL a été considérée comme une libération et son chef Kabila comme un libérateur dans de nombreuses villes. Beaucoup de jeunes diplômés ou fonctionnaires non payés sous le régime mobutiste se sont enrôlés dans l'armée de l'AFDL ou ont participé à ses sessions de formation idéologique dans l'espoir d'intégrer rapidement les structures du nouveau pouvoir.

l'enseignement primaire et secondaire (Recueil des directives et instructions officielles, 1^e éd., 1986 : 220-225).

L'afflux des jeunes des campagnes, des villes voisines - et même du Rwanda avant la tragédie de 1994 - à l'affût d'une place dans les écoles prestigieuses de Bukavu pose le problème de leur intégration dans leur nouveau milieu de vie. Ces jeunes n'ont pas grandi dans un climat *occidentalisant* que certains parents de la ville cherchent à créer pour leurs enfants : si l'école constitue en réalité un bastion d'occidentalisme dont l'influence est grandissante, elle reste plutôt isolée à la campagne, car elle s'insère difficilement dans la dynamique de celle-ci et son enseignement est rarement en rapport avec la vie quotidienne des paysans dont l'activité principale demeure l'agriculture. Très peu d'enseignants s'efforcent d'intégrer dans leurs cours l'histoire ou la littérature locales, les stratégies locales de résolution des problèmes vitaux ou quotidiens, l'appréciation de certaines valeurs des milieux ruraux. C'est plutôt le contraire que l'on constate ; en effet les programmes et les manuels scolaires ainsi que les maîtres incitent consciemment ou non leurs élèves à quitter la rudesse et la misère de la campagne pour les lumières et les richesses de la ville (Muganza, L. et al., 1983 : 357-374).

Quand ces jeunes arrivent en ville et qu'ils ne parviennent pas à s'inscrire dans les écoles pour la poursuite de leurs études secondaires ou supérieures, ils ne rentrent pas chez leurs parents. Ils rejoignent plutôt tous ceux, citadins et ruraux, qui ont échoué l'année précédente et/ou n'ont pu retrouver une place où étudier. De nombreux jeunes analphabètes viennent aussi en ville pour y chercher le bonheur que les lourdes tâches rurales ne parviennent pas à leur procurer. Tous ces jeunes s'agglutinent dans une ville qui ne prévoit presque rien pour les orienter vers une autre filière de formation ou vers un emploi correspondant à leurs aptitudes, ou même vers de simples structures d'accueil et de loisirs pour jeunes. En effet les rares terrains de sport et salles de spectacles qui existent à Bukavu le sont en rapport avec les milieux scolaires. Et les groupes de jeunes se sont souvent formés en fonction des mouvements des jeunes organisés par les écoles qu'ils fréquentent.

Les jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés vivent pour la plupart dans des familles démunies, dans un habitat surpeuplé. Si le chef de famille est un fonctionnaire de l'Etat en exercice ou retraité, il ne compte plus sur son salaire ou sa rente - devenus hypothétiques depuis belle lurette ! - pour nourrir sa famille composée de nombreux

enfants et dont la porte de la maison est toujours ouverte aux membres de la famille élargie restée au village. Son épouse doit pourtant s'assurer que tout le monde a réussi à manger au moins une fois par jour, à s'habiller correctement pour aller soit à l'école soit *perdre le temps* (*kupoteza wakati*, en swahili) en ville, à rentrer sain et sauf à la maison le soir et à retrouver un espace minimal où reposer la tête la nuit annonciatrice de la pesanteur de la journée suivante.

Le danger qui guette cette famille et surtout les jeunes qui en font partie est principalement celui de *la délinquance du ventre ou de la faim* (Coppieters't Wallant, 1992 : 52), car au bout d'une certaine période d'un parasitisme autant inattendu que de plus en plus mal vécu en famille, les jeunes - tant les citadins que ceux issus de l'exode rural - se sentent complètement dévalorisés et sont prêts à tout pour sortir de cette situation dégradante.

De nombreux jeunes furent longtemps récupérés par le régime dictatorial de la Deuxième République pour chanter et danser à la gloire de Mobutu (les *animateurs*), être des ouvriers dans de pseudo-champs pilotes (les *brigades agricoles*), devenir membres du *corps des activistes pour la défense de la révolution (cader)* ou autres *corps de la jeunesse du mouvement populaire de la révolution (jmpr)*. Sans un statut social clairement défini, à part celui d'être des militants activistes du parti unique, les jeunes ainsi embrigadés ont souvent vécu aux frais des contribuables et profité de leur position *privéligiée* dans le parti pour rançonner les paisibles citoyens, parmi lesquels pouvaient bien figurer des membres de leurs propres familles.

De nombreux jeunes vivent dans le tourbillon de la marginalité à travers le petit vol pour alimenter le *marché du kwashiorkor* (*soko ya bwaki*, en swahili)³², c.à.d. voler à la maison ou ailleurs quelques objets culinaires ou autres et les vendre dans un coin spécialisé du marché - de Nyamugo surtout - pour s'acheter de quoi subsister l'espace d'un repas. D'autres forment plutôt des groupes de bandits, parfois armés : dans les années 80 des groupes de ce genre terrorisèrent à plusieurs reprises la ville de Bukavu au point que le gouverneur de la Région du Kivu crut bon de déclarer au cours d'un *rassemblement populaire* que vu l'impuissance des autorités publiques à enrayer ce fléau la population pouvait se faire justice. Sitôt dit sitôt

³² Le kwashiorkor est un état de malnutrition avancée due à une carence en protéines. On l'appelle *bwaki* dans les langues locales.

fait, des patrouilles d'auto-défense s'organisèrent dans des quartiers et dès que les jeunes patrouilleurs attrappaient un voleur, ils le battaient à mort et abandonnaient son cadavre à la rue ou sur le trottoir³³.

De nombreuses jeunes filles glissent vers la prostitution, attirées par le plaisir, le goût du gain facile et/ou l'espoir de contribuer à subvenir à la survie de leurs familles. Elles sont souvent sans éducation sérieuse en matière d'hygiène sexuelle, face aux dangers des maladies sexuellement transmissibles et des risques sociaux encourus dans la pratique de ce *métier*. En conséquence beaucoup d'entre elles tombent victimes des maladies vénériennes et certaines sont emportées par le sida. Des cas de grossesses non désirées se multiplient ; quand elles ne sont pas assumées par leurs auteurs mâles, certaines filles se résolvent à des avortements clandestins, parfois à des infanticides à l'accouchement, tandis que d'autres abandonnent leurs enfants à leurs parents. Des *filles-mères* acceptent de devenir les *deuxièmes bureaux* (maîtresses) des *nouveaux riches* de la place ; d'autres sont plutôt récupérées par la Paroisse de Kadutu, qui tente de réaliser leur réinsertion socio-professionnelle, ou repêchées par leurs familles qui les invitent à reprendre ou à poursuivre leurs études.

Les filles qui persévèrent dans la prostitution quittent assez tôt le toit familial pour vivre indépendantes ou en compagnie d'autres prostituées. Elles combinent souvent la prostitution avec un petit commerce, ou bien elles transforment leur domicile en débit de boissons accompagnées d'une belle musique et d'amuse-gueules pour attirer la clientèle. Leurs enfants, de pères multiples et parfois inconnus, partagent tôt ce contexte social et finissent par intégrer en eux comme parfaitement normaux des comportements que la société considère comme tout à fait marginaux.

Comment tenter de surmonter le danger de la désoccupation et de la marginalisation qui guette la jeunesse de Bukavu, tel est le défi lancé à cette ville et surtout à cette jeunesse, la première concernée.

³³ On comprend peut-être pourquoi les jeunes de Bukavu et d'ailleurs ont vite mordu à l'endoctrinement de Kabila et de ses partisans et se sont fait enrôler en masse. Toute personne se présentant comme libératrice et donnant quelques gages, même apparents, n'était-elle pas susceptible d'avoir ses partisans parmi les jeunes ? Ceux-ci n'attendaient-ils pas avec impatience d'être libérés le plus vite possible de la misère et du mal zaïrois ? Les jeunes ne sont-ils pas parmi les militants assidus des hommes politiques, des chefs des sectes religieuses et d'autres mouvements dont la marginalité va de pair avec le caractère plus ou moins extrémiste de l'endoctrinement ?

4.- Les jeunes en quête d'une profession

Avant et durant la première décennie de l'indépendance, Bukavu était une ville où de nombreuses familles vivaient du salaire de l'homme, chef de famille. Depuis les années 70 ce revenu n'a cessé de se dévaluer au point que la mère de famille doit y suppléer par une activité agricole ou commerciale. On peut voir de petits potagers ou champs de haricots, de maniocs, de choux et autres carottes autour des maisons ou sur les trottoirs, mais aussi de nombreux kiosques de fortune, marchés minuscules ou plus ou moins importants à tous les carrefours ou à l'intérieur des quartiers.

Dès que les enfants peuvent donner un coup de main à leurs parents, ils sont vite sollicités et même responsabilisés. Avant et au retour de l'école, beaucoup d'enfants, plutôt que de revoir leurs leçons, s'occupent du baby-sitting et/ou des travaux domestiques. Beaucoup de jeunes écoliers, élèves et étudiants sont en même temps - à l'école, dans la rue ou devant leurs maisons - d'excellents vendeurs de petits articles de consommation courante dont les bénéfiques quotidiens apportent un plus ou parfois l'essentiel pour la survie de la famille.

Cette activité commerciale à la sauvette est exercée aussi par de nombreux déscolarisés pour le même objectif mais également afin de constituer une petite épargne soit pour un commerce plus conséquent, soit pour les frais scolaires de l'année suivante, soit pour les frais d'apprentissage. La plupart d'entre eux abandonnent toute ambition du diplôme à travers le cursus normal et recherchent plutôt des places dans des centres publics ou privés de formation professionnelle.

En 1963 les Jésuites ont créé l'Action Sociale Cheche³⁴ qui dès 1972 a mis progressivement au point des formations professionnelles

³⁴ A propos de Cheche voici ce qu'écrit en 1986 le Père André De Ridder, fondateur de cette Action sociale depuis 1963 : *Cheche signifie en swahili étincelle. L'étincelle est un éclat incandescent, mais n'est pas encore le feu. Quand on vit dans ce monde particulier des enfants défavorisés, qu'ils soient des enfants de la rue ou des déscolarisés, une première expérience devient rapidement évidente : ils portent déjà en eux un certain dynamisme, une énergie, une volonté de valoriser leur vie; beaucoup parmi eux n'attendent qu'une structure d'accueil qui puisse leur servir de détonateur, de catalyseur pour canaliser cette prédisposition positive - même si celle-ci est encore couverte d'une couche de rudesse et d'agressivité - vers une intégration sociale viable qu'ils envient* (De Ridder, A., *L'Action sociale Cheche de*

en maçonnerie, menuiserie, couture et ajustage. En 1980 les protestants ont créé le *Centre d'Apprentissage Professionnel et Artisanal* (CAPA) pour la formation en mécanique, menuiserie, coupe-couture et artisanat. L'Office de Routes a ouvert il y a quelques années une auto-école au sein de son Centre de Formation à Panzi. Ces centres répondent mieux aux besoins concrets de la ville et sont fort sollicités même par quelques diplômés d'Etat dont la formation trop abstraite en sciences et en lettres n'est un atout que pour des études universitaires au terme desquelles le problème de l'emploi reste posé.

Tableau 26 : Rendement de la formation professionnelle de l'Action sociale Cheche à Bukavu de 1981-82 à 1992-93.

Section	Bâtiment			Couture			Menuiserie			Ajustage		
	Ad	Br	Dif.	Ad	Br	Dif	Ad	Br	Dif	Ad	Br	Dif
81-82	--	--		26	14	12	24	5	19			
82-83	22	15	7	28	5	23	25	12	13			
83-84	24	15	9	29	7	22	28	11	17			
84-85	--	--		27	7	20	28	6	22			
85-86	28	11	17	30	7	23	31	16	15			
86-87	23	8	15	20	6	14	28	11	17			
87-88	23	8	15	20	10	10	29	9	20			
88-89	25	12	13	28	7	21	29	17	12			
89-90	24	14	10	27	12	15	32	10	22			
90-91	25	13	12	20	11	9	29	6	23			
91-92	23	14	9	19	4	15	26	10	16	22	12	10
92-93	21	9	12	15	5	10				18	8	10
Total	238	119	119	289	95	194	299	113	186	40	20	20
%	100	50	50	100	33	67	100	38	62	100	50	50

NB : Ad = admis, Br = Brevetés, Dif = Différence.

Source : Tableau constitué à partir des données de l'Action sociale Cheche à Bukavu, 1996.

Le tableau 26 présente l'évolution des effectifs des élèves admis et des brevetés de l'Action sociale Cheche dans chaque option de 1981-82 à 1992-93. Ce qui frappe d'emblée, surtout en couture et en menuiserie, c'est le nombre peu élevé de brevetés par rapport aux admis. N'y a-t-il pas là une reproduction du modèle scolaire ? Les jeunes qui n'ont pas terminé leur formation professionnelle avec

Bukavu, Kinshasa, Texte de communication manuscrit, 12 décembre 1986 : 2. Cfr. aussi l'entretien du 3.4. 1993 avec Babunga, directeur administratif et en janvier 1996 avec Lubala, préfet des études).

succès ne subissent-ils pas *une seconde déscolarisation* avec des implications éventuelles d'ordre psychique et social ?

Pour *l'Action sociale Cheche*, les explications de cet insuccès sont de trois types : l'appât du lucre rapide pousse certains à abandonner tôt la formation³⁵ pour l'exploitation de l'or, la pratique du petit commerce ou l'exercice précoce du métier ; des raisons familiales font que d'autres se marient précocement ou bien sont le seul élément vraiment productif de la famille ; enfin il y en a qui échouent aux épreuves concernant leurs métiers.

Quant aux brevetés, *l'Action sociale Cheche* estime que 95 % d'entre eux trouvent du travail conforme à leur formation tandis que 5 % font autre chose, par exemple le commerce, les études... Dans l'exercice de leurs métiers, les maçons sont mieux rémunérés même si leur travail est irrégulier, les menuisiers subissent la loi de la concurrence, tandis que les couturiers sont court-circuités par le déferlement des habits usagés d'Europe sur les marchés locaux. Il était d'ailleurs question de fermer la section couture faute de nouveaux candidats à ce métier, mais aussi parce que des formations de couture sont proposées aujourd'hui, sous l'égide d'institutions religieuses, par de nombreux centres sociaux des milieux ruraux.

D'autres formations professionnelles plus courtes ont été élaborées afin de servir d'exutoires à des élèves incapables de poursuivre normalement le cycle des humanités (le secrétariat, la sténo, la dactylo...) ou pour donner une formation, un recyclage ou un perfectionnement professionnels (comptabilité, secrétariat de direction, initiation à l'informatique, traitement de texte) à des diplômés d'Etat qui travaillent déjà ou qui n'ont pu s'inscrire à l'université. Autant ces jeunes recherchent des formations professionnelles organisées formellement et aboutissant à un brevet qui reconnaît leurs compétences et permet de revendiquer un salaire en conséquence, autant d'autres adoptent une stratégie encore plus pratique en apprenant leurs métiers sur le tas.

Bukavu est donc une ville où les jeunes sont très tôt confrontés au monde du travail et, par voie de conséquence, à l'importance de la circulation monétaire. Dans une ville où les adultes sont sans emploi, au chômage ou perçoivent des salaires plus que misérables, il arrive

³⁵ Cette formation dure 3 ans dans toutes les sections, sauf en menuiserie où elle dure 4 ans.

que leurs enfants, de par leurs petites activités quotidiennes en marge de leur scolarité, gagnent à la fin du mois deux, trois, parfois dix fois plus que le salaire parental complètement dévalué quand il n'est pas devenu hypothétique. Cette situation remet en cause des réalités sociales et culturelles jusque-là admises par tout le monde.

L'autorité parentale est sérieusement éclaboussée si l'enfant, fille ou garçon, devient le pourvoyeur principal sinon exclusif du bonheur matériel de la famille. Que peut dire le père ou la mère à sa fille qui, grâce à ses sorties nocturnes occasionnelles, ramène suffisamment d'argent pour nourrir et loger toute la famille ? Que dire au garçon qui, pris au piège des gains faciles mais passagers que permet la spéculation sur la monnaie zairoise et sur les ruptures de stocks de certains articles de première nécessité, décide d'abandonner les études - devenues d'après lui inutiles et sans issue - et de se consacrer au commerce dont les fruits viennent de profiter à la famille ? Certains parents abdiquent devant leurs responsabilités d'éducateurs et laissent leurs enfants mener la barque au risque de dériver³⁶. D'autres s'efforcent par tous les moyens de canaliser les nouveaux comportements de leurs enfants afin que leurs capacités de générer ce pouvoir de l'avoir soient bien gérées au profit de la famille, certes, mais aussi en préservant les chances d'acquérir à l'école plus de compétences sûres à travers la maîtrise du pouvoir du savoir, surtout du savoir-faire.

Le savoir a effectivement changé de signification : s'il existe toujours des savoirs prestigieux, les jeunes et les parents recherchent surtout des savoirs utiles, ceux utilisables et rentables le plus rapidement possible. Les filières lettres et sciences sont toujours très prisées si dès le départ l'élève est décidé à poursuivre des études universitaires débouchant sur des fonctions libérales comme la médecine, le barreau, l'architecture... Les sections techniques sont très valorisées surtout quand elles permettent pendant ou immédiatement après la formation de mettre en pratique son savoir-faire auprès d'une clientèle nombreuse et prête à se confier au premier technicien rencontré. Le jeune qui possède ce savoir-faire immédiatement

³⁶ Stéphane pense que *la démission des adultes, la peur de l'adulte devant le jeune (soulignée par Gombrowicz), l'encensement du jeune par l'adulte acculent le jeune à une position d'évitement de l'Oedipe. Comment affronter le père si celui-ci se déclare d'avance forfait. Comment vouloir s'identifier au père si celui-ci s'identifie au fils?* (Stéphane, 1969 : 54, note 1).

utilisable peut accéder au pouvoir de l'avoir s'il y ajoute un sens pratique de management et de marketing. Cette classe de jeunes techniciens, doublée de celle qui acquiert sa compétence dans les centres de formation professionnelle ou les circuits de formation sur le tas, est en train d'émerger et de réussir le pari d'allier le savoir et l'avoir.

· Témoin *l'atelier GSM (Groupe magnanime section menuiserie)* que j'ai visité en avril 1993. Dirigé par un ancien de l'Action sociale Cheche, il s'occupait en priorité de l'encadrement des jeunes déscolarisés et désœuvrés en vue de leur apprendre sur le tas le métier de menuisier à la suite d'un contrat signé avec leurs parents. Il avait aussi été contacté pour assurer le stage pratique aux apprentis du *Centre de formation Salongo*, centre public appelé communément *Jeunesse*. A l'époque l'atelier GSM était en train de s'équiper progressivement : il avait acquis une raboteuse combinée et une dégauchisseuse combinée d'occasion ; il s'est fabriqué une scie circulaire et un tour en bois avec du matériel de récupération ; un deuxième tour était en fabrication lors de ma visite. Confronté au problème du coût de la vie toujours plus élevé, l'atelier traversait des moments difficiles d'autant plus qu'aucun système d'assurance n'existe ni pour ses machines ni pour ses apprentis. Le responsable espérait cependant résoudre une partie de ses problèmes comme il était affilié à la *Confédération Monde des Artisans* en tant que membre de la *Fédération des ateliers de menuiserie de la ville de Bukavu*.

De nombreux ateliers de menuiserie, de ferronnerie, de sculpture, de couture se débattent de cette manière pour imaginer des solutions aux divers problèmes de leur vie quotidienne. D'autres entrepreneurs indépendants - électriciens, menuisiers, maçons... - circulent à travers la ville pour arracher des contrats temporaires dont la fréquence peut leur permettre de faire vivre plus ou moins convenablement leurs familles. Pendant ce temps, les fonctionnaires de l'Etat, qui occupent des postes peu générateurs de pots-de-vin substantiels, plongent dans la misère matérielle ; celle-ci entraîne à la longue la dépréciation de leurs compétences et leur dévalorisation sociale et familiale.

Le premier paradoxe est que nombre d'entre ces fonctionnaires n'oseraient pas démissionner pour tenter de s'occuper autrement. En réalité leur démission n'a jamais été à l'ordre du jour parce que d'une part ils s'occupaient autrement depuis bien longtemps, d'autre part ils continuaient de nourrir l'espoir qu'un jour - pas très lointain de préférence - l'Etat se remettrait sur les rails et qu'eux seraient bien sûr

dans le premier train de l'espoir. Plusieurs d'entre eux se sont embarqués sans hésiter un instant dans le train de Kabila arrivé avec fracas à la gare de Bukavu le 29 octobre 1996.

Le second paradoxe est que certains jeunes luttèrent pour devenir fonctionnaires de l'Etat. C'était certainement moins pour attendre un salaire qui n'existait plus que pour *s'occuper autrement*, comme la plupart des agents de l'Etat du premier paradoxe, c.à.d. exploiter le prestige et les bénéfices secondaires liés à leurs fonctions : les pots-de-vin exigés pour tout service rendu, un traitement de faveur par solidarité entre fonctionnaires, le plaisir d'être à la cour des grands décideurs *politico-administratifs* et parfois dans le secret de leurs décisions... (MacGaffey, 1993 : 152).

Ces jeunes sont les véritables *enfants de Mobutu et de Papa Wemba*, la *génération madesu* évoquée par Angulu. Et ils seront confrontés à une véritable déchirure intérieure si les moeurs sociales et politiques se moralisent avec l'arrivée d'un nouveau pouvoir prêt à en découdre avec le mal zaïrois.

5.- Les jeunes victimes du mal zaïrois

Ces jeunes qui aspiraient à être fonctionnaires ont intériorisé les nouveaux comportements qui ont vu le jour au Zaïre compte tenu de son contexte politique, social et économique de crise depuis 1960. Le vol, le mensonge, la débauche, le débauchage, la déification de l'argent, le tribalisme et même le clanisme, les règlements de compte aboutissant à des crimes politiques ou crapuleux sans poursuites judiciaires..., voilà une série de comportements que dès les années 70 les pouvoirs étatique et religieux dénonçaient déjà sous le vocable de *mal zaïrois* (Mobutu, 1976-1981, t.1, 1976-1978 : 89-110 et 115-161 et Déclaration des Evêques Zaïrois de juillet 1978 en annexe in Buana Kabue, 1978 : 220-231).

A titre d'exemple, tout en affichant la généreuse devise du parti unique *servir et non se servir*, en prêchant l'idéologie de l'authenticité et en dénonçant le *mal zaïrois* à travers des discours et des slogans plats et sans lendemain, les fonctionnaires *politico-administratifs* essaimés jusque dans les zones les plus reculées du territoire national *se sont servi* des biens des contribuables comme de leurs propres biens et ont mis le peuple *au service* de leurs propres intérêts. Certaines personnes ont su profiter de cette situation anarchique pour acheter les

faveurs du pouvoir, gagner de l'argent par tous les moyens, surtout sur le dos des plus faibles, et se moquer éperdument de tous ceux qui, malgré leurs diplômes ou leurs statuts sociaux, sont dépourvus du pouvoir de l'avoir.

Mais plus le *mal zairois* était dénoncé moins ses auteurs étaient punis ; et parfois ils étaient promus, comme pour développer ce mal avec plus d'ardeur. Depuis, ce mal fait des ravages dans la société et surtout auprès des jeunes qui l'assimilent rapidement et se conforment à ses normes avec d'autant moins de scrupules que souvent leurs aînés - leurs parents et d'autres éducateurs en l'occurrence - les appliquent déjà, consciemment ou non, dans leur vie quotidienne comme si elles traduisaient les nouvelles normes de la nouvelle société économiquement délabrée. C'est le cas des jeunes fonctionnaires ou de nombreux jeunes *militants politiques* qui foncent têtes baissées dans les intrigues politiciennes zairoises, feignant d'ignorer que la classe politique zairoise est la matrice de ces nouvelles normes³⁷.

On peut se demander, par exemple, combien de conduites politiques apparemment très cohérentes ont été bouleversées par la nomination de Faustin Birindwa comme premier ministre du Zaïre en mars 1993. Cette nomination - qui allait à l'encontre de l'esprit et de la forme de tous les textes et résolutions de la Conférence nationale souveraine tenue de 1991 à 1992 - a été à l'origine de la scission au sein de son parti, l'UDPS³⁸ dont, jusque là, les militants étaient considérés à l'avant-garde de *la volonté de changement* (Gbabendu Eunda et Efolo Ngabaasu, 1991) non seulement au niveau national, mais surtout au Sud-Kivu. Certains militants et leaders locaux se sont désolidarisés avec la ligne officielle de leur parti pour soutenir Birindwa parce que, se disaient-ils, pour la première fois dans l'histoire

³⁷ *Beaucoup de jeunes africains*, écrit Coppieters't Wallant (1992 : 80), *considèrent actuellement que le vol, la corruption, la débauche, l'escroquerie, sont monnaie courante, sans quoi la vie est impossible. En effet, dans beaucoup de pays d'Afrique, des adultes commettent des infractions d'une façon tellement naturelle que le contraire semble illogique. Rien ne mine plus les jeunes que les mauvais exemples et ils pullulent. Ils ont tendance à passer pour des bons exemples ou, pour le moins, pour des actes normaux.*

³⁸ UDPS : Union pour la Démocratie et le Progrès Social, premier parti d'opposition au Zaïre, créé au début des années 1980 par 13 parlementaires dissidents du MPR (Mouvement Populaire de la Révolution), parti unique sous la 2e République. Etienne Tshisekedi est parmi les fondateurs alors que Faustin Birindwa fut coopté par eux.

du Zaïre ce premier ministre était originaire de leur Région, le Sud-Kivu, et de leur ethnie, celle des Bashi.

Le *mal zairois* a malheureusement atteint et affecté toutes les couches et structures sociales. Il s'enracine aussi dans les milieux scolaires : alors que ceux-ci devraient être désormais les lieux de la nouvelle initiation africaine, les élèves et les étudiants y sont confrontés à de nombreux éducateurs sans principes éducatifs, dont la conduite contredit le discours, et à un contexte miné par la corruption, le mensonge, le tribalisme et l'activisme politique ; la formation intellectuelle laisse à désirer et le diplôme n'équivaut pas toujours à la certification des connaissances obtenues (Cnockaert, 1992 : 363-375, Verhaegen, 1991 : 53-54 et Kisangani, 1992 : 164-165)³⁹.

Les étudiants n'ont cessé depuis l'indépendance de dénoncer cette dégradation de l'éducation en particulier, l'ordre politique dictatorial et le *mal zairois* en général, à travers différentes manifestations à

³⁹ Bashizi Emmanuel, ancien préfet des études (directeur d'école secondaire) et inspecteur des écoles secondaires et actuellement appariteur à l'Université catholique de Bukavu, donne ce témoignage : *Je suis le plus proche des étudiants pour connaître leurs problèmes et voir comment ils réagissent... Ces gens n'ont jamais terminé un programme au secondaire depuis 4 à 5 ans. Ils ont eu la plupart des fois des enseignants incompetents et la plupart d'entre eux sont passés en donnant de l'argent. Avec ce système de kizi - un terme sur lequel gravitem beaucoup de choses - avec ce sens de coops...coops... kizi... c'est devenu une norme tout à fait sociale, acceptable... Ils n'ont pas de comparaison, ils n'ont pas de repères. Ils n'ont jamais vu où ce n'était pas normal, où le coops n'existait pas... mais ils sont nés dans ça... leurs parents paient les études, mais aussi ils paient les enseignants... ils corrompent et les enfants le savent malheureusement parce que les parents le leur disent... Ces enfants ont grandi comme cela... sur le plan humain, ces gens, au fond ils sont perdus. Ils n'ont acquis au niveau de leurs familles aucune valeur humaine. Ils sont pleins d'anti-valeurs. Et ce que nous faisons ici, la moindre chose qui devrait être normale et accentuée, ils trouvent que c'est un effort, une innovation, un effort à fournir, c'est-à-dire même dire un petit bonjour à une autorité quand elle passe, un garçon d'aujourd'hui trouve que c'est un effort qu'il faut fournir... Donc sur le plan de la formation humaine nous avons encore beaucoup de chemin à faire. Je doute que nous soyons à la hauteur de notre tâche puisque les années filent et le type que vous devez former en 6 ans pour en faire un homme, si vous devez l'avoir seulement 2 ans avant qu'il n'échoue, c'est difficile qu'il sorte d'ici avec quelque chose. S'il doit faire un cycle de licence, déjà à l'âge où il se trouve, pour lui enlever toutes ces anti-valeurs de sa tête, avec un système politique tel que nous avons, et les troubles et situations instables que nous avons, c'est difficile pour nous de travailler sur la mentalité de tous ces gens. Nous essayons, bien sûr. Nous avons déjà des points marqués. Mais nous sentons que c'est très difficile...* (Entretien à l'Université catholique de Bukavu le 3 avril 1993).

caractère politique ou syndical, à Kinshasa ou à travers les autres villes qui hébergent des institutions d'enseignement supérieur⁴⁰. Parmi les manifestations on peut rappeler celles qui se déroulèrent à Bukavu et dans d'autres villes zairoises avant et après le massacre des étudiants à l'Université de Lubumbashi dans la nuit du 11 au 12 mai 1990 (Gbabendu Engunduka et Ekofu Ngobaasu, vol. 1, 1991 : 78-87 et vol. 2, 1991 : 118-122). Les étudiants de Bukavu ont participé aussi, en compagnie d'autres citoyens, à la mise en fuite des membres de l'ex-parti unique qui voulaient tenir un meeting au stade de Kadutu en 1991; ils ont par contre réservé au début de l'année 1992 à Birindwa, alors membre du directoire de l'UDPS, un accueil si triomphal à travers les rues de la ville que l'autorité régionale a dû annuler son meeting au même stade de Kadutu en invoquant des raisons de sécurité⁴¹.

⁴⁰ Dans quelle mesure les dénonciations estudiantines proviennent toujours de convictions profondes quant à la nécessité de penser le futur sur des bases radicalement nouvelles? En effet certains étudiants parmi les plus revendicatifs sont régulièrement récupérés à la fin de leurs études par le même régime qu'ils vilipendaient la veille. Faut-il y voir une constante dans la mesure où nombre de piliers de la dictature sont d'anciens étudiants enrôlés de force dans l'armée en 1971 parce qu'à l'époque ils symbolisaient l'opposition pure et dure? Bashizi, ancien milicien lui-même, dit : *L'armée, on y a pris goût... quand vous venez du camp militaire et que vous rentrez au campus, tout ce que vous trouvez comme civil est indiscipliné et moins valeureux... parce qu'au fond le militaire est par nature pratique : il n'est pas philosophe, il ne réfléchit pas beaucoup sur certaines situations, il cherche la solution immédiate; plus vite vous trouvez une solution à un problème mieux vous vous considérez comme valant quelque chose. Et si vous trouvez mieux la solution et plus rapidement qu'un autre déjà vous le minimisez, vous le disqualifiez par rapport à vous-même. Et c'est ça le sentiment qu'on avait par rapport aux civils... déjà à l'avance vous les trouvez comme des moitiés-hommes, des sous-hommes... ce n'était pas très honnête mais... on était convaincus que ces gens-là, tout ce qui est civil, étaient d'abord indisciplinés, incapables d'organiser quelque chose, incapables de se discipliner... donc des gens en désordre quoi, des gens méprisables... De nombreux miliciens sont restés dans l'armée, ils l'ont intellectualisée, ils l'ont politisée. La plupart de nos collègues sont colonels et lieutenants-colonels. C'est sur eux que pèse tout ce qu'on fait dans l'armée...* (entretien du 3.4. 1993). D'autres ont servi comme cadres supérieurs tant dans l'administration que dans le parti unique avec cet esprit de discipline et de hiérarchie hérité de leur période d'enrôlement forcé... oubliant complètement l'héritage revendicatif qui les habitait avant leur mise sous tutelle militaire.

⁴¹ Un an plus tard, à la suite de ce qui fut qualifié de *vagabondage politique*, Birindwa devint premier ministre soutenu par Mobutu contre Etienne Tshisekedi, élu six mois plus tôt premier ministre par la Conférence nationale souveraine.

A cause de cet engagement des étudiants, des revendications syndicales des enseignants et du blocage de la situation par le gouvernement, l'enseignement public zairois a connu deux années blanches : durant l'année 1990-91 l'enseignement supérieur et universitaire était paralysé; durant l'année 1991-92 cette paralysie s'est étendue à l'enseignement primaire et secondaire (Ciervide, 1992 : 223 et Gbabendu Endanda et Efolo Ngbaasu, 1991).

Certains jeunes de Bukavu ont mis à profit ce temps pour raffermir leurs liens avec les partis politiques ou renforcer leurs structures parallèles de lutte pour la survie comprenant aussi la pratique avant-terme des métiers auxquels l'école technique les destinait. D'autres jeunes sont rentrés au village pour cultiver la terre, organiser un circuit d'approvisionnement de la ville en denrées alimentaires, ou participer à la recherche artisanale des matières précieuses. D'autres enfin sont restés en ville où ils poursuivent des combats à caractère plutôt social.

6.- Les jeunes et l'engagement social

Beaucoup de jeunes, organisés en associations à Kadutu et à Bagira, ont décidé de déboucher les caniveaux pour lutter contre les eaux stagnantes et en conséquence contre les lieux de multiplication des moustiques ; les autorités communales se sont empressées de leur venir en aide, reconnaissant par là-même leur propre défaillance. D'autres jeunes ont réanimé les mouvements scout et xavéri⁴² et réorganisé surtout des activités de loisir pour les enfants et les pré-adolescents. De nombreux jeunes sont engagés dans différents mouvements religieux tels que le *renouveau charismatique*, la chorale pour l'animation des cultes religieux ; d'autres montent régulièrement des pièces de théâtre dont les thèmes dominants concernent les mœurs ; d'autres enfin créent des orchestres dont le succès est souvent

⁴² Le mouvement xavéri est un mouvement de jeunes, d'inspiration catholique, fondé à Bukavu dans les années 50 par le Père Georges Defour, missionnaire d'Afrique. Il fut interdit pendant près de 20 ans sous la deuxième République (celle-ci dura de 1965 à 1990), en même temps que le scoutisme et tous les autres mouvements destinés à la jeunesse. Les jeunes furent embrigadés au sein de la Jeunesse du Mouvement populaire de la Révolution (JMPR), jeunesse du parti unique jusqu'en 1990, année du pseudo-assouplissement de la dictature. Depuis lors les mouvements de jeunes renaissent de leurs cendres, y compris le scoutisme et le mouvement xavéri.

éphémère compte tenu de la domination du marché de la musique par les disques des orchestres de Kinshasa.

Les mouvements d'accroissement naturel et migratoire ont abouti en 30 ans au quadruplement de la population et à la modification de la physionomie de Bukavu. Pour répondre à cette pression démographique, les autorités politico-administratives n'ont pas aménagé de nouveaux quartiers : elles se sont plutôt contentées de distribuer de nouveaux lotissements sur tous les espaces libres, même ceux aménagés pour des raisons écologiques. Dans une région où l'un des attributs essentiels d'un adulte est d'avoir sa propre maison, dans une ville où le matériel de construction est parmi les plus chers du Zaïre, la population a démontré son formidable dynamisme et sa volonté de s'approprier véritablement Bukavu en transformant tous ses quartiers en lieux de résidence, presque toutes ses parcelles en habitations personnalisées.

Des correctifs sont recherchés plus tard entre les habitants de nouveaux lotissements et quelques arbres surtout fruitiers sortent peu à peu des sols sans cependant pouvoir recréer le paysage vert d'antan, ni maîtriser les conséquences écologiques et sanitaires des multiples chantiers achevés, abandonnés ou en cours de construction à travers toute la ville. Des associations de jeunes se sont intéressées au réaménagement de ces quartiers ainsi que des anciens quartiers en piteux état aussi. Elles sont épaulées parfois par des institutions religieuses et des organisations non gouvernementales créées par des cadres formés localement, comme le SIKASH (Syndicat d'Initiative de Kasha) engagé dans l'aménagement de sources, la construction de centres de santé, le tracé de routes dans le quartier rural de Kasha, dans la commune de Bagira.

D'autres jeunes apprennent à récupérer les déchets de la modernité et à les transformer en objets utiles et moins chers que ceux directement importés de l'étranger : ainsi des fûts vides et autres carcasses de métal sont-ils transformés en cuisinières à braise, en cuvettes-baignoires ou lavoirs, en casseroles, en malles, en portes... ; pendant ce temps des enfants se construisent des jouets avec des fils de fer, des boîtes de conserve, des cartons, des élastiques et autres vieux pneus...

Mais le début de la décennie 90 a été marquée par deux situations qui ont mobilisé de nombreux jeunes et secoué le paysage social, politique et culturel de Bukavu. Je me trouvais dans cette ville durant le premier semestre 1992 pendant lequel de nombreux jeunes furent

particulièrement actifs dans un mouvement d'électrification pirate de quartiers entiers. Ce mouvement s'appelle *dahulage*, néologisme qui vient du verbe *mashi* et *kihavu*⁴³ *kudahula* et dont le sens littéral est : *aller chercher du feu chez le voisin*.

Le *dahulage* part du constat suivant : de nombreux citoyens ont déposé au bureau de la Société nationale d'électricité (SNEL) leurs dossiers de demande de raccordement électrique pour leurs maisons ; ils se sont pliés aux exigences de la Société en payant les devis et en achetant tout le matériel demandé ; mais la SNEL a mis des mois et parfois des années avant de réaliser des raccordements chez quelques privilégiés. Pourtant l'électricité produite sur la rivière Ruzizi par deux centrales hydro-électriques de 28 MW et de 29,2 MW est sous-exploitée à Bukavu alors qu'elle dessert largement la ville de Goma ainsi que les Républiques du Rwanda et du Burundi (Schéma Régional d'Aménagement Maniema, Nord-Kivu, Sud-Kivu, s.d. : 204).

La colère de la population contenue pendant des années a fini par se transformer en organisation du *dahulage* par des jeunes. Ce mouvement consistait à voler des poteaux et des câbles électriques de la SNEL, à les utiliser pour distribuer gratuitement de l'électricité dans les maisons des quartiers périphériques et à protéger leurs raccordements illégaux, souvent rudimentaires et dangereux, contre les éventuelles interventions de la SNEL. Tout ceci s'est réalisé au vu et au su des autorités publiques qui ont laissé faire. La SNEL n'a pu que constater les dégâts et chercher à collaborer avec les bénéficiaires de ces raccordements pirates dans le but de contrôler les installations et limiter les risques de court-circuits ainsi que les accidents parfois mortels occasionnés par ces opérations *kudahula*.

Aujourd'hui des quartiers entiers sont électrifiés, même si c'est avec un matériel de fortune et dans des conditions de sécurité précaires. Il y a en effet du courant non seulement dans presque toutes les maisons des quartiers à constructions planifiées des communes de Kadutu et Bagira, mais aussi dans des maisons en planches ou en pisé des quartiers Fariala et Kasha de la commune de Bagira. Ce

⁴³ Le *mashi* et le *kihavu* sont des langues très proches parlées par les *Bashi* et les *Bahavu*, deux ethnies qui, avec les *Barega*, forment la majorité de la population de Bukavu. Les langues ethniques sont bien présentes en ville, particulièrement le *mashi* utilisé aussi comme langue d'évangélisation. Cependant le *Kiswahili* est la langue dominante de Bukavu, la langue supra-ethnique de tout le Kivu, de l'est du Zaïre et de l'Afrique orientale.

mouvement s'est étendu à des villages à la périphérie de la ville et a atteint même des zones rurales comme Katana à 45 km de Bukavu.

Ce mouvement *kudahula* a révélé combien les citoyens avaient soif d'énergie électrique pour profiter de ses bienfaits et s'épargner les servitudes du bois et de la braise pour la cuisine, du pétrole pour l'éclairage et des piles pour écouter la radio ou le magnétophone. Il a révélé aussi combien les jeunes peuvent secouer l'immobilisme des structures étatiques dont les dirigeants sont souvent plus occupés à se servir et à être servis qu'à servir la nation. Il aidera peut-être la SNEL à lutter contre la lourdeur de sa machine administrative, il l'obligera sans doute à revoir à la hausse son estimation des besoins de la population de Bukavu en consommation électrique.

En 1992 et 1993 d'autres jeunes appelés communément *kadafi*⁴⁴ organisèrent une structure de recherche et de traitement de l'information politique dans un pays bloqué par les mécanismes de la dictature. Cette structure au nom évocateur de *BBC (Bukavu Broadcasting Corporation)* avait un espace d'activité au lieu-dit *Carrefour* avant que les forces de l'ordre ne tentent de la démanteler. Cette place qui existe depuis longtemps dans la commune de Kadutu était devenue un lieu de rencontres quotidiennes et d'échanges d'informations politiques et sociales. Son rôle social et politique s'est accru après la clôture des assises de la Conférence nationale souveraine et la reprise en mains de la Radio et de la Télévision d'Etat par les forces opposées au processus de démocratisation en cours au Zaïre.

Durant mon séjour de mars-mai 1993 à Bukavu, j'ai pu observer que des informations étaient récoltées auprès de toute personne en provenance de la capitale ou ayant capté des nouvelles à partir des radios étrangères. Elles étaient diffusées dès 17 h 00 auprès des personnes rassemblées spontanément à la place Carrefour et donnaient lieu à des débats contradictoires. A la fin de ces discussions, des décisions étaient prises orientées souvent vers la protection des citoyens contre les mensonges et les exactions des autorités en place - toujours attachées aux méthodes dictatoriales de gestion de la cité. Et ces décisions étaient écrites en kiswahili sur un panneau planté au milieu de la place pour permettre aux passants d'en prendre connaissance.

⁴⁴ Les kadafi vendent le carburant au détail, souvent illégalement.

Durant mon bref séjour de mai-juin 1994, j'ai constaté que le groupe de BBC ne se retrouve plus au lieu-dit Carrefour à cause de la lutte tracassière des forces de la dictature contre les attroupements publics : il s'est transformé en groupe de pression dénommé *UJDR* (*Union des Jeunes Démocrates pour la Reconstruction*) et il publie sous le sigle *UJDR-BBC Carrefour* un petit bulletin où il dénonce périodiquement les violations des droits de la personne par le gouvernement au niveau du Sud-Kivu et égratignent les différents leaders politiques locaux lorsqu'ils dévient de la ligne tracée par la Conférence nationale souveraine.

7.- Les jeunes participent à la restructuration sociale

La participation des jeunes à la structuration d'un nouveau paysage urbain est telle qu'elle secoue les structures des sociétés africaines où la classe d'âge la plus élevée occupait le sommet de la hiérarchie et où le poids de l'âge signifiait la profondeur de la sagesse. Aux prises avec les querelles ethniques et politiciennes qui minent la société zairoise actuelle, nullement indifférents vis-à-vis des discours habituels sur le choix entre la tradition et la modernité, mais plongés dans des conditions sociales et économiques misérables, les jeunes de Bukavu tentent de se forger une identité propre en optant pour un comportement pragmatique : la recherche de solutions concrètes aux problèmes quotidiens. Leur maîtrise du savoir et surtout du savoir-faire est perçue comme pouvant aboutir au pouvoir de l'avoir lorsqu'elle est accompagnée par l'audace d'entreprendre, l'audace de parler ou d'agir.

A titre d'exemple les étudiants ne sont plus que symboliquement ceux qui au terme de leur formation recevront des diplômes attestant de leur maîtrise du savoir, car le lien entre celle-ci et le pouvoir de l'avoir s'est fort relâché. Cependant ils sont aussi ceux qui osent de temps en temps prendre la parole ou même agir pour combattre la dictature. Leurs actions débordent parfois le cadre du campus pour impliquer les autres jeunes de la cité, particulièrement les nombreux déscolarisés, les sans-emplois et tous ces jeunes dont les occupations sont quotidiennement précaires et peu rentables.

Conscients de cette nouvelle réalité, les adultes associent de plus en plus les jeunes de toutes conditions sociales aux discussions et même aux décisions qui impliquent l'engagement familial, à travers les moments simples et surtout les moments-clés de la vie sociale que sont les cérémonies de mariage, de naissance, de baptême, de deuil... Leurs choix et leurs actions interpellent la société d'aujourd'hui, particulièrement en ce qui concerne la restructuration des relations familiales, la valorisation du savoir-faire technique, l'orientation de l'éducation vers plus de dynamisme et d'esprit d'innovation, la volonté d'autosuffisance, de justice et de solidarité.

Ces valeurs, les jeunes de Bukavu et d'ailleurs au Zaïre les vivent à travers toutes sortes d'adversités dont le mal zaïrois constitue le pivot : le fait qu'ils ne baissent pas les bras, qu'au contraire ils poursuivent la lutte pour survivre d'abord et ensuite pour tenter de changer la vie autour d'eux est leur façon de donner un sens à leur vie et de participer à l'invention d'une nouvelle culture.

DEUXIEME PARTIE :

LES JEUNES DE BUKAVU S'EXPRIMENT

I.- INTRODUCTION

La première partie de cette recherche porte essentiellement sur l'analyse structurelle du rapport entre l'école et le développement au Zaïre. J'ai essayé de faire émerger la place de la jeunesse zaïroise comme tantôt bénéficiaire, tantôt victime de la façon dont ce rapport se réalise depuis son origine jusqu'aujourd'hui. Il ressort de cette analyse que l'école a cessé d'être une réalité étrangère aux structures sociales des différentes ethnies qui peuplaient l'espace zaïrois précolonial pour devenir l'une des structures essentielles dans le processus de déstructuration-restructuration de la société zaïroise coloniale et post-coloniale. Il ressort aussi de cette analyse que les jeunes qui sont la principale population-cible de l'école sont devenus la tranche d'âge la plus sollicitée par la société actuelle : diplômés ou non, c'est vers eux que sont tournés les regards familiaux afin de trouver des solutions ponctuelles aux difficultés de plus en plus croissantes de la vie quotidienne; ils ont été également parmi les rares à contribuer à la remise en cause permanente de la situation politique et sociale du Zaïre.

Dans cette deuxième partie, j'interroge ces jeunes pour essayer de comprendre le regard qu'ils portent sur la relation entre l'école et le développement, eux que Bastide (1971: 148) aurait peut-être appelés les *«questionneurs» des structures sociales dans lesquelles ils sont pris*. Je me penche sur les entretiens semi-directifs que j'ai eus avec les jeunes de la ville de Bukavu. Ces entretiens sont soumis à une analyse de contenu dont les conclusions permettront de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de la double logique - idéaliste et pragmatique - dans la façon dont les jeunes Zaïrois - scolarisés, déscolarisés et non scolarisés - se représentent la relation entre l'école et le développement au Zaïre.

1.- Les représentations sociales⁴⁵

Les représentations sociales dont les processus de formation et de fonctionnement sont l'objectivation et l'ancrage ont les fonctions suivantes : l'organisation signifiante du réel, l'explication de ce réel, le gouvernement des comportements des agents sociaux et la différenciation sociale. Les représentations sociales sont liées à la notion d'attribution : celle-ci signifie un processus qui permet de donner un sens à un événement quelconque, de situer son origine (Deschamps et Clémence, 1990 : 11).

En effet tout événement qui surgit crée un déséquilibre dans le cours normal des choses. Le sujet ressent le besoin de l'interpréter en lui attribuant un sens. *Dans le cas le plus typique, quand une personne est concernée par la compréhension de son environnement, elle a le choix entre une attribution externe et une attribution interne (self)* (Kelly cité par Deschamps et Clémence, ibid. : 35-36). D'après Deschamps et Clémence (ibid. : 36, note 1), *Kelly illustre ces notions d'attribution interne et externe par l'exemple suivant : le fait d'éprouver un certain plaisir à voir un film peut être dû au film lui-même (qui, dans ce cas, serait intrinsèquement plaisant) ou imputé à soi-même (dans ce cas, il faut supposer que l'on a un goût spécifique pour le cinéma). Dans le premier cas, l'attribution est externe; dans le second cas, elle est interne.* Kelly pense à une attribution de causes et à un sujet inductiviste alors que Deschamps et Clémence préfèrent parler d'attribution de signification aux événements qui surgissent dans la vie quotidienne, l'attribution se comprenant plutôt comme un processus de production, de construction que de reproduction de la réalité (Deschamps et Clémence, ibid. : 108-113).

A propos des causes, le sujet peut se les attribuer, les attribuer à autrui ou à une situation extérieure. Mais nul ne peut oublier l'impact des déterminismes sociaux au niveau des représentations individuelles. Les études menées par Doise, Meyer et Perret-Clermont (1976) d'une part et par Deschamps, Lorenzi et Meyer (1982) d'autre part semblent confirmer cette réalité exprimée dans l'hypothèse que *les individus scolarisés dans le secondaire, et plus particulièrement ceux*

⁴⁵ La théorie des représentations sociales n'est abordée ici qu'en regard des phénomènes qui intéressent cette recherche.

qui sont dans des classes "prestigieuses" (les classiques et scientifiques par rapport aux modernes) se perçoivent comme relativement maîtres de leur sort, relativement autonomes, et ont, de ce fait, une représentation d'eux-mêmes en termes de causalité interne. Par contre, les pré-professionnels auraient plus tendance à se percevoir comme soumis à des contingences, à des déterminations qui leur sont extérieures; ils auraient une approche plus "sociale", en termes de causalité externe, de leur situation que les secondaires qui manifesteraient une approche plus "individuelle" (Deschamps et Clémence, 1990 : 61-62).

On peut noter aussi que les représentations sociales sont déterminées par la structure de la société dans laquelle elles se développent. Ces déterminations sont l'effet de la totalité des circonstances sociales et historiques et de l'état de la société à un certain moment. *Si la spécificité de la situation de chaque groupe social entraîne une spécificité de ses représentations sociales, les particularités de ces représentations renforcent, en retour, la différenciation des différents groupes et contribuent à leur identité* (ibid. : 122).

Dans la construction de cette réalité, les mécanismes inférentiels tels que la catégorisation joueraient un rôle important. Ainsi la catégorisation entraînerait-elle non seulement une exagération des différences entre les catégories et une minimisation des différences intra-catégorielles, mais ces différences seraient évaluatives et conduiraient à la discrimination de l'autre groupe ainsi qu'à la valorisation de son groupe d'appartenance. Deschamps et Clémence (ibid : 144-161) vont jusqu'à parler de *sociocentrisme*. Cette *compétition sociale* entre groupes qui tendrait à introduire une différence positive en faveur du groupe d'appartenance par rapport à d'autres groupes serait pour l'individu un des moyens de préserver ou d'accéder à une image positive de soi.

Mais on peut aussi penser que le besoin d'une image de soi positive dépend de l'existence en groupes. Et seuls les groupes existant réellement en tant que groupes auraient tendance à s'auto-idéaliser, à s'attribuer une identité sociale propre, pendant que les autres, encore exomorphes et se sentant dévalorisés, inventeraient certaines caractéristiques ou en emprunteraient à des groupes-modèles, en vue d'aboutir aussi à une certaine auto-identification.

2.- L'entretien semi-directif

Cet essai de compréhension des représentations sociales des jeunes à l'égard de l'école et du développement au Zaïre passe essentiellement par l'application de l'entretien de recherche, et plus spécifiquement l'entretien semi-directif, comme technique de récolte de données auprès de ces jeunes. L'entretien de recherche est, comme le définit Blanchet (1985 : 7), *un entretien principalement entre deux personnes (il peut être étendu à un groupe), un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer. Celui-ci a pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche.* C'est une situation de communication entre deux personnes, et donc une situation d'interaction : cette production ne pouvant être réalisée par l'interviewé sans l'interviewer et réciproquement, le discours produit par l'interviewé est en réalité une co-production avec l'interviewer. Ainsi parle-t-on avec raison d'une *co-construction* de ce discours et de toute la situation de l'entretien de recherche. Mais cette *co-construction* est nécessairement asymétrique, l'interviewer et l'interviewé étant respectivement le demandeur et le fournisseur du discours.

L'entretien de recherche suppose une volonté de faire un travail scientifique. Est-ce possible? Cette question rappelle toute la controverse née au 19^e siècle autour des sciences humaines auxquelles les chercheurs des sciences exactes contestaient la capacité de procéder à des recherches scientifiques avec des techniques autres que celles adaptées à l'analyse des phénomènes naturels. Les chercheurs des sciences sociales durent donc considérer la société comme un organisme vivant et les faits sociaux comme de simples sujets d'observation. Il n'est dès lors pas étonnant que *le premier grand traité de psychologie, celui de Wundt (1873-1874), est dit de "psychologie physiologique"*; par ailleurs le premier laboratoire français (1889), celui de Beaunis puis de Binet, s'intitule *Laboratoire de Psychologie physiologique* et ce sera la *Section des Sciences naturelles de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes* qui l'accueillera. Dans les années 70 (Fraisse et al., tome I, 1970 : 15) cette section comprenait trois laboratoires de psychologie : psychologie expérimentale, psychobiologie de l'enfant, psychologie appliquée.

Cette controverse conduisit au début du 20^e siècle au développement de deux courants méthodologiques en sciences sociales : le premier, symbolisé par l'université américaine de Columbia, partit de la sociologie positiviste et valorisa les méthodes quantitatives comme seules méthodes légitimes; le second, symbolisé par l'université américaine de Chicago, se qualifia de culturaliste et valorisa les méthodes qualitatives. Actuellement les démarches qualitatives sont de plus en plus rigoureuses (Huberman et Miles, 1990) et tout aussi objectives que les démarches quantitatives, si tant est que l'objectivité puisse être brandie dans n'importe quelle science pour appuyer le sérieux de la démarche utilisée. En effet l'objectivité scientifique s'est relativisée à partir du fait que la subjectivité du chercheur et de la situation de déroulement de la recherche est toujours présente dans toute démarche scientifique, qu'elle soit quantitative ou qualitative.

Les sciences sociales utilisent habituellement trois techniques de recherche : l'observation, le questionnaire et l'entretien de recherche. L'observation est particulièrement appréciée lorsqu'il s'agit d'un objet de connaissance qui ne dispose pas, ou pas encore, d'un langage articulé, tels l'animal ou le bébé d'homme... Cependant l'observation peut être associée à une autre technique dans la même recherche, lorsque le chercheur s'intéresse tant à la production verbale qu'à la production non verbale issues de la situation d'entretien. C'est le cas en situation clinique.

Le questionnaire peut être écrit ou oral, ouvert ou fermé, pré-formé ou non. Quand il est fermé il favorise une analyse statistique rigoureuse, répondant ainsi au désir de quantification du courant positiviste dans les sciences sociales. Cependant il souffre de deux handicaps : la clôture des possibles et le blocage du processus de co-construction. C'est une technique où le chercheur détermine presque totalement les réponses qu'il attend de son interlocuteur : avec celui-ci le dialogue est pratiquement à sens unique. Une situation où l'interviewé répond à un questionnaire bien structuré et dont l'ordre est immuable est en quelque sorte une situation d'entretien dirigé (Maisonneuve et Margot-Duclot, 1963 : 903).

L'entretien de recherche comprend, outre l'entretien dirigé, les entretiens non directif et semi-directif. L'entretien non directif laisse à l'interviewé la liberté d'aborder comme il l'entend le thème que lui

propose l'interviewer. Celui-ci limite ses interventions à *inciter le sujet à préciser, développer, approfondir les points qu'il aura abordés spontanément, à faciliter la progression de l'entretien, et à éclaircir la signification du problème pour le sujet* (Maisonneuve et Margot-Duclot, 1963 : 903-904). C'est une technique qui favorise l'expression libre de l'interviewé et peut permettre d'approfondir un thème bien déterminé. C'est un entretien en profondeur qui demande beaucoup d'attention de la part de l'interviewer au risque de perdre de vue son objectif.

L'entretien semi-directif est une forme intermédiaire entre l'entretien dirigé et l'entretien non-directif. Il s'articule autour d'un certain nombre de thèmes déterminés d'avance par l'interviewer; l'interviewé les aborde successivement et tâche de les approfondir le plus complètement possible sans que la situation se transforme en une séance de questions-réponses. C'est une conversation guidée par l'interviewer suivant une grille de thèmes répondant à des objectifs précis de recherches tout en gardant à la conversation une tendance non directive, c.à.d. en cherchant à *faciliter l'expression de la personne en favorisant sa prise en charge du problème* (Blanchet, 1985 : 40).

J'ai choisi *l'entretien semi-directif* pour les raisons ci-après : La population d'où est tiré l'échantillon est très diverse surtout au niveau de la scolarisation qui est le critère-clé de la catégorisation choisie. Elle ne peut donc pas être soumise de façon uniforme à un questionnaire qui soit intelligible de la même façon par ces différentes catégories. Le questionnaire accentuerait par ailleurs la clôture des possibles et le blocage du processus de construction à la base de la recherche à travers les représentations sociales. Or à travers celles-ci révélées grâce à l'entretien semi-directif se réalise non seulement une construction mais aussi une co-construction de la compréhension de la réalité. Grâce à une simple introduction des thèmes et sous-thèmes ainsi qu'aux techniques de relance de l'entretien, celui-ci se déroule comme une conversation et favorise l'approfondissement des différents sujets abordés. Et L'entretien, tout en étant guidé grâce à une grille, laisse l'interviewé suffisamment libre dans ses propos.

3.- L'échantillon

Mon intention était de m'entretenir avec des jeunes de Bukavu dont l'âge varierait entre 15 et 25 ans, des jeunes distribués en trois catégories : les scolarisés inscrits dans les cinquièmes années des écoles secondaires publiques ayant au moins dix ans d'existence et une renommée incontestable dans la ville parce que la plupart de leurs candidats aux examens d'Etat réussissent régulièrement; les déscolarisés ainsi nommés parce qu'ils ont été à l'école mais ont dû l'abandonner avant terme pour diverses raisons et sont entrés dans un centre de formation professionnelle et/ou ont commencé à exercer un métier appris ou non sur le tas; enfin les non scolarisés, analphabètes le plus souvent, travaillant de façon indépendante ou non, et dont l'occupation implique ou non une formation sur le tas.

Ce découpage catégoriel au centre duquel se trouve l'école est sollicité aussi par Wendenda (1994 : 75-76) à propos des enjeux de l'école dans la société tetela au Zaïre : *On distingue dans la société ceux qui grandissent au village ou qui entrent dans la vie active sans passer par l'école, et ceux qui quittent celle-ci sans y avoir obtenu le diplôme qui consacre l'entrée dans la société moderne, et ceux que la réussite scolaire a permis d'occuper une certaine position dans le système social. L'insertion des différentes catégories sociales et les positions que les individus occupent dans la structure sociale sont en grande partie déterminées par le succès ou l'échec scolaire. La nuance concerne le fait que dans ce travail les scolarisés sont encore à l'école, les déscolarisés ont repris une autre formation, professionnelle et formelle, et les non scolarisés sont en formation sur le tas.*

La situation sociale et politique très mouvante au Zaïre dès 1990 m'a contraint à annuler les entretiens prévus entre novembre 1991 et mai 1992. En effet à peine suis-je arrivé à Bukavu en novembre 1991 qu'une grève éclata et paralysa toutes les écoles publiques du Zaïre. A Bukavu cette grève dura le reste de l'année scolaire 1991-92 : ce fut la première année blanche dans la ville depuis l'indépendance. J'ai dû retourner en Suisse sans données et laissant derrière moi une situation très tendue sur le plan social, même si Bukavu avait l'air d'un havre de

paix par rapport aux pillages qui se déroulaient périodiquement dans les autres villes du Zaïre⁴⁶.

C'est dans ce climat fort malsain que j'ai séjourné à Bukavu entre mars et mai 1993 pour une deuxième tentative d'enquête sur le terrain. J'ai dû limiter ces entretiens à 30 sujets dont 10 dans chaque catégorie. En deux mois je ne pouvais pas affiner mon échantillon pour essayer de conformer les diverses catégories à la réalité qualitative et quantitative des jeunes de Bukavu, si tant est que cela fût possible. En effet il était possible de connaître le nombre de scolarisés à condition de parcourir soi-même les différentes classes d'enseignement public et privé, les statistiques scolaires étant peu fiables au Zaïre, même pour une ville moyenne comme Bukavu. Quant à dénombrer les déscolarisés et les non scolarisés, cela relevait du miracle, parce que ces populations ne sont enregistrées nulle part sous ces rubriques; elles sont par ailleurs très mobiles d'une commune à une autre ainsi qu'entre la ville et la campagne.

Tirant les conséquences de ce séjour fort limité à Bukavu, j'ai préféré m'adresser à des structures déjà organisées et susceptibles d'être en fonctionnement en ces temps où le secteur entièrement public était sérieusement paralysé par les événements socio-politiques en cours au Zaïre. Pour la population des scolarisés, j'ai choisi de me

⁴⁶ Voici comment l'Unicef décrit la situation du Zaïre dans son rapport annuel de 1993 : *Les pillages commencés en 1991 se sont étendus sur l'ensemble du territoire national au courant de toute l'année 1992 pour connaître leur apogée en janvier 1993, lorsque la capitale a été totalement mise à sac. Ces derniers pillages perpétrés de façon indiscriminée pendant quatre jours successifs avaient été d'une violence extrême. n'épargnant aucun quartier et aucune couche sociale. C'est dans cette lancée que le bureau de l'UNICEF, comme d'autres des coopérations multilatérales et bilatérales, fut entièrement pillé jusqu'à la moindre chaise et au moindre dossier. Outre la destruction quasi totale du tissu économique et social, des actes des plus immoraux avaient été commis : viols de religieuses, de femmes devant leurs maris, de fillettes de 5 ans à 12 ans devant leurs parents, sodomisation de curés etc, laissant des traumatismes physiques et psychologiques parmi les victimes qui prendront du temps à s'en remettre et au sein d'une population qui continue à vivre les affres d'une réédition éventuelle de tels événements, menace planant encore à ce jour. à en croire la rumeur, et souvent matérialisée par des actes sporadiques et isolés à Kinshasa comme à l'intérieur du pays (Rapport annuel de l'Unicef sur le Zaïre, 1993 : 1. Voir aussi le Rapport annuel de l'Unicef sur le Zaïre, 1994, les rapports d'Amnesty International : Zaïre, violence against democracy, Londres, 16 septembre 1993 et Zaïre, un pays qui s'effondre, Londres, 2 février 1994).*

limiter à l'école secondaire la plus prestigieuse de la ville de Bukavu : *l'Institut Alfajiri*. Tenue par des Jésuites depuis sa fondation avant l'indépendance, cette école organise des cycles longs littéraire, scientifique et commercial; elle était parmi les premières écoles à mettre sur pied le système des primes pour les enseignants; les résultats de ses élèves aux examens d'Etat sont chaque année parmi les meilleurs de tout le Zaïre. Pour les déscolarisés je me suis adressé à *l'Action sociale Cheche*, fondée aussi par les Jésuites en 1963 et qui organise une formation professionnelle en maçonnerie, menuiserie, couture et ajustage pour des jeunes qui ont quitté l'école avant terme. Pour les non scolarisés j'ai pris contact avec *Travail sur Terrain (TST)*, une organisation non gouvernementale qui s'occupe de ceux qui exercent de petits métiers dans la ville de Bukavu, spécialement les artisans qu'elle a contribué à regrouper dans une organisation dénommée *Confédération Monde des artisans*. Ces artisans organisent en général des formations sur le tas au bénéfice de quelques apprentis peu ou pas du tout alphabétisés.

4.- Guide des entretiens

Nous nous trouvons devant une situation d'évolution des mentalités, depuis l'époque coloniale où l'école était le lieu d'ascension sociale jusqu'aujourd'hui où son importance dans le processus de participation aux transformations sociales est relativisée.

J'ai choisi comme premier thème de rechercher comment le sujet réagit à chaud aux concepts de l'école et du développement. Ces deux concepts constituent-ils une préoccupation pour l'interviewé? Ses occupations habituelles l'amènent-elles à s'inquiéter de la vie scolaire et de son impact sur le développement du Zaïre? Ces deux concepts suscitent-ils chez l'interviewé un quelconque souvenir où il se sent lui-même impliqué? Pour faciliter l'entrée en matière j'introduisais l'entretien par les deux affirmations suivantes : *L'école fait partie de la vie de chacun de nous. Le développement : on en parle tout le temps.*

Le second thème concerne l'information que l'interviewé possède au sujet de ces concepts. Quel genre d'information concernant l'école? Ses caractéristiques, son fonctionnement dans le temps et dans l'espace, les objectifs poursuivis, les contenus de l'enseignement, la langue d'enseignement. Quant au développement, quel sens a-t-il?

Quelles sont ses caractéristiques? Dans quelles réalisations se concrétise cette idée? Quels sont les objectifs derniers de l'idée de développement? Quelle est l'importance accordée à la langue de transmission de l'idée de développement? Quelles relations y a-t-il entre le développement et la culture?

Le troisième thème, central dans cette recherche, traite des modèles explicatifs des relations entre l'école et le développement. Il s'agit d'expliquer le sens de l'expression *l'école est la clé du développement*, la relation entre réussite scolaire et réussite sociale, le paradoxe actuel où l'on rencontre des diplômés chômeurs et des non diplômés qui travaillent et gagnent bien leur vie, enfin le rapport entre l'analphabétisme et le sous-développement. Il s'agit d'insister sur le rapport entre diplôme, ascension sociale et participation au développement de la nation.

Quant au quatrième thème, central aussi, c'est une interrogation sur les stratégies d'action adoptées en fonction des modèles explicatifs choisis. S'agit-il du conformisme pour ceux qui attendent d'être engagés comme employés de type *cols blancs*, ou de l'esprit d'entreprise de la part de ceux qui prennent des initiatives et sont prêts à innover? La formation ne peut-elle être que scolaire ou peut-elle se réaliser dans un centre professionnel ou sur le tas? Quel est le cadre de vie préféré pour l'ascension sociale : le monde urbain ou rural? Pourquoi l'exode rural? Que dire de l'agriculture? Quelles valeurs pour la vie : entre la solidarité et la *lutte pour la vie*? entre la richesse et la pauvreté? entre la tradition et la modernité?

Enfin le cinquième thème s'intéresse de façon particulière à la différenciation sociale : en effet il existe un clivage entre les jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés; il existe un second clivage entre les jeunes et les adultes. Comment ces deux clivages sont-ils perçus par les différentes catégories de jeunes? Existe-t-il une réelle identification catégorielle pouvant justifier le découpage des différents groupes des jeunes ci-dessus évoqués? Et dans les prises de position des jeunes, y en a-t-il où ceux-ci s'opposent en bloc à celles qu'ils attribuent aux adultes?

5.- Récolte des données.

Je suis arrivé à Bukavu le 21 mars 1993 et deux jours après j'ai pris contact avec les autorités de l'Institut Alfajiri pour expliquer mon projet d'enquête et le type de population avec laquelle je voulais m'entretenir. Du 25 au 29 mars j'ai pu avoir des entretiens d'environ une heure chacun avec 10 des 77 élèves (dont 18 filles) des cinquièmes années répartis de la façon suivante compte tenu du nombre des élèves par section : section littéraire : 2 garçons et 1 fille : 3 sur 23 élèves dont 9 filles ; section scientifique math-physique : 3 garçons sur 21 élèves dont 2 filles ; section scientifique bio-chimie : 1 garçon et 1 fille sur 19 élèves dont 4 filles ; section commerciale et administrative : 2 garçons sur 14 élèves dont 3 filles.

Ces élèves ont presque tous préféré s'exprimer en français, langue qu'ils pratiquent à longueur de journée - à l'école, bien sûr, mais aussi dans certaines familles - et qu'ils maîtrisent bien compte tenu de l'encadrement exceptionnel dont ils jouissent à l'Institut Alfajiri, par rapport à la plupart des autres établissements du Zaïre. Ce choix les aura-t-il avantagés ou désavantagés par rapport aux autres groupes de l'enquête? Je pense plutôt que cela a permis à chaque groupe de s'exprimer dans la langue dans laquelle il réfléchit spontanément, même s'il est possible que, les entretiens s'étant déroulés dans l'enceinte de l'école, les élèves se soient *sentis obligés* de s'exprimer en français, comme l'exige le règlement scolaire. Un seul élève y a parlé en swahili.

Les entretiens avec 10 jeunes apprentis de l'Action sociale *Cheche* ont eu lieu du 3 au 7 avril 1993. Ces jeunes étaient tous des garçons et provenaient des deuxièmes années des sections suivantes : menuiserie: 3, bâtiment : 3, ajustage: 2 et couture : 2. Ces jeunes ont quitté l'école publique après au moins huit ans de scolarité, primaire et secondaire, et se trouvent dans le centre de formation professionnelle le mieux équipé et le mieux coté de Bukavu. J'ai privilégié les jeunes les moins âgés du groupe, qui sont nés et ont grandi à Bukavu. Je pensais trouver quelques filles en formation dans ce centre, spécialement dans l'option couture : ce ne fut pas le cas. La variable sexe n'avait d'ailleurs plus de raison d'être conservée étant donné que les filles constituent habituellement une petite minorité à Alfajiri, à l'instar de

cette année 1992-93 où elles étaient 18 sur 77 élèves dans les cinquièmes années⁴⁷.

Le groupe des non scolarisés a été le plus difficile à constituer, ce qui explique que les entretiens se soient échelonnés sur plus de 10 jours, entre le 16 et le 27 avril. Je n'ai pu trouver une structure unique, mais des structures semblables par le mode de fonctionnement et de formation sur le tas des jeunes apprentis. N'ayant pu trouver non plus des jeunes complètement analphabètes, j'ai rangé dans cette catégorie les jeunes qui ont terminé au maximum la quatrième année primaire : ils sont pratiquement incapables d'écrire correctement une lettre en swahili, seule langue d'enseignement jusqu'en troisième année primaire dans les écoles de Bukavu qui suivent le programme officiel. Cette situation rappelle bien les notions d'*analphabétisme coûteux* et d'*illettrisme ou analphabétisme fonctionnel* développées par Tangiane (1990 : 59 et 128-155).

J'ai pu interroger aussi quelques jeunes nés en dehors de Bukavu mais qui y ont passé leur enfance, ainsi qu'un jeune de 26 ans alors que les autres ont entre 16 et 23 ans. Les jeunes interviewés provenaient donc des ateliers suivants : 5 apprentis de l'atelier de sculpture de la Kawa ; 3 apprentis de 3 ateliers de ferronnerie : Major Vangu, la Kawa et Amebu ; 2 apprentis de 2 ateliers de menuiserie : Tupendane et GMSM.

A la fin de mon séjour à Bukavu, je me suis entretenu avec 2 jeunes filles qui sont en première année d'un cycle de trois ans d'alphabétisation suivi de deux ans de formation professionnelle en couture dans un centre d'alphabétisation tenu par des Religieuses expatriées. Il est difficile de les insérer dans l'échantillon du troisième groupe, car ce n'est pas le même type de population que celui des

⁴⁷ Les conditions dans lesquelles ces données ont été récoltées ne m'ont pas permis d'élargir mon échantillon à une école pour filles comme le Lycée Wima, ni à des structures de formation professionnelle ou sur le tas destinées à des jeunes filles à Bukavu. Mon échantillon comprend donc très peu de filles (2 sur 30 jeunes). Ceci limite encore plus la portée des conclusions de cette recherche : elles peuvent difficilement s'appliquer telles quelles à une partie si importante de la population non suffisamment sollicitée. En effet je ne crois pas, comme le prétendraient certains chercheurs dénoncés par Lorenzi-Cioldi (1988: 54-57), que *la masculinité aurait des qualités plus génériques, car moins liées à l'appartenance collective, et que, par conséquent, les processus observés auprès des sujets de sexe masculin seraient plus facilement généralisables à des ensembles d'individus plus larges.*

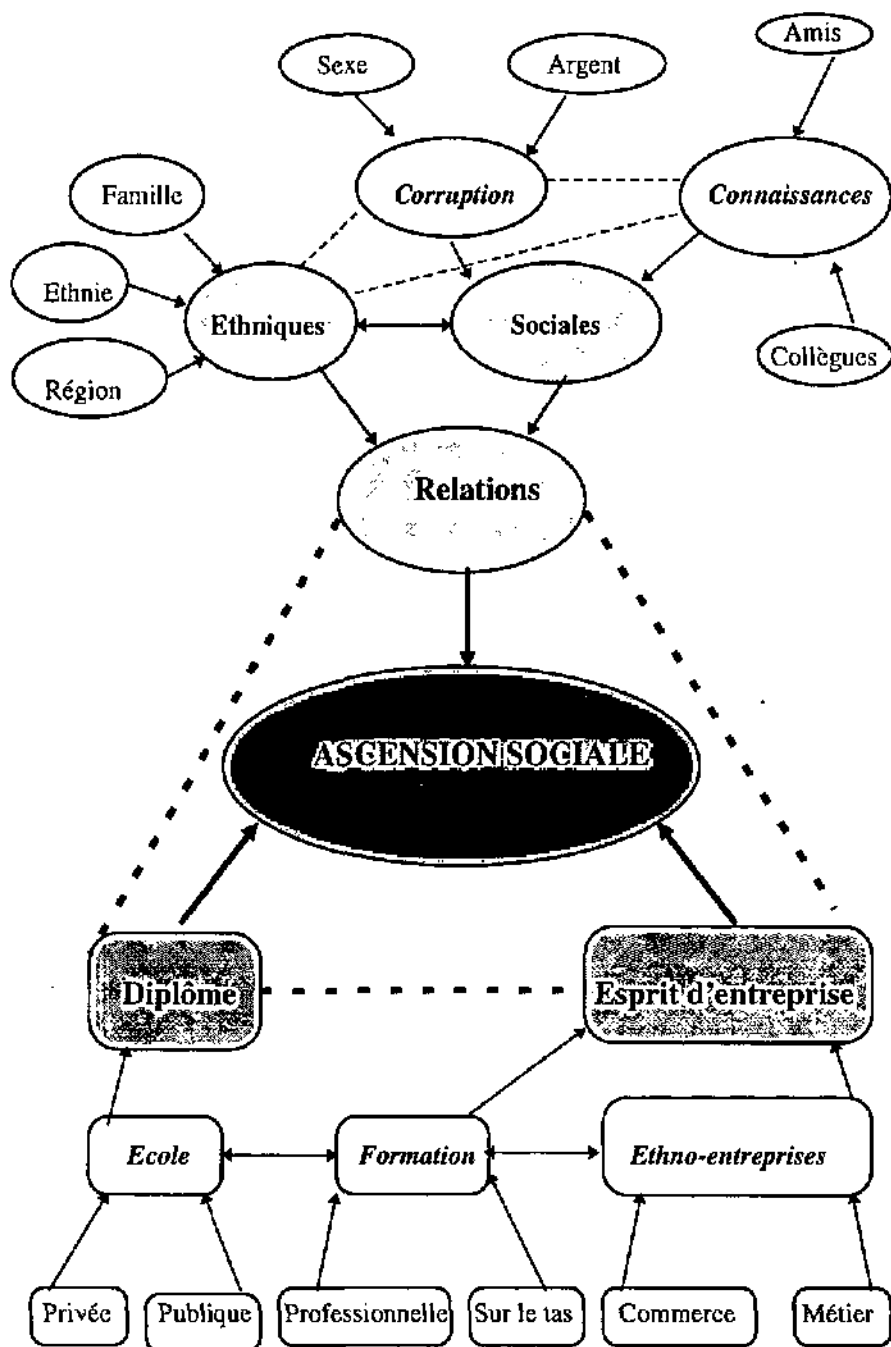
apprentis sur le tas. Je les ai intégrées en conséquence dans la liste des personnes-ressources⁴⁸ interviewées pour étayer mon analyse de la situation sociale et surtout scolaire de Bukavu depuis la colonisation.

Les entretiens se sont déroulés dans des conditions acceptables à l'Institut Alfajiri où je disposais d'un petit bureau discret et assez calme. Par contre dans les quatre centres de l'Action sociale *Cheche* et surtout dans les différents ateliers, il était quasi impossible de trouver un endroit à l'abri des bruits des machines, des coups de marteaux, des membres du personnel ou des visiteurs... La qualité de l'entretien et de l'enregistrement, volontiers accepté par les interviewés, en a parfois pâti. Cependant elle n'a pas globalement mis en cause la richesse et la qualité des informations qu'il fallait recueillir.

La quantité des informations recueillies est évaluée à 30 heures d'entretiens avec les 30 jeunes issus des trois groupes. En y ajoutant les 9 heures d'entretiens avec les personnes-ressources, nous atteignons 39 heures d'échanges. Leur transcription intégrale fut une tâche importante et ardue d'autant que la plupart de ces entretiens se sont déroulés en swahili et qu'il fut nécessaire de les traduire en français avant de les transcrire.

⁴⁸ Voir la liste des personnes-ressources après la bibliographie.

Tableau 27 : Les 3 composantes des stratégies d'ascension sociale



II.- ORGANISATION DE L'ANALYSE

1.- Processus d'analyse qualitative

Après avoir rassemblé les données apportées par ces 30 entretiens, il était nécessaire de mobiliser les techniques adéquates à leur exploitation. L'analyse qualitative et intensive de contenu semblait la mieux indiquée dans ce cas puisqu'il s'agissait d'analyser un petit nombre d'informations mais dans leur complexité et d'y rechercher comme unité d'information de base la présence ou l'absence d'une caractéristique (Quivy et Van Campenhoudt, 1988 : 217 et Bardin, 1977 : 43).

Parmi les différentes analyses de contenu on distingue les analyses thématiques comprenant l'analyse catégorielle et l'analyse de l'évaluation, les analyses formelles comprenant l'analyse de l'expression et l'analyse de l'énonciation, enfin les analyses structurales comprenant l'analyse des co-occurrences et celle structurale proprement-dite (Quivy et Van Campenhoudt, 1988 : 218-219). L'analyse thématique paraissait convenir à cette recherche étant donné la conception de la grille d'entretien autour de quelques thèmes pour aider à déceler les représentations sociales de la relation entre l'école et le développement au Zaïre. Ce type d'analyse permettait de reprendre les concepts-clés de cette recherche et les indicateurs supposés ressortir des entretiens.

L'un de ces concepts-clés est *l'ascension sociale* (tableau 27) à laquelle aspirent les jeunes d'hier et ceux d'aujourd'hui. Elle comprend deux dimensions : le statut social et le pouvoir économique. Suivant la logique idéaliste datant de la colonisation, ces deux dimensions peuvent être réalisées grâce au diplôme. Et celui-ci s'obtient en passant par l'école publique ou privée. La logique pragmatique d'aujourd'hui ne rejette pas ce cheminement de l'école vers l'ascension sociale : elle continue d'accorder au diplôme un certain prestige social de type culturel et psychologique; mais elle lui reconnaît des limites dont celle de ne plus établir un lien nécessaire avec le pouvoir économique ni avec un statut social autre que ce prestige lié aux études faites. *Le diplômé zairois ne jouit plus des droits ni des prérogatives attachés à son diplôme*, selon la formule consacrée.

En effet si l'ascension sociale comprend toujours les deux dimensions du prestige social et du pouvoir économique, celles-ci peuvent désormais être acquises à partir des trois composantes suivantes : le diplôme, les relations et l'esprit d'entreprise; il est donc important de remarquer que le diplôme n'est plus la seule voie d'ascension sociale, mais une voie parmi d'autres, car le prestige social et surtout le pouvoir économique passent aussi et davantage même par les relations et l'esprit d'entreprise.

Ces trois composantes sont atteintes par les indicateurs que sont les stratégies développées par les différents groupes de jeunes de Bukavu. Ces indicateurs peuvent être repris dans la grille d'analyse comme suit: La stratégie du diplôme se reconnaît par l'accroissement du nombre des écoles et des élèves, c.à.d. l'accroissement de l'envie d'étudier. On reconnaît l'esprit d'entreprise comme stratégie à travers la ruée vers les centres de formation professionnelle, la multiplication des formations sur le tas, mais aussi la création et la gestion de multiples ethno-entreprises à travers l'exercice des petits métiers et du petit commerce (les kiosques ou le commerce à la sauvette). Quant aux stratégies des relations, elles s'expriment à travers les relations de type ethnique (les relations familiales, claniques, ethniques ou régionales) et les celles de type social que sont les connaissances (les relations d'amitié, de camaraderie, de collègues) et la corruption par l'argent ou les relations sexuelles.

On peut juste noter que, pour Raffestin (1986 : 257), *l'ethno-entreprise pourrait être définie comme une entreprise qui s'enracine quant aux techniques qu'elle mobilise et aux ressources qu'elle utilise dans le contexte socio-économique local*. A noter aussi que les éléments relationnels interviennent tant dans les stratégies d'obtention du diplôme que dans celles caractérisées par l' esprit d'entreprise.

La différenciation catégorielle est une autre façon d'examiner l'ascension sociale. En effet le prestige culturel et psychologique du diplôme est une aspiration commune à tous les jeunes. Mais si dans la recherche de l'ascension sociale et surtout socio-économique tous mobilisent au maximum les relations à leur disposition et cherchent à en créer de nouvelles, les scolarisés, endonomes et auto-idéalisants, sont moins portés vers l'esprit d'entreprise que les non scolarisés et surtout les déscolarisés; ces deux dernières catégories sont exonomes et hétéro-idéalisantes vis-à-vis de l'identité culturelle liée au diplôme.

Tous ces jeunes semblent cependant d'accord pour penser que le système scolaire actuel est, dans sa structure et son fonctionnement, le reflet fidèle de la société des adultes à laquelle ils adhèrent ou contre laquelle ils s'insurgent selon les catégories et les humeurs.

Mais, comme cela est prévisible, les entretiens semi-directifs ne peuvent pas donner de réponses aux hypothèses d'origine comme pour un questionnaire fermé. L'interviewé a la liberté de construire son discours et il ne le fait pas nécessairement suivant les souhaits ou les sous-entendus de l'interviewer. Co-constructeur du discours produit, il lui arrive de passer sous silence certaines sollicitations de l'interviewer ou de développer des éléments nouveaux qui complètent, innovent ou même contredisent les présupposés de l'interviewer. Celui-ci finit par réorganiser sa grille d'analyse afin d'une part de mettre en exergue les hypothèses d'origine, d'autre part de tenir compte de ces nouveaux éléments; car, Huberman et Miles (1991 : 414) le disent bien, *des concepts ne trouvant pas d'écho dans les faits sont creux, tout comme des faits sans concepts sont, littéralement, dénués de toute signification.*

1.1.- Processus d'analyse des deux logiques

1.1.1.- La logique idéaliste

Selon l'hypothèse générale il y a une double logique dans les représentations que les jeunes Zairois ont de la relation entre l'école et le développement de leur pays. La première logique est idéaliste : elle reconduit la logique de l'entrée dans la modernité par l'aspiration au diplôme - conçu à court terme comme un capital culturel et psychologique et à long terme comme un investissement économique. Pour Diouf (1990 : 83) qui parle du Sénégal, *l'école n'a pas pénétré la société pour en tirer son sens, ou sa substance. Au contraire, elle a toujours été considérée comme un "fétiche" par la plupart des sénégalais qui, depuis l'indépendance, lui accordent abusivement un pouvoir qu'elle n'a pas, à savoir celui qui consiste, de façon presque mythique, à conférer un emploi dans le secteur moderne.* (Voir aussi Kasongo-Ngoy, 1989 et Tshiala, 1995).

Cette entrée dans la modernité se réalise à travers *l'ascension sociale* des Zairois, c.à.d. par la reconnaissance sociale de l'effort

individuel de participation au développement du pays. Suivant la logique idéaliste cette ascension sociale passe par le diplôme, c.à.d. par l'école, car *on va à l'école pour obtenir un diplôme, ce diplôme donne droit à un travail rémunéré et ce travail permet de participer au développement du Zaïre* (voir aussi Serpell, 1993 : 15). La conclusion à tirer est simple : *l'école est la clé du développement*. Les jeunes approuvent cette affirmation à travers deux idées principales. Ils considèrent toujours l'école comme la voie royale d'ascension sociale en continuant à envahir ou à convoiter les écoles et en appréciant la langue d'enseignement - le français - et le programme scolaire comme une ouverture sur le monde.

Mais les dures réalités du Zaïre obligent les jeunes à relativiser l'espoir immense suscité par l'école zaïroise décrite suivant la logique idéaliste. Sans remettre fondamentalement en cause l'école comme clé du développement, les jeunes Zaïrois trouvent que *l'école est une voie nécessaire mais pas suffisante*. En effet *l'affaiblissement de l'Etat depuis la seconde moitié des années 70 s'est accompagné de la dégradation, voire de la disparition pure et simple des acteurs économiques habituels. L'enseignement lui-même a été fouetté par ce mauvais vent et s'est déprécié en qualité. Le besoin de scolariser s'est au contraire vivifié, soutenu sans doute par le désir des jeunes générations d'entrer de plain-pied dans la modernité. Il est même permis d'affirmer que dans les familles du Sedzo, le besoin de scolarisation et le revenu monétaire sont devenus deux valeurs inversement proportionnelles : pendant que la première croît, la seconde dégringole* (Tshiala, 1995 : 168).

Les contraintes de la vie quotidienne au Zaïre poussent donc les jeunes à relativiser la relation entre l'obtention du diplôme et l'accès au travail : ils constatent que la réussite scolaire ne conduit pas toujours à la réussite sociale, ils pensent que la réussite sociale peut aussi provenir du hasard et de la chance (Deschamps et Clémence, 1990 : 59-66 et Rouquette, 1994 : 94). Pour corroborer ces deux affirmations, ils observent que des diplômés sont sans emplois et pauvres alors que des non diplômés s'occupent et s'enrichissent. Ces jeunes se mettent à douter de la valeur académique du diplôme actuel, car la corruption mine le système scolaire. Ils tendent à attribuer les responsabilités de la situation actuelle au Chef de l'Etat et à son gouvernement, mais aussi aux diplômés : ceux-ci dirigent le Zaïre et pourtant ce pays

sombre dans le chaos (voir Responsabilité et causalité in Deschamps et Clémence, 1990 : 74-75).

1.1.2.- La logique pragmatique

En réalité les jeunes Zaïrois remettent en doute l'équation *école = développement* dans le contexte zaïrois actuel. Ils ne sont d'ailleurs pas les premiers à le faire. Il suffit de se référer à la réunion des ministres de l'éducation de l'Afrique occidentale et centrale francophone de Lomé en 1972. Mais cette remise en doute fut un aiguillon nécessaire pour chercher à s'approprier une autre interprétation de la réalité qui tienne compte de l'évolution de ce contexte zaïrois caractérisé par une profonde crise socio-scolaire et économique. Or si les représentations sociales sont déterminées par la structure de la société dans laquelle elles se développent et si elles sont l'effet de la totalité des circonstances sociales et historiques et de l'état de la société à un certain moment (Deschamps et Clémence, 1990 : 123, note 1), on peut dire que les jeunes Zaïrois recherchent un nouvel équilibre, une nouvelle cohérence.

Tenant compte de l'évolution économique dans leur pays et surtout de la dépréciation de la valeur du diplôme comme voie royale d'ascension sociale, ils aboutissent à l'hypothèse de la deuxième logique, appelée logique pragmatique parce qu'elle est liée au contexte social concret et qui conduit à de nouvelles stratégies d'ascension sociale et surtout économique. Comme le dit Tap (1988 : 165), *la stratégie de l'acteur n'est ni préalable, ni nécessairement délibérée ou consciente. Elle peut être inférée seulement a posteriori des régulations de comportements observés. Les attitudes de l'acteur peuvent, par ailleurs, être considérées comme «orientations stratégiques» adoptées par les acteurs en fonction de l'avenir et prenant en compte les potentialités et les ressources, les risques et les opportunités.*

Ces nouvelles stratégies ne signifient donc pas l'abandon de la première stratégie, celle de l'ascension sociale par le diplôme. Les jeunes Zaïrois aspirent toujours au diplôme. Mais comme celui-ci n'est plus dans l'immédiat qu'un capital symbolique, ils inventent des voies qui permettent d'acquérir le capital économique sans trop attendre. Et les voies retenues sont de vraies stratégies de survie, qui parent au plus

Tableau 28: Les jeunes, leurs groupes d'appartenance et leur situation socio-scolaire

Nom	Age	Etudes actuelles	Formation actuelle	Ethno-entreprises	Etudes antérieures
A0	20	Alfajiri 5e lin.	scolaire	non	
A1	17	Alfajiri 5e lin.	scolaire	non	
A2	17	Alfajiri 5e litt.	scolaire	non	
A3	17	Alf. 5e bio-chim.	scolaire	non	
A4	17	Alf. 5e bio-chim.	scolaire	non	
A5	16	Alf. 5e math-phys.	scolaire	non	
A6	20	Alf. 5e math-phys.	scolaire	oui	
A7	18	Alf. 5e math-phys.	scolaire	non	
A8	19	Alf. 5e comm-adm.	scolaire	oui	
A9	19	Alf. 5e comm-adm.	scolaire	non	
B0	20	Cheche 2e Bâtim.	professionn.	oui	ICB 4e comm-adm
B1	19	Cheche 2e Menuis.	professionn.		
B2	18	Cheche 2e Menuis.	professionn.	oui	Mulwa 3e pédag.
B3	20	Cheche 2e Menuis.	professionn.	oui	ITFM et ICB
B4	19	Cheche 2e Bâtim.	professionn.	oui	ITFM 4e mécan.
B5	24	Cheche 2e Bâtim.	professionn.	oui	ICB Co
B6	21	Cheche 2e Ajustage	professionn.	oui	ITFM co + INSTIBA 4e édag.
B7	23	Cheche 2e Ajustage	professionn.	oui	ALF Co + CHECHE 2e Ba
B8	21	Cheche 2e Couture	professionn.	oui	ICB 3e comm-adm.
B9	23	Cheche 2e Couture	professionn.	oui	ICB et INSTIKA
C0	18		sur le tas TST	oui	EP NIDUNGA 2e pr.
C1	27		sur le tas TST	oui	ELO NYAMUGO 4e pr.
C2	18		sur le tas TST	oui	NIDUNGA+KAHUHA 4e pr.
C3	16		sur le tas TST	oui	EP. LEMERA 3e pr.
C4	20		sur le tas TST	oui	ELO NYAMUGO 3e pr.
C5	16		sur le tas AMEBU	oui	3e pr.
C6	23		sur le tas GSM	non	EP NYALUKEMBA 4e pr.
C7	19		sur le tas FERRO	oui	IGOKI 3e pr.
C8	22		sur le tas TUPEND.	oui	2e pr.
C9	18		sur le tas MALLE	oui	4e pr.

N.B. : ICB = Institut Commercial de Bukavu. Co = Cycle d'orientation. INSTIBA = Institut de Bagira. INSTIKA = Institut de Kadutu. ITFM = Institut Technique Fundi-Maendeleo. Mec. = Mécanique. ELO = Ecole laïque officielle. TST = Travail sur Terrain. AMEBU = Atelier de menuiserie de Bukavu. GSM = Groupe Magnanime Section Menuiserie. FERRO = Ferronnerie. TUPEND = Tupendane.

Les groupes d'appartenance sont : - A : les jeunes scolarisés
- B : les jeunes déscolarisés
- C : les jeunes non scolarisés.

pressé, même si elles peuvent jouer un rôle plus important en cas de stabilisation ou de résorption du contexte actuel de crise. Ces voies semblent être d'une part l'esprit d'entreprise qui comprend les ethno-entreprises et la formation professionnelle et sur le tas, d'autre part les relations de type ethnique et les relations de type social.

1.2.- Processus d'analyse de la différenciation catégorielle.

Le processus de déstructuration-restructuration de la société zaïroise commencée avec le contact colonial s'appuie depuis un siècle sur plusieurs facteurs structurants dont l'école semble le facteur qui agit avec le plus d'efficacité. Déjà proclamée voie royale d'ascension sociale, elle est considérée pendant les deux premières décennies post-coloniales comme la clé du développement. Depuis la décennie 80 les conditions d'infrastructures, d'équipement et de fonctionnement des écoles se précarisent de plus en plus. Pourtant les écoles continuent d'être prises d'assaut, les diplômes recherchés par les élèves et la scolarisation regrettée par ceux qui n'ont pu commencer ou poursuivre des études dans un cadre formel. Ces rejetés du système scolaire et les diplômés rejetés de la *bourgeoisie du diplôme* devaient pouvoir continuer à vivre. Ils ont dû forger les stratégies évoquées ci-dessus.

L'impact de ce contexte et de ces stratégies est tel que je ne peux baser les catégorisations de mes jeunes interlocuteurs sur de quelconques classes sociales déterminées souvent en fonction des emplois et des revenus reconnus dans une société donnée. Le Zaïre est une société où le fils d'un creuseur d'or peut se retrouver dans une école prestigieuse alors que le fils d'un enseignant ou d'un autre fonctionnaire de l'Etat en est renvoyé pour non-paiement des frais de scolarisation et de prime des enseignants désormais à la charge des parents. J'ai alors pensé catégoriser les jeunes de l'échantillon en fonction du niveau de leur scolarisation pour mieux comprendre comment ils se situaient par rapport à la relation entre l'école et le développement dans le contexte zaïrois de l'époque. Je me suis intéressé aussi à leur situation sociale et au positionnement de chacun par rapport au type de formation scolaire, professionnelle ou sur le tas et au fait qu'ils entreprennent ou non des activités productives parallèlement à leur formation (tableau 28).

C'étaient de jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés au moment de l'enquête. Un jeune *scolarisé* dans une école secondaire soumise au programme de scolarisation officielle au Zaïre et l'exécutant formellement correspondait à l'élève inscrit dans une classe normale de 5^e année d'un cycle long de l'école secondaire.

Le *déscolarisé* a interrompu ou définitivement quitté ce processus de scolarisation officielle au niveau du secondaire et a pu entamer un processus de formation professionnelle. Le fonctionnement de cette formation professionnelle est proche de la scolarisation par la formalisation de son organisation, tout en s'en différenciant par un accent particulier mis sur l'apprentissage pratique d'une profession. Le *déscolarisé* correspondait donc à l'apprenti dans un centre de formation professionnelle, avec la nuance qu'il a dû, pour différentes raisons, quitter l'école secondaire sans en avoir terminé le cycle long; c.à.d. il a dû abandonner les études dont l'issue nécessaire est l'obtention du diplôme d'Etat, la poursuite des études universitaires, un poste de cadre.

Le *non scolarisé* a été à l'école primaire pour deux ou trois années, suffisantes pour regretter de n'avoir pas poussé plus loin la scolarisation, mais pas suffisantes pour exploiter judicieusement les apports scolaires dans une formation professionnelle proche du modèle scolaire. D'où sa présence dans des ateliers de formation sur le tas sans une exigence quelconque autre que l'exécution d'une tâche par imitation ou par essai et erreur. Il correspondait à l'analphabète au sens de l'Unesco (Tanguiane, 1990) ou à *l'illettré* en France (Vélis, 1990).

1.2.1.- La logique idéaliste

Les hypothèses spécifiques ont été conçues en fonction de cette catégorisation. Et il est compréhensible que, à la suite de la logique idéaliste évoquée dans les hypothèses générales, les différentes catégories se définissent et se comportent en fonction de leur niveau et de leur positionnement par rapport à l'école et à ce qu'elle représente concrètement pour eux (Deschamps et Clémence, 1990 : 61, Doise, Meyer et Perret-Clermont, 1976 et Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer, 1982) : Les jeunes scolarisés (les élèves) se considèrent comme supérieurs, *le modèle réussi* et aspireraient au diplôme le plus élevé. Les jeunes déscolarisés (les apprentis) sont fiers d'être en

formation professionnelle et aspireraient à poursuivre la scolarité normale le cas échéant. Les jeunes non scolarisés (les illettrés) seraient frustrés de leur non scolarisation et accepteraient volontiers d'être (re)scolarisés.

12.2.- La logique pragmatique

Le jeune Zaïrois est confronté à une situation de survie et dans ce cas, quelles que soient ses convictions, c'est l'aspect pragmatique qui prévaut. Tout en condamnant le trafic d'influence, il est souvent prêt à tout pour sortir de l'état de misère dans lequel l'ont plongé les dirigeants du pays. Mais le choix des stratégies est influencé aussi par le niveau et le positionnement vis-à-vis de l'école : Les jeunes scolarisés attendraient un travail rémunéré en fonction de leur diplôme et prendraient peu de risques pour entreprendre ou innover. Les jeunes déscolarisés se convertiraient volontiers vers des ethno-entreprises, entameraient volontiers une formation professionnelle et prendraient des risques pour entreprendre ou innover. Les jeunes non scolarisés s'engageraient volontiers pour n'importe quelle occupation, dans une formation sur le tas en l'occurrence, et prendraient des risques pour entreprendre ou innover.

1.2.3.- Auto- et hétéro-appréciation

Une analyse plus fine du discours des jeunes interviewés pousse à réfléchir sur l'appréciation qu'ils portent sur eux-mêmes d'abord, sur les autres ensuite, c.à.d. sur les autres jeunes, sur les adultes et même sur la société en général. L'autoappréciation prend en compte l'aspect positif (débrouillard, supérieur), l'aspect négatif (peu débrouillard, *attentiste*, limité, méprisé), mais aussi l'aspect envie de se former pour avoir un meilleur statut et l'aspect hautain, suffisant, méprisant.

L'appréciation des pairs prend en compte ces aspects positif et négatif en même temps que l'aspect entente avec les pairs ou l'aspect hautain, suffisant, méprisant vis-à-vis des pairs. L'appréciation des adultes prend en compte aussi ces aspects positif et négatif en même temps que l'aspect entente avec les jeunes ou l'aspect hautain, suffisant, méprisant vis-à-vis des jeunes.

L'appréciation de la société prend en compte la précarité généralisée (nourriture, santé, travail, salaire...), la solidarité en sursis (on se débrouille encore ensemble), la disparition de la solidarité (chacun se débrouille seul), l'argent-roi (on sacrifie jusqu'à l'école pour le gagner), la corruption et la gabegie, enfin la dégradation de l'éducation.

1.3.- Propositions de solutions

Les jeunes n'ont pas fait que critiquer la société qu'ils habitent. Ils ont aussi proposé quelques solutions pour l'améliorer. Et ces propositions ne pouvaient qu'être des réponses aux critiques les plus acerbes. Les jeunes ont émis deux types de propositions de solutions. Les unes furent adressées au système scolaire en rapport avec le prestige de la fonction enseignante, le programme scolaire et les réalités sociales ainsi que la formation à la conscience. Les autres furent adressées à la société en général, y compris l'école : créer, équiper et entretenir les infrastructures de base, rétablir la discipline, la rigueur et la justice, payer des salaires corrects et réguliers, combattre la corruption et la gabegie, inciter à plus de solidarité dans la recherche de solutions, contrôler l'économie et favoriser son essor.

2.- Processus d'analyse quantitative

2.1.- Décomposer, codifier et dénombrer pour comparer

La lecture répétée des 30 protocoles, en notant pour chacun les passages qui se rapportent aux différents indicateurs tels qu'ils sont mentionnés dans la grille d'analyse qualitative, m'a poussé à réfléchir en même temps à une autre organisation des indicateurs. Ne pouvait-on pas songer à une éventuelle analyse quantitative consistant à comparer les trois groupes de l'échantillon en ce qui concerne la double logique de la représentation de la relation entre l'école et le développement au Zaïre? En effet à partir du guide d'entretien et du contenu des protocoles, une variable peut être facilement décomposée en indicateurs ou composantes codifiables d'autant que cette analyse s'effectue dans le cadre d'une étude inter-site exigeant la comparabilité

des modes de présentation et des normes de mesure (Huberman et Miles, 1991 : 169).

Il a donc fallu réorganiser les protocoles en regroupant les propos des interlocuteurs autour des thèmes et sous-thèmes ou variables récurrents et en élaguant tous les propos parasites. Il va sans dire que regroupement signifie classification et élaguer signifie diminuer le nombre de pages, écarter certaines informations jugées non pertinentes parce que leur disparition ne remet pas en cause les idées dominantes des protocoles. Une fois les extraits des entretiens de chaque protocole repris et classés sous ces thèmes récurrents dans chaque protocole, il a fallu identifier des variables récurrentes et les classer à nouveau pour faciliter leur dénombrement dans chacun des trois groupes d'interlocuteurs que sont les scolarisés, les déscolarisés et les non scolarisés.

Un codage des 3 différents groupes, 12 thèmes et 82 variables fut effectué. Les variables furent numérotées aussi de 1 à 8 dans chaque thème, soit une moyenne de 7 par thème (Annexe 1). Quelques analyses statistiques⁴⁹ pouvaient être effectuées parce qu'il était possible d'établir des comparaisons de deux types de scores : à partir des *normes (N)*, c.à.d. du nombre d'interlocuteurs ayant évoqué les variables, mais aussi à partir des *totaux (T)*, c.à.d. du nombre de fois que ces interlocuteurs ont évoqué ces variables dans les différents thèmes classés par groupes.

Les premières observations faisaient apparaître que certaines variables étaient fort évoquées par les différents interlocuteurs, d'autres pas ou presque pas. L'ampleur de l'évocation variait aussi d'un thème à l'autre et d'un groupe à l'autre. Il fut nécessaire de procéder à de nouveaux regroupements de variables, celles semblables au point de se répéter, et à des suppressions de variables fort peu évoquées. La sous évocation a été fixée à un maximum de deux interlocuteurs ayant évoqué la variable dans chacun des trois groupes. Ainsi furent supprimées les variables ECD5, ECD7, ECD8, RS6, R4, R5, R6, CE8, CS5 et CS8. Et les regroupements concernèrent les variables AA2 en

⁴⁹ Les analyses statistiques ont été effectuées grâce au concours de Luc-Olivier Pochon. Chercheur à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. Voir aussi Pochon, L.-O., *Statistiques et sciences humaines. Notes de travail*, Université de Neuchâtel, Dossiers de psychologie, n° 38, déc. 1990-mai 1991.

AA3, AP2 en AP3, AAD2 en AAD3, AS2 en AAD1, CE1 en CS1, CE2 en CS2, CE3 en CS3 et CE4 en CS4. A la fin 64 variables furent retenues avec une moyenne de 5 variables par thème (Annexe 2).

Il était impératif de retrouver une cohérence interne à l'ensemble de la recherche. L'analyse quantitative à travers le calcul des moyennes allait aider à trouver les *idées-forces* en accord avec les textes mis en exergue lors de l'analyse thématique consécutive aux lectures répétées des 30 protocoles d'entretiens.

2.2.- Recherche des idées-forces

2.2.1.- Définition des idées-forces

Les 64 variables distribuées à travers 12 thèmes ont été définies suivant leur apparition dans les textes des 30 jeunes interviewés. Cependant les jeunes les ont évoquées de façon inégale. Et il était important de trouver *les idées-forces* de ces entretiens, c.à.d. celles sur lesquelles les jeunes ont véritablement insisté. Il s'agit mutatis mutandis de ce que Moscovici et Vignaux appellent *themata* et Abric nomme *noyau central* (Guimelli, 1994: 11-84).

On pouvait partir des variables qui ont été citées par le plus de jeunes. Mais certaines pouvaient l'être plus par les jeunes de l'un ou l'autre groupe sans que cela représente réellement une opinion dominante dans tous les groupes. D'autres variables ont été citées plusieurs fois par les jeunes. Mais parmi elles il y en a qui ont été citées plusieurs fois par un petit nombre, d'autres peu de fois mais par un grand nombre. Comment tenir compte de ces deux critères sans risquer de privilégier l'un par rapport à l'autre? Le calcul des moyennes des différentes variables a permis d'avoir deux types de moyennes : les moyennes à partir des *normes*, celles des jeunes ayant cité la variable au moins une fois; puis les moyennes à partir des *totaux*, c.à.d. à partir du nombre de fois que les variables ont été citées par chaque jeune. Le résultat de ces deux types de moyennes donne une indication précieuse sur les variables les plus évoquées et les moins évoquées.

Cependant il restait difficile de se faire une idée des variables dominantes même si la tendance montrait que ce sont les variables citées par le plus de jeunes qui ont aussi été citées plusieurs fois par les mêmes jeunes. La multiplication des deux moyennes par variable a

permis d'obtenir le *poids 1*, c.à.d. de faire ressortir les variables les plus évoquées, non seulement parce qu'elles ont été citées au moins une fois par les deux-tiers des 30 jeunes, mais aussi parce qu'elles constituent les deux-tiers des opinions sur lesquelles les jeunes sont revenus le plus souvent au cours des entretiens. Ces variables les plus évoquées expriment les *idées-forces* qui se dégagent de ces 30 entretiens (Annexe 3).

2.2.2.- *Idées-forces et thèmes sans idées-forces*

Le résultat de ce calcul du *poids 1* indique que les 11 variables suivantes sont celles qui expriment les idées-forces des jeunes :

- *ECD1 : Il faut avoir étudié pour participer au développement du pays*
- *RS1 : La réussite sociale est une question de chance (destin, Dieu...)*
- *RS3 : La réussite sociale passe par la réussite scolaire*
- *SS1 : Les ethno-entreprises commerciales*
- *SS2 : Les ethno-entreprises artisanales et techniques*
- *SS7 : Combiner les ethno-entreprises et les formations scolaires ou professionnelles*
- *AA1 : Autoappréciation : positif, débrouillard, supérieur*
- *AA4 : Autoappréciation : envie de se former pour avoir un meilleur statut*
- *AP3 : Appréciation des pairs : négatifs, peu débrouillards, méprisés*
- *AAD3 : Appréciation des adultes : négatifs, peu débrouillards, méprisés par les jeunes*
- *AS4 : Appréciation sociale : La disparition de la solidarité : chacun se débrouille seul.*

On peut se demander dans quelle mesure ces idées-forces reprennent les idées exprimées dans les hypothèses qui guident cette recherche. ECD1, RS1 et RS3 sont focalisées autour du thème de l'école, clé ou pas de développement; en d'autres termes le problème de la logique idéaliste est posé. SS1, SS2 et SS7 posent le problème de l'autre logique, celle nommée pragmatique. Ces deux logiques font respectivement penser au *système central, stable, cohérent, consensuel et historiquement marqué...* opposé au *système périphérique, flexible,*

adaptatif et relativement hétérogène quant à son contenu (Abric in Guimelli, 1994 : 16-17 et 79-81). Et AA1, AA4, AP3, AAD3 et AS4 abordent le thème de la différenciation catégorielle.

Je consacrerai une analyse plus approfondie dans les chapitres à venir à ces trois orientations en faisant appel à l'analyse quantitative des différents thèmes, variables et groupes. Pour cela je constituerai des tableaux dont chaque ligne donnera les scores par rapport à un groupe et les colonnes donneront les scores par rapport à une opinion. Le nombre dans une cellule représentera le nombre de fois qu'un score *normes* (N) ou un score *totaux* (T) a été exprimé dans un groupe.

Sur la base des scores N , je calculerai le χ^2 pour voir s'il y a une différence significative entre la répartition des scores d'un groupe à l'autre au sujet de la variable concernée. Le R de Spearman utilise le fait que le score constitue une variable ordinale. De même les groupes peuvent être considérés comme hiérarchisés en rapport avec le niveau de scolarisation. Le R de Spearman donne une mesure de la *corrélation* entre ces deux échelles. Lorsque la probabilité associée au R est inférieure à .05, on admettra qu'il y a une évolution significative des opinions au sujet d'une variable à mesure qu'on passe du groupe A vers le groupe C.

Dans ce cas le τ de Kendall servira à comparer deux variables pour estimer dans quel cas cette différence est la plus marquée. Le τ de Kendall proche de + ou de - 1 exprime une plus grande homogénéité des opinions au sujet d'une variable à l'intérieur de chaque groupe. Dans le cas où le τ est positif on peut dire qu'en passant du groupe A vers le groupe C l'adhésion à l'opinion est progressivement plus marquée. Dans le cas où le τ est négatif l'adhésion à l'opinion diminue lorsqu'on passe du groupe A au groupe C⁵⁰.

Les thèmes où n'a émergé aucune variable fortement évoquée sont les thèmes D, R, LP, CE, CS dont on peut penser qu'ils ne sont pas parvenus à susciter une certaine convergence interne autour d'une opinion dominante auprès des jeunes. A titre d'exemple le thème D

⁵⁰ Les calculs statistiques ont été effectués grâce au logiciel *Statistica*. Les corrections au χ^2 sont effectuées lorsque les scores par cellule sont inférieures à 5. R a été utilisé en lieu et place du test de Jonkheere, qui comprend des corrections de continuité, dans la mesure où ce dernier n'était pas disponible sur *Statistica*. Toutefois quelques contrôles ont montré que les résultats obtenus étaient équivalents.

portant sur l'idée du développement pose déjà le problème d'une définition du développement qui fasse l'unanimité parmi les chercheurs et même parmi les acteurs sur les différents terrains d'action. *Quel développement? Quelle société? Quelles valeurs? C'est un tout. Et s'il n'y a pas une définition du développement, c'est d'abord parce qu'il n'y a pas de définition univoque des besoins (au-delà du minimum nécessaire à la survie). L'essentiel est, finalement, que ce choix soit collectif et s'enracine dans l'univers culturel du groupe, que sa mise en œuvre n'entraîne ni l'exploitation des autres, ni celle de la nature. Tels sont peut-être les seuls critères contraignants pour que le «développement» des uns ne provoque ni le sous-développement des autres, ni le maldéveloppement de tous* (Rist, 1978 : 236).

Comme pour faire écho à ce constat de manque de définition univoque, aucune des 7 variables suivantes n'a été évoquée par au moins la moitié des jeunes⁵¹ (voir tableau 29).

- D1 : Satisfaction des besoins élémentaires (alimentation, soins médicaux, logement...)
- D2 : Amélioration des conditions de vie (travail, salaire, scolarisation...)
- D3 : Infrastructures et équipements de base (routes, écoles, hôpitaux...)
- D4 : Projets de développement
- D5 : Changement de mentalité, épanouissement (éducation...)
- D6 : Evolution vers un nouvel ordre social et économique (sécurité, démocratie, commerce...)
- D7 : Organisation endogène (sous-développement matériel mais pas culturel...).

L'amélioration des conditions de vie, les infrastructures et équipements de base et l'évolution vers un nouvel ordre social et économique ont quand même été évoquées par respectivement 14, 13 et 13 jeunes. C'est peu et l'analyse du χ^2 , du R de Spearman et du τ de Kendall pris séparément ou même conjointement ne donne pas de

⁵¹ Il va de soi que ce n'est pas parce que ces variables n'ont pas été citées par la majorité des jeunes que ceux-ci ne leur donnent aucune valeur. Seulement cette recherche exploitera davantage les variables les plus citées par les jeunes interrogés.

résultat significatif, c.à.d. un résultat qui permette d'affirmer une différence significative entre les groupes A, B et C ainsi qu'une plus ou moins grande homogénéité des variables à l'intérieur des groupes à mesure qu'on passe d'un groupe plus scolarisé vers un groupe moins scolarisé.

Tableau 29 : Thème D : Développement

Va	D1		D2		D3		D4		D5		D6		D7	
	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T
A	4	8	7	19	6	13	4	11	4	7	3	4	1	1
B	0	0	5	12	3	8	1	2	4	9	3	6	3	12
C	1	2	2	7	4	7	1	1	2	2	7	8	0	0
So	5	10	14	38	13	28	6	14	10	18	13	18	4	13
χ^2	p=.044		p=.078		p=.386		p=.153		p=.548		p=.113		p=.132	
R	p=.076		p=.024		p=.386		p=.099		p=.360		p=.075		p=.527	
τ	b=-.309		b=-.385		b=-.155		b=-.288		b=-.163		b=.310		b=-.113	

NB : Va = variables, Gr. = groupes, N = normes, T = totaux, So = Somme.

En ce qui concerne la variable D2, on pourrait éventuellement dire qu'il y a une légère différence entre les groupes A, B et C, car on peut la noter grâce au χ^2 ($p < .10$), au R de Spearman ($p < .05$) et au τ négatif. En d'autres termes on pourrait noter que moins on a étudié moins on exprime l'opinion selon laquelle le développement signifie l'amélioration des conditions de vie. Ce sont donc les plus scolarisés qui exprimeraient davantage cette opinion.

Voici ce qu'en pense A2 : *Pour une personne normale, par développement elle entend tout d'abord l'amélioration de la croissance d'une bonne situation quoi. De manière que si on avait une poule aujourd'hui qu'on en ait deux demain, si on avait une voiture, ou si on était capable d'acheter cette année-ci une voiture d'un million de zaires, que l'année prochaine on soit capable d'en payer une de deux millions, ou de cinq millions... C'est-à-dire l'amélioration progressive de notre situation.* Pour A2 les conditions de vie ne se limitent pas à l'aspect matériel. Elles concernent l'aspect intellectuel : *Essentiellement, sur le plan matériel, pas tout simplement sur le plan matériel... sur le plan intellectuel aussi. Dans le sens que le pays compte, il est du souhait de tout le monde que le pays compte de plus en plus de docteurs... Si son premier fils a commencé à étudier en 1980, s'il n'a pas pu achever complètement ses études secondaires, par exemple, que le deuxième fils soit à même de monter dans les*

étapes qui suivent, l'université, le doctorat, c'est ce que j'entends par le développement sur le plan intellectuel.

La distinction va plus loin, car A2 n'est pas convaincu du sous-développement total du Zaïre : *Moi j'ai l'impression que le pays est de plus en plus sous-développé sur le plan matériel, mais sur le plan intellectuel dire que nous sommes complètement sous-développés, c'est trop dire. Sur le plan matériel, oui, là il n'y a même pas de discussion. Mais sur le plan intellectuel, qu'il n'y a sûrement pas d'évolution, on dirait qu'on a stagné à une certaine base. Quant à dire que nous sommes sous-développés sur ce plan-là, je ne peux pas le dire.*

Il est curieux aussi que ce soit le groupe C qui ait le plus exprimé l'opinion de la variable D6, ce qui pourrait signifier que les non-scolarisés perçoivent plus le développement en termes de nouvel ordre social et économique, c.à.d. une certaine sécurité, le respect de certaines règles démocratiques et la possibilité de faire son commerce tranquillement.

A titre d'exemple, C2 dit : *Le développement du pays? C'est comme quand le pays est calme, mais il arrive qu'il y ait du désordre, cela veut dire que les choses ne sont pas en ordre tantôt c'est le désordre, tantôt c'est calme. Un jour il y a eu "les prix Monsengwo"⁵², le prix des articles a vraiment baissé ce jour-là. Je me suis dit : «Tiens, les choses baissent vraiment beaucoup, si elles pouvaient continuer comme ça!» Mais peu de temps après j'ai observé encore, les prix ont de nouveau grimpé. Je me suis dit: «Ça, c'est quoi encore, c'est ça le développement?» Le développement ne se cache pas là où il est. Il arrive que tu te dises : «J'ai cent mille zaires, je vais aller au marché voir si je peux attrapper une paire de chaussures». Quand tu arrives au marché avec tes cent milles, ils t'injurent et te frappent presque. Là il n'y a pas de développement... Si les prix des articles baissent? Les gens seront contents. Ils se diront : «J'ai mes cinq cents ou même deux cents zaires, je vais chercher une chemise». Je l'aurai parce que les choses sont moins chères, et là c'est le développement. Mais si tu vas au marché et qu'il n'y a rien qui coûte deux cents, mais seulement des*

⁵² Lorsqu'en 1992 Mgr Laurent Monsengwo fut élu Président du Bureau de la Conférence nationale souveraine, les prix baissèrent fortement à travers tout le pays. Mais ce phénomène ne dura que quelques jours.

articles de deux millions, trois millions, là ce n'est pas du développement.

Les deux autres groupes, surtout le groupe A, privilégient le sens de l'amélioration des conditions de vie, c.à.d. avoir fait des études, avoir un bon emploi et un bon salaire.

Parmi les autres thèmes où n'a émergé aucune idée-force, il y a les thèmes R et LP. Ils seront analysés au point III à propos de la représentation de l'école comme clé du développement. Mais on peut déjà dire à propos du thème R qu'il est difficile en soi d'attribuer une responsabilité bien tranchée en matière de catastrophe sociale et économique au Zaïre si on ne possède pas tous les éléments permettant d'en faire un diagnostic complet et approfondi. Et le thème LP pouvait intéresser surtout les jeunes du groupe A, celui des scolarisés confrontés quotidiennement aux problèmes à connotation fortement scolaire que sont justement la langue d'enseignement et le programme scolaire. Les thèmes CE et CS seront analysés au point VI où il sera question des propositions des jeunes pour sortir de la crise sociale et économique en rapport avec le système scolaire et les structures de la société zaïroise.

III.- EVOLUTION DE LA REPRESENTATION ECOLE, CLE DU DEVELOPPEMENT

L'école, clé du développement est le thème-clé de cette recherche. Il s'agit de savoir si les jeunes de Bukavu continuent de considérer l'école comme la voie royale d'ascension sociale ou s'ils ont infléchi leur point de vue compte tenu du contexte de crise sociale, politique et économique du Zaïre dont ils subissent de plein fouet les conséquences les plus dramatiques. Les idées-forces ECD1, RS1 et RS3 ont été retenues au sein des deux thèmes réservés à cette hypothèse dans sa partie concernant la logique idéaliste. Ces thèmes portaient justement sur l'idée que l'école est la clé du développement et sur la question de savoir si la réussite sociale passe nécessairement par la réussite scolaire.

1.- Ecole, clé du développement

- ECD1 : Il faut avoir étudié pour participer au développement du pays
- ECD2 : Il faut avoir étudié pour trouver un travail de valeur
- ECD3 : Il faut avoir étudié pour avoir une conduite remarquable (compétence et jugement)
- ECD4 : Un analphabète peut participer au développement du pays
- ECD5 : Un analphabète peut trouver un travail de valeur
- ECD6 : Un analphabète peut avoir une conduite remarquable
- ECD7 : On peut avoir étudié et ne pas participer au développement du pays
- ECD8 : On peut concevoir un développement sans l'école.

L'opposition scolarisation - analphabétisme s'est vite estompée au profit du premier terme à la suite de la sous évocation des variables ECD5, ECD7 et ECD8 - supprimées pour cela - ainsi que du déséquilibre entre les scores très élevés de ECD1 et ECD3 et les scores respectivement faibles de ECD2 et ECD4 ou presque inexistantes de ECD6 (voir tableau 30 et annexe 2). La tendance au déséquilibre se vérifie aussi bien à l'intérieur des groupes qu'en

comparant les groupes entre eux. L'opinion en faveur de l'école comme condition *sine qua non* pour participer au développement du pays, pour trouver un travail de valeur et pour avoir une conduite remarquable est nettement plus soutenue.

Tableau 30 : Thème ECD : Ecole, clé du développement

Va	ECD1		ECD2		ECD3		ECD4		ECD6	
	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T
A	10	29	2	2	5	18	6	10	0	0
B	8	17	3	4	7	15	4	5	3	3
C	5	8	3	4	7	11	4	5	0	0
So	23	54	8	10	19	44	14	20	3	3
χ^2	p=.029		p=.843		p=.563		p=.585		p=.035	
R	p=.006		p=.627		p=.370		p=.387		p=1.00	
τ	b=-.455		b=.087		b=.159		b=.154		b=0.00	

Il est vrai que dans le groupe C le nombre de ceux qui soutiennent l'opinion ECD1 est presque le même que celui de ceux qui soutiennent l'opinion ECD4, c.à.d. 5 et 4, alors que les scores pour ces mêmes variables sont respectivement de 10 et 6 pour le groupe A et de 8 et 4 pour le groupe B. On peut comprendre que les non scolarisés tentent de ne pas trop se discréditer. Mais les propos de ECD4 ne sont pas repris avec beaucoup d'insistance par plusieurs jeunes comme c'est le cas lorsque les opinions ECD1 et ECD3 sont évoquées dans les trois groupes.

L'analyse des relations intergroupes par rapport à la variable ECD1 montre qu'il y a une différence significative entre ces groupes tant au niveau du χ^2 dont $p < .05$ et du R de Spearman où $p < .01$. Le τ de Kendall étant négatif on peut dire que plus les jeunes ont un niveau scolaire proche de zéro moins ils ont tendance à penser qu'il faut avoir étudié pour participer au développement du pays. En d'autres termes plus les jeunes sont scolarisés plus ils ont tendance à penser qu'il faut avoir étudié pour participer au développement du pays.

A2 affirme que *normalement tout le monde doit passer par les bancs de l'école pour avoir un certain niveau d'instruction. En tous cas, sans cela, je ne vois pas le développement d'un pays. Il faut donc avoir un minimum, le minimum d'instruction possible. En tous cas, selon moi, on doit faire en sorte que tout le monde passe par les bancs de l'école. A2 reconnaît que c'est une contradiction un pays qui a plus de diplômés et qui reste sous-développé. Mais ça s'explique, dit-il, du*

fait que tout le monde aujourd'hui a l'engouement d'étudier. Tout le monde voudrait étudier, tout le monde voudrait être docteur, médecin, magistrat, mais seulement la situation économique...

La variable ECD1 est suivie directement de la variable ECD2 où il est bien dit qu'il faut avoir étudié pour trouver un travail de valeur. Or cette dernière variable n'est évoquée que par 8 jeunes sur 30 qui n'en parlent d'ailleurs que 10 fois alors qu'ils sont 23 jeunes à évoquer 54 fois la variable ECD1. Le lien entre l'obtention d'un diplôme et l'obtention d'un travail de valeur semble bien mis en doute dans la mesure où il n'a suscité beaucoup de réaction dans aucun des trois groupes pris séparément ou conjointement. Et les résultats du χ^2 et du R de Spearman ne sont pas du tout significatifs.

Malgré tout A2 se console en affirmant que c'est bien si on a beaucoup d'intellectuels actuellement malgré l'affaissement de... sur le plan économique, sur le plan organisationnel du pays, parce que dès qu'il y aura, selon moi, une organisation, une organisation digne de ce nom, et comme on a déjà beaucoup d'intellectuels, il sera beaucoup plus ou moins facile de le développer. Il y a des chômeurs partout, c'est normal. Et si tout le monde suivait les formations professionnelles, au bien la majorité, la grande partie, la formation professionnelle... Il vaut mieux qu'il y ait des médecins qui chôment que de ne pas en avoir parce que quand on n'a pas de médecins, c'est grave.

Mais comment d'une part affirmer qu'il faut avoir étudié pour participer au développement du pays et d'autre part nier que les études puissent donner accès à un travail de valeur? De cette façon on compromet la conclusion attendue, à savoir : c'est ce travail de valeur qui permettra au pays de se développer et à ceux qui l'exécutent d'en bénéficier par une promotion sociale et économique certaine. En compromettant ainsi cette conclusion, on se retrouve dans la situation concrète où les diplômés sont effectivement sans travail correspondant à leurs études et ceux qui occupent des postes de travail sont sans salaire. On comprend donc qu'A3 s'inquiète de l'état du pays : *Si le pays était normal je pense qu'après les études universitaires on ne peut pas se trouver dans l'impossibilité de travailler.*

La variable ECD3 permet aux jeunes de réajuster le tir par rapport à la variable ECD1 en réaffirmant qu'il faut avoir étudié pour avoir une conduite remarquable, particulièrement sur le plan de la compétence et

du jugement. Et les trois groupes sont d'accord sur ce point, comme en témoignent les résultats au χ^2 et au R de Spearman.

Les propos de B6 ne sont pas moins tranchés : *L'école est très importante pour le développement du pays. Seulement j'ai dit que si quelqu'un habite à Ninja et qu'il va creuser de l'or dans la rivière et il rentre, je ne peux pas le comparer avec un élève qui est en 1^e CO [cycle d'orientation] dans un institut quelconque. En effet c'est d'avance quelqu'un qui n'est pas instruit, qui ne reconnaît rien, il ne reconnaît que ses vaches et ses biens. Mais quelqu'un qui a étudié, au fur et à mesure que tu étudies, tu découvres un nouveau monde. Tu étudies, tu quittes une classe et tu entres dans une autre, tu sens que dans ton intelligence est entrée une partie en plus... Peut-être que si nos politiciens actuels n'avaient pas étudié ils n'auraient pas eu l'idée de combattre Mobutu. Sinon si aujourd'hui tu dis à certaines gens au village qu'il y en a qui combattent Mobutu, ils peuvent risquer de te poignarder.*

Et B6 chante les bienfaits de l'école et surtout de l'école européenne pour le développement personnel et social : *Si je pars d'ici à la recherche d'un diplôme, et j'obtiens ce diplôme, et ma famille a des moyens, je pars à Kinshasa, Lubumbashi, en Europe pour étudier, lorsque je reviens de l'Europe, j'aurai un haut degré par rapport à ce que j'étais même si physiquement je n'ai pas changé. Mais le niveau moral, l'instruction, l'intelligence auront des écarts par rapport à celui qui est à Kabare quelque part... L'école peut contribuer (au développement), dans le sens que ceux qui sont aux études acquièrent un savoir. C.à.d. $1+1=2$ et $2+2=4$, mais $1+1$ ne peut jamais donner 6. Une fois ce savoir acquis, à partir des débats, à partir des collaborations, en tant que quelqu'un qui a étudié, si tu t'intéresses à ces débats, tu devras voir le mal qui a été fait, et tu lutteras contre, c'est ce qui apportera le développement.*

Les trois variables ECD1, ECD2 et ECD3 mises en relation par l'intermédiaire des mêmes coefficients trouvent une cohérence interne en rapport direct avec la réalité quotidienne. Sur le plan des principes on est d'accord que les études sont le meilleur moyen de nous préparer à participer au développement du pays. L'école parvient à donner des compétences et un réel sens critique. Cependant ce n'est pas parce qu'on a étudié qu'on va trouver un travail de valeur, sous-entendu

correspondant à sa formation scolaire. En effet au χ^2 $p = .509$ et au R de Spearman $p = .547$.

Il est intéressant aussi d'examiner les variables ECD4 et ECD6 concernant l'opinion sur l'analphabète. 14 jeunes ont bien affirmé que l'analphabète peut participer au développement du pays. Et la distribution entre les groupes est de 6 jeunes scolarisés, 4 déscolarisés et 4 non scolarisés. Mais quand il s'agit de savoir si l'analphabète peut avoir une conduite remarquable, seuls 3 jeunes déscolarisés osent le dire alors que cette opinion n'est pas émise par des jeunes scolarisés ni par des jeunes non scolarisés.

A propos de la variable ECD4, A4 dit que *dans les villages ce n'est pas tout le monde qui a étudié. Mais nous remarquons que ce sont ceux-là qui vivent dans les villages qui font tout pour évacuer la nourriture ici dans les villes alors qu'ils n'en profitent pas tellement. Ils viennent vendre aussi mais ils reçoivent un tout petit peu, peut-être ils n'ont même pas le bénéfice par rapport au travail qu'ils ont fourni. Ils participent au développement du pays malgré ça.* B6 signale en passant que *celui qui n'a pas été à l'école peut travailler pour le pays mais ce ne sera pas comme celui qui a été à l'école. La différence proviendra de... prenons cette formation technique que nous recevons: le travail que je fais et celui que fait mon copain qui n'a pas été à l'école, ce n'est pas la même chose. La différence doit être visible.*

Si pour la variable ECD4 il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes, pour la variable ECD6 la différence entre les groupes existe mais on ne peut pas l'attribuer à une différenciation par le niveau de scolarisation, car ce sont les deux groupes extrêmes qui se rejoignent dans leur silence. Pourtant on retrouve cette différenciation lorsque l'analyse concerne en même temps les variables ECD1 et ECD4 parce que même si au χ^2 $p = .180$, je constate qu'au R de Spearman $p = .021$, c.à.d. $< .05$ et qu'au τ de Kendall $b = -.383$. Ceci signifie que plus on a un niveau scolaire proche de zéro moins on pense d'une part qu'il faut avoir étudié pour participer au développement du pays, d'autre part que l'analphabète peut participer au développement du pays.

Ce type d'analyse comparative entre ECD3 et ECD6 ne peut pas donner de résultats significatifs avec un score si maigre pour ECD6. Du coup ce sont les résultats de ECD3 qui sont pris en compte.

2.- La réussite scolaire conduit-elle à la réussite sociale?

Ce thème était justement conçu pour rechercher des réponses possibles aux interrogations suscitées par le thème ECD. Et voici les variables proposées issues bien sûr des entretiens avec les jeunes :

RS1 : La réussite sociale est une question de chance (destin, Dieu...)

RS2 : La réussite sociale est une question de bonne intelligence

RS3 : La réussite sociale passe par la réussite scolaire

RS4 : La réussite scolaire ne suffit pas pour atteindre la réussite sociale

RS5 : La réussite matérielle ne suffit pas pour atteindre la réussite sociale

RS6 : La réussite sociale passe par la réussite matérielle

Tableau 31 : Thème RS : La réussite scolaire conduit-elle à la réussite sociale?

V _n	RS1		RS2		RS3		RS4		RS5	
	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T
A	5	14	2	3	5	11	6	12	3	5
B	7	28	7	27	7	24	3	5	2	3
C	9	23	8	17	8	16	3	7	4	4
So	21	65	17	47	20	51	12	24	9	12
χ^2	p=.148		p=.014		p=.349		p=.286		p=.621	
R	p=.053		p=.005		p=.165		p=.182		p=.639	
τ	b=.335		b=.466		b=.244		b=.235		b=.083	

La variable RS6 disparut pour sa trop faible évocation. Quant aux RS4 et RS5, elles furent faiblement évoquées, respectivement par 12 et 9 jeunes : elles n'atténuèrent donc pas ce qu'ont d'a priori péremptoire RS3 et RS6. L'analyse des résultats aux χ^2 et R de Spearman pris séparément ou conjointement ne donne pas de différence significative. On peut seulement constater qu'en ce qui concerne RS4 le groupe A a exprimé davantage cette opinion par rapport aux deux autres groupes. Contrairement à B6, A7 nous dit *qu'on peut être intelligent on n'est pas... je ne dirais pas malin, mais quand on arrive dans la société on n'est pas habitué. Quelqu'un peut savoir "bloquer" toutes les formules du monde, mais quand c'est les relations avec le public, il n'est pas du tout fort en cela. Et ça c'est une très grave... une base sur laquelle on doit compter, les relations avec les hommes pour réussir dans la société. On ne peut pas dire que*

parce qu'on a "bloqué" les formules de mathématiques alors on saura les appliquer pour inciter l'autre à faire ceci avec vous au pas. C'est la base de la réussite, les autres. La société, c'est les autres et vous. Si vous vous êtes basé sur vous-même, ça ne marche pas. Ceux qui ont étudié sont plus fermés sur leurs formules et les autres connaissent déjà des formules pour avoir l'argent. Ils sont mieux adaptés et les chances de réussite changent directement.

On dirait donc qu'avec les scores de 6 pour A, de 3 pour B et de 3 pour C, le groupe A est bien conscient que la réussite scolaire ne suffit pas pour atteindre la réussite sociale. Cette opinion apporte une nuance de taille à celle de la variable ECD1. Elle peut être mise en rapport avec celle de la variable ECD2 que seuls 8 jeunes sur 30 ont osé affirmer. On peut encore citer le témoignage de B3 concernant les membres de sa famille: *J'ai des grands-frères. L'un a terminé en électricité à l'ITFM, l'autre a terminé en menuiserie. Mais ces gens n'ont pas trouvé du travail jusqu'à présent. Le menuisier a terminé il y a 3 ans et il n'a pas de travail jusqu'à présent. L'électricien est allé se faire inscrire à l'ISP mais il n'a pu payer les taxes académiques. Mon père a fini à l'ITFM dans les années 1971. Après un engagement à l'ITFM il n'a plus trouvé du travail. Comme électricien il est devenu un privé qui passe son temps à taurinoyer en ville.*

RS1 et RS3 furent retenues parmi les variables les plus évoquées : elles furent évoquées respectivement par 21 et 20 jeunes. On peut ajouter la variable RS2 qui les talonna de très près. En effet celle-ci fut évoquée par 17 jeunes : pour eux la réussite sociale est une question de bonne intelligence, c.à.d. que le bon sens joue un rôle dans la gestion des événements de la vie, qu'on ait étudié ou pas. En d'autres termes, et il est important de le souligner, dans les trois groupes les jeunes ont tenu à relever qu'à part la réussite scolaire, d'autres explications comme la chance, le destin, le bon sens interviennent de manière déterminante dans la réussite sociale.

La chance, écrit Rouquette (1994 : 94), est cette forme de causalité naïve qui permet d'intégrer l'exception. On l'attribue à celui dont le destin "normal", c'est-à-dire le plus attendu, était de perdre ou de périr, et qui a cependant gagné ou en a réchappé. Le calcul des probabilités prévoit par exemple une chance sur cent de rencontrer tel sort. C'est là qu'il s'arrête et c'est là que commence la pensée quotidienne lorsqu'elle entreprend de déchiffrer les histoires de vie :

car tout ce qui l'intrigue et l'intéresse, en définitive, c'est de savoir pourquoi cette unique chance est effectivement tombée sur Monsieur X et non sur un autre. Qu'est-ce qui distingue celui qui a été distingué? Et Rouquette (1994 : 96) d'affirmer à nouveau que la notion de chance a aussi une vertu sociale, qui est de rendre tolérable, en même temps qu'elle l'explique, l'inégalité des chances.

B6 dans RS1 évoque le facteur chance en répondant au paradoxe du diplômé sans travail et du non ou peu scolarisé riche : *En ce qui concerne ce problème, en fait l'homme naît et se place dans un plan tracé par Dieu. Dans la vie il y a le facteur chance. C'est le premier problème. Nous sommes ici à 15 élèves dans notre 2^e, nous pouvons terminer la formation ici, mais moi, je serai peut-être fainéant, ou bien je serai voleur, un autre termine et devient chef d'atelier quelque part, un autre devient commerçant, il n'applique pas le métier...*

B6 aborde le problème du point de vue national et trouve qu'on ne peut pas attribuer tous les malheurs au facteur chance : *A part cette chance, une autre façon de défendre ce cas, le pays est désorganisé. Je ne peux pas comprendre comment quelqu'un qui n'a pas étudié, n'a rien fait de spécial, peut-être il a un peu étudié, mais il occupe un poste où il commande à un licencié. C'est ainsi que je peux expliquer les choses, ces deux cas. Il y a un désordre du point de vue international, dans notre pays tout entier il y a du désordre et le facteur chance.*

Cependant B6 cherche à résoudre la place de Dieu dans le débat égalité ou inégalité des chances : *le facteur chance existe toujours. Il y en a qui naissent avec des chances extraordinaires. Dieu donne à certains de la chance et à d'autres de la malchance? Peut-être Dieu... s'il avait fait tout le monde égal, moi aussi je réfléchis à ce propos, je constate que si Dieu nous avait faits tous égaux le monde ne serait pas bien, sinon il y aurait des vengeances sur vengeances : «Je veux dominer sur toi, tu veux dominer sur moi». Alors Dieu a vu que si tout le monde est égal, et moi-même je le reconnais même si je suis pauvre, si tout le monde était égal, le monde n'existerait pas.*

A propos de la mauvaise chance B6 dit : *Je n'ai pas une mauvaise chance. Jusqu'à ce niveau, je ne suis pas encore au bout de la chance. Quelqu'un arrive-t-il au bout de sa chance? Peut-être quand tu deviens vieux puisque tant que tu es là et que tu as encore de la force, quelle que soit la vie, peut-être dans ton foyer, dans ta famille à la*

maison, tu souffres, tu ne sais que faire, tant que tu es encore là physiquement, tu as encore de la chance. Peut-être le jour qu'on te conduit à ta dernière demeure, je dirai : «Tiens le papa là avec qui on se promenait est allé à sa dernière demeure, la chance est finie».

Et quelles relations B6 établit-il entre école et chance ? Oui, même si j'insiste à propos de l'école, quelqu'un peut naître sans avoir un don pour l'école. Soit il est à l'école et il éprouve des difficultés. Alors que tu étudies, tu perds ton père et ta mère. Après tu n'as plus qui peut te supporter. Nous n'allons pas condamner Dieu. L'homme est une affaire de Dieu. Soit tu étudies, on te renvoie, tu étudies on te renvoie... à la fin tu te dis : «C'est comme ça que j'ai été créé!» Tu quittes l'école. Il y en a qui ne sont pas nés avec le don pour les études... J'ai un petit frère. Il n'a pas étudié. Il a arrêté alors qu'il était au primaire, il est devenu délinquant. Après il est parti à Kisangani où se trouve la tante maternelle; celle-ci lui a donné de l'argent, il a commencé à faire du commerce; là il a réussi, il a construit une maison à Bagira, il a acheté une moto, il a une boutique à Kisangani, des radios, tout le nécessaire.

En résumé, B6 nous dit : Ce n'est pas la chance qui est le seul facteur dans la vie. Il y a trois facteurs : il y a la chance, il y a l'intelligence innée et il y a ce que j'appelle la malignité. Il faut que les trois soient combinés pour avoir une bonne vie. B6 donne l'exemple de quelqu'un qui reçoit une somme d'argent et il conclut : si tu as de la chance et que tu n'as ni malignité, ni intelligence, si tu as ces cent millions, tu les termines dans la boisson et ta chance se perd dans la boisson. Si tu as ces cent millions et que tu as cette malignité et cette intelligence, tu les utilises, les cent millions produisent d'autres. Et c'est après que tu pourras boire, t'habiller et faire autre chose, et les cent millions ne seront pas terminés.

A plusieurs reprises fut évoquée par les jeunes la différence entre l'intelligence scolaire et l'intelligence domestique dans des termes tantôt complémentaires tantôt antagoniques, mais qui rappellent la distinction de Wendenda (1994 : 247-261) entre l'intelligence yimba (aspects scolaire et cognitif) et l'intelligence lomba (aspects socio-relationnel, d'organisation personnelle et de "compétence pratique") dans la société tetela au Zaïre.

Voici comment C4 répond à la question de savoir si l'école est la clé du développement: Je ne sais pas que répondre parce que tu peux

être intelligent sans avoir été à l'école, tu ne feras pas avancer toutes les choses convenablement, mais tu feras avancer ce que ton coeur t'envoie faire. Et quelqu'un d'autre peut étudier mais s'il n'a pas l'intelligence de faire avancer les choses, il sera en train de saboter en brandissant ses études comme prétexte: «Moi, j'ai étudié, je vais faire à ma tête». Celui qui n'a pas étudié dira : «Je dois m'efforcer aussi de faire ceci pour rester dans l'histoire, ou bien pour qu'on me félicite, ou bien pour faire plaisir aux gens.»

C4 s'interroge sur la place de l'école dans l'acquisition de l'intelligence réflexive et de l'intelligence pratique : *A mon avis c'est l'école qui donne cette intelligence de la politesse et de la réflexion. En effet si tu as étudié tu dois penser beaucoup de choses. Tu peux même créer quelque chose à toi, parce que tu as étudié, tu te dis : «Je peux faire ceci ou cela». Mais si tu n'as pas étudié, tu créeras aussi, mais ce ne sera pas comme celui qui a étudié. Ceux qui étudient aujourd'hui, s'ils peuvent avoir cette intelligence?... Il y en a qui peuvent l'acquérir parce que, tu vois, il existe deux types d'enfants : l'un peut être éduqué à la maison et il sera poli, mais il n'aura pas cette capacité de réfléchir beaucoup ou bien de conserver; et un autre étudie mais ne sera pas poli parce que le maître peut être en train de faire son boulot, lui va l'injurier.*

Suivant les résultats au χ^2 , au R de Spearman et au τ de Kendall, si les 3 groupes sont relativement d'accord avec la variable RS3, le rapport hiérarchique dû à la scolarisation intervient dans RS1 pour renforcer l'idée que moins on a étudié plus on pense que la réussite sociale dépend du hasard, de la chance, du destin, de Dieu, plus on a tendance à adhérer encore plus nettement à l'idée de RS2, à savoir que cette réussite est due à la *bonne intelligence*, c.à.d. au bon sens. Les jeunes ont fait ressortir de ce thème sur la réussite sociale et scolaire deux variables apparemment contradictoires. D'un côté la variable RS1 pour laquelle la réussite sociale est une question de chance et de l'autre la variable RS3 pour laquelle cette même réussite sociale passe par la réussite scolaire. Et cette contradiction apparente est encore plus soutenue par les jeunes des groupes B et C que par ceux du groupe A, surtout si on examine les scores émis dans les trois groupes en ce qui concerne les variables RS1 et RS3, en plus des scores de la variable RS2.

Ces contradictions se retrouvent dans les propos de C8 vis-à-vis de l'analphabète, tantôt admiré, tantôt considéré dans ses limites. Voici l'exemple d'un discours admiratif : *Le mushamuka (l'homme mûr et sage) qui n'a pas étudié, il n'a pas de richesse, mais la façon dont il vit dans son enclos, on peut dire que cet homme a étudié alors qu'il n'a pas étudié. C'est parce que c'est quelqu'un qui étudie le problème, qui écoute les conseils de ses copains et voit comment ceux qui ont étudié... même s'il n'a pas étudié... Ces jours-ci celui qui n'a pas étudié peut dépasser celui qui a étudié. Prenons les vieux du village. L'un d'entre eux peut avoir ses 20 vaches, un autre qui n'a pas étudié peut ne pas avoir de vaches, mais il aura peut-être 4 parcelles et quelques chèvres dans son enclos. Celui qui a quelques chèvres peut dépasser celui qui en a 20 dans son enclos s'il s'en occupe convenablement avec son intelligence. Ce n'est pas parce que tu n'as pas étudié que tu vas te dire : « Comme j'attrappe ces 100 millions, je les "brûle" comme ça! »*

Et un discours évoquant les limites des analphabètes? Si l'on veut savoir quelles compétences ces gens peuvent démontrer en politique, C8 croit que *celui qui a l'intelligence de la maison ne peut pas avoir de la politique comme celui qui a étudié. Il ne peut pas avoir cette politique. Tu prends un type qui est à la maison et tu lui dis: « Viens travailler », ou bien « Viens entrer en politique ». Au bout d'un seul mois tu le reconnaîtras, tu reconnaîtras celui qui est venu pour recevoir un enseignement sur le tas et celui qui a étudié la politique.*

En analysant conjointement les variables RS1, RS2 et RS3, on obtient les résultats suivants : au χ^2 $p=.047$, au R de Spearman $p=.001$ et au τ de Kendall $b=.490$. Ceci donne une différence significative et positive entre les opinions émises par les groupes et cette différence s'accroît en relation directe avec la diminution du nombre d'années d'études. Ainsi moins on a un niveau de scolarisation élevé, plus on pense que la réussite sociale est une question de chance, de bonne intelligence et qu'elle passe aussi par la réussite scolaire. Les scores faibles du groupe A peuvent faire penser que dans celui-ci on est gêné de devoir admettre qu'il ne suffit pas de réussir ses études, mais que d'autres facteurs incontrôlés comme la chance, le destin, le bon sens, interviennent dans la réussite sociale. Les scores des groupes B et C seraient plus élevés parce que leurs membres sont parfaitement conscients de cette réalité qu'ils vivent au quotidien.

La variable RS4 permet de nuancer l'attitude du groupe A. Celui-ci y affirme, plus que les deux autres groupes, que la réussite scolaire ne suffit pas pour atteindre la réussite sociale. A2 donne son opinion : *J'ai l'impression que l'école, ce n'est pas tout quoi, ce n'est pas la clé principale. Je vais parler des pensées, des façons de raisonner qu'on a eues de la société, parce que je vais donner l'exemple des personnes qui ont bel et bien étudié. Ils ont des diplômes, mais dans la vie sociale ils sont malheureux. Pourquoi? parce qu'ils ne réfléchissent pas dans le bon sens. On peut bel et bien avoir étudié, mais cette cupidité dans laquelle on a grandi, l'envie de corruption - parce que dans son enfance on a vu tout le monde corrompre n'importe qui, celui-ci corrompre celui-là - quand on a grandi on peut être intelligent, on a bien étudié, on a son diplôme de 70 %, mais ces petites idées-là restent fixées dans le cerveau. Et cela a des répercussions dans la vie sociale, par exemple, on voudrait aussi corrompre telle personne, parce que dans son enfance on était habitué. Ainsi on trouve des diplômés, des licenciés qui ne parviennent pas à réussir dans la vie sociale. Ils échouent lamentablement dans leur vie sociale.*

A l'instar de A2 on peut donc dire que dans le groupe A on est moins enclin à affirmer que la réussite sociale passe automatiquement par la réussite scolaire, et plus catégorique pour dire qu'il ne suffit pas de réussir à l'école pour réussir socialement, qu'il faut aussi *savoir réfléchir dans le bon sens.*

La variable RS5 n'a pu recueillir que 9 scores sur 30, ce qui tempère les affirmations de ceux qui se fient à la seule réussite matérielle comme explication de la réussite sociale. Cette idée sera reprise lorsqu'il s'agira de traiter de la variable AS5 du thème *appréciation de la société* au point V.4.

Comment alors comparer ces réponses du thème RS à celles du thème ECD? S'il est vrai qu'il faut avoir étudié pour participer au développement du pays, selon la variable ECD1 soutenue par 23 jeunes, quand il s'agit d'évoquer le rapport entre la réussite scolaire et la réussite sociale, on a l'impression que les avis deviennent quelque peu contradictoires. C'est comme si on pouvait participer au développement du pays en mettant ses connaissances acquises à l'école au service de ce pays sans nécessairement jouir, en contrepartie, d'une certaine réussite sociale.

Dans la première partie j'ai parlé d'*ascension sociale*, phénomène qui inclut assurément les deux dimensions du prestige social et du pouvoir économique, et qui intègre en réalité la reconnaissance sociale de l'effort individuel de participation au développement du pays. Selon Tap (1993 : 170-171), la reconnaissance sociale *est associée aux positions, aux statuts, aux systèmes de rôles et aux activités socialement codées. Cette reconnaissance est associée à des récompenses multiples : promotions statutaires, avancement financier, distinctions et médailles, cadeaux..., mais elle est d'abord, et plus fondamentalement, incluse dans des valorisations quotidiennes, à travers des verbalisations et des attitudes. Elle intervient de façon importante dans les processus d'insertion et d'intégration sociales.*

Ainsi reviennent en exergue les trois axes inséparables en rapport avec cette idée de l'école, clé du développement : *on va à l'école pour obtenir un diplôme; ce diplôme donne droit à un travail rémunéré; ce travail permet de participer au développement du pays.*

La reconnaissance sociale de l'effort individuel de participation au développement du pays n'existe plus depuis deux décennies au Zaïre. D'où la relativisation du rapport entre diplôme, travail rémunéré et développement du pays. En effet un diplômé sans emploi rémunéré peut-il exercer son travail avec la conscience nécessaire pour que celui-ci puisse bénéficier au développement du pays? Quelle que soit sa compétence, le diplômé ne peut réussir ce pari et le risque est grand de tomber dans le *burn out* - cet état d'épuisement provenant de fortes frustrations - s'il ne parvient pas à développer des stratégies de *coping* (Tap, 1993 : 175-176) dont le rapport est évident avec les stratégies de survie abordées au point IV.

3.- Responsabilités dans la détérioration de la situation

Ce thème n'a pas fait ressortir une idée-force. Cependant il est lié à l'idée du thème ECD dans la mesure où il s'agit de déterminer les responsabilités des diplômés dans la détérioration de la situation du pays.

Pourquoi les diplômés? Compte tenu de leur statut, ils sont supposés occuper des postes de commandement et jouer un rôle élevé dans le processus de prise de décision à un haut niveau. Ce sont en principe ces diplômés-là qui seront sanctionnés et non n'importe quel

diplômé sans emploi ou sans rémunération et victime, comme tout le monde, de la crise actuelle (Deschamps et Clémence, 1990. : 72-75). Cette responsabilité est décrite suivant la distinction de Piaget reprise par Deschamps et Clémence (ibid. : 25) tantôt comme *une responsabilité «subjective», l'action ayant été commise intentionnellement par l'acteur, tantôt comme une responsabilité «objective», la personne étant jugée selon les résultats de son action, qu'elle les ait ou non prévus et qu'elle ait ou non voulu les modifier.*

Voici les variables qui composent ce thème :

- R1 : La faute au président, au gouvernement
- R2 : Les diplômés sont égoïstes : ils se remplissent les poches
- R3 : Les diplômés sont mal éduqués, de mauvaise foi
- R4 : Les diplômés recherchent leur survie
- R5 : Les diplômés sont manipulés par le pouvoir
- R6 : Il y a des diplômés qui s'opposent à cette gabegie
- R7 : C'est nous-mêmes qui détruisons le pays

Tableau 32 : Thème R : Responsabilités dans la détérioration de la situation

Va	R1		R2		R3		R7	
	N	T	N	T	N	T	N	T
A	6	18	5	7	4	6	0	0
B	7	13	6	11	6	10	3	8
C	5	10	6	11	2	4	1	4
So	18	41	17	29	12	20	4	12
χ^2	p=.659		p=.873		p=.188		p=.132	
R	p=.661		p=.665		p=.378		p=.527	
τ	b=.078		b=.077		b=-.157		b=.113	

Les trois variables R4, R5 et R6 ont été évoquées chaque fois par moins de 2 jeunes par groupe. Elles ont donc été abandonnées réduisant la portée de l'analyse aux quatre variables restantes.

Dans ce thème il n'y a pas de différence significative entre les scores des différentes variables à l'intérieur de chaque groupe ni en ce qui concerne les relations entre les différents groupes. Ainsi la faute de la détérioration de la situation du Zaïre est-elle attribuée principalement au chef de l'Etat et à son gouvernement par 18 jeunes dans la variable R1, quel que soit leur groupe d'appartenance. Le thème de la tête pourrie ou malade qui contamine tout le corps revient dans la bouche de ces jeunes à l'image de B6.

Celui-ci reconnaît volontiers avec juste 3 autres jeunes sur 30 qu'en réalité c'est nous-mêmes qui détruisons le pays et que donc chacun de nous pouvait avoir sa part de responsabilité : *nous tous nous avons profité du désordre de Mobutu, ce n'est pas tel individu, c'est nous tous qui avons profité du désordre de Mobutu. Nous n'avons pas suivi la loi comme il faut, nous n'avons pas fait appel à nos consciences et nous n'avons pas reconnu que nous pouvions nous développer.* Cette concession à une sorte de responsabilité objective collective n'empêche pas B6 d'affirmer aussi avec force : *tout ceci provient du désordre dans le pays, le pays qui est corrompu depuis que Mobutu nous impose la dictature il y a plusieurs années...* Et B6 de faire partager cette responsabilité subjective de l'imposition de la dictature aux collaborateurs de Mobutu : *quand je dis Mobutu je sous-entends ses sous-ensembles. Nous ne savons pas s'ils n'ont pas fraudé beaucoup de licences et de doctorats en Europe! En effet il y a beaucoup de farceurs au Zaïre!*

Cependant Mobutu est extrêmement critiqué parce que B6 poursuit: *Si j'ai attribué cette faute à Mobutu, c'est puisque depuis que j'existe, depuis mon âge, Mobutu règne sur le même trône. Et je peux justifier cela en une seule chose : au cas où toi, le père de famille, tu es incompetent, je reconnais que toute la famille est en danger. Je suppose que Mobutu est un papa souldard. Il part le matin à 6 h 00 et rentre chez lui à minuit. Il est ivre et fait n'importe quoi. Il ne contrôle pas comment et à quelle heure les enfants ont dormi. Il ne contrôle pas si les enfants ont mangé suffisamment ou s'ils n'ont pas mangé, il ne saura ni leurs besoins ni leurs difficultés à l'école, il ne connaîtra pas les besoins ni les désirs de leurs enfants pour collaborer avec eux et parler avec eux.*

Et B6 de revenir à la charge pour stigmatiser la dictature et son écrasement de la population : *Quand Mobutu a créé le parti unique, il nous a effrayés et profitant de notre ignorance, il a créé le désordre, il a volé. Et nous, nous avons profité de cela, et nous avons fait du désordre. Mobutu a commencé cela, il a formé le parti unique et nous a plongés dans la dictature. De toutes les façons qui aurait riposté aux lois de Mobutu? Je pense qu'on a trouvé des morts..., nombreux sont les morts, et nombreux sont ceux qui ont souffert et nombreux sont ceux qui ont persisté et qui continuent de combattre Mobutu jusqu'aujourd'hui.*

Quand on relève que le gouvernement du pays est composé de diplômés d'université dans leur majorité, c.à.d. de personnes supposées pouvoir participer au développement du Zaïre, mais qui en réalité ont contribué à sa ruine, on s'attendrait à ce que les jeunes leur trouvent quelques circonstances atténuantes et affirment par exemple que ces diplômés recherchent leur survie comme tout le monde, ou qu'ils sont manipulés par le pouvoir, ou même qu'il y en a parmi eux qui s'opposent à cette gabegie. Au contraire! 17 jeunes de tous les groupes répondent suivant la variable R2 que les diplômés sont égoïstes : ils se remplissent les poches.

Voici comment C2 présente cette situation : *celui qui a beaucoup étudié, tu le vois semer du désordre partout. Il critique celui qui est en poste et quand il arrive au même poste, on lui donne beaucoup d'argent. Au lieu de se préoccuper du pays, dès qu'on lui donne de l'argent il va s'asseoir et le bruit qu'il faisait concernant son prédécesseur qu'il qualifiait de mauvais, dès qu'on lui donne son argent il s'assied et garde silence. Il n'ouvre plus la bouche pour critiquer le pays, il laisse tomber. Par exemple nous avons vu dernièrement Nguz venir ici. Il injurie Mobutu : «Mobutu est Ntarumanga (Cannibale)...» Nous avons vu des gens alignés qui déchiraient des billets d'argent⁵³. Mais quelque temps après nous avons appris qu'il (Nguz) était derrière Mobutu... Nous nous sommes dit : «Il y a des gens qui ont étudié, mais ils n'aiment pas le développement, ils aiment avoir les ventres pleins et laisser les autres qui sont en périphérie mourir de faim.»... Tu entends des gens en train de crier que Mobutu est mauvais, mais dès que celui-ci leur verse de l'argent, ils se taisent et ne disent plus rien.*

12 jeunes répondent suivant la variable R3 que les diplômés sont mal éduqués et de mauvaise foi, car comme le pense C2, *ce n'est pas l'école mais leur propre intelligence qui les pousse à agir comme cela... «Est-ce que l'école va t'envoyer crier partout et semer le désordre?... Ce n'est pas l'école qui te pousse à crier comme cela»... C'est sa propre intelligence. Il conduit mal son intelligence. Mais s'il conduit bien son intelligence, tout ira bien. S'il dirige son intelligence mal, il risque de produire du désordre... Ce n'est pas l'école qui les [nos dirigeants diplômés] a détruits, c'est leur propre*

⁵³ Les billets de la monnaie zaïroise portent tous l'effigie de Mobutu.

intelligence qu'ils utilisent mal. Ils ne travaillent pas effectivement suivant la ligne que devait suivre leur intelligence. Ils l'utilisent mal, ils empruntent de mauvais chemins, et alors ils utilisent mal leur intelligence. Mais s'ils empruntent des chemins droits, ils verront qu'ils feront des choses merveilleuses. Mais ils utilisent mal leur intelligence.

Ces deux variables R2 et R3 condamnent les *produits* qui sortent du système scolaire comme trop médiocres pour pouvoir s'occuper convenablement et honnêtement des rênes du pouvoir. Ces variables obtiennent des scores moyens, mais sont symptomatiques de la *tontine de gouvernement* (Monnier, 1992 : 31-32) selon laquelle *le pouvoir est un bien symbolique qui permet de réaliser de grandes choses quand on l'a, et qui doit être équitablement redistribué entre les groupes (ethnies et régions) qui constituent la "nation"... Tout Chef d'Etat ou Président peut être considéré comme l'administrateur, le gestionnaire ou le "chef" d'une tontine de gouvernement. C'est lui qui veille à la bonne marche de la rotation et qui préside à la régularité des "prises", par des remaniements ministériels réguliers, par la création et la redistribution de postes dans l'administration et les entreprises d'Etat.*

De nombreux diplômés ayant été à tour de rôle dans différents gouvernements sous la dictature continuaient à se battre durant la période de transition vers la démocratie pour que même les miettes du pouvoir, toujours entre les mains du chef de la tontine, restent partagées entre eux. En effet *devant la pénurie de la redistribution, on assiste à une multiplication des groupes et des factions qui viennent exiger leur part (le processus de scission est à l'oeuvre)* (Monnier, 1992 : 32).

4.- Langue et programme d'enseignement

J'ai voulu savoir comment le système scolaire était apprécié de l'intérieur. C'était la raison du thème LP dont voici les différentes variables évoquées :

LP1 : Le français est une langue d'ouverture sur le monde

LP2 : La langue d'enseignement n'est pas la cause de l'échec scolaire

LP3 : Le swahili n'est pas une langue riche

- LP4 : Remplacer le français par le swahili provoquerait un bouleversement difficile à assumer
- LP5 : Le swahili permet de valoriser notre culture. Il est plus utile et efficace que le français
- LP6 : Enseigner en swahili permet une meilleure réussite scolaire
- LP7 : Le programme scolaire est inadapté par rapport aux réalités nationales
- LP8 : Le programme scolaire est bon et n'éloigne pas des réalités nationales.

Tableau 33 : Thème LP : Langue et programme d'enseignement

Va	LP1		LP2		LP3		LP4		LP5		LP6		LP7		LP8	
	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T
A	7	21	3	4	5	9	6	12	4	8	6	7	7	23	4	5
B	4	8	7	14	1	1	2	6	4	6	6	6	2	2	2	3
C	7	9	0	0	0	0	0	0	2	3	4	4	0	0	0	0
So	18	38	10	18	6	10	8	18	10	17	16	17	9	25	6	8
χ^2	p=.286		p=.003		p=.012		p=.008		p=.548		p=.585		p=.002		p=.082	
R	p=1.00		p=.165		p=.003		p=.001		p=.360		p=.387		p=.0002		p=.037	
τ	b=0.00		b=-.244		b=-.481		b=-.522		b=-.163		b=-.154		b=-.587		b=-.384	

Aucune idée-force n'est sortie de ce thème, mais aucune variable n'a été rejetée non plus. Cependant c'est le groupe A qui a le plus répondu parce qu'il était le plus immédiatement concerné par ce sujet. On peut supposer que deux opinions s'affrontent au sein de ce thème : le choix du français ou du swahili comme langue d'enseignement⁵⁴. Si l'on est pour le français on sera probablement d'accord avec les variables LP1, LP2 et LP8. Si l'on est pour le swahili, on sera probablement d'accord avec les variables LP5, LP6 et LP7.

Quand on examine les scores obtenus dans ces deux séries de variables on constate qu'ils sont très contrastés mais que leurs sommes globales sont très proches; en effet LP1 + LP2 + LP8 donnent 34 normes et 64 totaux alors que LP5 + LP6 + LP7 donnent 35 normes et

⁵⁴ Il est à noter que le swahili a été proposé comme les entretiens se déroulaient à Bukavu, en aire culturelle swahiliphone. Ceci ne signifie pas que le swahili devrait être imposé partout au Zaïre. C'est plutôt la question de savoir si on doit continuer à enseigner dans une langue étrangère ou si celle-ci peut être remplacée par la langue nationale pratiquée par la population dans l'aire géographique où l'on se situe. Dans ce cas d'espèce le swahili est la langue nationale parlée à Bukavu et dans la moitié est du Zaïre.

59 totaux. Les scores obtenus par la variable LP3 sont globalement de 6 normes et de 10 totaux, scores qui renforceraient alors les opinions émises dans les variables LP1, LP2 et LP8. Quant à la variable LP4, c'est une opinion que pouvait émettre chacune des deux orientations.

En fait c'est la variable LP1 qui a recueilli le plus d'opinions en termes de normes et de totaux. En outre souvent les opinions émises dans la variable LP2 servaient à justifier LP1. Cependant dans le cas du groupe B où la variable LP1 obtient le score de 4 normes et la variable LP2 le score de 7 normes, cela peut signifier aussi une position où cet argument de l'échec scolaire ne peut être utilisé en faveur ni du français ni du swahili comme langue d'enseignement. Pourtant, globalement, deux variables y ont été évoquées par plus de la moitié des jeunes : la variable LP1 qui considère positivement l'enseignement en français parce que c'est une langue d'ouverture sur le monde est reprise par 18 jeunes; et la variable LP6 qui affirme qu'enseigner en swahili permet une meilleure réussite scolaire est reprise par 16 jeunes.

Mais la variable LP1 est nettement dominante dans le thème dès qu'on évoque son poids 1, c.à.d. dès qu'on multiplie sa moyenne des normes et sa moyenne des totaux (Annexe 3). Par ailleurs il est symptomatique que ce soient les scolarisés et les non scolarisés qui l'aient évoquée le plus - 7 jeunes sur 10 dans chacun des deux groupes contre 4 pour le groupe des déscolarisés. Les résultats au χ^2 et au R de Spearman montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre ces groupes et qu'une quelconque différence entre eux ne peut en aucun cas être attribuée à leur hiérarchisation par le niveau scolaire.

A7 fait une véritable plaidoirie pour le français comme langue d'enseignement et d'ouverture sur le monde. Il commence par dire qu'il n'est pas du tout d'accord avec une scolarité en swahili et une réduction du français au niveau d'une simple branche : *Ça ne m'arrange pas du tout parce que... ici par exemple, dans une ville touristique, il y a beaucoup de gens qui vivent ici, il y a beaucoup de contacts, si on commence à apprendre seulement le swahili... et puis ça bloque un peu, comme je l'ai dit, un système que moi j'appelle mondial, parce que si on est toujours étranger sur soi, je trouve que ça ne va pas.*

Pour A7, si on apprend le français comme une branche, *on ne le maîtrisera pas.* Et ce problème ne se pose pas de la même façon pour

le swahili qu'il est convaincu de maîtriser: *Euh... non, je maîtrise le swahili... Disons que même si je ne peux pas faire la même chose [que ce que je fais en français], je sais me débrouiller et personne ne me dira le contraire... on ne peut pas me parler en swahili et je ne comprendrai pas, même si on utilise 10 mots nouveaux je dois toujours comprendre, je connais la phraséologie et tout, même si je ne sais pas écrire ça je sais parler la langue et ça, c'est... on ne me contredira pas. Oui, j'ai déjà écouté [le swahili à la radio tanzanienne ou burundaise]... Même s'ils utilisent 10 mots que je ne comprends pas dans une phrase je dois au moins... le sens de la phrase, je dois l'avoir retenu.*

A7 va loin dans le désir d'ouverture sur le monde : *la majorité doit être branchée sur ce système [mondial], parce que si c'est la majorité qui est branchée sur soi-même on n'avance pas tellement... si on disait qu'on apprenne seulement l'anglais à l'école, moi je serai d'accord parce que je sais que la plupart des pays dans le monde parlent l'anglais et presque tout est écrit en anglais aujourd'hui. Alors moi je préfère par exemple qu'on apprenne l'anglais à l'école au lieu du français seulement.*

L'expérience des autres peuples comme les Japonais, les Chinois ou les Russes ne l'impressionne pas outre mesure : *Oui mais, même s'ils ne parlent pas anglais, ceux qui ont étudié parlent anglais et ils connaissent leur langue d'abord avant comme je l'ai dit, moi aussi je connais le swahili avant et après je peux apprendre d'autres langues. Car s'ils font toute leur scolarité en japonais, chinois ou russe et pas en anglais, c'est parce qu'ils ont atteint un certain niveau. Si on faisait par exemple aujourd'hui ce qu'on a fait chez les Japonais, on envoie des gens étudier ailleurs, ils amènent tout ce qu'il y a comme science ici, et puis on commence à apprendre en swahili, là vous n'êtes plus renfermés parce que tout ce que les autres ont vous l'avez aussi. Mais vous, vous n'avez d'abord rien, vous ne pouvez pas dire : «Non, on va rester encore avec ce qu'on a». Il faut d'abord qu'on parte, qu'on dise par exemple : «Nous partons, nous envoyons des ingénieurs, des docteurs en ceci, des gens qui viennent ici et vous construisent des fusées». Là alors on peut dire on reste enfermé sur soi-même, les autres vont venir nous chercher puisque nous produisons par exemple ceci. Mais si on nous dit par exemple aujourd'hui que tout s'apprend en swahili et puis vous arrivez en 6^e en connaissant peut-être le 1/10^e*

des mots en français, comme on peut par exemple le dire pour l'anglais, c'est difficile, parce que qu'est-ce que vous allez faire quand vous allez partir dans d'autres universités? Rien du tout et c'est le sous-développement qui continue.

Pour A7 si les Japonais ont pu utiliser leur langue à l'école, c'est qu'ils étaient déjà développés avec leur système. Et quand je lui fais remarquer qu'ils ont plutôt envoyé les gens à l'étranger qui ont rapporté des connaissances qui ont été traduites en japonais, il acquiesce à son avantage, il trouve que ce serait une voie à explorer, mais il exprime toujours sa crainte que nous soyons enfermés sur nous-mêmes : *C'est ce que moi aussi je dis. S'ils font ça au Zaïre, on sera d'accord qu'on apprenne seulement le lingala par exemple ou le tshiluba seulement, ça peut continuer comme ça, on a déjà des professeurs ici, tout est là, on reste enfermé sur soi-même, et il n'y a pas de problème. Mais si aujourd'hui on dit : «Bon vous restez avec le swahili, et puis encore en 6^e vous devez faire 2 ans pour approfondir le français avant d'aller étudier, je crois qu'on perd parce que nos pays sont maintenant des pays qui sont plus ouverts vers l'extérieur qu'ils ne sont renfermés sur eux-mêmes. Donc si encore on veut interdire les langues, on sera encore plus enfermé sur soi-même.*

Et quand je demande à A7 «quelle est l'ouverture que vous avez sur le monde national?», voici sa réponse : *Sur le monde national le français c'est mieux bien sûr parce que tous les autres ont appris en français, alors si vous, vous connaissez seulement l'anglais vous serez isolé. On sait le français. Les autres langues, ce n'est pas tellement difficile. Il suffit seulement d'être branché sur la télévision, par exemple faire 5 ans en écoutant les informations pour savoir ce qu'on dit après un certain moment. Il y en a qui apprennent les langues comme ça. Ils écoutent d'abord le swahili et puis quand ils ont écouté le lingala ils savent : «Là pour telle image, je sais que j'ai appris ceci». Ou ils peuvent même demander aux autres gens qui sont dans le quartier. Les langues s'apprennent comme ça. Moi, par exemple je n'ai jamais appris le lingala, je sais que si je vais aujourd'hui à Kinshasa, je parlerai le lingala sans l'avoir appris.*

Cette minimisation de l'effort pour apprendre les langues nationales par rapport à l'effort pour apprendre le français peut être mise en rapport avec le fait que la variable LP5 n'ait été évoquée que par 10 jeunes en tout alors que c'est la variable qui évoque le swahili comme

permettant de valoriser notre culture et comme étant plus utile et plus efficace dans les contacts nationaux. Et si la variable LP3 n'a été évoquée que par 6 jeunes il est à noter que 5 d'entre eux proviennent du groupe A des scolarisés pour lesquels le swahili n'est pas une langue riche.

Quand on aborde le problème de l'échec scolaire on constate que seulement 10 jeunes en tout dont 7 jeunes du groupe B préfèrent évoquer la variable LP2 laquelle affirme que la langue d'enseignement - sous-entendu : le français - n'est pas la cause de l'échec scolaire, alors que seuls 3 scolarisés évoquent cette variable et que les non scolarisés ne l'abordent pas. B0 va jusqu'à minimiser l'effort à fournir pour apprendre le français : *Le français ne peut être la cause de l'abandon scolaire parce qu'au fur et à mesure que tu étudies, tu comprends le français petit à petit. Et le français il n'y a pas un endroit où l'on peut apprendre le français. Même en fréquentant quelqu'un qui parle français, tu peux connaître le français, tu peux connaître le français parlé. Et à propos du français écrit, il suffit d'aller à l'école, de prendre "J'apprends le français" [un manuel scolaire], si tu étudies tu peux connaître, tout est dedans, tu connaîtras tout le français.*

Par contre 16 jeunes sur 30 dont 6 scolarisés et 6 déscolarisés sont d'accord avec la variable LP6 qui affirme qu'enseigner en swahili permettrait une meilleure réussite scolaire. Voici l'opinion de B1 : *les mathématiques et le français tout se fera en swahili?... Tu me demandes si c'est bon ou mauvais?... Ici chez nous à Bukavu, comme dès la naissance nous sommes habitués à parler swahili, si dès l'enfance nous parlons swahili, ce que nous étudierons à l'école ce sera dans cette même langue swahili, je crois que les gens ne peuvent pas échouer... [Beaucoup échouent] à cause du français... parce qu'étudier le français est pénible aussi. Ce n'est pas que c'est pénible en soi, c'est parce que dès la naissance le papa ne lui apprend pas le français. Si dès la naissance on apprenait directement le français, au moment d'apprendre à lire, à parler, ce serait bien.*

Les opinions du groupe B semblent les plus contradictoires si on les compare à celles émises dans LP2 parce que c'est probablement le groupe qui a été le plus confronté à l'échec scolaire alors qu'il suivait déjà la scolarité en français.

A propos des variables LP7 et LP8, 9 jeunes contre 6 estiment que le programme scolaire actuel est inadapté par rapport aux réalités nationales. Cette opinion est émise principalement par le groupe des scolarisés : 7 sur 9 pour LP7, les 2 autres étant du groupe B; et 4 sur 6 pour LP8, les 2 autres provenant à nouveau du groupe B. Le groupe C n'a pas émis d'opinion à propos de ces deux variables qui sont plutôt éloignées de ses préoccupations et font plutôt partie de la vie quotidienne du groupe A à l'école. Il va de soi donc que plus on est dans le système scolaire plus on est intéressé à répondre à ces deux questions concernant l'inadaptation du programme scolaire.

Ce qui est plus significatif est que les jeunes scolarisés soient conscients que leur programme scolaire n'est pas adapté aux réalités du pays. Même si c'est à titre indicatif, compte tenu des faibles scores des deux variables, on peut dire sur la base des résultats au χ^2 , au R de Spearman et au τ de Kendall, qu'il y a une plus faible adhésion à l'opinion LP7 qu'à l'opinion LP8 à mesure qu'on passe du groupe A au groupe C. En d'autres termes l'opinion LP7 est préférée à l'opinion LP8 à mesure qu'on passe du groupe C vers le groupe A.

Si à première vue l'ensemble des scores de ce thème LP donne un avantage au français comme langue d'enseignement, la contradiction notée initialement est confirmée au niveau des investigations statistiques. Les résultats au χ^2 ($p = .0005$), au R de Spearman ($p = .000$) et au τ de Kendall ($b = -.777$) en ce qui concerne l'analyse des données des variables LP1, LP2, LP3 et LP7 prises conjointement montrent qu'il y a une différence très significative entre les 3 groupes. Cette différence est due au fait que moins on est scolarisé moins on plébiscite le français comme langue d'enseignement et moins on trouve que le programme scolaire est éloigné des réalités nationales. En d'autres termes plus on est scolarisé plus on préfère que le français reste la langue d'enseignement et plus on pense que le programme scolaire éloigne des réalités nationales.

Les résultats au χ^2 ($p = .150$), au R de Spearman ($p = .005$) et au τ de Kendall ($b = -.439$) concernant les variables LP5, LP6 et LP7 analysées conjointement ne montrent pas une différence significative au niveau du χ^2 , mais au niveau des deux autres coefficients. C'est une différence très significative au R de Spearman où $p < .01$) et de type négatif au τ de Kendal. Cette différence signifie que moins on est scolarisé moins on plébiscite le swahili comme langue d'enseignement

et moins on considère le programme scolaire comme inadapté. Ou, mieux, plus on est scolarisé plus on pense d'une part que le swahili peut être adopté comme langue d'enseignement, d'autre part que le programme scolaire est inadapté.

Ceci confirme une situation contradictoire due, me semble-t-il, au fait que ce sont les jeunes du groupe A qui se sont surtout exprimés et qu'il est donc difficile d'envisager dans ce cas une hiérarchisation des opinions sans tomber dans cette contradiction. Cependant compte tenu des scores obtenus on peut tirer les conclusions suivantes : la variable LP1 est dominante dans le sens que les jeunes tiennent au français comme langue d'enseignement parce que c'est une langue d'ouverture sur le monde; la variable LP6 l'emporte sur la variable LP2, c.à.d. que les jeunes pensent qu'il y aurait plus de réussite scolaire si l'enseignement était donné en swahili plutôt qu'en français; enfin les jeunes scolarisés - les autres s'étant peu ou pas du tout exprimés à ce sujet - croient davantage à l'inadaptation du programme scolaire actuel qu'à son adaptation aux réalités nationales.

IV.- QUELLES STRATEGIES DE SURVIE POUR QUELS JEUNES ?

Le terme *stratégie* fait penser à la définition et à l'exécution de conduites réactionnelles à une situation conflictuelle. Cette conflictualité peut être interne à l'individu et provoquer des conduites réactionnelles individuelles. Les conduites réactionnelles peuvent déborder l'individuel et se saisir du social immédiat ou même de toute la société, surtout d'une société *non intégrative dans laquelle les individus n'ont pas les moyens de vivre, ni la capacité de gérer une certaine marge de liberté et à travers elle de se réaliser personnellement* (Tap, 1991 : 53).

Les conduites examinées ici ont été choisies par les jeunes dans une société zairoise en déstructuration pour tenter de survivre à l'anéantissement vers lequel est poussé tout un peuple, et vers lequel se sont laissé aller certains adultes qui n'ont pas su s'adapter à la disparition progressive de leur cadre de vie construit tant bien que mal depuis la colonisation. Ces conduites font penser aux stratégies de *coping* que Tap (1991 : 69) traduit par *relance* et présente comme suit: *Dans une situation difficile, par exemple une maladie grave ou un échec important, les personnes peuvent avoir des stratégies différentes, de révolte, de fuite, ou de relance, pour lutter contre le stress. Elles n'acceptent pas leur situation, et y réagissent. Elles cherchent pour cela à éliminer l'obstacle, à le fuir ou à le contourner, à réduire ou dépasser le caractère angoissant et démoralisant de la situation.*

L'individu peut réagir par des stratégies de *coping* centrées sur la situation-problème (*problem focalised coping*) ou sur les émotions qu'elle provoque ou qui l'accompagnent (*emotion focalised coping*) (Tap, 1993 : 175). Dans cette recherche ont été privilégiées, non pas le comportement émotionnel, mais les stratégies actives mises en place par les jeunes pour survivre à la situation-problème.

Voici à ce propos les stratégies de survie qui ont été examinées :

SS1 : Les ethno-entreprises commerciales

SS2 : Les ethno-entreprises artisanales et techniques

SS3 : La formation professionnelle ou sur le tas

SS4 : Les relations de type ethnique (famille, ethnie, région)

- SS5 : Les relations de type social (connaissances, corruption)
 SS6 : La formation scolaire
 SS7 : Combiner les ethno-entreprises et les formations
 SS8 : Les conduites asociales (vols, «puissance», «diable»).

Tableau 34 : Thème SS : Stratégies de survie

Va	SS1		SS2		SS3		SS4		SS5		SS6		SS7		SS8	
	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T
A	7	13	7	15	7	10	2	8	6	16	6	9	6	8	4	4
B	10	21	8	30	4	8	5	10	6	9	3	4	9	19	2	3
C	9	16	9	17	9	18	7	24	4	11	0	0	8	13	5	12
So	26	50	24	62	20	36	14	42	16	36	9	13	23	40	11	19
χ^2	p=.132		p=.535		p=.057		p=.078		p=.585		p=.013		p=.271		p=.366	
R	p=.201		p=.279		p=.360		p=.024		p=.387		p=.002		p=.306		p=.656	
t	b=.226		b=.192		b=.163		b=.385		b=-.154		b=-.503		b=.182		b=.079	

Ce thème des *stratégies de survie* a produit trois *idées-forces* exprimées à travers les variables SS1, SS2 et SS7. On peut rattacher à celles-ci la variable SS3 qui a été exprimée par 20 jeunes même si ce fut 36 fois seulement - ce qui a fait baisser son *poinds*, c.à.d. le produit des moyennes des *normes* et des *totaux* des variables.

Ce n'est pas par nostalgie ni par écologisme que les jeunes ont recouru aux *ethno-entreprises* comme stratégies. C'est plutôt par nécessité, comme l'affirme clairement Raffestin (1986 : 257) : *Dans le Tiers Monde c'est, à partir de résidus industriels et de ressources laissées pour compte, le développement d'ethno-entreprises qui répondent à des demandes que l'industrie ne satisfait pas parce que non intéressée ou trop chère. Ce n'est pas non plus la nostalgie qui est responsable de ce développement mais bien la nécessité quotidienne d'avoir accès à des biens et des services à un prix compatible avec les ressources des populations.*

Les jeunes ont été très nombreux, 26 sur 30 - presque tous -, à signaler comme stratégies de survie la variable SS1, c.à.d. les *ethno-entreprises* de type commercial. Ce fut le cas de A6 : *S'il y a quelqu'un que je connais qui a un poste radio à vendre, j'essaie un peu d'intéresser les gens, je fais un travail de commissionnaire comme on l'appelle ici chez nous à l'école; je fais ce travail-là. Quand je trouve quelqu'un qui pourrait acheter ce poste radio on essaie un peu de discuter les prix. Il me dit : «Je peux acheter à tel prix». Je vais intéresser aussi le propriétaire de ce poste radio. Lui aussi me dit le*

prix, j'essaie aussi de discuter avec le propriétaire pour voir si je peux aussi quand-même avoir un plus là aussi. Et quand je vais maintenant vendre le poste radio je prends la différence et je remets au propriétaire la somme qu'il m'a demandée. Maintenant par sa volonté, il me donne des frais de commission. Et là je gagne quelque chose, je peux maintenant me payer certaines histoires.

Ce fut aussi le cas de B3 : Je vends des cigarettes sur des plateaux. Je le fais pour me débrouiller, par exemple si j'ai besoin d'un stylo et mon père n'a pas les moyens de me le procurer, je n'irai pas voir le grand frère pour lui demander un stylo alors que j'ai déjà vu les difficultés dans lesquelles il est plongé. Alors je me suis dit que comme je viens d'avoir de l'argent pour 2 paquets de "Spot" il me fallait les mettre sur ce plateau : je dois tout faire pour garder mon capital de 2 paquets de "Spot" et faire des dépenses avec les intérêts seulement. Donc à mon niveau il est difficile d'augmenter mon capital des 2 paquets.

Les jeunes furent très nombreux aussi, 24, à parler de la variable SS2, c.à.d. des ethno-entreprises de type artisanal et technique. B5 relate sa vie : Je n'ai pas de père, mon père est mort. Je suis là avec ma mère, mes soeurs et mes grands frères. Je me supporte seul. Je vis comme cela, je me débrouille seul, j'ai honte de demander à ma mère : «Maman, donne-moi du savon!» A mon âge! Ce n'est pas bien. Je peux te voir venir me dire : «Viens mettre le pavement dans ma maison». Je te dis : «Tu me donneras 10.000.000». Je fais 2 jours chez toi pour les 10.000.000. Je les gagne, j'achète du savon, je passe, du sel aussi... C'est comme cela que je vis... Je dois [donner à ma mère quelque chose], je ne peux pas l'oublier... Il y a beaucoup [de jeunes dans ce cas]. Il y a des charretiers... des forgerons... des menuisiers... Ils étudient effectivement, même des électriciens. J'ai deux enfants de ma soeur. Ils étudient à l'ITFM. Quand ils reviennent de l'école ils plongent dans leurs travaux pour avoir quelque chose.

Les jeunes furent 20 à évoquer la variable SS3, la formation professionnelle et sur le tas, à l'instar de C3 décidé à apprendre sans se faire trop exploiter et obligé, en conséquence, de changer plusieurs fois de patron : Chez moi c'est à Tshimpunda. Un voisin connaissait ce métier. J'ai travaillé avec lui doucement et longtemps. Je me suis dit : «Ce type me fait souffrir. Mais même s'il me fait souffrir je sais déjà faire les chaises de cuisine. Je vais le fuir!» Je l'ai fui, je suis parti à

Buholo. Je suis resté très longtemps à Buholo. J'ai su fabriquer un tabouret. Je travaillais avec quelqu'un d'autre. J'ai laissé tomber le premier. J'ai commencé à travailler avec quelqu'un d'autre. Après que j'aie su fabriquer un tabouret, je me suis dit : «Ce type... je peux pas travailler comme ça des années et des années. Lui aussi je vais le fuir.» Je l'ai fui et je suis descendu dans la Kahuha, ici en bas. Chez les méthodistes. Je suis entré là et j'ai travaillé très longtemps aussi. J'ai entendu quelqu'un me dire : «Tes copains ont tel salaire telle part, un bon salaire!» C'est à ce moment-là que j'ai rencontré ces types. J'ai commencé à travailler avec eux et c'est ainsi que je suis ici. Si c'est pour 2 ans, ou 5 ou je ne sais combien, nous serons avec eux. Ici j'apprends ce que je ne sais pas encore, il faut que je le sache maintenant.

Pour mieux faire sentir que les jeunes sont fort attachés à ces deux types de stratégies, 23 sur 30 admettent possible et réelle la variable SS7, c.à.d. la combinaison des ethno-entreprises et de la formation, quelle qu'elle soit. B8 raconte le cas d'un élève : *Je connais un qui est exactement dans cette situation dont tu parles. Mais son père est mort. C'est lui qui supporte la famille et il étudie à Fadhili en 5^e. Il vend dans un kiosque. Et ce kiosque aide convenablement sa famille. C'est lui l'actuel pilier de la famille. Il a commencé cela du vivant de son père. Il a commencé en allant au marché avec de petites charges. Et comme nous avons dit avant, il avait l'intelligence de gérer son argent. S'il attrappe un peu de sous il ne les gaspille pas en désordre. Je ne sais pas s'il épargnait ou ce qu'il faisait jusqu'au jour où il a eu le kiosque... Maintenant qu'il est 11 heures, il ferme ou il y laisse son jeune frère. Il étudie l'après-midi. Au retour, il rentre dans son kiosque et vend bien. Et sa maman l'aide un peu. Mais elle est faible de santé. Elle transportait des charges autrefois. Maintenant ça ne va plus. C'est maintenant lui qui commence à servir la famille. Payer le minerval pour les enfants, c'est lui seul. J'ai déjà participé à une séance où ils parlent de minerval : l'un des enfants demande un cahier, l'autre un stylo. Et j'ai constaté que c'était comme si c'était lui le père de ces enfants. Et j'étais vraiment content.*

Il est vrai que les jeunes du groupe A sont seulement 6 sur 10 à concevoir cette combinaison. Et même parmi ceux-ci, certains ne l'approuvent pas parce qu'ils trouvent que cela peut entraver les études des élèves, ce qui constituerait un danger réel. A0 le dit clairement : Je

ne peux pas l'encourager... En effet non seulement il n'étudie pas mais on a besoin, quand on revient de l'école, de prendre un livre, on lit, soit on va se détendre, on va jouer au ballon... Mais si tu vas vendre des arachides, tu perds du temps, en fait quand tu es à l'école, tu n'as qu'un problème : à la fin des cours, tu pars, tu te lances dans des affaires, tu oublies quelque chose de très important. Ça demande alors une organisation très dure : soit qu'on ne dort pas ou on dort juste quelques minutes. Et le lendemain on va à l'école et le surlendemain on achète des articles en gros et on va les vendre. Je trouve que c'est dur pour un élève. Et je ne peux pas souhaiter qu'un élève le fasse.

Les deux autres groupes trouvent cette situation normale, car c'est ainsi qu'ils vivent tous les jours⁵⁵. Ils sont en formation professionnelle ou sur le tas et sont donc confrontés très tôt aux sollicitations sociales en rapport avec leurs futurs métiers; ils jugent que c'est leur meilleure façon de participer à la recherche des solutions à la précarité dans laquelle se trouvent beaucoup de leurs familles. Par contre les jeunes du groupe A sont dans des cycles longs classiques les préparant non pas à un métier précis mais à l'entrée à l'université, c.à.d. à des études très longues : d'où leur impression que les petits boulots faits en marge de l'école les distrairaient de leur objectif de réussite scolaire.

Ces 4 variables contrastent fort bien avec les 4 autres qui sont nettement moins évoquées. Prenons le cas de la variable SS6, la formation scolaire. Elle est peu évoquée comme stratégie de survie et ceci pourrait être dû au fait que les études durent longtemps, qu'à leur terme il n'y a pas d'assurance de trouver un emploi et que, si on en trouve un, il n'est pas certain qu'on soit bien payé. Ces perspectives n'incitent pas les jeunes à concevoir la scolarisation comme une stratégie de survie. Il faut plutôt un engagement qui donne des résultats immédiats, dans un futur très proche, compte tenu de la précarité de la vie actuelle. Il n'est donc pas étonnant que ce soit le groupe A qui ait le plus mentionné cette stratégie de formation scolaire, c.à.d. 6 fois, que le groupe B ne l'ait citée que 3 fois et que le groupe C ne s'y soit même pas référé. Au vu des résultats de SS6 au

⁵⁵ Voir le tableau 29 : la colonne *Ethno-entreprises* indique que 20 jeunes sur 30 - dont 2 scolarisés, 9 déscolarisés et 9 non scolarisés - entreprennent effectivement des activités productives parallèlement à leur formation.

χ^2 , au R de Spearman et au τ de Kendall, on a l'impression que plus on est éloigné de l'école moins on choisira la formation scolaire comme stratégie de survie.

Si l'on compare les deux variables SS3 et SS6, les résultats du χ^2 sont significatifs parce que $p = .042$, donc $< .05$, indiquant ainsi une différence réelle entre elles, alors que $p = .158$ au R de Spearman ne suggère pas que cette différence soit due à la différenciation des niveaux scolaires des groupes. Ceci signifie que la différence constatée au χ^2 a d'autres origines. Il est probable que l'explication réside tout simplement dans le fait que, s'étant plus largement exprimé que les autres groupes pour les variables SS1, SS2 et SS7, le groupe B n'ait pas jugé nécessaire de revenir à la charge pour la variable SS3; celle-ci allait de soi pour lui, c.à.d. la formation professionnelle comme stratégie de survie. Pour la variable SS6, le groupe B se sent peu concerné et le groupe C totalement éloigné de l'idée de l'école comme stratégie de survie.

Les variables SS4 et SS5 sont relativement peu évoquées : ce sont des stratégies indirectes, ponctuelles, utilisées pour faciliter ou consolider d'autres stratégies. Ainsi les relations de type ethnique ou social jouent-elles un rôle important dans la recherche du travail, ou d'un privilège auquel le jeune n'aurait pas accédé autrement. B3 observe : *Nous autres de cette époque-ci, nous aimons plutôt être amis de celui qui a des moyens parce qu'il te glisse de temps à autre "de faux billets" [un peu d'argent] pour te tirer d'affaire. Même s'il n'a pas étudié et que toi tu as étudié, si tu vois qu'il a des moyens de se défendre, tu en fais un ami. Ce n'est pas parce qu'on était des collègues. Si on était des collègues et que lui a quitté l'école, on n'est plus des collègues. Même si je pouvais le mépriser, si je vois qu'il a plus d'argent que moi, que peut-être hier il m'a acheté une canne à sucre et peut-être demain il peut encore m'acheter une canne à sucre, je ferai tout pour aller le voir tous les jours. Si j'entends qu'il va passer par ici, je vais dire : «Celui-ci, c'est mon collègue, mon cher!»*

Mis en relations hiérarchiques, les scores des deux variables ne présentent pas de différence significative. Cependant en examinant de plus près et séparément les résultats de ces deux variables, on peut conclure dans le cas de SS4 que plus on est scolarisé moins on a tendance à penser qu'il est nécessaire de recourir aux relations de type ethnique comme stratégie de survie. Par contre la variable SS5 semble

pouvoir être sollicitée dans tous les groupes de la même façon, la différence de niveau de scolarisation ne semblant pas être un critère suffisant pour établir une distinction dans le recours aux relations de type social, surtout à la corruption comme stratégie de survie.

Voici comment B6 répond à la variable SS5 : *Le désordre c'est peut-être que toi, tu reconnais que ce type a une licence. [Et tu te demandes] : «Comment alors je vais donner à quelqu'un qui a arrêté sa formation en 5^e année des humanités le grade de maîtrise dans la société et l'autre devient son subalterne?» Suivant ton intelligence et si l'ordre règne dans le pays, ce ne sera pas comme cela. Tu dis : «Celui-ci qui a étudié a quand-même des connaissances plus élargies que celui-ci qui n'a pas étudié après.» Tu places celui qui a étudié et l'autre tu le mets à un poste plus bas... Mais à la base de la corruption, moi je termine mes études ici ou je redouble 3 fois ou je rate le brevet, je dis : «Même si j'ai raté le brevet, peut-être j'ai déjà collaboré avec un patron à la Pharmakina, je lui apporte une vache, et dès que je lui aurai apporté une vache, il va me donner du boulot coûte que coûte.» Dès que j'arrive avec la vache, le papa ne va plus se référer à sa conscience, il ne va plus se référer à mon niveau, il ne va plus se référer aux notions acquises à l'école, il ne va plus se demander pourquoi j'ai raté le brevet, il prend la vache, la corruption que je lui ai apportée, il la prend en considération plus que..., il l'adore, il me prend au travail et il délaisse celui qui a son papier.*

Quant à la variable SS8, elle rassemble toutes ces stratégies empruntées par les jeunes et qui sortent du quotidien, d'une part parce qu'elles sont considérées comme asociales (vols, assassinats, fraudes, chanvre...), d'autre part parce qu'elles peuvent se référer à des forces supranaturelles (le diable). B4 parle de ceux qui sont pris d'une envie excessive : *il cherche à brûler les étapes, et le fait de chercher à brûler les étapes, il voudra - un peu comme on parle de Nyamulinduka⁵⁶, on dit qu'il n'a pas étudié - lui aussi voudra [se comparer à lui en disant] : «Dis, lui, il n'a pas étudié, il est pourtant quelqu'un, et moi je ne vais pas étudier, les études ne servent à rien, je*

⁵⁶ Nyamulinduka est le symbole du *self-made-man* local : analphabète et vendeur de pommes de terre au marché des légumes au départ, il était devenu l'un des opérateurs économiques les plus influents de Bukavu; il avait, en plus, réussi à apprendre le français dans lequel il n'hésitait pas à s'exprimer en compagnie des *lettrés* de la place.

vais suivre son chemin!» Et tu le vois commencer à faire des choses qui n'intéressent pas les gens. Il va commencer à voler, à tuer, et puis tu vois que ce qu'il a tué, il va le vendre, il attrape de l'argent, il va je ne sais où faire je ne sais quoi, après tu vois seulement qu'il a évolué.

L'impact de ces stratégies de la variable SS8 est peu significatif, mais il est important de le signaler dans la mesure où malgré la dégradation avancée de la société zaïroise, elles ne furent pas trop employées pour faire craindre la descente vers l'anomie totale. On peut penser que si les jeunes avaient été interviewés au lendemain des événements tragiques du Rwanda et de leur débordement à Bukavu, un nombre plus élevé aurait évoqué ces stratégies à cause de destructions écologiques massives, de la dollarisation de l'économie, de l'aggravation de la pénurie alimentaire, de l'accroissement de la violence armée et de l'insécurité dans le Kivu Montagneux en général et dans les agglomérations urbaines et suburbaines en particulier⁵⁷.

⁵⁷ Que dire alors si les jeunes de Bukavu avaient été interviewés après l'attaque de leur ville en octobre 1996, attaque qui fit de nombreuses victimes dont Mgr Munzihirwa, leur Archevêque? Celui-ci était connu pour ses prises de position qui dénonçaient sans fioritures les responsabilités locales et internationales dans la mauvaise gestion du dossier des réfugiés. Il insistait aussi sur le danger que cette mauvaise gestion ne conduise à un embrasement régional aux conséquences incalculables. Il exhortait enfin ses diocésains à plus de tolérance et de respect dans l'accueil de l'étranger. L'arrivée de Laurent Désiré Kabila sur la scène politique zaïroise aux côtés des *Banyamulenge* et l'acceptation de nombreux jeunes à être enrôlés dans l'armée de l'*AFDL* montrent le degré d'épuisement matériel et moral de ceux-ci : ils étaient prêts à se confier à quiconque leur promettait de les libérer de Mobutu, l'incarnation de la dictature et du chaos qui régnait au Kivu ; en effet il leur était impossible de concevoir situation plus catastrophique que celle dans laquelle Mobutu et ses complices avaient plongé le Zaïre (Voir de Dorlodot, 1994. Munzihirwa, M. N., *Lettre au Président J. Carter, Fondation Carter, Bukavu, 30 janvier 1996; Lettres à Monsieur l'Ambassadeur des Etats-Unis d'Amérique à Kinshasa, Bukavu, 18 avril et 3 juin 1996; Lettre ouverte, Bukavu, 27 septembre 1996; Lettre ouverte, Bukavu, 11 octobre 1996; Lettre ouverte, Bukavu, 22 octobre 1996; Pour la paix et contre la guerre au Kivu, Mouvement pour la défense du Kivu, Bukavu, 26 octobre 1996; Lettre aux curés et aux vicaires : Restez fermes dans la charité, Bukavu, 27 octobre 1996. Amnesty International, Zaïre, Anarchie et insécurité au Nord et au Sud-Kivu, AFR 62/14/96, novembre 1996; Crise politique ou drame humanitaire? in *Liberté(s)*, Mensuel suisse d'Amnesty International, janvier, 1997 : 4-13).*

V.- QUELLE APPRECIATION DE SOI, D'AUTRUI ET DE LA SOCIETE ?

Ici se pose le problème de l'estime de soi du groupe, mais aussi du regard que chaque groupe porte sur les autres groupes et sur le milieu social zairois de l'époque, d'où la problématique de la différenciation catégorielle. Le critère qui différencie nos trois groupes est celui du degré de scolarisation. Ce n'est pas un critère naturel mais un critère social assez abstrait par rapport à la réalité quotidienne. Cependant c'est un critère suffisamment présent dans les esprits des gens pour qu'il prenne une importance réelle dans la structuration des différents groupes et pousse leurs membres présumés à s'identifier à leurs groupes d'appartenance et à se différencier des autres groupes.

D'après Doise (1976 : 147), *les différenciations fournies par des insertions sociales différentes, mais communes à plusieurs individus, relie les différenciations individuelles aux différenciations sociales. La différenciation catégorielle est donc un processus psychosociologique reliant les activités individuelles aux activités collectives à travers des évaluations et des représentations intergroupes.* Les analyses qui précèdent montrent que cette catégorisation par le critère du niveau de scolarisation a pu provoquer des opinions différenciées par le fait que le non scolarisé, le déscolarisé et le scolarisé ont certainement été marqués différemment par l'école en tant que contexte social de formation d'une part et contexte social considéré du point de vue de sa durée d'autre part.

Doise (1993 : 77) se pose aussi la question suivante : *Est-il vrai que dans les jugements et raisonnements sur les groupes humains la catégorisation introduit une accentuation des ressemblances intragroupes et des différences intergroupes?* Une réponse positive à cette question établirait l'existence *réelle* - c.à.d. structurée, autonome, cohérente et différenciée - des groupes A, B et C dont la différenciation ne semble basée jusque là que sur un critère non naturel - le niveau scolaire et la durée du contact avec ce milieu - même si son impact social n'est plus à démontrer.

Or, comme l'affirme Doise (ibid. : 77-78), *de plus en plus d'expériences montrent qu'il y a une systématisme dans les conditions qui font qu'accentuation des similitudes intracatégorielles et des différences intercatégorielles n'accompagnent pas nécessairement*

l'introduction de catégories dans une situation sociale. Et après avoir donné des exemples de recherches où le croisement des appartenances catégorielles peut bien annuler l'effet différenciateur, Doise (1993 : 83) formule ainsi ce qu'à la suite de Deschamps (1984) il appelle *l'hypothèse de covariation : dans une certaine mesure les dynamiques du niveau interindividuel sont homologues aux dynamiques du niveau intergroupes.*

Lorenzi-Cioldi (1988 : 33-65) introduit les concepts de groupes *collection* et de groupes *agrégat* en parlant d'*individus dominants et de groupes dominés : les dominants seraient davantage une collection d'individualités ayant chacune leur propre spécificité, se définissant par des qualités personnelles apparemment extracatégorielles, tandis que les dominés seraient davantage un agrégat d'individualités relativement indifférenciées les unes des autres, homogènes, et se définissant plus directement par les caractéristiques qui sont imputées au groupe dans son ensemble...* Et c'est par le fait de ces rapports de force entre dominants et dominés que *l'évocation d'appartenances à un groupe collection ferait covarier différenciation intragroupes et intergroupes, tandis que l'évocation d'appartenances à un groupe agrégat aurait des effets en accord avec le processus de catégorisation car l'accentuation des différences entre groupes y irait de pair avec une accentuation des ressemblances intragroupes* (Doise, 1993 : 84).

Dans le cas de cette recherche le groupe A pourrait être considéré comme un groupe *collection* et les groupes B et surtout C comme des groupes *agrégat*, tout en sachant que, comme le disent Deschamps et Clémence (1990 : 162), *la relation d'interdépendance entre groupes, que ce soit concrètement comme au niveau symbolique, est souvent une relation asymétrique... et des relations de pouvoir vont s'actualiser dans ce rapport d'interdépendance entre groupes.* Ainsi n'arrive-t-il pas que les jeunes du groupe B qui sont devenus des apprentis après avoir quitté l'école se considèrent tantôt comme les déscolarisés qu'ils sont devenus, tantôt comme des scolarisés par le fait qu'après leur déscolarisation ils se soient trouvés dans un centre de formation professionnelle dont les structures de fonctionnement sont restées très proches du formalisme scolaire? Et ceux que j'ai considérés comme des non scolarisés - au sens d'analphabètes tels que définis par l'Unesco -, se considèrent-ils toujours comme tels, eux qui ont pu passer environ trois ans dans une école primaire?

Il est donc probable que le seul groupe dont l'identité ne souffre d'aucune ambiguïté par rapport au critère du degré de scolarisation soit le groupe A - ses membres n'ayant connu jusque là que l'école - et que les deux autres groupes aient des identités hybrides selon la valorisation de la situation à laquelle ils doivent répondre. Car comme le dit Doise (1993 : 81) *le modèle de la catégorisation implique que les conditions qui accentuent les différences entre groupes sont aussi celles qui accentuent l'homogénéité à l'intérieur des groupes. Or ce n'est pas toujours le cas.*

D'où toute la problématique de l'auto- et de l'hétéroappréciation qui soulève la réflexion sur l'estime de soi et l'estime d'autrui; cette réflexion sous-tend les différentes variables qui composent cette troisième partie portant sur la différenciation catégorielle : j'ai voulu comprendre comment les différents groupes s'appréciaient eux-mêmes et entre eux d'une part, et comment ils appréciaient les adultes et la société zaïroise d'autre part. Le degré de cohérence de ces appréciations peut donner une valeur certaine à la différenciation catégorielle à la base des différents groupes dont il est question dans cette recherche. Mais le semblant d'incohérence de certaines appréciations pourrait provenir aussi de la cohérence ou de l'incohérence interne de chaque groupe au sens de ces groupes *collection* et de ces groupes *agrégat*, ainsi que de ces relations d'interdépendance et d'asymétrie qui les caractérisent en tant que groupes.

1.- L'autoappréciation

Le premier thème envisagé est celui de *l'autoappréciation* dont voici les variables retenues :

- AA1 : positif, débrouillard, supérieur
- AA3 : négatif, attentiste, peu débrouillard, méprisé
- AA4 : envie de se former pour un meilleur statut
- AA5 : hautain, suffisant, méprisant.

L'appréciation que les jeunes portent sur eux-mêmes est positive si l'on considère les scores de AA1, l'une des deux idées-forces du thème. Et à la suite des résultats au χ^2 , au R de Spearman et au τ de

Kendall, on constate que moins les jeunes sont scolarisés moins ils sont nombreux à émettre une opinion positive sur eux-mêmes. Autrement dit plus ils sont scolarisés plus ils sont nombreux à émettre une opinion positive sur eux-mêmes. Et d'après les scores bruts 9 jeunes scolarisés et 9 déscolarisés se considèrent positivement, alors que seuls 4 non scolarisés osent dire de même.

Tableau 35 : Thème AA : L'autoappréciation

Va	AA1		AA3		AA4		AA5	
Gr	N	T	N	T	N	T	N	T
A	9	26	8	32	8	12	4	7
B	9	27	2	4	6	10	3	5
C	4	5	5	7	8	22	2	3
So	22	58	15	43	22	44	9	15
χ^2	p=.014		p=.027		p=.505		p=.621	
B	p=.010		p=.192		p=1.00		p=.346	
τ	b=-.435		b=-.230		b=0.00		b=-.167	

Comme dit A3, *il faut être fier quand même d'avoir un diplôme, ou une licence, de terminer ses études universitaires, même si dans la vie rien ne va mieux, on est quand même fier d'avoir fini ses études... Mais ceux qui ont étudié, ce n'est pas dans n'importe quels travaux qu'ils peuvent aller s'aventurer parce qu'ils sont quand même fiers de leurs études et ils trouvent que faire tel travail ou tel autre serait se rabaisser... Je crois que moi aussi je ferais la même chose. Je n'irais pas faire n'importe quoi parce que je meurs de faim, je préfère garder ma dignité.*

Quant à B4, voici son autoappréciation : *Le souvenir agréable que j'ai gardé à propos de mon séjour à l'ITFM, en technique... est que la technique est bien parce que je peux être en train d'étudier sans tenir compte des moyens des parents. Si j'attrappe un petit boulot qui concerne la technique, je peux en tirer les frais scolaires, tantôt le savon, tantôt j'achète à mon père un peu de bière. C'est pourquoi je me dis que la technique, il est vrai que ce n'est pas tout le monde qui l'aime, mais pour moi je l'apprécie beaucoup. Je me dis que le technicien ne peut pas être embêté par un commerçant. Et si celui-ci veut faire de la concurrence le technicien peut le dépasser de loin. Si le technicien mange une chèvre le samedi et que le commerçant décide de faire de même, à la fin le commerçant se retrouvera en banqueroute. Alors que pour le technicien, c'est seulement sa force, il*

travaille aujourd'hui, demain il a. Le commerçant doit avoir d'abord cet intérêt sur lequel il peut prélever.

Cependant en ce qui concerne la variable AA3, 15 jeunes sur 30 affirmeraient être attentistes, peu débrouillards, et se mépriseraient d'une certaine manière. Cette autodévalorisation serait en outre statistiquement significative même si elle n'est pas due à la différence de niveau de scolarisation qui caractérise les différents groupes. Les scores bruts sont d'ailleurs très parlants malgré qu'ils sont modestes par rapport à la variable précédente : 8 jeunes scolarisés affirment bien qu'ils sont peu débrouillards et surtout attentistes, c.à.d. qu'ils sont prêts à attendre un hypothétique emploi plutôt que de se lancer dans n'importe quelle occupation de débrouille; par contre seuls 2 jeunes déscolarisés se considèrent comme peu débrouillards alors que 5 jeunes non scolarisés s'apprécient négativement.

A8 décrit la situation dans laquelle se retrouvent beaucoup de jeunes après les études : *On ne sait plus quoi faire puisqu'on dit que quelle que soit la nuit, le jour finit par arriver. Même si nous vivons cette situation médiocre, un jour on finira par vivre une situation meilleure. Tous les pays d'Europe, beaucoup de pays d'Europe ont vécu aussi cette situation, aujourd'hui ils sont bien. Donc on a son diplôme mais on ne sait pas quoi faire avec ce diplôme. On doit nécessairement attendre puisqu'on n'a plus rien à faire. Comme on n'a pas d'argent pour aller à l'étranger ou bien même pour faire l'université, on attend puisque ce n'est pas tout le monde qui doit aller creuser de l'or. Ce n'est pas tout le monde qui doit rentrer au village cultiver. Là aussi il n'y a pas assez de terre. On doit nécessairement attendre puisqu'on n'a plus rien à faire. Ce n'est pas tout le monde qui peut savoir cultiver. Je suis ici, moi, je n'ai jamais touché la houe. Après ma 6^e année, je trouve que je n'ai plus rien à faire. Aller creuser de l'or ce n'est pas la carrière de tout le monde, aller cultiver, peut-être que je n'ai pas de terre. Maintenant je suis condamné à rester tel que je suis.*

Quelle que soit la considération qu'ils ont envers eux-mêmes, les jeunes sont nombreux, 22 sur 30, à exprimer leur envie de se former pour avoir un meilleur statut. Cette variable AA4 est la deuxième idée-force de ce thème d'autoappréciation et elle est également partagée par les trois groupes : 8 jeunes scolarisés, 6 jeunes déscolarisés et 8 jeunes non scolarisés. C0 fait état de son envie de savoir lire et écrire : *Si je*

savais lire dans l'état où je suis je serais heureux. Ici où je suis je cherche parfois un jeune comme moi qui puisse m'apprendre à lire, mais je ne le trouve pas. En effet tu entendras quelqu'un te dire : «Moi-même je vais à l'école, je ne peux pas t'enseigner... j'attends qu'on m'enseigne d'abord, quand j'aurai su alors...» Mais au niveau où j'en suis je dois des soirées entières me demander comment je peux savoir lire... mais je ne le sais pas. Parfois je prends un livre, je prends des lettres de l'alphabet que je connais, je les mélange avec d'autres, rien à faire. Même si je réussis à les mélanger, celles que je connais je réussis à les relier entre elles mais poursuivre devient difficile. Et pourtant quand j'étais à l'école, on me payait les frais scolaires, j'étais bien, j'étais bien à l'école. Mais en fait je n'avais pas l'intelligence de l'école, c'est pour cela. Mais ici où je suis après avoir quitté l'école, je suis très intéressé par l'école. Cependant y retourner est très difficile.

L'autoappréciation positive et le besoin d'ouverture à une meilleure formation dominant donc les opinions exprimées sur eux-mêmes par les jeunes dans ce thème d'autoappréciation. Et les deux variables prises conjointement donnent les résultats suivants : au χ^2 $p = .465$, au R de Spearman $p = .092$ et au τ de Kendall $b = -.285$. Ces résultats ne nous permettent pas de tirer des conclusions basées sur la différence du niveau scolaire des groupes, dans le sens que moins on est scolarisé moins bien on s'autovalorisera et moins on sera ouvert à une autre formation en vue d'améliorer ses compétences. Car les moins scolarisés ont manifesté la même envie d'une meilleure formation que les plus scolarisés.

La variable AA5 qui consiste à se considérer comme hautain, méprisant a eu peu de scores : 9 sur 30 jeunes. Il est difficile d'en tirer des conclusions à partir d'un score qui implique seulement le tiers de l'échantillon. Par contre si cette variable est associée à la première on constate les résultats suivants : au χ^2 $p = .063$, au R de Spearman $p = .040$ et au τ de Kendall $b = -.340$. Ceci ne permet pas de dire avec clarté qu'il y a une différence significative, cependant s'il y a une différence elle pourrait être due à la différenciation du niveau scolaire des groupes. Il est donc probable que moins on est scolarisé moins on s'autovalorisera de manière positive et moins on aura tendance à être hautain.

2.- L'appréciation des pairs

Voici les variables retenues pour ce thème :

AP1 : positif, débrouillard, supérieur

AP3 : négatif, attentiste, peu débrouillard, méprisé

AP4 : entente entre les pairs

AP5 : hautain, suffisant, méprisant vis-à-vis des pairs

Tableau 36 : Thème AP : L'appréciation des pairs

Va	AP1		AP3		AP4		AP5	
	N	T	N	T	N	T	N	T
A	7	12	9	29	6	12	4	8
B	2	4	9	16	6	10	8	16
C	4	5	5	10	7	12	5	6
So	13	21	23	55	19	34	17	30
χ^2	p=.075		p=.050		p=.866		p=.171	
R	p=.187		p=.035		p=.656		p=.665	
t	b=.233		b=-.364		b=.079		b=.077	

L'idée-force de ce thème est la variable AP3 : ils sont 23 jeunes sur 30 à porter une appréciation négative sur les autres jeunes, en général les jeunes d'autres groupes, par opposition à l'idée-force AA1 où l'autoappréciation positive concerne les jeunes eux-mêmes et ceux du même groupe. Et les résultats statistiques indiquent que moins on est scolarisé moins on considère que l'autre est négatif, attentiste, peu débrouillard. Ainsi 9 jeunes scolarisés, 9 jeunes déscolarisés et seulement 5 jeunes non scolarisés ont émis cette considération.

Malgré les considérations de style, A2 exprime clairement ce qu'il pense de ceux qui font la formation professionnelle : *Quand on ne peut pas faire les lettres, par exemple, la math-physique, biologie, commerciale, quand on est incapable pas seulement sur le plan intellectuel, mais peut-être aussi sur le plan... généralement sur le plan intellectuel, quand on est incapable de suivre l'enseignement normal des cours par exemple dans la section commerciale, on va là-bas dans les formations professionnelles où on vous forme : après 2 ans vous êtes par exemple mécanicien... Nous quittons tous première année gardienne, première année primaire, nous montons, nous montons. Ceux qui sont capables continuent jusqu'à l'université. Ceux qui sont, pas incapables, mais ceux que la nature n'a pas avatagés en*

quelque sorte, sur le plan intellectuel même sur le plan matériel, ils ne perdent pas leur vie en allant dans les formations professionnelles, ils n'échouent pas mais seulement ils prennent un autre chemin... un autre chemin qui est moins long que celui qu'on prendrait normalement. Il serait mieux de se consacrer à une chose, par exemple la médecine, polytechnique, que d'être un touche-à-tout, un mécanicien... un chauffeur... je trouve que comparativement à l'autre chemin celui-là est... pas mauvais mais... je ne sais pas comment dire... si je dis : «celui-là est mauvais» ce serait une façon de faire insulte à ceux qui suivent une formation professionnelle, ce n'est pas mauvais bien sûr, mais moi j'aimerais bien continuer et être spécialisé dans une chose.

Et voici ce que B4 dit des scolarisés : *Si je regarde les pédagogues, les math-physique, bio-chimie, je constate qu'ils regrettent beaucoup. En effet... par exemple j'habite avec mon grand frère qui, lui, fait les math-physique; si je pars quelque part où on me propose de faire une implantation ou un assemblage de chaises et qu'il me voit revenir avec du pain ou du sucre à la maison, il me demande : «Où as-tu travaillé?» Je lui dis : «Tu vois? C'est l'avantage de la technique. Toi aussi il faut qu'on t'appelle et même si on t'appelle tu n'auras pas ce peu d'argent. Tu te diras : "Je vais enseigner ces enfants aujourd'hui". Et c'est à la fin du mois que tu pourras avoir quelque chose».*

Ces appréciations sont d'autant plus importantes que seuls 13 jeunes sur 30 - dont 7 scolarisés, 2 déscolarisés et 4 non scolarisés - ont considéré les pairs positivement, comme débrouillards dans la variable AP1. Et si on examine les résultats statistiques des deux variables AP1 et AP3 prises conjointement on arrive pour le χ^2 à $p = .064$, pour le R de Spearman à $p = .021$ et pour le τ de Kendall à $b = -.387$. Et on pourrait tirer la conclusion que plus on a étudié plus on a tendance à porter sur l'autre un jugement tantôt positif tantôt négatif : plus on serait nuancé dans son jugement.

Quand il s'agit d'examiner la possibilité d'entente avec les pairs dans la variable AP4, il y a lieu de constater que 19 jeunes sur 30 émettent l'opinion que les pairs s'entendent entre eux, c.à.d. qu'il n'existe pas de conflit réel entre les jeunes des 3 différents groupes. Ceci n'empêche pas 17 jeunes sur 30 de considérer dans la variable AP5 que les jeunes d'autres groupes sont hautains envers les jeunes des groupes différents. Une analyse plus fine est nécessaire pour

examiner le type d'appréciation que les jeunes des groupes pris deux à deux se portent entre eux. En effet il y a respectivement 6 jeunes du groupe A, 6 jeunes du groupe B et 7 jeunes du groupe C qui pensent qu'il existe une entente entre les pairs. Par contre 4 jeunes du groupe A, 8 jeunes du groupe B et 5 jeunes du groupe C émettent l'opinion contraire.

Faut-il penser que le groupe B est plus critique vis-à-vis des autres groupes? Toujours est-il que B5 constate *une entente entre nous tous... la seule entente, c'est la politesse seulement, le respect mutuel, on se respecte dans la façon de travailler, de nous promener... D'ailleurs j'ai un ami, il n'a jamais été à l'école. Il a été en 3^e primaire, il a quitté en cours d'année. Mais quand nous nous promenons il me dit : «Dis, va étudier. Tu crois que c'est ça la vie? Tu veux me prendre comme exemple?» C'est maintenant lui qui me pousse à aller étudier... On est bien ensemble.*

Il arrive aussi que ceux qui n'ont pas étudié méprisent ceux qui ont étudié comme l'atteste cette anecdote rapportée par A8 : *Il y a un jour j'étais au deuil. Un jeune homme était ivre. Il conduisait une auto, une voiture. Quand on faisait l'adoration là au deuil. Curieusement il y a eu un autre garçon qui lui a dit de quitter la place puisqu'il faisait beaucoup de bruit : il était ivre. Alors ce garçon lui a dit : «Toi tu m'injures alors que j'ai une clef de contact de ma voiture même si je n'ai pas étudié. Mais toi qui me dis de partir, tu m'insultes, tu as étudié mais tu n'as rien. C'est moi qui suis plus important que toi.» Alors j'ai pensé qu'eux aussi ont leur façon de se comporter vis-à-vis de ceux-là qui ont étudié.*

Une analyse conjointe des variables AA1 et AA5 a déjà indiqué que plus on est scolarisé plus on a tendance à s'autoapprécier positivement et à être hautain. Cette interprétation rejoint les conclusions de la variable AP3 dont les scores sont pratiquement les mêmes que ceux de la variable AA1, ceci malgré la nuance de la variable AP4.

3.- L'appréciation des adultes

Ce troisième thème présente les variables suivantes :

AAD1 : positif, débrouillard, supérieur

AAD3 : négatif, attentiste, peu débrouillard, méprisé par les jeunes

AAD4 : entente avec les jeunes

AAD5 : hautain, suffisant, méprisant vis-à-vis des jeunes

Tableau 37 : Thème AAD : L'appréciation des adultes

Va	AAD1		AAD3		AAD4		AAD5	
	N	T	N	T	N	T	N	T
A	6	19	8	18	5	6	7	20
B	8	17	6	12	4	5	6	13
C	5	9	10	22	3	6	1	1
So	19	45	24	52	12	17	14	34
χ^2	p=.366		p=.082		p=.659		p=.015	
R	p=.656		p=.279		p=.378		p=.005	
τ	b=-.079		b=.192		b=-.157		b=-.462	

Ce thème est représenté aussi par une idée-force, celle de la variable AAD3 où 24 jeunes sur 30 considèrent négativement les adultes. Il est intéressant de souligner que suivant les résultats statistiques au χ^2 , au R de Spearman et au τ de Kendall, il existe une différence significative entre les appréciations des différents groupes au $p = .1$ pour χ^2 , mais cette différence ne serait pas due à la différenciation des niveaux de scolarisation de ces groupes. La variable AAD1 concerne 19 jeunes sur 30 qui émettent une opinion opposée, c.à.d. positive vis-à-vis des adultes, et les analyses statistiques donnent des résultats de non différenciation significative entre les trois groupes. Lorsqu'on analyse conjointement les deux variables : au χ^2 $p=.885$, au R de Spearman $p=.835$ et au τ de Kendall $b=.036$, on aboutit à une absence de différence significative. On peut simplement donner avantage à la variable AAD3 à cause du nombre plus élevé des jeunes qui l'ont évoquée et qui font qu'il existe cette différence significative au χ^2 .

D'après A1 la plupart des adultes sont des malhonnêtes... les adultes en général... Tu vois par exemple quelqu'un, ton père qui te dit: «Non, tu as volé...» Mais tu écoutes chaque fois à la radio : Tel a

fait ceci, le ministre de tel a détourné des fonds. Mais quand il ne sera pas là, toi s'il a gardé quelque chose à la maison, tu vas voler ça...

C4 fait une analyse de l'évolution des conduites pour essayer d'expliquer cette considération négative des jeunes vis-à-vis des adultes : *(Autrefois) l'enfant partait toujours dans la forêt avec son père. Il rentre de la forêt, il s'assied peut-être dans la "baraza"⁵⁸. On apporte à manger. Ils mangent et les conseils commencent. Aujourd'hui le papa passe sa journée dans le "kanyanga" (alcool local), l'enfant passe sa journée dans la forêt ou à l'école. Et au retour il a déjà fait ce qu'il voulait, ce qui lui plaisait. A son arrivée il n'écouterait pas les conseils de son père. Et les vieux d'autrefois ne buvaient pas comme aujourd'hui. Car l'alcool est aussi à l'origine d'un peu de mépris. Si tu arrives et que tu commences à dire des bêtises devant les enfants, les enfants vont te mépriser à cause de l'alcool que tu as bu, ils constatent que tu es devenu un ivrogne.*

A2 situe cette dégradation des comportements des adultes dans leur contexte : *Je pense que c'est la catégorie qui a le plus adopté ces immoralités-là, ces anti-valeurs, c'est la catégorie qui les a complètement vécues, qui les a vécues presque toute leur vie de grandes personnes... et à 18 ans, quand on a 18 ans en 1965 on contribue, on évolue dans cette crise, cette crise de l'immoralité. Je pense que cette immoralité est plus fondée chez eux que chez nous. Chez nous par exemple avec une bonne organisation, d'ici peu peut-être que ça peut être déraciné, mais chez eux j'ai l'impression que ça sera beaucoup plus difficile.*

Les jeunes sont moins nombreux, respectivement 12 et 14, à émettre les opinions des variables AAD4 et AAD5. L'entente avec les adultes est donc la moins évoquée par les jeunes. Mais il est intéressant de souligner que les analyses statistiques de AAD5 au χ^2 , R de Spearman et au τ de Kendall montrent que moins on a été à l'école moins on considère que les adultes sont méprisants vis-à-vis des jeunes. Ce qui signifie que plus on est scolarisé plus on a tendance à considérer que les adultes traitent les jeunes avec suffisance. Et

⁵⁸ La *baraza* est un lieu de rencontres communautaires dans certaines régions du Zaïre, surtout celles en bordure de la forêt équatoriale : on y accueille les étrangers, on y mange en commun et on y bavarde sur tous les sujets de la vie quotidienne. C'est un espace de communication et de formation, un espace de ce qu'on a appelé la *palabre africaine*.

l'analyse statistique des variables AAD1 et AAD5 prises conjointement donne les résultats suivants : au χ^2 $p = .089$, au R de Spearman $p = .024$ et au τ de Kendall $b = -.362$. Ces résultats montrent que moins on est scolarisé moins on considère positivement les adultes et moins on pense que les adultes méprisent les jeunes. Et donc les jeunes les plus scolarisés considèrent que les adultes se débrouillent et qu'ils traitent les jeunes avec un certain mépris.

B2 préfère parler de conflits de générations pour expliquer les tensions entre les jeunes et les adultes : *Le vieux dit : «Toi, tu es encore un enfant, tu ne peux rien me dire». Et le jeune dit: «Toi, tu es déjà vieux. Tu ne sais pas comment évolue le monde». Les deux paroles nous occupent dans cette assemblée (des communautés chrétiennes). Petit à petit tu trouves cela dans les familles. Le jeune et ses parents ne s'entendent pas. Pourquoi? Beaucoup de jeunes oublient la soumission devant les parents, à cause de ce que nous avons appelé copier. A cause de copier il oublie la soumission. Beaucoup de parents savent seulement dire : «C'est mon enfant, ce n'est qu'un enfant». Il te voit comme il te voyait quand tu étais bébé. Il ne peut pas savoir que tu progresses pour qu'il adoucisse sa sévérité ou sa surveillance durant ton enfance, qu'il les diminue progressivement. Il continue de serrer la corde : «C'est encore un enfant». Alors à ce moment-là éclate le désordre. Le jeune cherchera la liberté. La jeunesse a surtout soif de liberté. Le vieux, lui, cherchera à s'imposer : «Il ne faut pas que l'enfant me marche sur les pieds». Toujours le complexe, montrer que «Je suis encore son père quand-même, c'est encore un enfant». C'est le désordre qu'il y a dans le quartier.*

Mais B7 nuance cette position qui ne montre que les conflits et dit qu'il y a d'autres parents qui sentent que *«mon garçon devient grand, que ma fille devient grande. Elle sait déjà que si elle va comme ci ou comme ci elle détruit, mais si elle va comme ça ou comme ça, c'est bien. Donc je peux laisser une certaine petite liberté... pas une liberté totale... petit à petit».*

Et B1 nous ramène à une réalité assez banale de nos jours : *Mon père ne reçoit pas son salaire... Mon père parvient à payer les frais de scolarité s'il a pu vendre un article tiré de son champ, ou mon frère qui travaille lui donne un peu d'argent et les enfants vont à l'école... Ce vieux, je demande à Dieu de m'aider à trouver de quoi lui donner*

comme il ne perçoit plus son salaire et il ne travaille pas...Et pour vivre avec lui, chaque soir on parle avec lui, on échange les nouvelles de la journée, comment elle s'est déroulée. Et lui de te raconter : «J'étais à tel endroit et j'ai vu ceci, cela.» Et quand on a quelques difficultés - en effet on ne peut pas soi-même résoudre les difficultés qu'on rencontre - on va le voir là où il est, on lui demande : «Mon idée est de faire ceci ou cela, que dois-je faire?» C'est à celui-là qu'on demande comment vivre.

Que dire d'une analyse qui reprend les variables auto- et hétéroappréciation positive dans les trois thèmes? D'après les analyses statistiques concernant AA1 + AP1 + AAD1, au χ^2 $p = .130$, au R de Spearman $p = .019$ et au τ de Kendall $b = -.386$; on constate qu'il n'y pas de différence significative entre les groupes; cependant si on tient compte d'une certaine différence, on peut penser que moins on a été à l'école moins on a de l'estime pour soi, une opinion positive du jeune d'un autre groupe et de l'adulte.

Que dire alors d'une analyse qui reprend les variables auto- et hétéroappréciation négative dans les trois thèmes? D'après les analyses statistiques concernant AA3 + AP3 + AAD3, au χ^2 $p = .012$, au R de Spearman $p = .062$ et au τ de Kendall $b = -.301$; on constate donc une différence significative entre les groupes sans qu'on puisse clairement dire qu'elle peut s'expliquer par une hiérarchisation des opinions en rapport avec les trois groupes. En effet on ne peut pas dire que moins on est scolarisé moins on s'autoappréciera négativement, moins on appréciera négativement le jeune d'un autre groupe et l'adulte, ce qui serait en complète contradiction avec les affirmations de l'ensemble précédent, c.à.d. AA1 + AP1 + AAD1.

L'estime de soi et d'autrui semble donc d'autant plus élevée que le niveau scolaire du jeune est élevé. Cependant cette opinion, même si elle semble tranchée, n'occulte pas totalement une certaine appréciation négative des jeunes vis-à-vis d'eux-mêmes, des jeunes d'autres groupes et des adultes.

4.- L'appréciation de la société

Ce thème présente les variables suivantes :

AS1 : la précarité généralisée (nourriture, santé, travail, salaire...)

AS3 : la solidarité existe encore : on se débrouille ensemble

AS4 : la solidarité n'existe plus : chacun se débrouille seul

AS5 : l'argent est roi : on sacrifie jusqu'à l'école pour le gagner

AS6 : la corruption et la gabegie

AS7 : la dégradation de l'éducation.

Tableau 38 : Thème AS : L'appréciation de la société

Va	AS1		AS3		AS4		AS5		AS6		AS7	
Gr	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T
A	6	15	3	4	5	8	4	7	6	14	4	6
B	5	12	6	8	9	18	7	15	5	8	2	6
C	8	16	7	8	8	19	3	6	5	9	2	3
So	19	43	16	20	22	45	14	28	16	31	8	15
χ^2	p=.366		p=.175		p=.109		p=.175		p=.874		p=.505	
R	p=.370		p=.077		p=.138		p=.667		p=.667		p=.328	
τ	b=.159		b=.308		b=.261		b=.077		b=.077		b=.174	

La variable AS4 est l'idée-force de ce thème. Elle souligne la disparition de la solidarité légendaire en Afrique parce que les gens sont obligés de se débrouiller seuls. Ce sentiment est général impliquant 22 jeunes sur 30 : 9 jeunes déscolarisés, 8 non scolarisés et seulement 5 jeunes scolarisés. Et même si les analyses statistiques ne le constatent pas clairement, il y a une légère tendance à penser que plus on a étudié moins on est d'accord avec cette opinion. Cependant voici comment A5 voit la situation : *La solidarité, moi je pense qu'elle commence à se terminer. Puisqu'avant, la société africaine était très solidaire. Peut-être dans les villages on peut trouver encore des gens solidaires. Mais ici en ville on est un peu trop égoïste. C'est rare de trouver la solidarité. Sinon, si on serait solidaires, le pays ne serait pas dans cette situation où il se trouve. Parce que souvent les gens qui sont solidaires, ce sont des gens qui sont démunis. Mais les gens qui se suffisent eux-mêmes, ils font leurs clôtures et disent : «Je n'ai pas besoin d'emmerdements ici!»*

C5 pose un véritable cas de conscience devenu banal : *Si tu n'as rien ou si tu n'as qu'une chose et tu vois quelqu'un, tu te dis : «Si je lui*

donne ceci, je serai aussi comme lui demain. Alors tant pis pour lui, qu'il reste comme il est, je m'en vais.» Tu t'en vas avec ton bien et demain tu le consommes... D'ailleurs ce ne sont plus des choses à cacher, tu peux voir une maman en train de mourir là-bas et tu poursuis ton chemin en te disant : «Je ne peux lui donner et ne rien prévoir pour moi». Tu manges d'abord toi. Puis tu regretteras plus tard en disant : «Telle personne est quand même morte de faim!»

Qu'on soit riche ou pauvre on est confronté à cette question de solidarité qu'on résout de la manière suivante d'après C5 : *Celui qui a de l'argent aimera aider quelqu'un parce qu'il sait : «Celui-là c'est un copain qui a de l'argent. Moi aussi il m'aidera parce que c'est un copain». Mais il ne peut pas aider un pauvre. Il voudra donner à celui qui a quelque chose mais il ne donnera pas au pauvre qui n'a même pas un habit, qui n'a rien. Il donnera à son copain beaucoup de chose. Il sait que c'est son copain qui lui donnera aussi. C'est pour cela qu'il n'aide pas le pauvre... Le pauvre constate : «Je n'ai rien, je n'ai que ça. Si je te le donne, et moi alors? Il n'y a pas moyen.» Si au moins il en avait deux, il donnerait une partie ou l'un des deux.*

Cette variable contraste avec la variable AS3 où 16 jeunes - 3 scolarisés, 6 déscolarisés et 7 non scolarisés - affirment l'opinion inverse, c.à.d. que la solidarité existe encore. Et l'aspect hiérarchique joue un certain rôle dans ce cas, car, même si ce n'est pas de façon tout à fait tranchée non plus, on peut dire à la suite des analyses statistiques que moins on a étudié plus on a tendance à penser que la solidarité existe encore. Les deux opinions tout en étant contradictoires vont donc plus ou moins dans le même sens hiérarchique.

L'idée qui paraît dominer cette variable est celle émise par B6 : *Il peut exister une solidarité entre des gens qui sont proches en moyens, en avoir, ainsi de suite. Je serai solidaire avec un copain du "Cheche" parce que nous pourrions parler de la soudure, de l'ajustage, de la vie future en nous disant : «Dis, est-ce que nous trouverons du travail? On pourra demander du travail à la Bralima!» Et ainsi de suite. Toi tu peux faire de la solidarité avec tes collègues à l'ISP, avec d'autres cadres, parce que vous pouvez collaborer dans votre domaine et dans votre métier. Vous pouvez faire de la solidarité avec des collègues de service. Mais aller faire de la solidarité avec quelqu'un avec lequel tu n'es pas proche ni en avoir, ni en sagesse, ni en mentalité, ni en comportement, tu ne peux pas faire de la solidarité avec quelqu'un de*

ce genre... La solidarité existe jusqu'aujourd'hui mais entre gens de même rang.

Cette interrogation sur la solidarité ne se justifie que parce que la situation sociale et économique de la population est devenue précaire. 19 jeunes sur 30 le constatent dans la variable AS1 et leur constat est partagé de façon presque égale dans les différents groupes, c.à.d. par 6 jeunes scolarisés, 5 déscolarisés et 8 non scolarisés. Et on peut y ajouter les 8 jeunes de la variable AS7 qui évoquent le fait que l'éducation s'est dégradée au Zaïre, même si leur opinion est trop minoritaire et qu'on aurait pu l'inclure dès le début parmi les opinions de la variable AS1. En effet cette fusion aurait transformé AS1 en idée-force et reflété encore mieux la perception par les jeunes de la précarité généralisée.

B9 se réfère à une image biblique pour décrire la situation : *Les gens vivent comme des oiseaux, disons. En effet j'ai vu que la Bible dit: «L'oiseau mange alors qu'il n'a pas de champ». Donc c'est Dieu qui le nourrit. En vérité dans notre situation, les gens vivent grâce à Dieu seul. En effet tu verras quelqu'un se débattre ici et là et il ne trouve rien. Il reste à la maison et le soir il attrappe un peu de farine de maïs - j'ai déjà vu cela dans suffisamment de maisons - un peu de farine de maïs juste pour faire la bouillie pour les enfants, bouillie appelée "kakonto". Les enfants la boivent, chacun un gobelet, et à la fin ils entrent dans leur lit et dorment. Mais auparavant ce n'étoit pas comme ça. Auparavant, mon père me raconte que quand ils étaient gosses, ils recevaient la grosse boîte de "Nido"⁵⁹ tous les deux jours ici à Bukavu. Tous les deux jours ils recevaient cette grosse boîte, ça veut dire qu'il y avait beaucoup à manger. On mangeait le matin, à midi et le soir. Aujourd'hui les gens commencent à vivre une vie très difficile, c.à.d. se débrouiller. Quelqu'un se réveille et ne sait pas ce qu'il mangera et il passera la journée comme cela. Par chance le soir un voisin lui offrira une petite assiette de salade, il prépare le fofou pour les enfants avec un demi "namaha"⁶⁰ de farine. C'est dire que les gens mangent par la grâce de Dieu.*

⁵⁹ Une grosse boîte de Nido contient 2,5 kg de lait en poudre commercialisé par Nestlé.

⁶⁰ Le namaha est une mesure locale qui vaut environ 1,5 kg.

Le même jeune homme constate le contraste entre la pénurie alimentaire à Bukavu et la surabondance de riz à environ 200 km : *Les récoltes peuvent se détériorer si tu ne trouves pas d'acheteurs ni de chemin par où passer pour aller vendre à d'autres clients. Je donne un exemple... lorsqu'il (un jeune homme de Mulungu, dans la Région du Maniema) nous a trouvés en train de manger du riz ici à Bukavu... et quand il a entendu les enfants contents à la cuisine, il s'est dit : «Donc les enfants sont contents d'avoir mangé du riz?» Nous lui avons répondu : «Cela arrive une fois dans la vie parce que le riz ici se mesure au verre». Il s'est exclamé : «Vous vous réjouissez de ce riz de Kitutu?» Nous lui avons demandé : «Et toi, que penses-tu?» Il a dit : «Chez nous du côté de Mulungu, nous ne mangeons plus du riz. Nous en fabriquons de l'alcool (kanyanga). Il arrive que les enfants mangent du riz, on le leur donne sur de grandes cuvettes. Ils mangent. Après ils en font des boules et ils commencent à jouer avec comme au ballon. Pourquoi? La route entre Mulungu et Kamituga est devenue très difficile à pratiquer. C'est deux semaines de marche. Et il y a de très grandes montagnes. Tu montes une montagne, tu transpires et tu t'assieds.» Il a dit que cette année ils ont essayé de faire arriver un peu de riz à Kamituga pour permettre aux gens de Kamituga de l'acheter là. Mais il y en a plein chez eux. Beaucoup de gens possèdent des champs pleins de riz et personne ne peut aider l'autre à récolter. Tu appelles un voisin, il te dit : «Moi aussi j'ai mon riz». Là il y a des problèmes parce que le riz qui est à la maison s'y détériorera comme il n'a pas de consommateur. Il devient un ballon pour jouer alors qu'il manque ici.*

Les opinions des variables AS5 et AS6 concernent respectivement l'argent-roi ainsi que la corruption et la gabegie. Elles sont émises respectivement par 14 et 16 jeunes. Dans le cas de la variable AS6 il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes; dans celui de la variable AS5 il y a une certaine différence, mais pas très significative et dont on ne peut pas non plus tirer des conclusions sur la base de la différence des niveaux scolaires des groupes.

B6 nous dit combien l'argent peut devenir le roi de la vie de certains jeunes : *Ce n'est pas difficile [de combiner études et boulots]. Il y a des désavantages et des avantages puisque parmi les 15 règles de santé j'ai vu affiché quelque part qu'il faut toujours avoir un peu d'argent à côté. Si on se réfère à ces 15 règles de santé, ce ne peut pas*

être difficile. Mais si on se réfère aux méfaits de l'argent, puisque l'argent a beaucoup de méfaits... Je me rappelle en dissertation on dit : "L'argent, c'est un bon maître, mais un mauvais conducteur!" Si on se réfère à cet adage, c'est la pure réalité. Il peut arriver, grâce à Dieu, que tu aies un peu d'argent en faisant du commerce. Au lieu d'équilibrer les heures de commerce, les heures d'études, les heures de loisir, les heures de promenade, tu prends tout, tu le mets au bénéfice de l'argent, tu commences la prostitution, tu fréquentes les prostituées, tu bois... tu oublies l'école à cause de cet argent. Ça, c'est le premier méfait que je peux mentionner d'abord. Si au fur et à mesure que tu étudies tu trouves de l'argent, tu vas te dire : «J'étudie pour chercher de l'argent plus tard dans la vie. Or j'ai de l'argent!» Tu fais un raccourci en disant : «J'étudie pour avoir de l'argent alors que j'ai de l'argent maintenant et c'est l'argent que je cherche à avoir plus tard!» Tu négliges les études au profit de l'argent.

En ce qui concerne la variable AS6, beaucoup de gens sont contraints à la corruption pour survivre à la gabegie à laquelle s'adonnent les dirigeants du Zaïre. Voici comment C5 parle des petits salariés : Ceux-là, ils ont leur "kizi"⁶¹. Chaque jour il sait : «Si je vais au boulot, je n'ai qu'un stylo et du papier. Mais à mon retour j'aurai de l'argent, grâce simplement au "kizi".» Le "kizi"! Quelqu'un est peut-être directeur je ne sais où. Avant même qu'il ne vous inscrive, il va vous dire : «Apporte une chèvre, apporte une poule, apporte de l'argent». Tu apportes, il t'inscrit, et c'est ainsi qu'il vit. D'ailleurs cet argent du salaire, il ne s'en préoccupe pas. Lui, chaque jour, il part de chez lui avec un stylo et du papier. Il va au travail. Il rentre avec de l'argent. En effet si quelqu'un a de l'argent, il ne peut avoir de difficultés. Si c'est une maladie, j'ai de l'argent, je me fais soigner. Mais le pauvre, il est là, s'il tombe malade, il se dit : «C'est fini, je suis mort». Ce qui peut le sauver, c'est s'il a un frère qui connaît un médicament indigène, alors il peut guérir. Mais s'il va à l'hôpital, il ne peut pas guérir parce qu'il n'a pas d'argent pour être admis à l'hôpital. L'argent qu'on lui demandera, il ne l'aura jamais. [Si on a l'argent] la seule difficulté c'est la mort.

⁶¹ kizi vient du mot anglais *business* et peut signifier *affaire embrouillée* selon *Le Petit Robert*. Ce terme renvoie aux multiples stratégies de survie, peu ou pas légales du tout, évoquées tout le long de cette recherche. Voir aussi la note 39.

VI.- QUELLES PROPOSITIONS DE SOLUTIONS ?

Que faire pour sortir de cette situation catastrophique? Hountondji (1994 : 34, note 16), parlant de la recherche en Afrique avec un langage qui peut s'appliquer à des champs plus vastes et différents - en l'occurrence celui de la crise sociale et économique dont il est question dans cette analyse des entretiens avec les jeunes à Bukavu - dit : *Pensons-y : même quand on sort d'un trou, on n'échappe pas à cette sorte de responsabilité. Trou = coin perdu, isolé des grands centres, des grands courants commerciaux; sur le plan de la recherche, pays, institution, endroit resté en marge des grands échanges d'idées, étranger aux modes intellectuelles et scientifiques, vierge autant qu'on peut l'être - avec toutes les équivoques, toutes les nuances à la fois péjoratives et laudatives habituellement attachées à cette notion. Le trou, c'est ce que nous avons appelé ailleurs l'"université de brousse"⁶². Nous commençons à mieux le connaître : il ne dispose pas, par exemple, d'un centre de bibliographie informatisé, et ses bibliothèques, quand il en a, ne sont pas intégrées aux grands réseaux d'échanges et de prêts. Pour sortir d'un tel trou, il faut d'abord le vouloir - c'est la première et la plus importante condition - mais aussi, en se serrant les coudes à l'intérieur du trou, saisir ensemble la main tendue venue de l'extérieur, prendre appui sur les solidarités.*

Il n'était pas évident de dégager une majorité de deux tiers autour de solutions possibles de la crise zaïroise même si l'essentiel a été dit et devrait être considéré à sa juste valeur. Les populations consultées étant hétérogènes, aux prises avec des stratégies de survie dans un contexte où la tradition de solidarité *fout le camp*, il était difficile qu'elles arrivent à dégager des *solutions-forces*, comme pour les *idées-forces*. Les résultats statistiques concernant leurs propositions de solutions ne seront alors évoquées qu'à titre indicatif. Fut-il donc plus facile de critiquer que de trouver de bons remèdes contre les maux diagnostiqués? Il n'empêche qu'aller à l'écoute des jeunes de toutes les catégories abordées dans cette recherche a permis de toucher du doigt leurs préoccupations majeures et de percevoir leurs pistes de solutions.

⁶² Hountondji, Situation de l'anthropologue africain : note critique sur une forme d'extraversion scientifique, p. 107 in COLLECTIF, 1988 : 98-108 (cette référence est donnée par l'auteur dans le texte cité).

1.- Propositions de changement à l'école

L'école, clé du développement est le thème central de cette recherche. J'ai donc demandé aux jeunes ce qu'il fallait améliorer en ce qui concerne l'école pour qu'elle soit une véritable clé du développement, étant entendu que dans la situation de crise totale l'école n'est plus la voie royale d'ascension sociale au sens défini dans ce travail. La surprise est que l'école n'ait pas été perçue par les jeunes comme étant un thème à traiter à part. Seules les trois variables suivantes concernaient exclusivement l'école.

CE5 : restaurer le prestige de la fonction enseignante

CE6 : rapprocher le programme scolaire des réalités sociales

CE7 : former à la conscience, au bon sens.

Tableau 39 : Thème CE : Propositions de changement à l'école

Va	CESS		CE6		CE7	
	N	T	N	T	N	T
A	1	1	4	8	3	3
B	1	1	0	0	4	11
C	4	4	2	2	0	0
So	6	6	6	10	7	14
χ^2	p=.153		p=.082		p=.088	
R	p=.099		p=.279		p=.120	
τ	b=.288		b=-.192		b=-.273	

Comme les autres variables étaient reprises aussi sous le thème plus englobant, celui des propositions de changement dans la société, les propos des jeunes à leur sujet ont été traités dans ce cadre du changement dans la société entendue comme un tout, c.à.d. incluant aussi les changements à l'école.

Pour revenir aux variables exclusivement centrées sur ce thème CE, on peut dire qu'elles ont été très peu évoquées : CE5 par 6 jeunes sur 30, CE6 par 6 jeunes sur 30 et CE7 par 7 jeunes sur 30. On peut affirmer que l'attention des jeunes n'était pas polarisée sur l'école séparée du contexte général, mais aussi se réjouir qu'un cinquième d'entre eux aient chaque fois senti le besoin de s'exprimer sur les solutions éventuelles aux maux qui rongent l'école zairoise. Et il est intéressant que chaque groupe se soit polarisé sur l'une des trois variables. Ainsi 4 non scolarisés sur un total de 6 jeunes se sont

intéressés à la variable CE5. Par exemple quand je demande à C1 quelle vie scolaire il souhaiterait à ses enfants s'il en avait, il répond : *Je souhaiterais que la vie soit encore comme celle d'autrefois... que l'enseignant soit dans de meilleures conditions comme avant. Qu'il soit "rassasié", qu'il ait les moyens de bien enseigner l'élève. C'est ça. C'est ce que je souhaiterais. Et que disparaissent toutes ces histoires de "coopération", de "kizi" (corruption)... Que l'intelligence de chacun soit le seul critère.*

Ensuite 4 scolarisés sur 6 jeunes en tout ont parlé de CE6. A7 pense qu'on devrait par exemple approfondir des cours sur les richesses de son pays, par exemple en géographie, l'économie, la géographie économique par exemple, ou mettre la géographie physique de son propre pays, parce que moi par exemple je ne sais pas toujours d'où vient la pluie chaque fois, on a vu peut-être une seule fois la géographie pour la partie de l'Afrique. Alors on ne sait pas très bien parce qu'on devrait aussi savoir ce qui se passe. Et quand par exemple on fait la météorologie, on saura : «Je peux me baser sur ceci pour mon pays, je fais faire ceci parce que c'est de là...» Mais quand on doit encore tout apprendre après sur son pays ce n'est pas toujours intéressant.

Enfin 4 déscolarisés sur 7 jeunes ont évoqué la variable CE7, la formation à la conscience, au bon sens, à l'image de B6 qui nous parle de la complémentarité de l'éducation en famille et à l'école : *Il y a l'éducation à la maison qui doit être secondée par celle de l'école. En effet la maison et l'école s'entraident. La famille et l'école se complètent. En famille on nous apprend : «Ne vole pas, n'injurie pas, respecte les grandes personnes». A l'école on nous apprend le savoir-vivre à travers l'ECP (Education civique et politique). L'ECP complète ce qui est donné à la maison. Une fois que nous avons reçu ces instructions à la maison, elles ne suffisent pas, elles sont complétées à l'école, elles changent notre façon de vivre et d'être, et les petits prendront comme exemple le comportement des grands...*

2.- Propositions de changement dans la société

Ce thème a englobé les variables suivantes :

CS1 : créer, équiper et entretenir des infrastructures de base

CS2 : rétablir la discipline, la rigueur et la justice

CS3 : payer des salaires corrects et réguliers

CS4 : combattre la corruption et la gabegie

CS6 : inciter à plus de solidarité dans la recherche de solutions

CS7 : contrôler l'économie et favoriser son essor.

Tableau 40 : Thème CS : Propositions de changement dans la société

V _R	CS1		CS2		CS3		CS4		CS6		CS7	
	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N	T
A	5	15	5	17	2	2	4	8	6	8	5	5
B	1	2	4	9	3	5	4	6	1	3	1	2
C	4	5	3	4	6	9	4	5	2	3	1	1
So	10	22	12	30	11	16	12	19	9	14	7	8
χ^2	p=.142		p=.659		p=.154		p=1.00		p=.035		p=.050	
R	p=.649		p=.378		p=.066		p=1.00		p=.053		p=.035	
τ	b=-.081		b=.157		b=.319		b=0.00		b=-.335		b=-.364	

Ce sont donc les variables CS1, CS2, CS3 et CS4 qui avaient été proposées aussi comme variables pour le thème des propositions de changement à l'école et dont les scores ont fusionné avec ceux de ce thème des propositions de changement au niveau social : l'école faisait en effet partie de tout un contexte social contre lequel les jeunes étaient bien emportés et chacune de leurs propositions pouvait concerner à la fois le contexte scolaire et le contexte social en général.

Malgré cette modification on peut dire que les jeunes se sont en général peu exprimés sur les propositions de changement social. Celles qui ont recueilli le plus d'opinions sont la CS2 qui demande de rétablir la discipline, la rigueur et la justice et la CS4 qui vise à combattre la corruption et la gabegie. Elles ont été émises chaque fois par 12 jeunes répartis équitablement à une unité près.

Voici ce qu'en dit A7 : *On doit d'abord délaisser la corruption, c'est l'un des grands maux qu'on a eus pendant ces deux Républiques. La corruption, l'analphabétisme aussi qui est en train d'augmenter, on doit lutter aussi contre l'analphabétisme. Je crois que ce sont deux grands maux qu'on doit laisser et maintenant s'engager à travailler :*

pas faire 10 heures au travail mais 10 heures de travail. (Comment y arriver?) Par des vulgarisations. On dit par exemple il y a des inspections, je ne vois pas comment un élève peut échouer ici et partir dans une autre école où on l'accepte. C'est que l'inspection, elle ne fait pas son travail, ou l'inspection est impliquée dans le problème... On doit faire des lois radicales, une loi brandir ceci ou cela, celui qui fait le contraire il doit avoir des sanctions terribles : ce n'est pas mettre un voleur en prison et puis après deux mois, on le voit encore à l'extérieur alors qu'il a été condamné par des juridictions. Et puis les juges sont les plus corrompus de toutes les personnes. Il n'y a pas de justice. On doit lutter dans ce sens-là. Et c'est peut-être par la vulgarisation, par les medias, par la radio, par la télévision.

Les propositions CS1 et CS3 ont recueilli respectivement 10 et 11 scores avec des distributions étranges entre les groupes. En effet à propos de la variable CS1, 5 jeunes scolarisés et 4 non scolarisés proposent de créer, équiper et entretenir les infrastructures de base, alors qu'il n'y a qu'un seul déscolarisé à avoir pensé à cette idée.

A2 exprime bien cette idée : *Sur le plan pratique, comme on le dit, ce sont les constructions des routes parce qu'on a l'impression que tout passe par là, par la construction des routes et la réorganisation du transport et des communications. S'il y a certaines régions qui sont sur le point de souffrir de la famine c'est à cause de cela, parce que les communications sont très mal... sont complètement désorganisées. On peut produire par exemple du riz à gogo à Kindu par exemple, mais ça n'arrive pas ici faute de moyens de transport, de communications. Donc la première chose serait de réorganiser les moyens de transport et les moyens de communications parce qu'il n'y a pas de développement sans communications et sans transport. J'ai l'impression que ça fait partie des clés de tout développement...*

Quant à la variable CS3, on note que 6 non scolarisés se sentent plus préoccupés par des salaires corrects et réguliers contre seulement 3 déscolarisés et surtout 2 scolarisés qui pourraient *légitimement* rêver à des situations salariales intéressantes à la fin de leurs études. Est-ce parce que les non scolarisés sont déjà aux prises directes avec le monde du travail à travers leur condition d'apprentis sur le tas et que le thème du salaire se pose donc concrètement et avec acuité?

C5 estime que pour améliorer la situation de l'école l'Etat *doit payer les enseignants. En effet un enseignant peut arriver en classe et dire...*

ou bien écrire au tableau... et si c'est du calcul il dit : «Travaillez ce calcul. Malheur à celui qui ne réussira pas.» Il s'assied sur sa chaise. Pourquoi?... Parce qu'il va au travail mais il n'est pas payé; alors il se dit : «Au lieu de passer mon temps à crier, je préfère m'asseoir en classe dans un coin.» Il fait entrer les élèves en classe et il écrit, puis il s'assied et reste là. Si l'enseignant est payé il aura le courage et se dira : «Je dois enseigner... peut-être le directeur peut passer à l'improviste et s'il me trouve ainsi il me renverra...» Mais on ne l'a pas payé, l'enseignant arrivera et s'assoira et dira aux élèves : «Racontez-vous des histoires» et les fera réciter. C'est tout.

Les propositions CS6 et CS7 ont recueilli 9 et 7 scores. Et là cette fois ce sont surtout les scolarisés qui ont émis ces opinions : 6 sur 9 pour la variable CS6 et 5 sur 7 pour la variable CS7. En se basant sur le χ^2 , le τ de Kendall et le R de Spearman pour la variable CS6, on peut dire que plus on a étudié plus on propose d'inciter à plus de solidarité dans la recherche de solutions à la crise sociale vécue par tout le monde. Et ceci n'est pas surprenant dans la mesure où ce sont les plus scolarisés qui étaient le plus d'avis, à travers la variable AS4, que la solidarité n'existait plus dans notre société.

A1 dit clairement : Je vois seulement... dans la modernité on pouvait supprimer le "chacun pour soi". Tu es ici, tu ne te soucies même pas de ce que ton voisin fait parce que, non..., on vit comme les "Blancs", chacun fait ce qu'il... chacun chez soi. En tous cas on devrait supprimer ça.

L'analyse des mêmes coefficients pour la variable CS7 donne la même tendance, à savoir que plus on est scolarisé plus on propose de contrôler l'économie et de favoriser son essor. Un domaine trop abstrait pour que les moins scolarisés se sentent concernés?

A3 pense qu'il faut d'abord commencer par sauver la monnaie... puisque la monnaie zairoise chute du jour au jour et contribue vraiment au malheur et à la misère du pays... Pour A8 c'est l'Etat seul qui doit acheter de l'or. C'est une loi politique qui peut contribuer aussi au développement. Si l'Etat disait : «C'est moi qui peux acheter cet or et c'est moi qui dois le vendre aux particuliers» c'est pour permettre à l'Etat de payer par exemple les fonctionnaires... avec l'argent qu'il peut gagner, payer les fonctionnaires... Mais si maintenant ces creuseurs eux-mêmes creusaient cet or, eux-mêmes le vendaient aux particuliers, vous voyez que l'Etat échappe...

CONCLUSION

La situation du Zaïre, quel que soit le domaine évoqué, est catastrophique depuis des années. Et la guerre qu'il vient de connaître n'a fait que révéler au monde l'ampleur de cette catastrophe. L'analyse structurelle effectuée au cours de cette recherche a concerné particulièrement l'introduction et le développement du système scolaire au Zaïre. Ce système a contribué à transformer profondément les structures sociales des différentes ethnies unifiées dans une même entité administrative par la puissance coloniale. La formation scolaire et professionnelle doublée de la promotion sociale des auxiliaires de la colonisation devenus des *évolués* a suscité chez ceux-ci le désir d'envoyer leurs enfants à l'école. Ce fut le début des espoirs immenses placés dans l'école comme lieu incontournable pour l'ascension sociale et plus tard comme la clé du développement du Zaïre. La certification scolaire devint un critère capital de différenciation sociale et la préoccupation principale de ces évolués fut de conserver les avantages liés à leur statut, de se démarquer le plus possible de la population analphabète et de réclamer le plus d'instruction possible pour mieux ressembler à leur modèle, l'européen.

L'indépendance fut l'occasion de réaliser ce rêve, c'est-à-dire de former le plus de cadres possible dont la mission essentielle devait être d'égaliser le colonisateur en occupant sa place avec la même compétence et surtout avec le même prestige. L'étudiant post-colonial et ses parents n'ont pas échappé à ce rêve. Combien de familles n'ont-elles pas investi tous leurs avoirs matériels et consacré toutes leurs énergies à la réussite scolaire de leurs enfants, neveux ou cousins? Cet engouement pour la scolarisation contrasta avec l'incapacité des pouvoirs publics de créer une relation planifiée entre ce désir de formation scolaire et professionnelle et les possibilités d'utilisation judicieuse des futurs diplômés sur le marché de l'emploi. Les guerres civiles, la mauvaise gestion de la chose publique et la crise économique achevèrent de plonger dans le désarroi ceux qui avaient érigé la scolarisation en panacée et qui avaient renforcé leur cohésion familiale dans le but de soutenir les études secondaires ou supérieures d'un de leurs enfants.

Depuis le milieu des années 70, cette cohésion familiale est inévitablement mise à l'épreuve quel que soit le cas de figure : si

l'enfant échoue à l'école tous les espoirs de sortir de la misère s'effondrent; mais s'il réussit il est encore soumis à de nouvelles contraintes. Soit il trouve un travail de cadre supérieur et des *revenus* capables de satisfaire les besoins immenses de sa grande famille; dans ce cas bien rare il entre dans la nouvelle *bourgeoisie du diplôme*. Soit il est sans emploi ou travaille mais son salaire est très bas, si pas inexistant; dans les deux cas il continue à dépendre économiquement et donc socialement de la même famille qui l'a soutenu durant ses années d'études : c'est la déchéance de nombreux *rois* dont les trônes sont souvent occupés par ceux qui ont su garder un certain esprit d'entreprise et de risque dans le paysage social zaïrois.

Le mélange des rêves et des réalités est courant quand on évoque le système scolaire zaïrois et ses conséquences sociales. Certes la ruée vers l'école reste une réalité et les parents continuent d'accepter de se saigner aux quatre veines - au point de financer désormais le fonctionnement des écoles et le salaire des enseignants du public et du privé - afin que leurs enfants étudient et décrochent le diplôme. Mais celui-ci est-il encore synonyme d'un emploi rémunérateur assuré et assurant une réussite sociale certaine? Les jeunes qui continuent à être attirés par l'école sont-ils toujours convaincus de sa capacité de conduire à une réelle ascension sociale? L'école n'est-elle pas devenue un simple lieu de rencontre des copains et - dans une moindre mesure - un lieu d'acquisition d'un capital culturel représenté au Zaïre par l'obtention d'un diplôme? Quant au pouvoir de l'avoir, ne peut-on pas penser que les jeunes ne le lient plus absolument au diplôme, mais à la capacité d'imagination et de mise sur pied des stratégies productives? Cette situation ne provoque-t-elle pas dans le pays un exode rural massif, une déscolarisation catastrophique, des problèmes insolubles de débouchés, sans parler d'un analphabétisme croissant? Et comment résoudre tous ces problèmes et d'autres, si le pays continue à s'enliser dans une anarchie politique sans précédent?

Telles sont les interrogations auxquelles tente de répondre cette recherche effectuée en 1993 auprès des jeunes de Bukavu, alors que cette ville était à l'avant-garde de la lutte contre la dictature de la Deuxième République et pour la démocratisation des institutions et des moeurs politiques. Les multiples engagements sociaux, économiques et politiques des jeunes Zaïrois pour lutter contre la crise zaïroise, et surtout contre la dévalorisation de la formation scolaire et

du diplôme, produit de cette formation, transparaissent dans les comportements des jeunes de Bukavu. Je me suis entretenu avec 30 d'entre eux, essentiellement des garçons, soumis leurs propos à une double analyse, qualitative et quantitative, et dégagé des idées-forces qui ont organisé leurs différentes prises de position tant au sujet du thème central *école-clé du développement* que dans le choix des *stratégies de lutte pour survivre*. Et la catégorisation des jeunes sur la base de leur niveau scolaire a permis de constater une différenciation tant dans leurs opinions concernant les thèmes sus-mentionnés que dans leur appréciation d'eux-mêmes, des autres jeunes, des adultes et de la société.

Le regard des jeunes sur la relation entre l'école et le développement semble bien obéir aux deux logiques, idéaliste et pragmatique, évoquées dans l'hypothèse générale. En ce qui concerne la logique idéaliste, on peut dire que si la majorité des 30 jeunes interviewés à Bukavu en 1993 continuent à penser que l'école permet d'obtenir un diplôme donnant accès à des compétences et que celui qui le possède peut mieux participer au développement du Zaïre, ils ne sont plus qu'une minorité à penser que le diplôme donne accès à un travail de valeur. Les jeunes sont nombreux également à être d'avis que la réussite sociale passe aussi bien par la réussite scolaire que par le bon sens et la chance. Moins on a étudié plus on pense de la sorte. Les jeunes scolarisés ont plus tendance à nuancer leurs propos par rapport à la place de l'école, car ils affirment moins fortement que les autres que la réussite sociale passe par la réussite scolaire, mais ils insistent plus sur le fait qu'il ne suffit pas de réussir à l'école pour s'en sortir dans la société.

Le thème de l'école en rapport avec le développement ne peut être analysé sans s'interroger sur la langue d'enseignement et le contenu des programmes scolaires, ainsi que sur les responsabilités des diplômés dans la détérioration de la situation sociale et économique. La discussion autour de la langue d'enseignement et de l'adéquation du programme scolaire aux réalités du pays est loin d'être tranchée. Le français semble être préféré au swahili comme langue d'enseignement pour sa plus grande ouverture sur le monde. Mais le programme scolaire est jugé inadapté par ceux-là même qui le subissent, c.à.d. le groupe des scolarisés. Si les jeunes n'incriminent pas directement le français comme étant la cause de l'échec scolaire, ils reconnaissent que

le swahili comme langue d'enseignement permettrait une meilleure réussite scolaire. La place de l'école dans sa structure actuelle est encore relativement appréciée même si parmi ses *produits* - les diplômés - certains sont considérés comme ayant une part certaine de responsabilité dans la détérioration de la situation sociale et économique du Zaïre pendant que d'autres, très nombreux, en sont parmi les plus grandes victimes.

Quant à la logique pragmatique, les jeunes s'y conforment quand ils tentent de répondre à la question suivante : Que faire concrètement pour survivre à cette profonde crise socio-scolaire? Les stratégies que les jeunes ont mises sur pied concernent particulièrement les ethno-entreprises de type commercial, artisanal, technique et de formation professionnelle ou sur le tas, sans oublier la combinaison des ethno-entreprises et de la formation. Certains jeunes scolarisés s'inquiètent de cette combinaison qui, pensent-ils, ne peut que les distraire de leur formation scolaire que, contrairement à d'autres jeunes - surtout les déscolarisés et les non scolarisés -, ils vont jusqu'à inclure parmi les stratégies de survie! Par contre si celles-ci comprennent la corruption sous toutes ses formes pour les trois groupes, moins on est scolarisé plus on aurait tendance à recourir aux relations de type ethnique.

En ce qui concerne les hypothèses spécifiques, l'aspiration à une formation scolaire, professionnelle ou sur le tas se retrouve bien dans les groupes respectifs, avec en plus l'attrait pour une (re)scolarisation éventuelle chez les déscolarisés et les non scolarisés. Le groupe A se considère comme peu débrouillard et préfère attendre des emplois meilleurs que de prendre des risques dans la débrouille : ils donnent toujours une valeur plus que symbolique à leurs futurs diplômes en les considérant comme un investissement à long terme. Les déscolarisés sont fiers d'être en formation professionnelle qu'ils combinent aisément avec de petits boulots en rapport avec les métiers auxquels ils se destinent. Les non scolarisés sont contents de trouver une formation sur le tas et bien engagés dans les ethno-entreprises; ils regrettent d'avoir quitté tôt l'école, qu'ils survalorisent au point de souhaiter la fréquenter même si concrètement ils constatent que ce n'est plus facile.

Quant à l'appréciation de la société dans laquelle les jeunes vivent, il est symptomatique que ce soit l'effritement de la solidarité qui ait retenu le plus leur attention, effritement qui va de pair avec le constat

de la précarité de la situation générale, tant au niveau matériel que moral. Et comme la précarité de la situation générale oblige les jeunes à lutter pour survivre et à constater moins de solidarité dans la société, il va de soi que l'opinion dominante sur autrui - jeune ou adulte - est négative, le *struggle for life* conduisant au *sauve-qui-peut*. Cette appréciation de la société permet d'observer un réel processus de déstructuration-restructuration des traditions africaines dont les traits habituels se fondent sur une *solidarité légendaire* et une vie organisée autour de la grande famille africaine et du respect de la hiérarchie basée sur l'âge. Désormais la solidarité semble sélective et ne concerner de plus en plus que les personnes de même statut ou situation social(e), celles qui sont *proches en avoir, en sagesse, en mentalité, en comportement*, comme dirait B6.

Les solutions que ces jeunes proposent au niveau national pour sortir de cette crise socio-scolaire peuvent sembler banales dans la mesure où tout le monde qui connaît les problèmes du Zaïre sait que les infrastructures sociales (écoles, structures de santé...), de transport et communications sont complètement délabrées, qu'elles constituent donc un domaine prioritaire si l'on veut donner une chance au Zaïre et surtout aux Zaïrois de s'en tirer. Tout le monde sait aussi que la corruption doit être stoppée; le début de sa disparition devrait passer par le paiement régulier de salaires adéquats aux enseignants et aux fonctionnaires; ceci pourrait entraîner une prise de conscience par les concernés de la nécessité d'une autodiscipline et d'une rigueur dans la gestion de la chose publique ainsi que des relations humaines.

Le problème des salaires soulève celui des débouchés dans un pays où la population active et qualifiée augmente fortement - même si les qualifications ne sont pas toujours synonymes de compétences, eu égard au délabrement matériel et moral du système scolaire - mais où le nombre d'emplois en diminution depuis l'indépendance a chuté plus profondément depuis 1991, après les successifs pillages et destructions des structures de production. On ne peut non plus stimuler l'analphabète à apprendre à lire et à écrire si les jeunes diplômés sont tout aussi clochardisés et contraints de lutter pour survivre que les non scolarisés, avec en plus la frustration d'avoir fait tant d'années à l'école pour rien ou presque, si la distribution inégale des écoles entre les régions et en défaveur des campagnes ainsi que le contenu non

adéquat des programmes scolaires continuent à aggraver l'exode rural, l'exode scolaire et l'éloignement des scolarisés des réalités locales.

Certains pourraient s'étonner que les thèmes politiques n'aient pas occupé le devant de la scène : démocratisation, droits de l'homme, développement... Ces thèmes sont perceptibles par-ci par-là, mais les jeunes ayant pris le parti du pragmatisme ont préféré ne pas se perdre dans les méandres politiques zairois. Ils ont montré surtout comment eux et les autres victimes de la *tontine de gouvernement* tentent de sortir de l'impasse dans laquelle ils sont acculés. Se trouvant dans *un trou*, ils cherchent à remplir la première condition de s'en sortir: *le vouloir*. Toutes les stratégies de survie qui ont été au centre de ces entretiens sont la réponse à la réalité zairoise où l'école n'est plus la voie royale d'ascension sociale, où la réussite sociale passe *en même temps* par la chance, par le bon sens et par la réussite scolaire.

Les jeunes tentent-ils de *se serrer les coudes à l'intérieur du trou*? Importante question qui a été fort débattue. Si *le sauve-qui-peut* semblait l'emporter dans cette situation de naufragés, les jeunes sont revenus à ce problème de solidarité qui domine les différentes variables des thèmes consacrés aux propositions de changement. N'est-ce pas de la solidarité que de restaurer la discipline, la rigueur et la justice, payer régulièrement et correctement les enseignants et les fonctionnaires, lutter contre la corruption, contrôler l'économie et favoriser son essor, créer, équiper et entretenir les infrastructures de base, sans parler de former à la conscience?

Il est vrai qu'il faut *saisir la main tendue venue de l'extérieur, prendre appui sur les solidarités*. Encore faut-il que du fonds du trou où se trouve tout un peuple il y ait autre chose que des cris, des pleurs, des gémissements consécutifs au *struggle for life* en situation de désespoir. Encore faut-il qu'il y ait une lueur qui permette d'entrevoir la main tendue venue de l'extérieur et dénuée de toutes les ambiguïtés néo-coloniales ou hégémoniques. L'organisation des solidarités au fond du trou en vue de mieux se prendre en charge est en fait la priorité pour éviter plus de misère. Et ceci passe par l'organisation de la prise de conscience qu'il est nécessaire d'être solidaires dans la recherche et l'application des stratégies de survie.

Comme dit B6 : *Alors pour revenir et redevenir conscients, nous commencerons un à un. Au fur et à mesure que la conscience régnera en nous tous, nous collaborerons avec les gens, nous acquérons un*

changement, le pays changera parce que nous serons conscients de nos actions. La manière dont la prise de conscience a gagné chacun de nous, l'un après l'autre, elle gagnera chacun de nous, progressivement, jusqu'au moment où nous additionnerons les prises de conscience des 40 millions, nous trouverons la prise de conscience unique qui nous aidera dans le pays... C'est notre comportement que les enfants regarderont...

Les louables efforts des jeunes en particulier, de la population en général, pour résister à la crise généralisée au Zaïre ne sont qu'une goutte d'eau dans le fleuve Zaïre. Mais ils peuvent signifier une véritable participation à la transformation de la société zaïroise si les décideurs politiques - anciens et nouveaux - cessent de se complaire dans les multiples impasses institutionnelles où ils se sont délibérément placés et cherchent à reconstruire l'Etat-nation à partir des atouts du pays.

Le premier de ces atouts ce sont les réalités régionales d'où émergent ces mouvements de résistance contre l'anomie et ces consciences de *self-reliance* suscitées et consolidées par l'état d'abandon où se sont retrouvées les différentes régions du Zaïre durant la deuxième République. En effet celle-ci, issue du coup d'Etat de 1965, a été incapable d'établir une véritable unité du Zaïre en jetant des ponts réels et symboliques entre les différentes régions. Ce pays vaste comme l'Europe occidentale n'a pas une seule route nationale asphaltée, les chemins de fer existants sont en très mauvais état et conçus essentiellement pour évacuer les matières premières vers les pays industrialisés, la voie fluviale qui aurait dû être la voie nationale par excellence n'est pas entretenue et ses bateaux peuvent faire peur même aux mordus de l'aventure.

Les différentes grandes régions du Zaïre sont géographiquement, économiquement et culturellement différentes et l'histoire coloniale et post-coloniale a renforcé ces différences. On a souvent évoqué des clivages *est-ouest* au Zaïre. Les événements de la transition précédant la guerre dite des *Banyamulenge* ont conduit à la résurgence des identités katangaises et kasaïennes, à la mise à mal de l'esprit hégémonique de Kinshasa sur le plan culturel (langue lingala, musique, mode, enseignement supérieur), administratif et économique (capitale centralisatrice), à la lutte contre l'hégémonie de la région de l'Equateur sur le plan politique, militaire et de la sécurité. Les régions

du Bas-Zaïre, du Kivu, du Shaba et des deux Kasai semblaient être les plus acquises aux thèses fédéralistes-autonomistes, alors que le Bandundu, l'Equateur et le Haut-Zaïre donnaient l'impression de naviguer entre unitarisme et fédéralisme au gré des alliances extérieures et des clivages internes.

Ce qui précède fait penser que la meilleure façon de lutter contre les séparatismes rampants est de combattre le centralisme imposé par la dictature en optant pour un statut de fédération déjà en vigueur dans la Constitution de Luluabourg de 1964, remis en cause par le coup d'Etat de 1965 et ressuscité dans le projet de Constitution proposé au cours de la Conférence nationale souveraine. La décentralisation prônée pendant la décennie 80 n'a jamais vu le jour faute d'une volonté politique pour accompagner sa réalisation. Elle a été remise au goût du jour par des pseudo-gouvernements de transition, ceux-là même qui l'avaient noyauté pendant des années en organisant la *tontine de gouvernement*. La volonté des années 90 d'œuvrer pour la réalisation du processus de démocratisation et la lutte pour l'instauration des structures fédéralistes favoriseraient la poursuite de l'émergence d'initiatives et responsabilités locales concertées et la lutte contre les débordements autoritaires de tout bord.

Pour couper l'herbe sous les pieds de tous les activistes du séparatisme, cette orientation fédéraliste devrait absolument renforcer les éléments permettant de jeter et de consolider les ponts entre les différentes régions. Les routes, les chemins de fer, les aéroports et les télécommunications sont des éléments indispensables pour consolider les échanges inter- et intra-régionaux réduits actuellement à leur plus simple expression. Il est en effet scandaleux que le Zaïre importe du poisson pour nourrir la population de sa capitale alors que les lacs, le fleuve et tous les affluents regorgent de poissons dont la pêche et les moyens de conservation restent artisanaux, et dont le transport relève toujours de l'aventure. Ce qui est dit du poisson est valable pour la viande, la farine de froment, le riz qu'a évoqué B9, l'un des jeunes interviewés à Bukavu. Quant aux télécommunications intra- et internationales, la présence des organismes humanitaires aux Nord- et Sud-Kivu au secours des réfugiés Rwandais et Burundais et la guerre de l'AFDL contre les troupes zaïroises ont mis à nu leur état rudimentaire alors qu'elles sont aujourd'hui le fer de lance élémentaire de tout projet de transformation sociale.

Le deuxième atout est la diversité des langues et des cultures zaïroises. C'est une richesse que le Zaïre devrait pouvoir exploiter et non étouffer par l'imposition d'une langue et d'une culture - qu'elle soit étrangère et qu'elle ait une audience internationale, comme le français, ou qu'elle soit locale et qu'elle jouisse des avantages d'être de la capitale et de la région qui accaparait le pouvoir, comme le lingala. Les diverses langues et cultures zaïroises ne devraient pas être enfermées seulement dans les programmes des écoles primaires mais être promues jusque dans les différentes universités nationales.

Pour cela il serait urgent de créer, dans les Instituts supérieurs pédagogiques, des Départements de langues et cultures zaïroises chargés de former des professeurs des langues et cultures zaïroises dans toutes les sections de l'enseignement secondaire. Ces Départements collaboreraient avec le Centre de linguistique théorique et appliquée (CELTA) ainsi qu'avec le Département des langues et littératures africaines de l'Université de Lubumbashi en vue de l'élaboration des manuels des langues et cultures zaïroises dans les écoles primaires et secondaires. Les branches des langues et cultures zaïroises bénéficieraient de deux à trois heures par semaine dans toutes les sections de l'enseignement secondaire suivant les disponibilités des horaires des différentes classes. Une section littéraire langues et cultures zaïroises fonctionnerait parallèlement à l'actuelle section littéraire latin-philosophie et le programme de la section pédagogique contiendrait au moins quatre heures de cours des langues et cultures zaïroises. Cette décision permettrait de mieux préparer les futurs instituteurs à intégrer dans leurs enseignements la langue et la culture du milieu, en l'occurrence l'histoire et la littérature locales, les stratégies locales de résolution des problèmes vitaux et quotidiens, l'appréciation des valeurs des milieux ruraux et des valeurs émergentes dans les villes africaines.

Les langues zaïroises devraient être utilisées aussi dans des actes administratifs, judiciaires et législatifs locaux - en même temps que leur version française - pour permettre aux citoyens scolarisés jusqu'au niveau du primaire aujourd'hui de les lire et de les utiliser sans complexes. Des livres de vulgarisation devraient être mis à la disposition de tous les citoyens dans ces langues locales qu'ils maîtrisent bien, au lieu d'être réédités en français comme si le Zaïre était essentiellement francophone. Des journaux en langues nationales

devraient voir le jour et se multiplier pour encourager les paysans à les lire et à y écrire sur des sujets qui leur tiennent à cœur. Un programme d'alphabétisation fonctionnelle à l'échelle nationale devrait être une priorité pour permettre à tous les nombreux non scolarisés de maîtriser les langues nationales, de participer à la lecture et à l'écriture dans les journaux, de prendre connaissance des actes officiels rédigés en langues nationales. D'autres programmes d'alphabétisation en français seraient organisés à l'intention de ceux qui auraient déjà maîtrisé la lecture et l'écriture en langues nationales.

Des centres d'apprentissage de différentes langues nationales devraient être ouverts dans toutes les régions : ils concerneraient les langues nationales de ces régions pour leur approfondissement par les adultes qui ne les maîtrisent pas ou qui veulent en approfondir certains aspects littéraires ou autres; ils concerneraient également les langues nationales d'autres régions pour permettre à leurs ressortissants de garder des liens linguistiques et culturels avec leurs régions d'origine ainsi qu'aux non originaires qui s'y intéressent et qui voyagent de ne pas se sentir trop étrangers dans certaines régions de leur propre pays.

Aucune planification s'appuyant sur la réorganisation de la couverture scolaire ne peut se concevoir sans une maîtrise réelle de la variable démographique - surtout la démographie scolaire, troisième atout pour le Zaïre - qui, avec les potentialités, les ressources, les dynamiques économiques et culturelles régionales, permettrait d'orienter les choix d'implantation des institutions scolaires. Or la population zaïroise a plus que doublé depuis 1960 et 60 % de cette population a moins de 20 ans. Si 40 % de Zaïrois vivent actuellement dans les centres urbains, Kinshasa a attiré à elle seule 10 % de la population totale à cause de la politique de concentration dans la capitale des entreprises de services et de transformations industrielles, en plus des sièges de toutes les institutions politiques et administratives de décision et de la moitié des institutions publiques d'enseignement supérieur. Nombre de jeunes ont ainsi rejoint la capitale pour des études universitaires ouvrant à des emplois de cadres supérieurs introuvables dans les autres villes aux ressources humaines et industrielles limitées.

Mais depuis les années 70 de nombreux cadres universitaires sont sans emploi. Certains partaient pour les pays limitrophes; à partir des années 90 ils sont allés surtout en Afrique du Sud à la recherche d'un

mieux-être, à la suite des conflits interethniques du Shaba et de la destruction du tissu économique du Zaïre consécutive aux pillages successifs des villes depuis 1991. En 1993 et 1994 le Burundi et le Rwanda ont renvoyé au Zaïre *ses coopérants* dramatiquement privés de ce mieux-être, ruinés matériellement et moralement. La guerre commencée à l'Est du Zaïre en septembre 1996 et qui a contraint Mobutu à quitter le pouvoir en mai 1997 a provoqué une déstructuration supplémentaire du marché de l'emploi à l'intérieur du Zaïre et une fuite supplémentaire de compétences pourtant indispensables au développement de ce pays.

La fin rapide de cette guerre et la création tout aussi rapide d'un climat de confiance entre le nouveau pouvoir et le peuple pourraient inciter à un retour massif dans leur pays de nombreuses compétences zairoises en interminable errance à travers le monde. Ces compétences rejoindraient celles qui continuent de sortir de toutes les institutions publiques d'enseignement supérieur et universitaire - en dépit de leur état de délabrement - ou qui sortent depuis peu de temps de toutes ces institutions privées nées il y a à peine dix ans. Elles rejoindraient surtout la longue liste d'attente de tous les diplômés sans emploi et clocharisés sous la dictature de la Deuxième République.

Peut-être est-ce le moment de lancer une *boutade* en référence aux planificateurs Indiens qui *ont toujours considéré que la pénurie était plus dommageable que le surplus* (Bertrand, 1992 : 24). A2, l'un des jeunes interviewés, a dit aussi : *Il vaut mieux qu'il y ait des médecins qui chôment que de ne pas en avoir parce que quand on n'a pas de médecins, c'est grave!* En effet la fonction publique étant saturée et les marchés de l'emploi des pays voisins étant incertains pour longtemps, le Zaïre n'a plus où exporter ses diplômés. Ceux-ci devraient donc se créer de nouvelles stratégies de survie. Primo, de par leurs compétences, ils sont théoriquement supposés plus aptes à concevoir et entreprendre des actions plus productives que les déscolarisés et les non scolarisés qui ont pu le faire durant toutes ces années de crise. Secundo, les nouveaux diplômés sont mieux préparés à affronter cette situation de non emploi étant donné que leurs parents ou leurs frères et sœurs aînés en sont victimes depuis des années.

Il est vrai que *partout où il y a production de biens ou de services les capacités de production sont fonction des limites imposées par le volume des ressources disponibles, les compétences des hommes et les*

problèmes organisationnels (Schultz, 1983 : 72). Même si l'excès de compétences que semble avoir le Zaïre n'est dû depuis des décennies qu'à une gestion catastrophique de ses ressources humaines et naturelles, les diplômés, conscients de cette réalité et du fait que le salut ne viendra pas à court ni à long terme du pouvoir central, encore moins de l'extérieur, ne devraient pas attendre le jour où le Zaïre se sera doté d'institutions démocratiques stables pour s'investir dans la dynamisation des structures locales ou régionales nées sans aucune planification. Et les formateurs d'aujourd'hui devraient intégrer parmi leurs objectifs de formation celui de conscientiser les futurs diplômés pour qu'ils acquièrent cet esprit d'entreprise et d'autopromotion et qu'au terme de leurs études ils sortent avec un projet concret, dans la logique de la *self-reliance*.

La prolifération actuelle de formations universitaires privées devrait être canalisée pour une meilleure distribution sur toute l'étendue nationale en même temps que l'Etat devrait inciter à la création de plus de centres scolaires techniques et extra-scolaires de formation professionnelle en prenant soin de diversifier ces formations suivant les spécificités locales. En effet la fierté et l'optimisme dominaient chez les déscolarisés en formation professionnelle interviewés à Bukavu. Et leurs formateurs ont affirmé que dès l'obtention de leurs brevets la plupart sont immédiatement sollicités sur le marché du travail par des entreprises privées ou pour des contrats à court et à long terme dans la cité.

Le foisonnement des activités de l'économie populaire dans les centres urbains et des activités non agricoles dans les milieux ruraux devrait interpeller les décideurs au niveau régional pour qu'ils favorisent la création d'institutions de formation professionnelle qui répondent à la demande locale. Ces mêmes décideurs devraient contribuer à valoriser la perception des métiers manuels auprès des élèves pour que dès l'école primaire ceux-ci comprennent que l'agriculteur, l'éleveur, le pêcheur, le menuisier ou le mécanicien exercent des métiers tout aussi valorisants que l'enseignant, le magistrat, le médecin ou le journaliste. Les enfants devraient être initiés à être encore mieux plus tard ce que la plupart d'entre eux sont déjà dans la vie quotidienne mais dont ils ne sont pas suffisamment conscients : des *ethno-entrepreneurs*, c.à.d. des créateurs, des initiateurs de projets, des producteurs de biens et de services à partir

des ressources et potentialités locales, et non seulement des exécutants qui attendent d'être employés par l'Etat ou par autrui.

Pour éviter que le marché urbain ne soit saturé des métiers de l'économie populaire au point de se faire une concurrence farouche et de réduire des professionnels de certains métiers au non emploi, l'Etat fédéral et régional devrait tout faire pour désenclaver de nombreux centres urbains et ruraux. Ces derniers ainsi soutenus se transformeraient avec le temps en relais entre les villes actuelles et peut-être même en villes nouvelles grâce à leurs capacités accrues de création d'emplois, d'accueil d'institutions et de populations de plus en plus denses.

Mais les *mégapoles* de type Kinshasa ne pourraient être évitées que par la revalorisation des campagnes; si les paysans pouvaient communiquer facilement avec la ville et y transporter leurs produits agricoles sur des voies fluviales, routières et ferrées viables, ils cultiveraient plus la terre et les femmes n'auraient plus besoin de quitter les villages pour rejoindre leurs maris en quête en ville d'occupations plus productrices de revenus; leurs enfants déserteraient moins les écoles implantées en milieu rural si celles-ci y étaient de plus en plus nombreuses, tout aussi bien équipées que celles de la ville et si les contenus de leurs programmes valorisaient aussi bien la culture locale que l'ouverture à d'autres cultures dans un esprit de dialogue et non de compétition.

Pour que les futurs cadres et professionnels de différents corps de métiers reçoivent une formation adéquate et conforme à leurs aspirations et aux orientations de l'Etat fédéral et régional, il serait nécessaire que tous les différents acteurs impliqués dans la formation et la gestion des lieux de formation collaborent. Ceci ne sera possible que si l'Etat respecte ses engagements tant financiers qu'organisationnels que sont le paiement des salaires adéquats à ses agents et le financement des constructions, des équipements et du fonctionnement des établissements scolaires.

En attendant et compte tenu de l'importance de l'intervention financière des parents dans le fonctionnement de l'école actuelle, il importe que le *Conseil de gestion* de chaque établissement scolaire assume ses prérogatives telles que définies en 1981 déjà. En effet ce Conseil détient *le pouvoir de décision et de contrôle administratif et financier sur l'école. Il reçoit et approuve les rapports à envoyer par*

la Direction aux Autorités supérieures⁶³. Il est composé d'un représentant des parents qui est de droit président du Conseil, d'un représentant mandataire signataire pour les écoles conventionnées, du chef d'établissement qui assure le secrétariat du Conseil, d'un représentant des enseignants et d'un représentant de l'autorité politico-administrative⁶⁴ qui pourrait être choisi parmi les élus locaux. Ce Conseil de gestion devrait donc être réactivé pour éviter de nombreux cas de détournement des fonds payés par les parents et abandonnés à la gestion discrétionnaire des chefs d'établissement (Tshiala, 1990 et 1995).

Il faudrait aussi que les établissements publics d'enseignement supérieur et universitaire jouissent pleinement de leur *autonomie de gestion et disposent chacun d'un patrimoine propre spécialement affecté à son objet*⁶⁵, c.à.d. que les autorités académiques soient choisies démocratiquement parmi les membres du Corps académique de chaque établissement, et non parachutées d'autres instances comme c'est le cas depuis 1971, date de la création de l'Université Nationale du Zaïre. Que ces nouvelles autorités veillent à l'application du programme académique national avec la possibilité de l'adapter à leurs spécificités locales, à leur environnement régional et à une ouverture sur le monde universitaire international.

Toutes ces propositions n'ont de sens que si le problème des institutions accordant une large autonomie aux régions est résolu démocratiquement, ce qui transformerait chaque chef-lieu en centre de décision régionale. Ainsi pour le Sud-Kivu en l'occurrence, Bukavu cesserait d'être une ville enclavée pour retrouver sa véritable vocation de carrefour de personnes, d'idées et de biens au centre de l'Afrique noire, premier atout indispensable à l'épanouissement de ses jeunes et à leur ouverture sur le monde. Cette ville pourrait-elle répondre plus adéquatement à la soif du savoir manifestée par ses jeunes tout en les intégrant dans leur milieu socio-culturel? Oui, si elle réussissait à mobiliser vers elle des fonds nécessaires pour réparer les

⁶³ Voir l'arrêté départemental n° DEPS/CCE/01/COI/184/81 du 23/9/81, art. 8, voir aussi art. 9, 10, 11, in *Recueil des directives...*, 2e éd., 1986.

⁶⁴ Voir arrêté départemental n° DEPS/CCE/COI/0153/82 du 18 août 1982, art. 1er, alinéa 1er, in *Recueil des directives...*, 2e éd., 1986 :220

⁶⁵ Autonomie reconnue par l'article 78 de la loi-cadre n° 86/005 du 22/9/86 de l'enseignement national.

infrastructures routières internes, et participer à l'asphaltage des axes routiers principaux la reliant aux autres villes du Zaïre et de l'Afrique orientale. Oui, si elle réussissait aussi à coordonner les différents centres de formation scolaire et professionnelle existants et à créer, et si ces centres arrivaient à dispenser des contenus qui englobent harmonieusement savoir théorique, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, alimentant ainsi le pouvoir de l'avoir et accroissant la richesse de l'être.

Le deuxième atout de Bukavu devrait comprendre, dans la restructuration de la formation scolaire et para-scolaire, la revalorisation des savoirs locaux dont la langue et la culture swahili qui ouvrent la ville sur la moitié du Zaïre et tout l'Est-africain, l'artisanat et le savoir technique qui produisent de nombreux articles prisés sur le marché local, les principes éthiques de respect du bien commun et de la parole donnée, de justice et de solidarité, principes qui seront de plus en plus confrontés au dynamisme des jeunes, à leur volonté d'innovation et d'autosuffisance.

Si Bukavu est véritablement une ville scolaire, elle est loin d'avoir réussi à scolariser tous ses jeunes, encore moins à alphabétiser toute sa population. Il serait possible d'exploiter davantage les infrastructures et équipements déjà existants, de construire de nouvelles écoles, de nouveaux centres de formation, de recyclage professionnel et de promotion sociale, des salles polyvalentes pour le théâtre, le cinéma, les conférences, l'alphabétisation, la formation continue, des centres de loisirs et d'initiation aux jeux et loisirs tirés de la tradition africaine... Les enseignants et les formateurs devraient être recrutés et rémunérés suivant leurs compétences : ils retrouveraient ainsi la motivation nécessaire pour partager leurs connaissances et former les jeunes à la maîtrise d'un savoir créateur de richesses matérielles et culturelles.

Les changements sociaux, politiques et économiques qui s'annoncent, l'ouverture sur l'extérieur et la revalorisation des structures de formation attireront davantage de monde à Bukavu si celle-ci retrouve sa vocation de ville bassin d'emploi. Le dynamisme et l'esprit d'innovation des jeunes à travers les petits métiers et le commerce devraient pour cela être appuyés par la relance des entreprises industrielles fermées et la création de nouvelles entreprises, surtout celles de transformation, de conservation et de commercialisation des produits agricoles, principales richesses du

Sud-Kivu. Il serait indispensable d'y associer l'entretien des routes de desserte agricole et de laisser les paysans s'organiser pour vendre leurs produits à des prix du marché.

Si, en plus, certaines structures de formation et de loisir ainsi que certaines entreprises agro-industrielles décidaient de s'installer dans les campagnes désormais plus faciles d'accès, l'exode rural et scolaire pourrait être freiné et les jeunes ruraux en seraient les premiers bénéficiaires. Dans ce contexte Bukavu redeviendrait un véritable carrefour de communication, un lieu riche en centres multiples de formation et d'information, un espace réellement attractif pour l'emploi et les loisirs, en même temps qu'un lieu de relais avec les villages de son hinterland, avec les autres villes zaïroises et les pays des Grands-Lacs africains.

Les résultats de ce travail montrent que, compte tenu de leur volonté de participation à la vie politique, scolaire, sociale et professionnelle de la ville, les jeunes aspirent à continuer de jouer un rôle important dans la création des nouvelles significations culturelles qui marqueront de plus en plus leur identité et l'identité de cette ville zaïroise et africaine.

Il importe de poursuivre l'observation de ce dynamisme des jeunes en le situant dans une recherche pluridisciplinaire (histoire, éducation, santé, économie, sociologie, anthropologie, géomorphologie...) sur cette ville, en élargissant aussi les catégorisations aux jeunes de la rue, aux jeunes en conflit avec des lois elles-mêmes en conflit avec une société pluriculturelle et en mutation, aux jeunes en exode rural et scolaire, sans oublier la catégorisation du genre dont il faudra, autant que faire se peut, tenir compte dans toutes les recherches futures.

Ceci aiderait à mieux déceler et accompagner les stratégies de survie des jeunes en tenant compte de toutes les composantes jeunes de la société zaïroise, et à les orienter progressivement vers des stratégies de transformation de leurs vies, de leurs villes, de leurs villages, et de leur pays. Ceci exigerait peut-être la création à Bukavu d'un observatoire chargé de collecter toutes les informations et analyses produites localement et au niveau national sur les jeunes Zaïrois, et de les étudier avec eux afin d'y déceler les éventuelles réponses et recommandations pratiques en rapport avec leur quotidien, leur avenir et l'avenir du Zaïre.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.C., L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique, in Guimelli, C. (sous la direction de), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1994 : 73-84.
- Amnesty International, *Zaïre : Anarchie et insécurité au Nord-Kivu et au Sud-Kivu*, Londres, EFAI, AFR 62/14/96, novembre 1996
- Annuaire statistiques*, Paris, Unesco, 1983 à 1995.
- Ariès, Ph., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Le Seuil, 1973.
- Baharanyi, B. et Kasongo, K., Analyse des disparités dans la distribution géographique des services scolaires en Région du Kivu, in *Disparités dans le développement scolaire au Kivu*, Bukavu, Ceruki, 1988 : 4-55.
- Bajoit, G. et Franssen, A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995.
- Bakole, w. I., *Université et développement rural*, Kananga, Ed. de l'Archidiocèse, 1985.
- Balegamire Bazilashe, J., Problèmes majeurs du système scolaire zaïrois, in *Innovation*, BIE-Genève, juin-sept. 1990a, n° 63-64 : 5.
- Balegamire Bazilashe, J., Alphabétisation : A quelles conditions?, in *Innovation*, BIE- Genève, sept. 1992 : 5.
- Balegamire Bazilashe, J., La formation à Bukavu au Zaïre : une course entre l'éducation et la catastrophe in *Revue internationale de pédagogie*, vol.42, n° 6, 1996 : 563-579.
- Balegamire Bazilashe, J., *Les jeunes et les changements socio-culturels dans la ville zaïroise* de Bukavu, Document d'information, ED/BIE/CONFINTED/43/INF.15 Genève, 1992.
- Balegamire Bazilashe, J., Scolarisation, exode rural et nouveaux critères d'ascension sociale au Zaïre, in *Genève-Afrique*, 1990b, vol. XXVIII, n° 2 : 77-86.
- Bardin, L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977.
- Bastide, R., *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot, 1971.
- Batiotila, N.-M., Les jeunes et le marché du travail au Zaïre : devenir professionnel de ceux qui abandonnent leurs études au cours du

- cycle secondaire, in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n° 1, 1992 : 83-100.
- Belloncle, G., *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1984.
- Bertrand, O., *Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques*, Paris, Unesco-Iipe, 1992.
- Biaya, T.K., La "cuistrerie" de Mbujimayi (Zaire), in *Genève-Afrique*, Vol. XXIII, n° 1, 1985 : 61-86.
- Birembano, L'érosion à Bukavu : les lits argileux rouges et les mouvements de masse profonds (coulées boueuses et glissements de terrains), in *Foire économique et culturelle de Bukavu*, Bukavu, 19 août-3 sept. 1989 : 89-90.
- Birou, A. et Henry, P.M., *Pour un autre développement*, Paris, PUF, 1976.
- Bishikwabo, C., Histoire de la ville de Bukavu, des origines à 1960, in *Foire économique et culturelle de Bukavu*, Bukavu, 19 août-3 sept. 1989 : 27-36.
- Blanchet, A., *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas, 1985.
- Blos, P., *Les adolescents, essai de psychanalyse*, Paris, Stock, 1971 (éd. américaine, 1962).
- Bokamba, E.G., Education and Development in Zaire, in Nzongola-Ntalaja (edited by), *The Crisis in Zaire : Myths and Realities*, Trenton, African World Press, 1986 : 191-218.
- Bolya, C. et al., Coopération, immigration : Les « bons », les « brutes » et les « truands ». Le cas de figure Belgique-Zaire, in *Cahiers africains*, n° 9-10-11, 1994 : 316-317.
- Bongeli, Y. et Ntumba, L., Université, recherche et sous-développement au Zaïre, in Kankwenda Mb. et al., *Le Zaïre. Vers quelles destinées?*, Dakar, Codesria, 1992 : 169-205.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1985 (1964).
- Bourdieu, P., L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, in *Revue Française de Sociologie*, 7, 3, 1966 : 325-347.

- Braeckman, C., *Du Rwanda au Zaïre, l'onde de choc d'un génocide*, Paris, *Le Monde Diplomatique*, Décembre 1996.
- Braeckman, C., *Le dinosaure, le Zaïre de Mobutu*, Paris, Fayard, 1992.
- Braeckman, C., *Terreur africaine. Burundi, Rwanda, Zaïre, les racines de la violence*, Paris, Fayard, 1996.
- Brunel, S., *Une tragédie banalisée. La faim dans le monde*, Paris, Hachette, 1991.
- Buakasa, T.K.M., *Le Zaïre face au développement du sous-développement*, Kinshasa, Publications universitaires africaines, 1988.
- Buana Kabue, *Citoyen Président*, Paris, l'Harmattan, 1978.
- Bukavu, *Etude socio-démographique*, Kinshasa, BEAU-INS, 1970.
- Busungutsala, G. G., *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Calcio-Gaudino, J.C., *Essai de monographie de la ville de Bukavu (République du Zaïre)*, Thèse, Grenoble, Institut de Géographie alpine, 1973.
- Camilleri, C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Unesco-Delachaux et Niestlé, 1985.
- Carr-Hill, R.A. et alii, *The functioning and effects of the Tanzanian literacy programme*, Paris, IIEP-Unesco, 1991.
- Carton, M., *L'éducation et le monde du travail*, Paris, Unesco, 1984.
- Carton, M., *Scolarisation, production et formation sur le tas en milieu artisanal urbain africain : vers l'organisation d'un système d'apprentissage professionnel?*, Genève, FPSE, Thèse, 1991.
- Carugati, F., Emiliani, F. et Palmonari, A., *Tenter le possible, une expérience de socialisation d'adolescents*, Berne, P. Lang, 1981.
- Cesari Lusso, V., *Quando la sfida viene chiamata integrazione... Percorsi di personalizzazione et di socializzazione di giovani "italo-svizzeri"*, Neuchâtel, Faculté des lettres, Thèse, 1996.
- Chamaa, M.-S. et al., *Atlas de la ville de Bukavu*, Bukavu, Ceruki, 1981.
- Chizungu, R., *La langue d'instruction et ses incidences sur les performances scolaires et attitudes des écoliers zairois*, Rapport de recherche de l'IIEP, Unesco-Paris, 1985, n° 56.

- Ciervide, J., *Zaire 1991-1992 : éveil du peuple*, in *Zaire-Afrique*, 1992, n° 264 : 219-226.
- Cimanuka Nyakabingu, H., *La promotion des écoles privées et son impact sur l'environnement socio-économique à Bukavu*, Bukavu, Unic-Isgea, Mémoire, 1995.
- Claes, M., *L'expérience adolescente*, Bruxelles, Mardaga, 1983.
- Cnockaert, A., Examens d'Etat au Sud-Kivu - Session 1991 : Eléments pour une analyse, in *Zaire-Afrique*, 1992, n° 266 : 363- 375.
- Cnockaert, A., Où en sont nos enfants à la fin de l'école primaire? in *Zaire-Afrique*, n° 241, janvier 1990 : 45-57.
- Commission nationale zairoise pour l'Unesco, *Réponses au questionnaire ED/BIE/CONFINTED/42/Q/89 par la République du Zaire*, Kinshasa, Janvier 1990.
- Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme*, Paris, Unesco, 1991.
- Coppieters't Wallant, R., *Jeunesse marginalisée, espoir de l'Afrique*, Paris, l'Harmattan, 1992.
- Coquery-Vidrovitch, C., Des jeunes dans le passé et dans le futur du Sahel, in D'Almeida-Topor, H. et alii (Eds), *Les jeunes en Afrique, Tome 1 : Evolution et rôle (XIXe-XXe siècles*, Paris, L'Harmattan, 1992 : 35-43.
- Crozier, M. et Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris, Ed. du Seuil, 1977.
- Cusson, M., *Délinquants pourquoi?*, Paris, A. Colin, 1981.
- Dasen, P., Furter, P. et Rist, G., *Les défis des systèmes éducatifs face à la dynamique culturelle contemporaine, ED/BIE/CONFINTED 43/INF.*, Genève 1992.
- Dasen, P.; Représentations sociales de l'adolescence : une perspective interculturelle, in *Vous avez dit...pédagogie*, Neuchâtel, Sciences de l'éducation, n°35, sept. 1995 : 17-30.
- De Dorlodot, Ph., *Les réfugiés rwandais à Bukavu au Zaire. De nouveaux palestiniens?*, Paris, Groupe Jérémie et L'Harmattan, 1996.
- De Saint-Moulin, L., Essai d'histoire de la population du Zaire, in *Zaire-Afrique*, n° 217, septembre 1987 :389-407.
- Debesse, M., *L'adolescence*, Paris, PUF, coll. Que-sais-je ?, 1942.

- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien, Conférence mondiale sur l'éducation, 1990.
- Denis, J., *Le phénomène urbain en Afrique centrale*, Bruxelles, Académie royale des sciences coloniales, 1958.
- Deschamps, J.-C. et al., *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves?*, Lausanne, Ed. Favre, 1982.
- Deschamps, J.-C. et Clémence, A. *L'explication quotidienne*, Cousset, Delval, 2e éd., 1990.
- Deutsch, H., *Problèmes de l'adolescence. La formation de groupes*, Paris, Payot, 1970 (éd. américaine 1967).
- Digekisa Piluka, V., *Le massacre de Lubumbashi. Zaïre 11-12 mai 1990. Dossier d'un témoin accusé*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- Diouf, P.Nd., *"Périphérie économique" et insertion socio-professionnelle des scolarisés. Le cas de l'Enseignement Moyen Général - EMG dans la ville de Kaolack (Sénégal) de 1981 à 1984*, Lyon, Thèse Uni. Lyon II, 1990.
- Ditisheim, M., "Je fais deux vies...". Migrations et adolescence. Regards, , in *Vous avez dit... pédagogie*, Université de Neuchâtel, n° 35, février 1995 : 1-69.
- Doise, W., *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles, De Boeck, 1976.
- Doise, W., *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1993.
- Doise, W., Meyer, G. et Perret-Clermont, A.N., *Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire*, Genève, FAPSE, 1976.
- Ela, J. M., *Afrique, l'irruption des pauvres. Société contre Ingérence, Pouvoir et Argent*, Paris, l'Harmattan, 1994.
- Ela, J.M., *Les villes en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1983
- Elungu, P.E., *Tradition africaine et rationalité moderne*, Paris, l'Harmattan, 1987.
- Erickson, E. H., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972 (éd. américaine 1968).
- Erny, P., *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris, l'Harmattan, 1977b.
- Erny, P., *Sur les sentiers de l'université. Autobiographies d'étudiants zaïrois*, Paris, La Pensée universelle, 1977a.

- Farcy, H., *Artisanat, chemin de développement, de modernité et d'indépendance*, Paris, 1986.
- Fraisse et al., *Traité de psychologie expérimentale*, T. I, Paris, PUF, 1970.
- Freire, P., *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971.
- Furter, P., La formation extra-scolaire et le développement dépendant, in *Les modes de transmission. Du didactique à l'extrascolaire*, P.U.F.- Cahiers de l'I.E.D., Paris-Genève, 1976 : 17-102.
- Galland, O., *Les jeunes*, Paris, Ed. la Découverte, 1985.
- Garaudy, R., *L'alternative. Changer le monde et la vie*, Paris, R. Laffont, 1972.
- Garaudy, R., *Pour un dialogue des civilisations. L'Occident est un accident*, Paris, Denoël, 1977.
- Gasibirege Rugema, S., *Approche du processus d'inadaptation-adaptation de l'enseignement primaire à travers les réformes scolaires (1880-1980)*, Bruxelles, Cedaf, 1989.
- Gasibirege, S., Ecole, éducation et transformation de la société au Zaïre, in *Genève-Afrique*, 1979, vol. XVII, n° 1 : 21-43.
- Gasibirege, S., Education informelle et développement des petits métiers de l'artisanat au Zaïre, *Cahiers du Cedaf*, n° 3-4, 1992 : 207-216.
- Gaude, J., *Emploi agricole et migrations dans une économie dualiste*, Genève, Librairie Droz, 1972.
- Gbabendu Edunda, A. et Efolo Ngabaasu, E., *Volonté de changement au Zaïre, vol. 1 et 2*, Paris, l'Harmattan, 1991.
- Genève-Afrique*, 1984, vol. XXII, n° 1 : 34-137.
- Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1979.
- Guimelli, C., Transformations des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base, in Guimelli, C. (sous la direction de), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1994 : 171-198.
- Guth, S., Africanisation, enseignement et coopération bilatérale française, in *Genève-Afrique*, 1991, vol. XXIX, n° 2 : 77-85.
- Hallak, J., *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, Unesco-Iipe, L'Harmattan, 1990.

- Hountondji, P. (sous la direction de), *Les savoirs endogènes : pistes pour une recherche*, Dakar, Codesria, 1994.
- Hubermann, A.M. et Miles, M.B., *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- Huerre, P. et al., *L'adolescence n'existe pas : histoire des tribulations d'un artifice*, Paris, Ed. universitaires, 1990.
- Illich, I., *Une société sans école*, Paris, Le Seuil, 1971.
- Ilunga, L., Morphologie, volcanisme et sédimentation dans le rift du Sud-Kivu, in *Bulletin de la Société géographique de Liège*, Liège, n° spécial, 1991 : 209-228.
- Institut national de statistique et Programme des Nations Unies pour le Développement, Zaïre : un aperçu démographique. Résultats du recensement scientifique de la population en 1984, in *Zaire-Afrique*, n° 255, mai 1990 : 227-261.
- Institut national de statistique, *Bukavu, étude socio-démographique*, Kinshasa, Beau, s.d.
- Institut national de statistique, *Le Zaïre en chiffres*, Kinshasa, Département du Plan, 1988.
- Isambart-Jamati, V., *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leurs réformes*, Paris, Editions universitaires, 1990.
- Isango, I. W., Quelle réforme pour l'enseignement secondaire au Zaïre?, in *Zaire-Afrique*, 170, déc. 1982 : 606-616.
- Itoua, F. et al., *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, Unesco, 1988.
- Jeannin, A. et Memminger, G., L'entrée dans l'adolescence. Les relations entre parents et adolescents de 13 à 15 ans, in *Cahiers de l'ISSP*, Université de Neuchâtel, 4, Déc. 1981.
- Jodelet, D., *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- Josso, C., Technostructures de l'inégalité, in *Les modes de transmission, du didactique à l'extrascolaire*, Paris-Genève, P.U.F. - Cahiers de l'I.E.D., 1976 : 191-261.
- Jousselin, J., *Les révoltes des jeunes*, Paris, Ed. ouvrière, 1968.
- Justitia, Périodique du Groupe Justice et Libération, *La situation de l'enseignement dans la Région du Haut-Zaïre*, n° spécial, juin 1995.

- Kä Mana, *L'Afrique va-t-elle mourir ? Bousculer l'imaginaire, africain. Essai d'éthique politique*, Paris, Ed. du Cerf, 1991.
- Kabou, A., *Et si l'Afrique refusait le développement?*, Paris, l'Harmattan, 1991.
- Kaboyi Ruboneka, T., L'Eglise particulière de Bukavu, des origines à nos jours, in *Actes du Synode diocésain (Noël 1990-Pâques 1992)*, Bukavu, Ed. de l'Archevêché, 1992 : 126-153.
- Kabuya-Lumona, S. (présenté par), *Conflits de l'Est du Zaïre, Repères et enjeux*, Kinshasa, Ed. Secco, 1997.
- Kadima-Nzuzi, M., *La littérature zaïroise de langue française (1945-1965)*, Paris, Karthala-ACCT, 1984.
- Kankwenda, Mb., La crise de l'économie zaïroise, une crise de modèle d'accumulation, in Kankwenda Mb. (sous la direction de), *Le Zaïre: vers quelles destinées?*, Dakar, Codesria, 1992 : 261-281.
- Kasongo, K. et Baharanyi, B., Développement scolaire et production économique et sociale en milieu rural zaïrois, Cas de la Région du Kivu, in *Disparités dans le développement scolaire du Kivu*, Bukavu, Ed. du Ceruki, 1988 : 56-93.
- Kasongo-Ngoy, M.M., *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. A quoi sert le diplôme universitaire*, Paris, l'Harmattan, 1989.
- Katanga, T., La baisse du niveau de l'enseignement au Zaïre : les indices et les causes, in *Zaïre-Afrique*, 178, oct. 1983 : 511-518.
- Kikassa, M., La population scolaire zaïroise 1960-1975, in *Zaïre-Afrique*, 132, avril 1979 : 209-220.
- Kimpeza, M.M., *L'opération de l'UNESCO au Congo-Léopoldville et le diagnostic des réalités éducatives congolaises : 1960-1964, Tomes I et II*, Genève, FPSE, Thèse, 1983.
- Kisangani, E., Ecole et formation sociale zaïroise : perspective historique et prospective, in Kankwenda, Mb. (sous la direction de), *Le Zaïre, vers quelles destinées?*, Dakar, Codesria 1992 : 136-168.
- Kita, K. M., *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*, Bukavu, Ceruki, 1982.
- Kita, K. M., *Etudes de socio-économie de l'éducation, Bukavu*, Ed. du Ceruki, 1985.
- Ki-Zerbo, J. (sous la direction de), *Eduquer ou périr. Impasses et perspectives africaines*, Dakar-Abidjan, Unesco-Unicef, 1990.

- Ki-Zerbo, J., Les identités culturelles africaines, in *Genève-Afrique*, 1985, vol. XXIII, 1: 7-24.
- Koudou Kessié, R., *Education et développement moral de l'enfant et de l'adolescent africains*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Krol, P.-A., *Avoir 20 ans en Afrique*, Paris, l'Harmattan, 1994.
- Kueno, T., La jeunesse et le parti unique au Zaïre, in D'Almeida-Todor, H. et al., (Eds), *Les jeunes en Afrique, tome 2 : La politique et la ville*, Paris, L'Harmattan, 1992 : 226-246.
- Lapassade, G., *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Ed. de Minuit, 1963.
- Larraechea, I. et Nyssens, M., L'économie populaire : au-delà du secteur informel, vers un secteur d'économie populaire du travail et de la solidarité? Analyse à partir du cas chilien, in *L'emploi au Sud. Regards croisés. Des exemples au Zaïre, au Pérou et au Chili*, Louvain-la-Neuve, Approche et AGL, GRESEA, s.d. : 109-144.
- Latouche, S., *Faut-il refuser le développement?*, Paris, PUF, 1986.
- Latouche, S., *La planète des naufragés. Essai sur l'après-développement*, Paris, La Découverte, 1991.
- Latouche, S., *L'occidentalisation du monde*, Paris, La Découverte, 1989.
- Lê Thành Khôi, *Culture, créativité et développement*, Paris, l'Harmattan, 1992.
- Lê Thành Khôi, *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue?*, Paris, PUF, 1978.
- Lê Thành Khoi, Science et technologie : les choix du développement endogène, in Huynh Cao Tri et al., *Stratégies du développement endogène*, Paris, Unesco, 1984 : 29-85.
- L'éducation en Afrique sub-saharienne*, Washington, Banque mondiale, 1988.
- Lobrot, M., *Priorité à l'éducation*, Paris, Payot, 1973.
- Lojkine, J., *Les jeunes diplômés, un groupe sociale en quête d'identité*, Paris, 1992.
- Lokota, E., *La crise de l'industrialisation, la problématique des activités informelles et les perspectives du développement endogène en Afrique subsaharienne : cas du Zaïre*, Louvain-la-

Neuve, CIACO, Uni. Cath. de Louvain, Fac. des sc. écon., soc. et pol. 1994.

- Lokota, E., Les activités informelles : formalisations théoriques et dynamiques internes. Le cas de la ville de Kinshasa, in *L'emploi au Sud. Regards croisés. Des exemples au Zaïre, au Pérou et au Chili*, Louvain-la-Neuve, Approche et AGL, GRESEA, s.d. : 15-53.
- Lokota, E., Les activités informelles à Kinshasa. La survie des éliminés du développement, in *Les Nouvelles Rationalités Africaines*, vol. 2, n° 8, juillet 1987 : 679-709.
- Lorenzi-Cioldi, F., *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, Presses universitaires, 1988.
- Lumeka, L. Y. et al., *L'autoperception des enseignants au Zaïre*, Kinshasa, Ed. ECA, 1985.
- Lutte, G. et al., *La condizione giovanile. Introduzione critica alla psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Roma, Centro di cultura proletaria de la Magliana, 1979.
- Lutte, G., *Il n'y a plus d'adolescence! Les jeunes au Nicaragua*, Paris, Ed. Ouvrières, Bruxelles, Vie ouvrière, 1984.
- Lutte, G., *Libérer l'adolescence*, Bruxelles, P. Mardaga, 1988.
- Lutte, G., *Supprimer l'adolescence? Essai sur la condition des jeunes*, Paris, Ed. Ouvrières, Bruxelles, Vie ouvrière, 1982.
- Ly, B., Stratégies pour s'occuper et s'employer : le contexte africain, in Touraine, A. et al., *Quel emploi pour les jeunes? Vers des stratégies novatrices*, Paris, Unesco, 1988 : 168-211.
- MacGaffey, J. et al., *The real Economy of Zaïre : The contribution of smuggling and other unofficial activities to national wealth*, London, James Currey and Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1991.
- MacGaffey, J., «On se débrouille» : réflexions sur la «deuxième économie» au Zaïre, in Omasombo, J. T., *Le Zaïre à l'épreuve de l'histoire immédiate*, Paris, Karthala, 1993 : 143-159.
- MacGaffey, J., Fending-for-Yourself : The Organization of the Second Economy in Zaïre, in Nzongola-Ntalaja (edited by), *The Crisis in Zaïre : Myths and Reality*, Trenton, Africa World Press, 1986: 141-156.

- Maisonneuve, J. et Margot-Duclot, J., Les techniques de la psychologie sociale, in *Bulletin de psychologie*, 1963, 220-16 : 900-912.
- Malkova, Z.A. et Vulfson, B.L., *L'enseignement secondaire dans le monde aujourd'hui*, Paris, Unesco, Annuaire international de l'éducation, vol. XXXIX, 1987 : 1-243.
- Manwana, M., Evolution de l'emploi au Zaïre avant et après l'indépendance, in *Zaïre-Afrique*, 220, déc. 1987 : 595-615.
- Marc P. et Rovero Ph., *Violence familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Genève, Tricorne, 1996.
- Marc, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, Peter Lang, 1984b.
- Marc, P., D'une re-connaissance entre adolescent et adulte, in *Vous avez dit... pédagogie*, Université de Neuchâtel, n°37, septembre 1995 : 44-57.
- Marc, P., L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise?, in *Vous avez dit... pédagogie*, Université de Neuchâtel, n° 44, septembre 1996 : 1-77.
- Marc, P., Les évolutions du sentiment d'identité de l'adolescent et de sa perception de la mort, *Aprendizagem/Desenvolvimento, Revista internacional*, Lisbonne, 1990, III,10 :69-75.
- Marc, P., *Quand juge le maître*, Fribourg, Delval, 1984a.
- Marc, P., Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation, in *Vous avez dit...pédagogie*, Université de Neuchâtel, n° 13, janvier 1988 : 1-76.
- Marcuse, H., *L'homme unidimensionnel*, Paris, Ed. de Minuit, 1968.
- Marius, H., Le secteur non structuré dans les pays en développement, in Neck, P.A. et Nelson, R.E. (directeur de publication), *Le développement des petites entreprises : politiques et programmes*, Genève, BIT, 2e édition, 1990 : 55-65.
- Masiala, M.S., *La déperdition scolaire au Zaïre. Rejet scolaire et rejet social de l'élève kinois*, Genève, FPSE, Thèse, 1981.
- Masiala, M.S., *Les enfants de personne*, Kinshasa, Enfance et Paix, 1990.

- Mbembe, A., *Les jeunes et l'ordre politique en Afrique noire*, Paris, l'Harmattan, 1985.
- Mbiye K., *Ajustement structurel et son impact sur le secteur social au Zaïre*, Genève, IUED, Travail de séminaire, 1992-1993.
- Meister, A., *Alphabétisation et développement. Le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation*, Paris, Ed. Anthropos, 1973.
- Meister, A., *L'Afrique peut-elle partir?*, Paris, Le Seuil, 1966.
- Mendel, G., *La crise de générations. Etude sociopsychanalytique*, Paris, Payot, 1969.
- Mendel, G., *La révolte contre le père. Une introduction à la sociopsychanalyse*, Paris, Payot, 1974 (1^e éd. 1968).
- Mendel, G., *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'Autorité*, Paris, Unesco/Payot, 1971.
- Miller, A., *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier, 1984 (éd. allemande 1980).
- Miller, A., *L'enfant sous terreur. L'ignorance de l'adulte et son prix*, Paris, Aubier, 1986 (éd. allemande 1981).
- Mobutu, S.S., *Discours, allocutions, messages, tome 1, 1976-78*, Kinshasa, 1976-1981.
- Monnier, L., Démocratie et développement en Afrique noire. Quels termes pour quel débat? in *Informations et commentaires*, Paris, 78, janvier-mars 1992 :27-32.
- Morin, E. et al., *Mai 1968 : la Brèche. Premières réflexions sur les*
- Moscovisci, S. et Vignaux, G., Le concept de Thémata, in Guimelli, C. (sous la direction de), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1994 : 25-72.
- Muganza, L. et al., Quelques réflexions sur l'école et le développement, in *La problématique du développement au Kivu*, Actes du 3^e colloque du Ceruki, 17-21 avril 1979, Bukavu, Isp/Ceruki, 1983 : 357-374.
- Mugaruka, B.M. et Ruriho, M., Le Mwami Mihigo Ndogotsa d'Idjwi ou l'image d'un résistant africain à la colonisation belge (1850-1928), in Balegamire B. J. et Rusimbuka, J.M. Ng. (études

- éditées par), *Langue et culture en Afrique. Le cas des Bahavu du Zaïre*, Ottignies-Kinshasa, 1991 : 175-190.
- Muheme, G., *Comprendre l'économie informelle*, Louvain-la-Neuve, Brylant-Academia et Paris, L'Harmattan, 1996.
- Mukadi, L.N., Aperçu historique de l'enseignement au Zaïre (1880-1960), in *Zaïre-Afrique*, 134, avril 1979 : 199-208.
- Mukene, P., *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire*, Fribourg, Ed. universitaires, 1988.
- Ndayambaje, J.D., *Rapports entre l'éducation et l'emploi en Afrique noire*, Fribourg, Thèse, Université, 1983.
- Ndione, E.S., *Dynamique urbaine d'une société en grappe : un cas : Dakar*, Dakar, Enda-Environnement africain, 1987.
- Ngandu Nkashama, P., *Littératures et écritures en langues africaines*, Paris, l'Harmattan, 1992.
- Ngoma, N., *L'initiation dans les sociétés traditionnelles africaines (le cas kongo)*, Kinshasa, PUZ, 1981.
- Ngoma-Mbinda, Faut-il privatiser les universités officielles du Zaïre?, in *Zaïre-Afrique*, n° 288, oct. 1994 : 495-505.
- Njangu, C.C., Réflexions sur la résistance shi à la pénétration européenne (1900-1916), in *Actes du colloque sur "La géographie physique et humaine du Kivu" (Bukavu, mai-juin 1974)*, Bukavu, Ceruki, 1974 : 53-57.
- Nkombe, O., *Pour une axiomatique du développement*, Ottignies - Louvain-la-neuve, 1986.
- Ntombolo, M., *Troisième république du Zaïre: Le round décisif*, Bruxelles, Ed. du Souverain, 1991.
- Nungisa, Y.B., *Evaluation démographique de l'enseignement primaire au Zaïre de 1970 à 1983*, Montréal, Université, Mémoire, 1987.
- Nzé-Nguéma, P.F., *Modernité, tiers-mythe et bouc-hémisphère*, Paris, Publisud, 1990.
- Nzongola, M., Croissance démographique et emploi à Bukavu, in *La problématique du développement au Kivu*, Actes du 3e colloque du Ceruki, 17-21 avril 1979, Bukavu, Isp/Ceruki, 1983 : 287-311.
- OIT., *Le syndrome du diplôme et le chômage des jeunes diplômés. Le cas du Zaïre*, Addis-Abeba, BIT-PECTA 1985.

- Orivel, F., Eléments de diagnostic, in Hugon, Ph., Gaud, M. et Penouil, M., *Crise de l'éducation en Afrique*, Paris, Afrique contemporaine, n° spécial, 172, oct.-déc. 1994 : 33-50.
- Oyeneye, O.Y., The contribution of the informal sector to industrial skill training in Nigeria, in *Genève-Afrique*, vol. XXII, n° 1, 1984 : 55-70.
- Pain, M., *Kinshasa, la ville et la cité*, Paris, Ed. de l'ORSTOM, 1984.
- Panorama des 20 ans du Mouvement populaire de la révolution*, s.l., mai 1987.
- Péan, P., *L'argent noir. Corruption et sous-développement*, Paris, Fayard, 1988.
- Penouil, M., Le développement spontané. Réflexions sur le processus de transition, in Pénouil, M. et Lachaud, J.P. (sous la direction de), *Le développement spontané. Les activités informelles en Afrique*, Paris, Ed. Pedone, 1985 : 1-38.
- Perrenoud, Ph., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 1984.
- Perrot, D., Rist, G. et Sabelli, F., *La mythologie programmée. L'économie des croyances dans la société moderne*, Paris, PUF, 1992.
- Pfeuti, S., Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques, in *Vous avez dit... pédagogie*, Université de Neuchâtel, n° 42, mai 1996 : 1-26.
- Pigeon, D., *Adolescences délinquantes. Sens et contre-sens, impasses et issues*, Cousset, Delval, 1991.
- Plevoets, M., Le souci de la qualité dans la vie académique, in *Zaire-Afrique*, 198, oct. 1985.
- PNUD/OIT, *Réflexions pour une politique de l'emploi au Zaïre*, Addis-Abeba, PECTA, 1986.
- Pradervand, P., *Une Afrique en marche. La révolution silencieuse des paysans africains*, Paris, Plon, 1989.
- Problèmes et perspectives de développement de la Région du Kivu*, Washington, Banque mondiale, 1984.
- Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA), *Evaluation critique*, Paris, Unesco, 1976.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1988.

- Raffestin, C., *L'artisanat ou les profils de Janus*, in Rossel, C. et al., *Demain l'artisanat?*, Paris, PUF et Genève, Cahiers de l'IUED, 1986 : 251-261.
- Raillon, L. *L'enseignement ou la contre-éducation*, Paris, PUF, 1984.
- Rapport final de la 42e session de la Conférence internationale de l'éducation*, Genève, 3-8 septembre 1990.
- Rapport final de la Conférence d'Etats Africains sur le développement de l'éducation en Afrique*, Addis-Abeba, CEA-UNESCO, 15-25 mai 1961.
- Rapport national sur le développement de l'éducation*, Kinshasa, 1996.
- Rapport national sur le développement de l'éducation de 1984 à 1986*, Kinshasa, Deps, 1986.
- Rapport national sur le développement de l'éducation de 1987 à 1988*, Kinshasa, Deps, 1989.
- Rapport national sur le développement de l'éducation de 1989 à 1990*, Kinshasa, Depsp, 1990.
- Rassekh, S. et Vaideanu, G., *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici l'an 2000*, Paris, Unesco, 1987.
- Recueil des directives et instructions officielles*, Kinshasa, Edideps, 1e édition, 1986.
- Recueil des directives et instructions officielles*, Kinshasa, Edideps, 2e édition, 1986.
- Région du Kivu, *Résolutions des journées de réflexion et de la table ronde socio-économique*, Bukavu, 1985.
- Remy, J. et Ruquoy, D. (sous la direction de), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, 1990.
- Rist, G. et Sabelli, F. (Eds.), *Il était une fois le développement*, Lausanne, Editions D'en Bas, 1986.
- Rist, G., *Image des autres, image de soi? Comment les Suisses voient le Tiers-Monde*, Saint-Saphorin, Ed. Géorgi, 1978.
- Rist, G., *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de la Fondations nationale des sciences politiques, 1996.

- Rist, G., *Notes de cours sur Les fondements de la notion de "développement" : Histoire et théories*, Genève, IUED, 21 novembre 1988.
- Rossel, P. et al., *Demain l'artisanat?*, Paris, P.U.F. et Genève, Cahiers de l'I.U.E.D., 1986.
- Rostow, W.W., *Les étapes de la croissance économique*, Paris, Le Seuil, 1960.
- Rouquette, M. L., *Chaînes magiques : les maillons de l'appartenance*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1994.
- Rwanyindo, R., Le comportement des finances publiques zaïroises depuis 1960, in Kandwenda, M. (sous la direction de), *Le Zaïre, vers quelles destinées?*, Dakar, Codesria, 1992 : 283-306.
- Schéma Régional d'Aménagement Maniema, Nord-Kivu, Sud-Kivu, Document préliminaire*, Ministère des Travaux publics, Urbanisme et Habitat, Zaïre, et Ministère des Affaires internationales, Québec, s.d.
- Schultz, T. W., *Il n'est de richesse que d'hommes. Investissement humain et qualité de la population*, Paris, Bonnel, 1983 (éd. anglaise, Berkeley, 1981).
- Schwartz, B., *L'éducation demain*, Paris, Aubier Montaigne, 1973.
- Schwartz, B., *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 1994.
- Serpell, R., *The significance of schooling. Life-journey in african society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Sikounmo, H., *L'école du sous-développement : gros plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*, Paris, l'Harmattan, 1992.
- Sikounmo, H., *Les jeunes et l'éducation en Afrique noire*, Paris, l'Harmattan, 1995.
- Stéphane, A., *L'univers contestationnaire, Etude psychanalytique*, Paris, Payot, 1969.
- Streiffeler, F. et Mbaya, M., *Zaïre : village, ville et campagne*, Paris, l'Harmattan, 1986.
- Symposium sur l'avenir de l'enfant dans le Kivu d'altitude*, Bukavu, Cemubac, Département médical de l'IRS, 26-29 novembre 1979.
- Takizala, H.D., Situation de l'enseignement durant la première législature, in *Etudes congolaises*, Léopoldville, vol. VII, n° 8, octobre 1964 : 61-75.

- Tanguiane, S., *L'alphabétisation et l'analphabétisme dans le monde : situation, tendances et perspectives*, Paris, BIE-UNESCO, Annuaire international de l'éducation, vol. XLII, 1990.
- Tap, P., Crise d'identité, dépression et toxicomanie à l'adolescence, in Tap, P. et Malewska-Peyre, H. (sous la direction de), *Marginalités et troubles de la socialisation*, Paris, PUF, 1993 : 153-178.
- Tap, P., *La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris, Dunod, 1988.
- Tap, P., Socialisation et construction de l'identité personnelle, in Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (sous la direction de), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, 1991 : 49-73.
- Touraine, A., *La société post-industrielle. Naissance d'une société*, Paris, Denoël, 1969.
- Touré, A., *La civilisation quotidienne en Côte d'Ivoire, procès d'occidentalisation*, Paris, Karthala, 1981.
- Touré, A., *Les petits métiers d'Abidjan : l'imagination au secours de la conjoncture*, Paris, Karthala, 1985.
- Tshiala, L., De la "co-gestion" informelle à la "co-gestion" formelle dans une école rurale au Zaïre, in *Genève-Afrique*, vol. XXVIII, n° 2, 1990 : 86-94.
- Tshiala, L., *Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris, l'Harmattan, 1995.
- Tshiamala, M., Pourquoi tant d'écoliers du primaire écrivent-ils si mal? Enquête menée dans la ville de Mbuji-Mayi, in *Zaïre-Afrique*, 217, sept. 1987 : 409-422.
- Tshimanga, M., L'enseignement dans la ville de Bukavu. Problèmes et disparités, in *Foire économique et culturelle de Bukavu, 19 août-3 sept. 1989*, Bukavu, 1989: 47-60.
- Tshingeji, M., *Savoirs quotidiens des paysans bashi du Kivu (Zaïre) : Fondements d'un enseignement agricole approprié*, Genève, FPSE, Thèse, 1993.
- Turnham, D., Salomé, B. et Schwarz, A. (sous la direction de), *Nouvelles approches du secteur informel*, Paris, OCDE, 1990.

- Vélis, J.P., *Lettre d'illettré. Nouvelles d'une contrée récemment redécouverte dans les pays industrialisés*. Paris, La Découverte/Unesco, 1990.
- Verhaegen, B., L'enseignement supérieur : vers l'explosion, in *Zaire : un pays à reconstruire*, Politique africaine, n° 41, mars 1991 : 49-55.
- Verhaegen, B., *L'enseignement universitaire au Zaïre. De Lovanium à l'UNAZA, 1958-1978*, Paris, l'Harmattan, 1978.
- Verhelst, T., *Des racines pour vivre. Sud-nord : Identités culturelles et développement*, Paris, Duculot Perspectives, 1987.
- Verheust, T., *L'enseignement en République du Zaïre*, Bruxelles, Cedaf, 1974.
- Vis, H.L., Analyse de la situation nutritionnelle dans la Région des Grands-Lacs d'Afrique centrale. L'impasse démographique, in *Revue du Tiers-Monde*, t. XVI, n° 63, juillet-septembre 1975 : 567-594.
- Vunduawe, T., La décentralisation des responsabilités au Zaïre. Pourquoi et comment? L'administration locale du Zaïre de 1885 à 1982, *Zaïre-Afrique*, 165, juillet 1982 : 257-271.
- Wagner, D. A., *Literacy : Developing the future*, Paris, BIE-Unesco, International yearbook of education, vol. XLIII-1991, 1992.
- Wendenda Ahondju, M., *Dynamique des représentations sociales de l'intelligence chez les Tetela (Zaïre). Etude des notions de Yimba - Lomba*, Genève, Thèse, 1994.
- Wendenda Ahondju, M., *Une étude des représentations sociales de l'intelligence*, Genève, FPSE, Mémoire de spécialisation, 1986.
- Willame, J.C., *De la démocratie "octroyée" à la démocratie enrayée*, Bruxelles, Cedaf, 1992a.
- Willame, J.C., *L'automne d'un despotisme. Pouvoir, argent et obéissance dans le Zaïre des années quatre-vingt*, Paris, Karthala, 1992b.
- Willame, J.C., *Zaïre, l'épopée d'Inga. Chronique d'une prédation industrielle*, Paris, l'Harmattan, 1986.
- Young, C., *Introduction à la politique congolaise*, Kinshasa, éd. universitaires du Congo, Bruxelles, CRISP, 1968.
- Ziegler, J., *Main basse sur l'Afrique*, Paris, Seuil, 1978.
- Ziegler, J., *Sociologie de la nouvelle Afrique*, Paris, Gallimard, 1964.

LISTE DES PERSONNES-RESSOURCES INTERVIEWEES EN 1993

Babunga, 50 ans, gradué de l'Institut supérieur d'études sociales de Bukavu (actuel ISDR), directeur administratif de l'Action sociale Cheche.

Balembe Françoise, 22 ans, en 1ère année d'alphabétisation.

Bashizi Emmanuel, 44 ans, licencié en lettres anglaises, ancien préfet et inspecteur des écoles secondaires, assistant du Secrétaire Général Académique de l'Université Catholique de Bukavu au moment de l'entretien, aujourd'hui appariteur dans la même université.

Masumbuko Rugamika, 35 ans, analphabète, ferronnier et commerçant à Igoki, à la lisière de Bukavu.

Mubalama Béa, 37 ans, licenciée en enseignement des mathématiques, ancienne chargée de pratique professionnelle à l'ISP/Bukavu, actuellement cadre à la Banque du Zaïre à Bukavu.

Muderhwa Nyakalimbira, 70 ans, ancien grand séminariste ayant terminé le cycle de philosophie, ancien professeur au Petit Séminaire de Mugeru et ancien président du Tribunal de Zone de Kadutu et du Conseil urbain de Bukavu.

Muhimboto Muyandamusa, 16 ans, en 1ère année d'alphabétisation.

Mushigo Musole, 45 ans, directeur de l'école primaire d'Alfajiri.

Nkana, 35 ans, gradué en enseignement du français de l'ISP/Bukavu, professeur à l'Institut Bwindi à Bukavu et Président de l'ADEJEDA (Action pour le développement et l'encadrement des jeunes désœuvrés et artisans).

ANNEXES

Annexe 1 : Thèmes et Variables codés

D Développement

D1 Satisfaction des besoins élémentaires (alimentation, soins médicaux, logement...)

D2 Amélioration des conditions de vie (travail, salaire, scolarisation...)

D3 Infrastructures et équipements de base (routes, écoles, hôpitaux...)

D4 Projets de développement

D5 Changement de mentalité, épanouissement (éducation...)

D6 Evolution vers un nouvel ordre social et économique (sécurité, démocratie, commerce...)

D7 Organisation endogène (sous-développement matériel mais pas culturel...)

ECD Ecole, clé du développement

ECD1 Il faut avoir étudié pour participer au développement du pays

ECD2 Il faut avoir étudié pour trouver un travail de valeur

ECD3 Il faut avoir étudié pour avoir une conduite remarquable (compétence et jugement)

ECD4 Un analphabète peut participer au développement du pays

ECD5 Un analphabète peut trouver un travail de valeur

ECD6 Un analphabète peut avoir une conduite remarquable

ECD7 On peut avoir étudié et ne pas participer au développement du pays

ECD8 On peut concevoir un développement sans l'école

RS Réussite scolaire = Réussite sociale?

RS1 La réussite sociale est une question de chance (destin, Dieu...)

RS2 La réussite sociale est une question de bonne intelligence

RS3 La réussite sociale passe par la réussite scolaire

RS4 La réussite scolaire ne suffit pas pour atteindre la réussite sociale

RS5 La réussite matérielle ne suffit pas pour atteindre la réussite sociale

RS6 La réussite sociale passe par la réussite matérielle

R Responsabilités dans la détérioration de la situation du pays

R1 La faute au président, au gouvernement

R2 Les diplômés sont égoïstes : ils se remplissent les poches

R3 Les diplômés sont mal éduqués, de mauvaise foi.

R4 Les diplômés recherchent leur survie

R5 Les diplômés sont manipulés par le pouvoir

R6 Il y a des diplômés qui s'opposent à cette gabegie

R7 C'est nous-mêmes qui détruisons notre pays

LP Langue et programme d'enseignement

LP1 Le français est une langue d'ouverture sur le monde

LP2 La langue d'enseignement n'est pas la cause de l'échec scolaire

LP3 Le swahili n'est pas une langue riche

LP4 Remplacer le français par le swahili provoquerait un bouleversement difficile à assumer

LP5 Le swahili permet de valoriser notre culture. Il est plus utile et efficace

LP6 Enseigner en swahili permet une meilleure réussite scolaire

LP7 Le programme scolaire est inadapté par rapport aux réalités nationales

LP8 Le programme scolaire est bon et n'éloigne pas des réalités nationales

SS Stratégies de survie

SS1 Les ethno-entreprises commerciales

SS2 Les ethno-entreprises artisanales et techniques

SS3 La formation professionnelle ou sur le tas

SS4 Les relations de type ethnique (famille, ethnie, région)

SS5 Les relations de type social (connaissances, corruption)

SS6 La formation scolaire

SS7 Combiner les ethno-entreprises et les formations

SS8 Les conduites asociales (vols, "puissance", "diable")

AA Autoappréciation

AA1 Positif, débrouillard, supérieur

AA2 "Attentiste", peu débrouillard, conformiste

AA3 Négatif, limité, méprisé

AA4 Envie de se former pour avoir un meilleur statut

AA5 Hautain, suffisant, méprisant

AP Appréciation des pairs

AP1 Positifs, débrouillards, supérieurs

AP2 "Attentistes", peu débrouillards, conformistes

AP3 Négatifs, limités, méprisés

AP4 Entente entre les pairs

AP5 Hautains, suffisants, méprisants vis-à-vis des pairs

AAD Appréciation des adultes

AAD1 Positifs, débrouillards, supérieurs

AAD2 "Attentistes", peu débrouillards, conformistes

AAD3 Négatifs, limités, méprisés par les jeunes

AAD4 Entente avec les jeunes

AAD5 Hautains, suffisants, méprisants vis-à-vis des jeunes

AS Appréciation de la société

AS1 La précarité généralisée (nourriture, santé, travail, salaire...)

AS2 Se débrouiller pour survivre

AS3 La solidarité existe encore

AS4 La solidarité n'existe plus

AS5 L'argent est roi : on sacrifie jusqu'à l'école pour le gagner.

AS6 La corruption et la gabegie

AS7 La dégradation de l'éducation

CE Propositions de changement à l'école

CE1 Construire et équiper les écoles

CE2 Rétablir la discipline, la rigueur, la justice

CE3 Payer des salaires corrects et réguliers

CE4 Combattre la corruption et la gabegie

CE5 Restaurer le prestige de la fonction enseignante

CE6 Rapprocher le programme scolaire des réalités sociales

CE7 Former à la conscience, au bon sens

CE8 Devenir autonome grâce à la recherche

CS Propositions de changement dans la société

CS1 Créer, équiper et entretenir des infrastructures de base

CS2 Rétablir la discipline, la rigueur et la justice

CS3 Payer des salaires corrects et réguliers

CS4 Combattre la corruption et la gabegie

CS5 Garantir un minimum vital

CS6 Inciter à plus de solidarité dans la recherche de solutions

CS7 Contrôler l'économie et favoriser son essor

CS8 Inciter à plus de liberté d'entreprendre

Annexe 2 : Scores des jeunes aux 64 différentes variables regroupées par thèmes après suppression et/ou regroupement des variables sous évoquées.

Thèmes	D : Développement								ECD : Ecole, clé du développement							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Gr.A/ Var.																
A0	2		3			1			2	1	8					
A1			2			1			7							
A2	1	4	4		2				6			2				
A3	3	3	1	1					1	1		1				
A4	2	4							1		2	2				
A5		2		3					4		2	2				
A6		3			2		1		1		5					
A7			2	6					2			2				
A8		1	2	1	1	2			4		1					
A9		2			2				1			1				
N	4	7	6	4	4	3	1		10	2	5	6				
T	8	19	13	11	7	4	1		29	2	18	10				

Thèmes	RS : Réussite scolaire = Réussite sociale?								R : Responsabilités dans la détérioration de la situation							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Gr.A/ Var.																
A0			1		5				4							
A1										2	1					
A2	5	2		2					1	1	2					
A3	5			1	1				4		1					
A4				1							2					
A5	1		2	1					6	1						
A6			5	4	3					2						
A7	1			3					1	1						
A8			2						2							
A9	2	1	1													
N	5	2	5	6	3				6	5	4					
T	14	3	11	12	5				18	7	6					

Thèmes	LP : Langue et programme d'enseignement								SS : Stratégies de survie							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Gr.A/ Var.																
A0	2			1	2	1	1		2	4	1		3	3	2	1
A1	2		1			1				3			3	1	1	1
A2			4	1		1	2				1					
A3	3		1	1		1			2		2	2		2	2	
A4		2	1	3				2	1			6				1
A5	2				2	1	6	1		4	2		2		1	1
A6	3					2	5		1	1	2		1			
A7	6						6	1	1	1	1		6	1	1	
A8	3	1	2	5	1		1	1	2	1			1	1		1
A9		1		1	3		2		4	1	1			1		
N	7	3	5	6	4	6	7	4	7	7	7	2	6	6	6	4
T	21	4	9	12	8	7	23	5	13	15	10	8	16	9	8	4

Thèmes	AA : Autoappréciation								AP : Appréciation des pairs							
	Gr.A/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7
A0	2		3	2					2		4	2				
A1	2		1	2	4						3					
A2	1		4	1	1						5	1				
A3	2		5	1					2		2		1			
A4	4		1	1					1		3	3	1			
A5	2		3	1					4		4	3	2			
A6	11		9	1	1				1		4					
A7	1		3	3					1		1	2				
A8	1		4		1				1		3		4			
A9												1				
N	9		8	8	4				7		9	6	4			
T	26		32	12	7				12		29	12	8			

Thèmes	AAD : Appréciation des adultes								AS : Appréciation de la société							
	Gr.A/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7
A0	5		1	2	5				5		1	1	1	5		
A1	1		3	1	7						2	2				
A2			3	1	1								1			
A3			3						5					1	2	
A4	5		3											1		
A5			1	1	2							2	3	5	1	
A6					2				2			1	2		2	
A7	2		1						1		1	2		1		
A8	3		3		2				1					1	1	
A9	3			1	1				1							
N	6		8	5	7				6		3	5	4	6	4	
T	19		18	6	20				15		4	8	7	14	6	

Thèmes	CE : Propositions de changement à l'école								CS : Propositions de changement dans la société							
	Gr.A/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7
A0										4	4		4			1
A1														1		
A2					3					2	7	1	1	2		
A3					3	1				3			2	1	1	
A4																
A5											1					
A6						1				3				2	1	
A7					1					3	4		1			
A8				1	1									1	1	
A9							1				1	1		1	1	
N				1	4	3				5	5	2	4	6	5	
T				1	8	3				15	17	2	8	8	5	

Thèmes	D : Développement								ECB : Ecole, clé du développement							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
GR.B/ Var.																
B0					3		1		2	1					1	
B1						2			2	2	1					
B2		4	2						4		1					
B3		1			2				2		1	2			1	
B4				2	1				1		2	1			1	
B5		2							2			1				
B6					3				1		7					
B7						2	8									
B8		1	3								2	1				
B9		4	3			2	3		3	1	1					
N		5	3	1	4	3	3		8	3	7	4			3	
T		12	8	2	9	6	12		17	4	15	5			3	

Thèmes	RS : Réussite scolaire = Réussite sociale?								R : Responsabilités dans la détérioration de la situation							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Gr.B/ Var.																
B0		1		1					2	1						
B1	1			1					3							
B2	1	5	2							1	1					
B3		1	4	3	2				1							
B4	3	3							1	4	1					
B5	5		2						1	1						1
B6	10	7	8		1				4		1					5
B7	6	7	1						1		3					
B8	1	3	3							1	2					2
B9			4							3	2					
N	6	7	7	3	2				7	6	6					3
T	28	27	24	5	3				13	11	10					8

Thèmes	LP : Langue et programme d'enseignement								SS : Stratégies de survie							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Gr.B/ Var.																
B0		4							6	4	3		2			3
B1		1				1		1	5	1	2		2	1	2	
B2	1	2				1			2		2	1	1			2
B3	3					1			1	2	1	5				
B4		1		1	3	1			1	4		1			1	2
B5		1			1	1			1	2			1			4
B6	2		1						1			2	1	2	1	
B7		3		5			1	2	1	3						1
B8		2			1		1		1	5			2		3	1
B9	2				1	1			2	9		1		1	2	
N	4	7	1	2	4	6	2	2	10	8	4	5	6	3	9	2
T	8	14	1	6	6	6	2	3	21	30	8	10	9	4	19	3

Thèmes	AA : Autoappréciation								AP : Appréciation des pairs								
	Gr.B/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
B0	5			2								1	2	1			
B1	5											3	2				
B2	4											1					
B3	3			3	2							2		1			
B4	5				2	2				3		4	1	2			
B5	1			1	2	2				3		1	2	1			
B6	2				1							2		2			
B7												1			5		
B8	1				1							1	2	2			
B9	1					1							1	2			
N	9			2	6	3				2		9	6	8			
T	27			4	10	5				4		16	10	16			

Thèmes	AAD : Appréciation des adultes								AS : Appréciation de la société								
	Gr.B/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
B0	3			1		5				1			1	1	1		
B1	3				1								1				
B2						1							2	2	1		
B3	1					3				2		1	1		1		
B4				3	2					4		1	4	2			
B5	1					3						1	2	2	2	1	
B6	4			1		1				1		2		2			
B7	1			2	1	3						1	2	1			
B8	3			1								2	2		3	5	
B9	1			4	1					4			3	5			
N	8			6	4	6				5		6	9	7	5	2	
T	17			12	5	13				12		8	18	15	8	6	

Thèmes	CE : Propositions de changement à l'école								CS : Propositions de changement dans la société								
	Gr.B/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
B0								2				2	1				
B1											3	1	2				
B2								2							3		
B3													2				
B4																	
B5													1				
B6											5						
B7												1					
B8																2	
B9						1					2	3					
N						1		4		1	4	3	4		1	1	
T						1		11		2	9	5	6		3	2	

Thèmes	D : Développement								ECD : Ecole, clé du développement								
	Gr.C/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
C0		2									2						
C1			1		1							1					
C2						2					1	1	1				
C3						1				1		1	2				
C4						1				2		3					
C5			2			1				2		1	1				
C6			3		1	1						1					
C7						1				1	1						
C8		6	1	1						2							
C9		1				1						3	1				
N		1	2	4	1	2	7			5	3	7	4				
T		2	7	7	1	2	8			8	4	11	5				

Thèmes	RS : Réussite scolaire = Réussite sociale?								R : Responsabilités dans la détérioration de la situation								
	Gr.C/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
C0			2	5								2					
C1		2		1						4							
C2		2		1		1					2	2					
C3		4	2							2							
C4		7	2							2							
C5		1	1	1	4	1				1	1						
C6		1	4	1	1						2					4	
C7		3	1	2		1				1	2						
C8		2	3	2	2	1					1						
C9		1	2	3							3						
N		9	8	8	3	4				5	6	2				1	
T		23	17	16	7	4				10	11	4				4	

Thèmes	LP : Langue et programme d'enseignement								SS : Stratégies de survie								
	Gr.C/ Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
C0										2	1	4	9	2		3	
C1		1								2	5					1	
C2						1				1	1	2	1	1		2	
C3		1								1	1	1	4			2	1
C4		3								1		1		3		2	4
C5		1					1			2	1	2	2				3
C6							1			3	1	2	2			1	1
C7		1				1	1			3	4	1	4	5			3
C8		1				2					2	4				1	
C9		1								1	1	1	2			1	
N		7				2	4			9	9	9	7	4		8	5
T		9				3	4			16	17	18	24	11		13	12

Thèmes Gr.C/ Var.	AA : Autoappréciation								AP : Appréciation des pairs							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
C0	2			7	2						1	2				
C1	1		1	2					2		2	1				
C2									1		1	3	2			
C3				1								2				
C4			1	2								2				
C5				1							5		1			
C6	1			2												
C7	1		1	2	1				1			1	1			
C8			2	5							1		1			
C9			2						1			1	1			
N	4		5	8	2				4		5	7	5			
T	5		7	22	3				5		10	12	6			

Thèmes GR.C/ Var.	AAD : Appréciation des adultes								AS : Appréciation de la société							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
C0			2	3					1		1	1	3	3		
C1	1		2						3		1				1	
C2			2						1		1	2	1			
C3			2	2					1			2				
C4	1		5								2	6		1	2	
C5	2		3						3			3		2	1	
C6	2		2						2		1				2	
C7			2						3		1	2	2			
C8			1		1						1	1				
C9	3		1	1					2			2				
N	5		10	3	1				8		7	8	3	5	2	
T	9		22	6	1				16		8	19	6	9	3	

Thèmes Gr.C/ Var.	CE : Propositions de changement à l'école								CS : Propositions de changement dans la société							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
C0					1	1						1				
C1				1							1	1				
C2									1		1	2				
C3										1		1				
C4										2	2					
C5									1		2					
C6									2		2			2		
C7				1												
C8				1	1				1							
C9										1	1			1	1	
N				4	2				4	3	6	4		2	1	
T				4	2				5	4	9	5		3	1	

Annexe 3 : Tableaux des moyennes, des normes, des totaux et des poids à partir des 64 variables définitives

1	01	11	21	31	41	51	61	71
1	CASE1	VALID_N1	MEAN_TOT1	MINIMI	MAXIMI	MEAN_NOR1	MEAN_RAP1	TOTAL1
ID1	1	301	.3333331	0.001	3.000001	.1666671	2.0000001	10.0000001
ID2		301	1.2666671	0.001	6.000001	.4666671	2.7142861	38.0000001
ID3	1	301	.9333331	0.001	4.000001	.4333331	2.1538461	28.0000001
ID4	1	301	.4666671	0.001	6.000001	.2000001	2.3333331	14.0000001
ID5	1	301	.6000001	0.001	3.000001	.3333331	1.8000001	18.0000001
ID6	1	301	.6000001	0.001	2.000001	.4333331	1.3846151	18.0000001
ID7	1	301	.4333331	0.001	8.000001	.1333331	3.2500001	13.0000001
IECD1		301	1.8000001	0.001	7.000001	.7666671	2.3478261	54.0000001
IECD2	1	301	.3333331	0.001	2.000001	.2666671	1.2500001	10.0000001
IECD3	1	301	1.4666671	0.001	8.000001	.6333331	2.3157891	44.0000001
IECD4	1	301	.6666671	0.001	2.000001	.4666671	1.4285711	20.0000001
IECD6	1	301	.1000001	0.001	1.000001	1.000001	1.0000001	3.0000001
IRS1	1	301	2.1666671	0.001	10.000001	.7000001	3.0952381	65.0000001
IRS2	1	301	1.5666671	0.001	7.000001	.5666671	2.7647061	47.0000001
IRS3	1	301	1.7000001	0.001	8.000001	.6666671	2.5500001	51.0000001
IRS4	1	301	.8000001	0.001	4.000001	.4000001	2.0000001	24.0000001
IRS5	1	301	.4000001	0.001	3.000001	.3000001	1.3333331	12.0000001
IR1	1	301	1.3666671	0.001	6.000001	.6000001	2.2777781	41.0000001
IR2	1	301	.9666671	0.001	4.000001	.5666671	1.7058821	29.0000001
IR3	1	301	.6666671	0.001	3.000001	.4000001	1.6666671	20.0000001
IR7	1	301	.4000001	0.001	5.000001	.1333331	3.0000001	12.0000001
ILP1	1	301	1.2666671	0.001	6.000001	.6000001	2.1111111	38.0000001
ILP2	1	301	.6000001	0.001	4.000001	.3333331	1.8000001	18.0000001
ILP3	1	301	.3333331	0.001	4.000001	.2000001	1.6666671	10.0000001
ILP4	1	301	.6000001	0.001	5.000001	.2666671	2.2500001	18.0000001
ILP5	1	301	.5666671	0.001	3.000001	.3333331	1.7000001	17.0000001
ILP6	1	301	.5666671	0.001	2.000001	.5333331	1.0625001	17.0000001
ILP7	1	301	.8333331	0.001	6.000001	.3000001	2.7777781	25.0000001
ILP8	1	301	.2666671	0.001	2.000001	.2000001	1.3333331	8.0000001
ISS1		301	1.6666671	0.001	6.000001	.8666671	1.9230771	50.0000001
ISS2		301	2.0666671	0.001	9.000001	.8000001	2.5833331	62.0000001
ISS3	1	301	1.2000001	0.001	4.000001	.6666671	1.8000001	36.0000001
ISS4	1	301	1.4000001	0.001	9.000001	.4666671	3.0000001	42.0000001
ISS5	1	301	1.2000001	0.001	6.000001	.5333331	2.2500001	36.0000001
ISS6	1	301	.4333331	0.001	3.000001	.3000001	1.4444441	13.0000001
ISS7		301	1.3333331	0.001	4.000001	.7666671	1.7391301	40.0000001
ISS8	1	301	.6333331	0.001	4.000001	.3666671	1.7272731	19.0000001

	01	11	21	31	41	51	61	71
I CASEI	VALID_NI	MEAN_TOTI	MINIMI	MAXIMI	MEAN_NORI	MEAN_RAPI	TOTALI	
IAA1	301	1.9333331	0.001	11.000001	.7333331	2.6363641	58.0000001	
IAA3	301	1.4333331	0.001	9.000001	.5000001	2.8666671	43.0000001	
IAA4	301	1.4666671	0.001	7.000001	.7333331	2.0000001	44.0000001	
IAAS	301	.5000001	0.001	4.000001	.3000001	1.6666671	15.0000001	
IAP1	301	.7000001	0.001	4.000001	.4333331	1.615385	21.0000001	
IAP3	301	1.8333331	0.001	5.000001	.7666671	2.3913041	55.0000001	
IAP4	301	1.1333331	0.001	3.000001	.6333331	1.7894741	34.0000001	
IAP5	301	1.000001	0.001	5.000001	.5666671	1.7647061	30.0000001	
IAAD11	301	1.500001	0.001	5.000001	.6333331	2.3684211	45.0000001	
IAAD31	301	1.7333331	0.001	5.000001	.8000001	2.1666671	52.0000001	
IAAD41	301	.5666671	0.001	3.000001	.4000001	1.4166671	17.0000001	
IAAD51	301	1.1333331	0.001	7.000001	.4666671	2.4285711	34.0000001	
IAS1	301	1.4333331	0.001	5.000001	.6333331	2.2631581	43.0000001	
IAS3	301	.6666671	0.001	2.000001	.5333331	1.2500001	20.0000001	
IAS4	301	1.500001	0.001	6.000001	.7333331	2.0454551	45.0000001	
IAS5	301	.9333331	0.001	5.000001	.4666671	2.000000	28.0000001	
IAS6	301	1.0333331	0.001	5.000001	.5333331	1.9375001	31.0000001	
IAS7	301	.5000001	0.001	5.000001	.2666671	1.8750001	15.0000001	
ICES	301	.2000001	0.001	1.000001	.2000001	1.0000001	6.0000001	
ICE6	301	.3333331	0.001	3.000001	.2000001	1.6666671	10.0000001	
ICE7	301	.4666671	0.001	5.000001	.2333331	2.0000001	14.0000001	
ICS1	301	.7333331	0.001	4.000001	.3333331	2.2000001	22.0000001	
ICS2	301	1.000001	0.001	7.000001	.4000001	2.5000001	30.0000001	
ICS3	301	.5333331	0.001	2.000001	.3666671	1.4545451	16.0000001	
ICS4	301	.6333331	0.001	4.000001	.4000001	1.5833331	19.0000001	
ICS6	301	.4666671	0.001	3.000001	.3000001	1.5555561	14.0000001	
ICS7	301	.2666671	0.001	2.000001	.2333331	1.1428571	8.0000001	

01	01	01	01	01	01	01	01	01
1 CASE1	NORME1	POIDS1	POIDS1	CASE1	NORME1	POIDS1	POIDS1	
ID1	5.000000	.500000	.055556	IAA1	22.000000	8.066667	1.417778	
ID2	14.000000	2.800000	.591111	IAA3	15.000000	4.500000	.716667	
ID3	13.000000	1.733333	.404444	IAA4	22.000000	5.133333	1.075556	
ID4	6.000000	1.200000	.093333	IAA5	9.000000	1.200000	.150000	
ID5	10.000000	1.000000	.200000	IAP1	13.000000	1.733333	.303333	
ID6	13.000000	.866667	.260000	IAP3	23.000000	3.833333	1.405556	
ID7	4.000000	1.066667	.057778	IAP4	19.000000	1.900000	.717778	
IECD1	23.000000	5.366667	1.380000	IAP5	17.000000	2.833333	.566667	
IECD2	8.000000	.533333	.088889	IAAD1	19.000000	3.166667	.950000	
IECD3	19.000000	5.066667	.928889	IAAD3	24.000000	4.000000	1.386667	
IECD4	14.000000	.933333	.311111	IAAD4	12.000000	1.200000	.226667	
IECD6	3.000000	.100000	.010000	IAAD5	14.000000	3.266667	.528889	
IRS1	21.000000	7.000000	1.516667	IAS1	19.000000	3.166667	.907778	
IRS2	17.000000	3.966667	.887778	IAS3	16.000000	1.066667	.355556	
IRS3	10.000000	5.333333	1.133333	IAS4	22.000000	4.400000	1.100000	
IRS4	12.000000	1.600000	.320000	IAS5	14.000000	2.333333	.435556	
IRS5	9.000000	.900000	.120000	IAS6	16.000000	2.666667	.551111	
IR1	18.000000	3.600000	.820000	IAS7	8.000000	1.333333	.133333	
IR2	17.000000	2.266667	.547778	ICE5	6.000000	.200000	.040000	
IR3	12.000000	1.200000	.266667	ICE6	6.000000	.600000	.066667	
IR7	4.000000	.666667	.053333	ICE7	7.000000	1.166667	.108889	
ILP1	18.000000	3.600000	.760000	ICS1	10.000000	1.333333	.244444	
ILP2	10.000000	1.333333	.200000	ICS2	12.000000	2.800000	.400000	
ILP3	6.000000	.800000	.066667	ICS3	11.000000	.733333	.195556	
ILP4	8.000000	1.333333	.160000	ICS4	12.000000	1.600000	.253333	
ILP5	10.000000	1.000000	.188889	ICS6	9.000000	.900000	.140000	
ILP6	16.000000	1.066667	.302222	ICS7	7.000000	.466667	.062222	
ILP7	9.000000	1.800000	.250000					
ILP8	6.000000	.400000	.053333					
ISS1	26.000000	5.200000	1.444444					
ISS2	24.000000	7.200000	1.653333					
ISS3	20.000000	2.666667	.800000					
ISS4	14.000000	4.200000	.653333					
ISS5	16.000000	3.200000	.640000					
ISS6	9.000000	.900000	.130000					
ISS7	23.000000	3.066667	1.022222					
ISS8	11.000000	1.466667	.232222					

data file: JVN_COM2.STA [64 cases, 10 vars]
Descriptive Statistics (juvenc12.sta)

Impressions DUMAS
42100 SAINT-ÉTIENNE
Dépôt légal : avril 1998
N° d'imprimeur : 33990

Imprimé en France

Pendant longtemps l'école a été perçue comme la clé du développement et le lieu incontournable de l'ascension sociale. La question fondamentale de ce livre est de savoir quel regard les jeunes de la ville de Bukavu, chef-lieu du Sud-Kivu, portent sur la relation entre l'école et le développement au Zaïre et quelles stratégies ils inventent pour sortir de la crise socio-scolaire dans laquelle est plongé ce pays depuis des décennies.

Des entretiens ont été réalisés dans cette ville en 1993 avec trente jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés. L'analyse de ces entretiens a montré que si l'école garde pour ces jeunes une très forte valeur symbolique, elle n'est plus la seule voie d'ascension sociale. D'autres voies ont émergé, particulièrement l'esprit d'entreprise et les relations de type tant ethnique que social. Et ces nouvelles voies sont les stratégies mises au point par ces jeunes pour se prendre en charge dans un Etat sans salaire pour ses fonctionnaires, sans emploi pour ses diplômés et sans égard pour le reste de la population, livré qu'il est au pillage de ses richesses par les détenteurs du pouvoir.

Une telle analyse invite à penser autrement l'école au Zaïre – redevenu République démocratique du Congo en mai 1997 –, si l'on veut que, pour les jeunes d'aujourd'hui et pour ceux de demain, elle joue pleinement son rôle de lieu d'initiation au savoir, au savoir-faire, au savoir-être et au savoir-devenir, en harmonie avec les réalités locales auxquelles elle devra de plus en plus s'intégrer.

Juvénal BALEGAMIRE BAZILASHE est né sur l'île Idjwi au Sud-Kivu, en République démocratique du Congo. Il a une formation en philosophie, psychologie clinique, études du développement et sciences de l'éducation. Il a enseigné de 1979 à 1986 à l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu et de 1994 à 1997 à l'Université de Neuchâtel en Suisse. Ses centres d'intérêt sont les approches interculturelles de l'adolescence et de la jeunesse ainsi que l'analyse psychosociologique des changements socio-culturels et des stratégies qui peuvent être les causes et/ou les conséquences de ces changements.