L'ETHNOGRAPHIE DE L'EDUCATION : PERTINENCE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE

UN REGARD SUR L'ECOLE EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO

Placide MALUNG'MPER AKPANABI
Préface du Professeur Patrick BOUMARD
Président d'honneur de la Société Internationale d'Ethnographie.

L'ETHNOGRAPHIE DE L'EDUCATION : PERTINENCE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE

UN REGARD SUR L'ECOLE EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO

Placide MALUNG'MPER AKPANABI
Préface du Professeur Patrick BOUMARD
Président d'honneur de la Société Internationale d'Ethnographie.

Ouvrages du même auteur

- *La Recherche en éducation au Congo-Kinshasa. Etat des lieux : mémoires universitaires soutenus entre 1980 et 2003,* Paris : L'Harmattan, 2006, 106 pages.
- *L'éducation aux valeurs chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo de 1885 à nos jours,* Paris : L'Harmattan, 2012, 532 pages.
- *L'éducation aux valeurs : le cas des Ding orientaux en République Démocratique du Congo. De 1885 à nos jours*, Lille, l'ANRT, 2018, 590 pages.
- *L'ethnographie de l'éducation : pertinence épistémologique et méthodologique. Un regard sur l'école en République Démocratique du Congo,* Berlin : Editions Universitaires Européennes, 2018, 126 pages.
- *L'éducation aux valeurs de 1885 à nos jours* (3 tomes) : va paraître à l'Harmattan Paris.

DEDICACE 5

Je dédie cet ouvrage
à Néal Masiki Adams,
Petit Jean-Pierre JP,
Jérémie,
Placica,
Plamédie
et Annabelle Camille
pour tant de tendresse et d'inoubliables souvenirs.
Placide, l'auteur.

R E M E R C I E M E N TS

Je redis mes amitiés et mes remerciements à tous mes étudiants, Messieurs les professeurs Patrick Boumard et Patrick Tapernoux pour avoir soutenu mes premières audaces scientifiques en ethnographie de l'éducation dans le cadre d'un mémoire de DEA en Sciences de l'Education de l'Université Rennes 2 Bretagne/France, en 2003. Sont aussi remerciés les Universités où j'ai étudié, Madame Rose-Marie BOUVET, Présidente de la Revue Internationale de l'Ethnographie pour la mise en ligne de cette publication, Madame Elisabeth BAUTIER, alors Responsable du DEA de Sciences de l'Education, et du Séminaire de l'équipe ESCOL/Paris 8, Madame DIANE GERIN-LAJOIE, Professeure agrégée/Université de Toronto, pour ses précieux renseignements sur la bibliographie en Ethnographie de l'Education ainsi que mes amis Eba Misiang, Claver Lafumbila, Foto, Mpéré Matshi, Madila Kwami, D'Acquin Ndanzi.

Je remercie infiniment Monsieur KAMONJI CIBANGU Félicien, Chef de Travaux (UPN-Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Département des Sciences de l'Education et Premier lauréat de l'UPN qui est passé de l'Institut Pédagogique Nationale (IPN) à l'Université Pédagogique Nationale (UPN) depuis 2006, mon collaborateur-chercheur de terrain en Ethnographie à l'UPN.

Je remercie tous mes « chercheurs de terrain » dans les Universités de Kisangani, Lubumbashi, Kinshasa et l'Université Pédagogique Nationale (UPN) et tous ceux qui nous ont encouragé à terminer cette recherche sur cette nouvelle discipline et sur cette nouvelle méthode de recherche.

Puissent ma famille et mes amis, Do Madiampanga, Moseka Nzunguba Pathe, le Chef Néal Masiki Adams, Annabelle Camille, Petit Jean-Pierre JP et Jérémie, Caroline Lawalaba et Blandine Masiki, Charles et Rachel Masiki, Dubois Matamasa, Jacques Kambulu, Alphonse Maindo, les familles Camille et Kees, Kambilo, Phongi et leurs enfants, être ici honorés pour tant d'amitiés et de soutien.

Je remercie tous les congolais qui me lisent et consultent ma modeste expérience sur la question de l'éducation au Congo-Kinshasa. Que notre ferme volonté de frayer le chemin de la sociologie de l'éducation dans ce pays rencontre la collaboration de tous et de chacun, pour l'avenir de la jeunesse congolaise.

Placide MALUNG'MPER AKPANABI, Professeur.

S O M M A I R E

DEDICACE 5
REMERCIEMETS 6
SOMMAIRE 7
SIGLE 8
PREFACE 9
INTRODUCTION …… 13
I. NOTRE CULTURE DE CHERCHEUR…… 15
II. LE RÔLE DE L'ETHNOGRAPHIE AUJOURD'HUI……..…….. 16
CHAPITRE I : L'ETHNOGRAPHIE EN GENERAL……..…….. 21
1. Historique de l'Ethnographie……..... 21
2. Problématique de l'approche ethnographique dans l'Histoire…….... 24
CHAPITRE II : L'ETHNOGRAPHIE DE L'ECOLE…..... 27
1. L'Ecole de Chicago……. 27
2. L'Interactionnisme symbolique (L'ethnographie interactionniste) ……. 36
3. L'Interactionnisme symbolique et l'Ethnométhodologie (La seconde école de Chicago)……... 39
4. Méthodes quantitatives et méthodes qualitatives……. 52
CHAPITRE III : L'ETHNOGRAPHIE DE L'EDUCATION ET LA RDC…… 59
1. Statut du chercheur congolais…….…….. 59
2. Le terrain africain – le terrain congolais…… 60
3. Les rapports d'interaction……. 62
4. Application de l'interactionnisme symbolique ……... 65
5. L'idée africaine de la personne…… 66
CHAPITRE IV : LA RDC ET L'ECOLE……... 69
1. Les Politiques éducatives……... 70
2. Excursus sur le Système Educatif de la République démocratique du Congo : De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne…….. 85
Interrogations provisoires…….. 89
CHAPITRE V : L'ETAT ACTUEL DE LA RECHERCHE EN EDUCATION EN RDC. 91
1. Organisation et structure générales des établissements d'enseignement supérieur et universitaire.…….. 91
2. Situation actuelle de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education…97
3. Etat actuel de la recherche en éducation…… 98
Thèmes de recherche ……. 99
Formations de recherche et centres d'enseignement……..... 100
CONCLUSION …….…… 101
Bibliographie générale……... 103
Bibliographie thématique…… 106
Table des Matières …….……... 111

SIGLE

AFDL : Alliances des Forces Démocratiques pour la Libération
ANAPECO : Association Nationale des Parents d'Elèves Congolais
CNS-Z : Conférence Nationale Souveraine du Zaïre
D.E.A. : Diplôme d'Etudes Approfondies.
D.E.S. : Diplômes d'Etudes Supérieures.
DEPS : Département de l'Enseignement Primaire et Secondaire
ECC : Ecoles Conventionnées Catholiques
EGE : Etats Généraux de l'Education
EPSP : Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
ESCOL : Ecole, Socialisation et Collectivités Locales.
FSSAP : Faculté des Sciences Sociales, Administratives et Politiques.
GECAMINES : Générale de Carrières et des Mines
HZ : Histoire du Zaïre. De l'âge ancien à l'âge contemporain…
I.P.N. : Institut Pédagogique National.
IFCEPS : Institut de Formation des Cadres d'Enseignement Primaire et Secondaire
JMPR : Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution
MINEDN : Ministère de l'Education Nationale
MPR : Mouvement Populaire de la Révolution
RDC : République Démocratique du Congo
RDIO : Recueil des Directives et Instructions Officielles
SERNAFOR : Service National de Formation
UNAZA : Université Nationale du Zaïre.
UNICEF: United Nations International Children's Emergency Founds
UNIKIN : Université de Kinshasa.

PREFACE

A PROPOS DE L'OUVRAGE DE PLACIDE MALUNG'MPER AKPANABI

« L'ETHNOGRAPHIE DE L'EDUCATION : PERTINENCE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE UN REGARD SUR L'ÉCOLE EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO »

Depuis les premiers efforts de Georges Lapassade pour introduire en France, vers la fin des années 1980, l'ethnographie de l'école, cette notion a connu bien des heurs et malheurs. En s'appuyant sur les travaux du sociologue anglais de l'éducation, Peter Woods[1], Lapassade a renouvelé le regard sur l'école, conçu ni comme le simple lieu des transmissions des connaissances (pédagogie), ni non plus comme le réceptacle des situations déterminées à l'avance (sociologie), mais comme un petit monde en train de se construire, à travers les interactions multiples produites par tous les acteurs. Il s'agit à la fois de sortir de l'illusion pédagogique et d'échapper au déterminisme sociologique.

Peter Woods avait introduit dans ses travaux sur l'institution scolaire britannique un positionnement épistémologique fondé sur le refus du paradigme positiviste.
En France, c'est d'abord la notion de « travail de terrain » (fieldwork) qui a représenté la spécificité de l'ethnographie de l'école. L'émergence de ce courant est très liée à la démarche de recherche, et c'est donc sur la méthodologie que porteront les premiers travaux universitaires, dans le cadre des groupes de travail animés par Georges Lapassade à l'université Paris 8.

La notion d'ethnographie de l'école peut s'entendre comme la méthodologie utilisée par des sociologues prenant l'école comme objet de recherche dans le cadre d'une démarche de terrain. Mais elle concerne aussi des chercheurs issus des sciences de l'éducation, qui intègrent dans leurs axes de travail une autre dimension que la pédagogie, l'enseignement ou les apprentissages, en privilégiant l'analyse des points de vue des différents protagonistes de l'institution scolaire pour en comprendre le fonctionnement.
L'existence en France du courant de l'Analyse institutionnelle, au carrefour de la sociologie, de la psychosociologie, de l'anthropologie et de la recherche-action dans le contexte éducatif, a orienté l'émergence d'une démarche ethnographique originale, liée à un questionnement épistémologique qui place le sujet au centre du procès de connaissance.

Pour bien comprendre comment l'ethnographie de l'école apparaît dans le paysage des sciences de l'éducation dans les années 1990, il faut revenir brièvement sur l'histoire de l'Analyse institutionnelle.
Dans l'immédiat après-guerre, un courant critique de la psychiatrie naît en France. L'idée principale en est que l'asile, loin de soigner les malades, renforce les pathologies en ne laissant pas émerger la question du sujet. Ce mouvement, appelé *Psychothérapie institutionnelle* se développera, avec comme principales figures Félix Guattari et Jean

[1] Voir en particulier *Inside* Schools, *Ethnography in educational research*, 1986.

Oury. Inspiré par la théorie de Lacan, mais aussi instituteur membre du mouvement Freinet, le jeune frère de Jean Oury, Fernand, invente, à l'imitation de la Psychothérapie institutionnelle, la *Pédagogie institutionnelle*.

L'Analyse institutionnelle vient ensuite, comme une théorie générale qui centre l'analyse de la réalité sociale sur le fonctionnement des institutions.
Concernant l'école, le postulat de base consiste à poser l'institutionnel comme alternative à la pédagogie.

Mais surtout, la lecture de Peter Woods opérée par Lapassade a donné un tout autre éclairage au débat sur l'école comme objet et sur les modalités de la démarche de recherche.

- Contre la stratégie d'intervention, l'approche ethnographique propose une démarche *d'accompagnement*.
- Contre une position de consultant, l'ethnographe fonde son travail sur un *choix de terrain*.
- Contre le rôle d'un contrat avec une institution, l'ethnographe s'appuie sur les *interactions*.
- Contre la volonté de produire du changement social, l'ethnographe est intéressé par la *production de connaissances.*
- Alors que l'intervenant institutionnaliste veut faire émerger les analyseurs, révélateurs du social en crise, c'est au contraire le rythme lent de *la vie ordinaire* qui intéresse l'ethnographe.

Ainsi, l'émergence de l'ethnographie de l'école a été marquée par des *changements d'objets*. Au lieu des récits de crises qui avaient fondé la spécificité des débuts, on voit apparaître des thèmes de recherche liés aux travaux de Woods, considérant l'école comme un petit monde en train de se construire en permanence. D'où l'intérêt pour des questionnements nouveaux sur l'école : contexte, situation, perspectives, cultures, stratégies, négociation, carrières.

Pour répondre aux difficultés, voire aux contradictions, de l'Analyse institutionelle, Lapassade chercha des éclairages nouveaux à l'extérieur du corpus institutionnaliste. Si l'importance de Woods est considérable, on ne peut passer sous silence de l'ethnométhodologie. A la lecture de Garfinkel, Lapassade est séduit par la radicalité du concept de *sociologue profane*, qui confère une dimension nouvelle à la notion d'acteur, mais aussi renouvelle la question du rôle du chercheur et celle de l'implication.

Il y trouve également deux éléments qui vont le mener jusqu'à l'ethnographie de l'école :
La réalité se construit *localement et quotidiennement,* dans les conduites des gens « à toutes fins pratiques ». Cette réalité est le fruit de la rencontre toujours négociée entre une multitude de *points de vue,* incompatibles entre eux et pourtant cohérents et efficaces dans leur logique propre. La construction de la réalité sociale scolaire peut alors être pensée en termes de « tribus », au sens métaphorique[2] où de nombreux auteurs français l'ont introduite dans le paysage de l'ethnologie urbaine : Les ethnographes de l'école, très intéressés par cette nouvelle approche, se sont mis à étudier la réalité du monde scolaire en termes de rencontres de cultures, qu'il s'agisse d'élèves, d'enseignants ou de jeunes « zoulous » de Seine Saint-Denis, à l'origine du hip-hop en France, puis du rap.

[2] Le vocable « tribu » est employé ici pour désigner des pratiques sociales identitaires étayées sur les indexicalités de survie.

Une autre thématique importante menant à l'ethnographie, est celle du *sujet*. Le fil rouge est alors l'articulation entre l'autre, l'étranger et l'étrange. Le retour, sur la scène philosophique, des théories du sujet, s'articule ici sur la critique du paradigme structuro-fonctionnaliste selon les textes de l'École de Chicago.

La question des choix méthodologiques alimente la plupart des premiers travaux en ethnographie de l'école : description ou intervention, observation participante ou implication, interviews ou assemblée générale, etc. La notion de *fieldwork*, directement référée à l'École de Chicago, et étayée sur la démarche d'observation participante, est l'élément fédérateur qui va fonctionner comme référence pour toutes les recherches ethnographiques dans le cadre de l'école.
Au début des années 90, la référence à l'interactionnisme devient de plus en plus importante dans les analyses critiques de l'institution scolaire. Lapassade parle à propos de la deuxième École de Chicago d'une « conception de l'ethnographie comme discipline à part entière, fondée à la fois sur la conception interactionniste de la société et sur la méthode d'observation participante. Il s'agit d'une manière de pratiquer la sociologie qui s'oppose à la conception dominante, appelée sociologie standard. On parle alors d'ethnosociologie ».

On voit émerger deux thèmes majeurs de l'approche qualitative : le *quotidien* comme niveau pertinent d'analyse et la *complexité* comme élément de référence épistémologique. À côté de ces axes qui structurent les objets de recherche, les thématiques théoriques émergentes sont principalement :
les articulations entre l'étrange et le familier,
·le jeu de construction et déconstruction des identités [Boumard, Lapassade, Lobrot, 2007],
·la production interactive du sens social entre les différents acteurs,
·l'implication du chercheur en tant que le sujet est constitutif de la production de l'objet de connaissance,
·la notion de multiréférentialité, développée dans le domaine des sciences de l'éducation par J. Ardoino (à partir de la théorie de la complexité d'Edgar Morin).

On assiste petit à petit à une évolution, surtout visible dans les travaux de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education (SEEE)[3], de l'ethnographie de l'école comme méthodologie de l'étude d'un objet sociologique, à l'ethnographie de l'éducation, envisagée de manière beaucoup plus large comme champ social global.

Le Père Placide MALUNG'MPER AKPANABI nous offre une présentation érudite de l'histoire de l'ethnographie, allant jusqu'à référer à Guillaume de Rubrouck, ce franciscain ami de Saint Louis, qui se rendit en Mongolie au milieu du XIIIème siècle, soit une vingtaine d'année avant Marco Polo. Le lecteur trouvera des informations précieuses sur la première Ecole de Chicago, la sociologie qualitative, la méthodologie empirique, et le rôle de l'Interactionnisme symbolique, reprenant ainsi les analyses élaborées par Lapassade. Il appréciera également, à propos des relations entre l'interactionnisme et l'ethnométhodologie, des réflexions d'une importance majeure, concernant par exemple les difficultés posées par la contradiction apparente entre démarche inductive et sociologie non-inductive.

[3] La SEEE fut fondée à Lecce (Italie) en 1999, Président : Patrick Boumard. Elle fut transformée en Société Internationale de l'Ethnographie (SIE) en 2011, à Paris. Présidente : Rose-Marie Bouvet.

Mais le principal intérêt de cet ouvrage n'est pas dans sa dimension d'érudition. Il est dans le fait que le Père Placide utilise ces références pour éclairer son champ d'investigation, à savoir le Congo. C'est ainsi que les analyses de la situation concrète de l'école congolaise seront utiles à la fois dans le cadre de l'ethnographie en général, et aussi pour la compréhension pratique de la réalité congolaise.
Le lecteur européen aura d'ailleurs quelques surprises, comme par exemple de découvrir le rôle de Patrice Lumumba dans l'introduction de la sociologie qualitative au Congo.

C'est quand l'auteur se consacre à l'étude spécifique du Congo (l'Ethnographie de l'éducation et la RDC, La RDC et l'école, L'état actuel de la recherche en RDC), qu'on trouve la plus grande originalité et qu'on observe l'intérêt de l'approche ethnographique pour décrire une situation réelle. On comprend la nécessité d'explorer, puis de connaître en profondeur le terrain. Par exemple l'analyse du passage du statut de jeune à celui d'adulte tire sa validité d'une étude spécifique de la complexité des situations, pour reprendre une formule de l'auteur. De même, la prise en compte de la personne dans les sociétés africaines ne peut se réduire à des généralités occidentales sur la question du sujet. Ou encore, la pertinence de l'analyse politique et sociale n'est possible qu'étayée sur une connaissance fine de l'éducation traditionnelle (« éducation par la métaphore »). L'Ethnographie de l'École bascule ici vers une Anthropologie de l'Institution scolaire.

Un autre grand intérêt de ce travail est le recours du Père Placide à des auteurs africains contemporains, montrant lumineusement que, comme le disait R. Park, l'un des fondateurs de la première Ecole de Chicago, l'ethnographie n'a nul besoin de l'exotisme. Bien au contraire, la dialectique de l'étrange et du familier trouve dans cet ouvrage une illustration particulièrement féconde.

Rarement le titre d'un travail universitaire aura aussi clairement décrit les détails de son contenu : il s'agit bien d'une présentation approfondie de la pertinence épistémologique et méthodologique de l'ethnographie de l'éducation. Mais c'est aussi une démarche qualitative appliquée à un objet sociologique (l'école), dans le contexte d'un cas concret (la République Démocratique du Congo).

Professeur Patrick BOUMARD
Président d'honneur de la
Société Internationale
d'Ethnographie.

INTRODUCTION

Notre mémoire de maîtrise (Licence) intitulé « En quoi aujourd'hui l'éducation aux valeurs par les écoles de la République Démocratique du Congo est-elle le facteur nécessaire et déterminant du changement des mentalités ? », était un travail à la fois de présentation historique et sociale de la République démocratique du Congo et un travail anthropologique sur la constitution des valeurs et leur transmissibilité. Pour aller plus loin, après hésitation et réflexion, nous avons décidé de choisir un nouvel objet mais en relation avec nos investissements professionnels et éthiques. Georges Lapassade a dénoncé le danger pour un Africain non réellement africaniste de prendre pour objet de recherche son propre pays ou sa propre ethnie, surtout lorsqu'il est inscrit dans un cursus européen qui l'éloigne du terrain qu'il est censé observer. Pourtant, comment ne pas nous intéresser au cadre social dans lequel nous aurons à exercer à nouveau des responsabilités, autrefois assumées en partie et sans l'appui précieux des connaissances acquises grâce aux études menées en France ces dernières années ? Complémentairement à la première recherche sur la nécessité de changer les mentalités congolaises, nous avions aussi initialement formulé notre sujet de recherche en ces termes : « Etude des mentalités et des comportements des acteurs du système éducatif de la RDC. Implications « éthiques et socio-éducatives » dans l'enseignement primaire et secondaire », la problématique étant ainsi stipulée :

L'école est un lieu de socialisation et de création identitaire. L'éducation scolaire apparaît de ce fait comme un enjeu social très important. Or, l'école congolaise est aux confluents de la tradition et de la modernité ; elle vit une crise multiforme, qui dégrade le système éducatif dans sa totalité. Les variables de cette crise sont à déterminer : elles ternissent l'identité de l'école ; elles ne concèdent pas à l'école son rôle de socialisation et de réalisation de soi. L'éducation scolaire semble ne plus être un facteur de développement social et un droit fondamental de l'homme. Par conséquent, la crise identitaire de l'école semble devenir celle de ses nombreuses populations diplômées et encore en formation, caractérisées toutes de façons diverses par une identité en crise. Comment libérer les Congolais eux-mêmes de toutes les pesanteurs qui les empêchent de participer efficacement au développement de leur propre pays et d'agir pour la promotion totale de leurs conditions de vie, d'autant que « la crise vécue était essentiellement une question d'homme, donc de mentalité… » (Mobutu, en 1985) et que « la crise que connaît notre pays, affirme le Ministre de l'Education Nationale en 1999, est avant tout une crise des mentalités. » ?

Il ne s'agit pas de réorganiser l'école, mais de penser les moyens d'une éducation sociale et éthique qui incite à la responsabilité et à l'autonomie, à l'effort, au travail productif et utile à la société, à l'excellence, à l'initiative. Cela permettrait à l'école de créer un dialogue entre les acteurs de l'éducation et leurs propres préoccupations, et de les impliquer efficacement dans l'éducation de la jeunesse. L'analyse des pratiques et fondements théoriques paraît indispensable pour déceler les variables qui nient à l'école son rôle social. Les études sociologiques pourraient nous aider à imaginer et à mettre en place une approche relationnelle (communicationnelle) compréhensive afin qu'il y ait une synergie entre la connaissance, les actions et la réalisation des buts sociaux déterminés. Le travail de DEA consistera à repérer le côté épistémologique des approches qualitatives des modes de représentations du monde. Le travail sera une préparation à l'observation de terrain des acteurs in situ au centre et à la périphérie de notre problématique. Le système scolaire pourra réellement permettre ainsi une excellente instruction éducative à ses diplômés, et ces derniers pourront devenir utiles et utilisables, producteurs, créatifs,

créateurs, inventifs et inventeurs. Il faut profondément penser quelques voies de remédiation pour la création de nouvelles identités scolaires ainsi que leur socialisation et leur autonomie. La question est bien évidemment trop large dans le cadre de la préparation d'un Diplôme d'Etudes Approfondies mais elle se situe en filigrane de la problématique qui devra nous amener sur le terrain.

Le changement des mentalités par la formation des consciences et la mise en place d'une approche ethnographique de l'éducation au changement me semblent la première ébauche de solution pour faire reposer l'éducation scolaire sur un fondement éthique et redonner à l'école sa valeur.
La seconde consiste à mettre en place « l'économie de l'éducation » pour permettre à l'école de jouer un rôle économique important pour la santé économique générale du pays».

Il peut paraître alors paradoxal, bien évidemment, si l'on prétend observer des comportements, de ne pas être sur le terrain ! Les séminaires suivis aussi bien à Rennes 2 qu'à Paris 8 et à la Faculté d'Education de l'Institut Supérieur de Pédagogie nous ont convaincu de poser le regard à l'avenir sur un appareil conceptuel et méthodologique permettant peut-être, d'analyser ces comportements autrement que par le biais d'une vision éthique, idéologique, ou simplement intuitive. Ainsi avons-nous décidé de nous livrer à un travail essentiellement théorique afin de mieux connaître les concepts d'un courant de la sociologie qualitative : l'Ethnographie de l'éducation. En même temps, nous n'avons cessé de nous laisser interpeller par la situation politique de notre pays, par ses enjeux éducatifs et bien évidemment par la place des acteurs du système éducatif et la mise en perspective de notre propre avenir professionnel.

Nous choisissons donc, dans cet ouvrage, de présenter tout d'abord l'ethnographie *stricto sensu,* et l'évolution de ce courant de recherche et de pensée à travers le temps. Puis, nous verrons de façon plus particulière l'ethnographie de l'école, ses diverses méthodes et les innovations ; avec un regard particulier sur le débat quant aux méthodes quantitatives et qualitatives. Ces deux premiers chapitres sont ce que nous appelons « notre culture de chercheur ». Ensuite, les chapitres 3, 4 et 5 étudieront le rôle de l'ethnographie aujourd'hui. L'état de l'Ecole en terre africaine de façon générale, puis celle de la RDC rapidement située dans son histoire contemporaine. Enfin, l'état actuel de la recherche dans le domaine de l'Education tellement important pour le relèvement de cet immense pays.

Cette démarche sur le choix épistémologique était nécessaire pour comprendre le poids de la culture néo-coloniale ainsi que les rites de légitimité. Les sciences humaines africaines restent encore dans leur ensemble dominées par les recherches quantitatives et positivistes. Un regard sur le micro-social sera vite taxé d'impressionniste et de discours pré-scientifique. Observer les comportements des acteurs implique, selon nous, de nouvelles démarches peu entendues encore dans l'Université congolaise.

Pour ne pas trop embrasser, notre propos ici sera prioritairement : présenter la pertinence épistémologique ainsi que les démarches méthodologiques prônées par l'ethnographie de l'éducation. Nous n'oublions pas cependant que d'autres disciplines sont liées à l'Ethnographie. Les techniques et les traditions sont deux des disciplines de base de *l'ethnographie* (description des groupes et écriture de cette description). Ces disciplines créent deux domaines. Les autres domaines sont, dit Mauduit, *l'Ethnologie* (la théorisation, l'analyse de la description des groupes humains pour comprendre la logique propre d'une

société étudiée), l'*Anthropologie* (la généralisation ou la globalisation de cette théorisation permettant de comparer les sociétés entre elles et d'interroger la logique des variations de la culture), la *Psychologie sociale* (étude des représentations sociales). C'est dire combien est complexe et « imbriqué », selon l'expression de Marcel Griaule, le réseau où se nouent les multiples données de l'Education et la difficulté de les aborder dans une étude exhaustive, d'où le débat sur les démarches divergentes et les oppositions possibles entre chercheurs mais qui semblent en voie de résolution.

Notre vraie question sera donc de vérifier la validité théorique de certains concepts sans en vérifier encore le bien-fondé sur le terrain.
Nous saisissons l'ambiguïté d'évoquer une théorie qui devrait trouver son sens dans la praxis. Cette tension a été permanente au cours de notre recherche, mais elle semble forte pour de nombreux ethnographes, si l'on en croit les articles publiés dans le n°2 de la *Revue européenne de l'ethnographie de l'éducation*. Il y est bien question de justification théorique de la part des chercheurs qui ne font pas de terrain et des chercheurs très impliqués sur le terrain, qui tentent de légitimer leur regard, grâce aux théories ethnographiques. Cette approche ambivalente, complexe, est sans doute plus vive dans le champ éducatif qu'ailleurs puisqu'elle se réclame d'une volonté de transformation du social. Margaret Mead, Malinowski ou Michel Leiris voulaient comprendre les phénomènes sociaux et Peter Woods veut rendre l'école plus supportable. Notre future étude sur les mentalités et les comportements des acteurs passe donc bien en premier lieu pour nous par l'étude de notre culture de chercheur.

I. NOTRE CULTURE DE CHERCHEUR

Nous voulons justifier notre engagement de chercheur à partir d'une double affiliation, celle de l'ethnographie et celle de la perspective générale de la recherche en sciences sociales en RDC. Si nous partons d'une récente étude faite par le sociologue congolais Emile Bongeli[4], recherchant le type de connaissances en sciences sociales utiles au Congo en cette période de notre histoire, nous sommes amené à saisir quelques aspects de l'état des lieux de la recherche en sociologie pour y puiser une substance théorique susceptible d'éclairer notre choix. Nous n'avons pas la prétention d'offrir un traité de sociologie qualitative ni de nous livrer à une étude complète de l'ethnographie congolaise. Nous n'avons pas non plus la prétention de faire une étude sur l'ethnographie africaine en général. Mais, comprendre les questions de l'éducation en RDC nécessite de prendre de la « distance » à l'égard de l'ethnographie européenne ou américaine. Un ethnographe africain doit se servir des concepts généraux d'un courant de pensée, mais il peut les adapter à sa logique particulière. Ainsi, notre recours à certains aspects théoriques de chacun de ces différents types d'ethnographie apporte des éclairages intéressants pour mieux situer la réflexion dans le questionnement général du « pourquoi ?» et du « comment ?» du système éducatif congolais.

Puisque la condition d'existence et la pertinence de l'école en RDC, sont indissolublement liées à un nouveau projet de société, la sociologie qualitative peut aider les acteurs de l'école, exprimant leurs points de vue, à faire émerger leurs attentes contre le fatalisme ambiant.
Si l'école en RDC est révélatrice des projets de société, elle est aussi le lieu des transformations sociales. Le rôle d'un ethnographe peut devenir un rôle éthique si, par son

[4] BONGELI Y. E., *Sociologie et sociologues africains. Pour une Recherche Sociale citoyenne au Congo-Kinshasa*, Paris : L'Harmattan, 2001.

approche de terrain, il peut aider les acteurs sociaux à se faire une idée nouvelle de cette réalité du monde social. Aujourd'hui, les objectifs du redressement de l'école passent par la mission de former des élites et des cadres compétents, capables de répondre aux exigences et aux grandes questions que posent les réalités quotidiennes. L'apport de l'ethnographie est-il une aide pour saisir la différence entre le réel et la réalité longtemps rêvée au niveau de l'école[5]. Il s'agit pour l'intellectuel congolais de comprendre l'école comme micro-société, qui a sa structure et ses règles de fonctionnement, et surtout ses acteurs et leurs questions propres, c'est ce que nous essayerons de faire. Il faut, pour mieux saisir toute cette complexité, une approche méthodologique adéquate. Pour l'école congolaise, l'ethnographie de l'éducation nous paraît d'un apport important. Comment, grâce à l'ethnographie de l'éducation, comprendre l'école congolaise comme une micro-société ? Dans quels rapports de fonctionnement évolue l'école vis-à-vis de la société congolaise en général, et par rapport aux Institutions en particulier ? Comment, par l'ethnographie de l'éducation comme cadre théorique et méthode de recherche sur le terrain, pouvons-nous comprendre les points de vue que les acteurs (sociaux) du monde scolaire se font de l'école ? Comment, pour nous, l'apport de l'ethnographie européenne crée-t-elle ou non les conditions d'acquisition du développement d'une conscience universelle ? Et l'ethnographie congolaise, comment la crée-t-elle ? Si l'ethnographie européenne « crée » des valeurs comme l'empathie, la confiance, le respect, quelles valeurs particulières créerait l'ethnographie africaine ? Inversement : comment créer une complémentarité émique[6] sur les valeurs de chaque ethnographie ? Comment gérer l'écart entre l'approche occidentale et africaine de l'ethnographie ? Comment envisager leur synthèse ? Peut-on évoquer leur dépassement ? Comment la sociologie qualitative contribue-t-elle à aider les acteurs de l'éducation en RDC à mieux comprendre les processus de la construction de la réussite des jeunes par l'initiation à l'apprentissage par soi-même, et par l'acquisition du goût de l'effort ?

II. LE RÔLE DE L'ETHNOGRAPHE AUJOURD'HUI

Pour répondre à la grande question de savoir quels outils peuvent être nécessaires pour faire l'ethnographie des acteurs d'une école au Congo, nous devons partir de la question « pourquoi l'ethnographie de l'éducation en RDC ? avec quelle finalité et quels objectifs » ?
On pourrait tenter de dire en préambule :

a) Pour comprendre les points de vue des acteurs de l'école comme une des constantes majeures de la reconstruction sociale et du débat sur l'éducation de la jeunesse ainsi que pour la formation des futurs cadres du pays. Déterminer les points de vue des acteurs de l'école sur l'école a des incidences sur l'interaction entre les significations individuelles subjectives et les interprétations qu'en fait l'ensemble des acteurs de la société.
b) Pour revaloriser les acteurs de l'éducation (les élèves, les enseignants) et leur rapport avec « l'apprendre ». Afin de donner aux uns et aux autres les possibilités de leur construction identitaire dans le double aspect des sujets singuliers et des professionnels.

[5] MATANGILA MUSADILA L., *L'enseignement Universitaire et Supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*, Paris : L'Harmattan, 2003, p. 28.

[6] Cfr Le cours de Paul Taylor dans le DEA de Rennes 2 : Emique signifiant les points de vue des acteurs alors que éthique correspondrait à la logique du chercheur.

c) Pour contribuer à mieux comprendre la crise des identités individuelles et collectives, et favoriser la « reconstruction identitaire » de la personne.
d) Pour mieux discerner les phénomènes sociaux et leurs différentes interférences avec ceux de l'école en particulier.
e) Pour offrir une ébauche de réponse à la question du dysfonctionnement du système éducatif au Congo-Kinshasa.

Dans le contexte actuel de la RDC, l'ethnographe n'échappera pas à l'évidence d'être traité un peu comme le furent les ethnographes métropolitains par les colonisés : ceux-ci les assimilant à « des agents de l'administration »[7]. Car, il ne faut pas l'oublier, les Congolais perçoivent le chercheur, qu'il soit autochtone ou étranger, comme un membre de l'appareil de l'état, alors que pour certaines autorités politiques le chercheur était pris pour un « ennemi » et un dénonciateur. L'histoire tragique du sociologue Kalele est là pour l'attester.

Dans un des rares ouvrages concernant la sociologie congolaise, le sociologue Emile Bongeli évoque le destin de Kalele. Ce dernier, *« avait prédit, en octobre 1997, l'agression qui sera perpétrée dix mois après par le Rwanda contre le Congo. Mais pour l'avoir fait au moment fort du règne rwandais à Kinshasa, il a été arrêté et condamné à deux ans de prison ferme. Même si les déclarations avaient été faites dans le cadre d'un des partis politiques dont les activités avaient alors été suspendues, ce brillant sociologue, déjà maintes fois victime de la dictature antérieure, a basé ses analyses sur des données objectives (donc scientifiques). La suite des événements n'a d'ailleurs pas tardé à lui donner raison et, malgré tout, Kalele a purgé une peine injustifiée, au moment où le pays était (…) à moitié occupé par les agresseurs étrangers, ceux-là mêmes qu'il avait pris le courage de dénoncer. Ce fait en apparence anodin est une illustration de la vulnérabilité politique de l'activité intellectuelle en général, et singulièrement de la sociologie, par essence science subversive, science de la démystification et de la provocation. A la suite de l'affaire Kalele, il se pose également le sérieux problème d'un lobby intellectuel car, même les sociologues n'ont pas pu entreprendre une quelconque démarche tendant à obtenir la libération de leur collègue arrêté pour avoir correctement exercé son métier de sociologue, pour avoir scientifiquement prédit juste, donc pour avoir agi en intellectuel* »[8].

Tout intellectuel en Afrique peut être en proie à ce type de persécution, s'il fait un travail de dénonciation. Il est infiniment plus dangereux d'exprimer des idées contestatrices dans un système politique qui n'est pas régi par l'Etat de droit. Comme tout intellectuel dans beaucoup de pays du monde, il doit faire très attention. S'ajoute à cela que la sociologie qualitative est mal considérée et donc peu protectrice, nous évoquerons plus loin cet aspect.
Pour s'en tenir à la recherche scientifique et à son utilité socio-politique en RDC, Emile Bongeli écrit :
« Le pays fonctionne sans recherche scientifique, sans structure de réflexion nationale, sans appui des travaux intellectuels rationnels, sans maîtrise des données en présence. Les scientifiques congolais sont rangés dans la série des indésirables, des marginaux sociaux. Le pays vit comme vivrait un homme privé de cerveau. En se privant ainsi d'un cerveau national, il condamne ses habitants à une vie bestiale.

[7] LEIRIS M., *Cinq leçons d'ethnologie*, Paris : Gallimard, 1988, p. 85.
[8] BONGELI Y. E., Op.cit., p. 91.

En effet, les hommes qui y vivent mènent une vie proche de l'animalité, réagissant, comme par instinct, aux violences quotidiennes de la nature contre laquelle tout homme vivant doit constamment lutter, ainsi que l'enseigne la sagesse juive qui affirme que Dieu a maudit Adam qui, avec ses descendants, devraient manger à la sueur de leur front.

Le pays reste dès lors déboussolé, sans repères, sans connaissances, prêt à se lancer dans n'importe quelle aventure ou à se jeter, à la manière d'un aveugle, dans toutes les alternatives. Cela se répercute sur le plan politique par des tâtonnements préjudiciables à la communauté, par une politique qu'on peut qualifier de littéraire, qui se résume en discours portant sur tout sans rien en savoir, accumulant les erreurs, prétendant tout faire sans rien faire tout en faisant ! (…) « Il appartient aux sociologues d'établir un manifeste pour une recherche scientifique utile et citoyenne qui s'emploierait à dénoncer la triste réalité que l'on vit en la matière et à faire l'apologie du travail intellectuel qui seul, si atone soit-il, confère l'intelligence sûre […]

Si le Congo offre dès lors le paradoxe d'un pays aux multiples ressources dormantes mais tragiquement pauvre, c'est parce que les gouvernements successifs ont imposé à leurs scientifiques un sort marginal en les réduisant à l'inactivité »[9].

Il y a un grand besoin de former les jeunes congolais à la sociologie.
Aujourd'hui, notre auteur ajoute à propos de la recherche et de la formation scientifiques des Congolais, en sociologie en particulier, que *« les cours d'épistémologie, de méthodologie, des techniques de recherche et d'enquêtes sociologiques doivent être renforcées et approfondis. Il sera privilégié la voie méthodologique synthétique au lieu de perpétuer un bipolarisme méthodologique (le quantitatif et le qualitatif) qui a fait son temps et qui n'est plus adapté aux angoisses existentielles du moment. Pour rendre les sociologues producteurs des connaissances nouvelles, utiles et utilisables, la pratique de la recherche doit privilégier la descente sur terrain et être orientée vers la résolution des problèmes sociaux. Cette démarche doit être valorisée et élevée au rang de critère de validation des connaissances produites»*[10].

Emile Bongeli souligne encore que la formation pédagogique de nouveaux sociologues congolais doit avoir pour finalité « de créer une race nouvelle, des sociologues de terrain qui vont envahir tous les champs de la vie sociale avec une méthode nouvelle : l'écoute et l'observation directe des acteurs de terrain, prenant ainsi le contre-pied de la démarche basée sur une vision théorique préalable des faits »[11].

C'est dans cette perspective que nous inscrivons nos interrogations en saisissant le fait que « l'ethnographe choisit le « sujet de son étude »[12]. Cette liberté de choix du sujet d'étude nous a ouvert de nouveaux horizons, nous incitant à nous inscrire dans la famille internationale des sociologues qualitatifs qui utilisent aujourd'hui l'ethnographie de l'éducation à la fois comme approche méthodologique et comme cadre théorique pour la compréhension de l'école comme une micro-société.

[9] Ibid., p. 167.
[10] Ibid., p. 172-173.
[11] Ibid., p.175
[12] Cfr. BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., LEVY A. (sous la dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, Ramonville Saint-Agne : Eres, 2002, 384-385.

En outre, notre choix se justifie encore par le fait que les études sur notre pays sont peu divulguées. En effet, dans une perspective complémentaire et comparative une étude sur l'ethnographie de la France ou de la Belgique, par exemple, pourrait sans doute nous permettre de mieux connaître aussi les pays « colonisateurs » ou européens, qui accueillent de plus en plus les Africains, les Congolais. Comment expliquer aux étrangers (africains) les sociétés (les pays) d'accueil et leurs épistémologies afin de tenter de comprendre la logique des pays colonisateurs pour lesquels nous avons beaucoup d'admiration ?

Il nous paraît intéressant de nos jours de montrer l'importance d'une réappropriation africaine de l'ethnographie contemporaine.
Dans le souci de travailler en équipe et pour faciliter aussi l'internationalisation – « la mondialisation » - de l'ethnographie de l'éducation, il importe que les ethnographes originaires des pays colonisés fassent l'ethnographie des pays colonisateurs et aient le souci de donner une réponse nouvelle aux ethnographes européens, des pays colonisateurs, afin « de former dans les pays colonisés des ethnographes du cru qui seraient à même chez nous en mission pour faire l'étude de nos façons de vivre »[13]. C'est une nécessité que la confrontation Nord-Sud en sociologie s'articule aujourd'hui avec le mouvement inverse Sud-Nord.

Comme l'a souligné en son temps dans ses *Cinq leçons d'ethnologie* Michel Leiris, la production des connaissances théoriques « africaines » nécessite de « former des ethnographes originaires, se consacrant à la recherche soit dans leur propre société soit dans des sociétés voisines ». Ces derniers ayant l'avantage de bénéficier des études faites selon deux points de vue : celui du métropolitain et celui du colonisé qui travaille dans son propre milieu ou dans un milieu proche du sien et dont on peut sentir la différence entre sa façon de voir et celle du métropolitain[14]. Cette formation à la méthodologie et au cadre théorique de l'ethnographie de l'éducation doit avoir des principes méthodologiques et une identité africaine, que nous allons développer plus loin.

En outre, cette formation ethnographique doit être donnée aux originaires des pays colonisés (le Congo-Kinshasa, le cas échéant) afin de contribuer, comme le font déjà beaucoup de sociologues congolais, à la recherche de ce qu'il faut faire pour relever les défis qui ralentissent le développement de la RDC en général et pour «forger » une sociologie congolaise nouvelle. L'aspect praxéologique de la recherche en sciences de l'éducation doit devenir une préoccupation permanente pour le chercheur congolais. Moyennant quelques aménagements, il articulera la théorie et la pratique dans une perspective de changement social afin de permettre aux acteurs sociaux de développer une prise de conscience constructive de leurs actions. La visibilité de tout cela doit être manifeste : « Il y a donc lieu, en recourant à l'arme du partenaire (l'Occidental), de forger un esprit scientifique congolais, de promouvoir une recherche scientifique congolaise et de faire légitimer un savoir-faire congolais en en faisant refléter les effets innovateurs dans les transformations concrètes du vécu congolais »[15]. Nous ne sommes plus là simplement dans une sociologie de la dénonciation, mais bien dans une sociologie de la transformation. Il n'est sans doute pas paradoxal qu'après le poids de lourdes idéologies messianiques la transformation du social passe par l'écoute plus modeste des points de vue particuliers.

[13] LEIRIS M., Op. cit., p. 107.
[14] Ibid., p. 109.
[15] BONGELI Y. E., Op. cit., p.109-110.

La maîtrise de cette approche méthodologique, et de ses techniques, nous permettrait d'orienter le développement de la recherche au Congo-Kinshasa vers des directions inexplorées. Nous estimons que l'approche méthodologique de l'ethnographie de l'école peut nous aider à saisir le profil de ce qu'est l'école aujourd'hui en RDC, ainsi que nous le verrons plus loin.
La prolifération de la documentation en sciences sociales en général et en sociologie, en particulier, et plus précisément sur les études coloniales faites par les colonisateurs, jugule douloureusement la présence d'une littérature sociologique produite par les Congolais eux-mêmes. « En Afrique Noire, comble de paradoxe dans un monde pourtant de culture orale, on semble briller par le silence et la peur de parler de sa société, de ses soucis quotidiens et de ses projets d'avenir. On aurait raison de se demander pourquoi des peuples de culture orale n'usent pas de la parole pour élaborer un discours sur eux-mêmes »[16]. Ainsi, « le Congo doit pouvoir accumuler des savoirs sociologiques en fonction des réalités propres au Congo. Le Congo étant (…) un véritable monstre sociologique, cette sociologie congolaise sera faite d'une multitude de sociologies particulières dépendant des origines et des cultures des sociologues pratiquant l'activité sociologique, des contextes bien définis, des buts spécifiques assignés aux travaux des sociologues selon les besoins sociaux spécifiques de leurs communautés respectives… »[17]. Constatons là l'utilité sociale de la recherche en sciences de l'éducation et son émergence.

En nous appuyant sur le constat alarmant de Bongeli[18], sur des critiques qu'il adresse à l'impact de la sociologie quantitative en RDC et sur sa proposition de mettre en place la sociologie qualitative, il semble tout à fait stimulant, de percevoir en amont l'intérêt de faire de la sociologie qualitative afin de mieux rendre intelligibles les réalités sociales contextuelles de notre société. Nous faisons nôtre cet objectif : « de produire une sociologie qui va dépasser la sociologie traditionnelle qui n'analyse que le statu quo dans une perspective vicieuse circulaire. On doit désormais chercher à voler en ayant, comme on dit, les deux pieds sur terre. On ne prend pas pour absolument vrai ce que les hommes disent ou pensent d'eux-mêmes et de la société, mais de ce qu'ils font, de ce qu'ils sont ou représentent dans la toile des relations sociales complexes ». D'où, la nécessité de la remise en question des théories sociologiques traditionnelles. L'ethnographie de l'éducation, dans sa radicalité, est bien aussi un mouvement d'opposition épistémologique aux approches quantitatives et aux cultures mandarinales en place. En proposant certains principes méthodologiques tels les entretiens et l'observation participante, elle fait œuvre d'opposition.

[16] MABIKA KALANDA, *Un regard zaïrois sur… « Cent ans de regards belges* », in « Analyses Sociales », Vol. VII, n°1, p. 27-58, cité par BONGELI Y. E., Op. cit., p. 85
[17] BONGELI Y. E., Op. cit., 77.
[18] Cfr. BONGELI Y. E., p. 38-39 : « Au Congo, les sociologues, dans l'ignorance du pouvoir qui peut être le leur dans les transformations sociales, se sont sous-estimés et ont limité leur activité au seul savoir pour le savoir, dans les cercles fermés des initiés plus ou moins indifférents au monde extérieur à leur tour d'ivoire. Comme une force qui s'ignore se manifeste toujours en faiblesse, les sociologues donnent l'impression de vouloir apparaître comme un luxe inutile pour la société ».

CHAPITRE I : L'ETHNOGRAPHIE EN GENERAL

1. Historique de l'Ethnographie

1.1. Développement des idées formant l'ethnographie depuis l'Antiquité

Au cours des siècles qui précèdent l'ère chrétienne, on ne parlait pas d'ethnographie, science récente, mais ce qui fait la nature des démarches d'enquête de l'ethnographie existait bel et bien. Il y eut ainsi naissance des idées isolées au hasard des voyages, des observations et aussi des méditations (réflexions) des penseurs. Ces idées prirent corps et par la suite devinrent fécondes dans l'étude des sciences humaines. Conçue comme une « sorte d'organisme social », la science ethnographique naît d'idées embryonnaires très anciennes. Par la suite, elle permettra aussi de différencier l'anthropologie de l'ethnographie.

Les observations et la réflexion

Des notions essentielles vont être au cœur de ces démarches. Nous pouvons évoquer les notions d'*évolution,* de *rythme,* de *structure,* de *forme,* d*'harmonie,* de *mutation,* de *changement* et de nombreux rapprochements féconds. A travers les témoignages des voyageurs et les œuvres des différents auteurs de l'Antiquité, nous pouvons reprendre un bref inventaire des idées fortes utilisées ultérieurement en ethnographie.

D'abord, notons que les résultats des fouilles archéologiques jusqu'à maintenant insoupçonnées, attestent les déplacements des populations préhistoriques, pour des raisons de commerce et de guerre.
En second lieu, Homère (VIII^{è} siècle, poète), Pythagore[19] (vers 530 av. J.-C., mathématicien et philosophe) et Hippocrate (460-377 av. J.-C., médecin grec) s'intéressant aux problèmes humains, nous offrent de manière différente des idées de changement, d'évolution, de rythme. Homère, grand voyageur, fut le premier à donner à ses récits[20] un « cadre géographique et à fournir des détails sur la vie et la civilisation des peuples qu'il rencontrait »[21]. Comparé à Hésiode, malgré le nombre réduit de ses voyages, Homère, nous dit Jacques Mauduit, peut être considéré comme l'un des premiers ethnographes étant donné son intérêt pour les problèmes humains. Deux aspects de ses conclusions nous l'attestent : celui d'une époque ancienne, marquée par l'inexistence du fer et l'utilisation des bronzes pour fabriquer des outils, et son histoire des dieux et du monde (« Les dieux étaient issus du chaos qui était au commencement de tout »).

Chez Pythagore (vers le milieu du VI ^{è} siècle av. J.-C. et pendant son long séjour en Egypte et en Chaldée), on voit des idées proches de l'Ethnographie émerger de ses recherches dans le domaine de la philosophie. Sont ainsi développées, des idées de changement et d'évolution ainsi que des notions de rythme et d'harmonie.

Les *Métamorphoses* d'Ovide développent cette notion d'évolution. Par exemple : « Croyez-moi, rien ne périt dans ce vaste univers, mais tout varie et change. J'ai vu la mer là où s'étendait autrefois le sol le plus ferme ; j'ai vu des terres qui étaient sorties du sein des eaux ; bien loin de la mer gisaient des coquilles marines. »

[19] L'existence de Pythagore étant controversée, on parle plutôt de l'Ecole pythagoricienne.
[20] Les textes attribués à Homère sont probablement le résultat de "compilations" de récits de diverses aides.
[21] MAUDUIT J.-A., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Payot, 1960, p. 19.

Hippocrate boucle ce « regard ethnographique » des écrivains anciens. Fondateur de la médecine classique, il semble avoir été le premier à observer le rôle du milieu géographique dans la société humaine. Il en arrive à la distinction entre les gens des *pays élevés*, et les habitants des *terrains légers*. Les deux catégories ayant des personnalités différentes : la première recouvre des gens battus par les vents, de haute stature, de nature à la fois doux et braves, nerveux, secs, alors que les seconds sont découverts, sans eau, à variations climatiques brusques, blonds, de caractère arrogant et indocile[22]. Nous avons donc bien là une ébauche de taxonomie entre les populations différentes vivant cependant à la même époque et dans le même contexte.

Les voyageurs

Ces données ont toutes le même objectif : renseigner sur les peuples à travers des itinéraires différents. Alors que Hannon le Carthaginois explore la côte ouest africaine (en 530 av. J.-C.) dans le but d'y fonder des colonies, Hérodote, infatigable voyageur, nous renseigne sur les peuples du V è siècle avant l'ère chrétienne et sur les événements qui s'étaient déroulés durant les trois siècles précédents. Bien que souvent peu fiables, les renseignements d'Hérodote éclairent puissamment certains points d'ethnographie. Par ces récits, Hérodote établit ainsi peu à peu les données géographiques qui allaient servir de base aux ethnographes. [Il s'agit notamment des rives lointaines de l'Océan Boréal et des richesses de la Sibérie]. Ces renseignements seront confortés par d'autres disciplines, comme l'archéologie.
L'administration de la preuve en sciences humaines comme dans les sciences exactes nécessite le croisement des disciplines et des regards.

Géographe et astronome grec, le marseillais Pythéas, en 325 av. J.-C., s'intéressa aux populations humaines par l'exploration des mers du Nord afin d'y installer des comptoirs pour faire du commerce. Jusqu'à l'époque de Jules César, on a dit de lui que son ouvrage constituait la seule source de renseignements sur la Grande-Bretagne.

Au III è s. av. J.-C., l'ambassadeur Mégasthène nous renseigne sur l'histoire de l'Inde. Il décrit de façon surprenante (presque anecdotique) l'état des indiens (« bêtes fantastiques »), sur leur taille (« taille d'un renard »), leur fourrure ressemblant à celle de la panthère, leur activité (« ils creusent le sol comme les taupes et se servent de la terre pour construire leur demeure »). Mégasthène signale aussi l'intérêt que l'on a porté aux mœurs de ces populations lointaines afin de les faire connaître aux Européens. La quête folklorique qui se nourrit de l'étrangeté de l'autre a toujours été à la base de la curiosité anthropologique.

Le général romain Arrianus ébauche lui aussi les prémices d'une ethnographie. Dans son histoire militaire, il parle longuement des conquêtes d'Alexandre en y montrant la manière employée par les Indous pour la chasse à l'éléphant ; il en décrit les techniques. Et dans le même ouvrage, est narrée la rencontre par les marins d'Alexandre, d'un troupeau de baleines. Ainsi que l'affirme Mauduit : « Cette utilisation d'os de gros animaux, mammouths aux époques préhistoriques, baleines aux époques plus récentes, est bien connue des ethnographes qui ont pu souvent l'observer chez les populations primitives»[23].

[22] Cfr. Son ouvrage « Des airs, des eaux et des lieux », cité par MAUDUIT J.A., Op. cit., p. 20.
[23] MAUDUIT J.A., Op. cit., p. 24-25.

Signalons enfin Aristote et Lucrèce qui ont respectivement parlé du changement et de l'évolution. Aristote pose le changement comme la condition même de la vie en société. Lucrèce, lui, comprend l'idée d'évolution à travers l'origine de l'Homme se reconnaissant à ces deux opinions : « La première est de penser le monde éternel et incorruptible, le genre humain ayant toujours été ce qu'il est, il est impossible de remonter aux premiers hommes. La seconde, estime que toutes les choses ont eu un commencement et une fin et qu'il n'en est pas autrement des hommes»[24].
Les historiens du début de l'ère chrétienne témoignent de l'idée d'une évolution, qu'ils expliquent par l'existence des peuples Barbares dans les trois continents de l'ancien monde.

1.2. Les Temps modernes

Les grands voyageurs du XVè et du XVè siècles manifestent l'intérêt pour la différence sur ces populations étrangères. D'abord, avec le tour de l'Afrique que fait Bartolomeo Diaz environs au XVI è s. émerge l'idée de l'évolution à travers celle d'une civilisation naissante désireuse de connaître ses origines.
Commence lentement à se mettre en place l'engagement de l'Homme à conquérir empiriquement la science dans ses recherches de la Connaissance. Tout cela sort les Anciens de leur oubli de la science. Les Moines français font en outre des voyages en Extrême-Orient pour des raisons d'évangélisation et de prosélytisme. Selon Jacques Mauduit, « le récit que Guillaume de Ruysbroek laissa de son voyage constitue peut-être le meilleur ouvrage de géographie et d'ethnographie du Moyen Age ; il y conte ses péripéties et ses observations, faisant part, le cas échéant, de ses déceptions »[25].
Signalons enfin l'italien Marco Polo, auteur d'un récit de voyages, où il s'intéresse longuement aux Chinois et à leur usage du « charbon de terre » comme nouveau mode de chauffage.

Au milieu du VIIIè siècle, les sciences humaines sortent du domaine de la croyance superstitieuse pour faire place aux raisonnements logiques[26]. Ainsi, l'ethnographie (science complexe) s'alimente des résultats et des découvertes dues aux progrès de la science
(vérité nouvelle ou direction possible de recherche). On aura par exemple des recherches sur l'évolution des animaux (Ockenfüss) et des végétaux (Schwamm), afin de conclure « à la notion d'*organicisme*, que Spencer allait par la suite transposer sur le plan social. L'être vivant était constitué par une forme et une structure, il se composait d'éléments divers, eux-mêmes formés et structurés, répondant aux différents besoins avec la cellule comme élément de base ».[27]
Des recherches se succèdent dans le domaine des sciences relevant de l'humain au-delà de sa nature biologique. L'évolution serait aussi comprise comme changement de rythme selon Bouthoul chez qui « pour des raisons mystérieuses, la nature vivante aurait subi une accélération des phénomènes évolutifs et sélectifs qui ont demandé quelquefois à l'espèce des millions d'années. »[28] Lamarck et Darwin vont finalement préciser l'idée d'évolution. Si Lamarck soutient l'idée de la naissance de la vie par génération spontanée conduisant de près ce moment à la transformation de la matière, Darwin, lui, s'inclinant vers le

[24] Ibid., p. 26.
[25] MAUDUIT J.A., Op. cit., p. 29.
[26] Cfr. L'Evolution vue sous l'angle de la Paléontologie.
[27] MAUDUIT J.A., Op. cit., p. 36.
[28] Ibid., p. 37.

transformisme, postule l'idée d'une identification de l'Homme aux êtres « primitifs » depuis l'origine.
Finalement les lignes générales (constantes générales) de l'évolution que l'on peut appliquer au social tiennent compte que la vie est conçue comme organisation, structure, forme, et qu'elle offre des éléments nécessaires pour établir un parallèle entre l'organique et le social :
1° L'évolution se fait sous la forme la plus simple aux formes plus complexes. Sur le plan biologique, on part de la cellule initiale pour aboutir à l'Homme.
2° La spécialisation de plus en plus grande de la forme constituée, qu'elle soit groupe, individu ou partie de l'individu.
3° L'inégalité dans l'Evolution, chaque élément d'un être formant une structure propre évoluant plus ou moins rapidement.
4° Relais entre les différentes formes qui naissent, vivent puis disparaissent pour faire place à d'autres.

A partir de là on arrive à appliquer au social ces grandes constantes de l'évolution, et surtout de le rapprocher de l'organique puisqu'il est organisation, structure, forme. Ce parallélisme entre l'organique (le biologique) et le social conduit Spencer à établir deux rapports : *spécialisation par division fonctionnelle du travail* qui fait que chaque institution peut se comparer à un organe peu à peu différencié et adapté à une fonction déterminée, et le fait que, dans la société comme dans l'organisme, la *vie collective soit tout à fait différente de celle des unités*, si bien que chacune de celles-ci peut être détruite sans que l'ensemble en soit altéré. Les idées d'évolution et d'organisation qui ont pris naissance chez les auteurs Grecs sont admises vers le milieu du siècle dernier en même temps que naissent les disciplines telles que l'Ethnologie, l'Anthropologie physique, la linguistique. Les chercheurs de cette époque, surtout ceux du Nord de l'Europe, ont exploré l'art de l'observation des phénomènes actuels afin d'expliquer les phénomènes du passé. Les idées d'évolution et de structure proviennent ainsi des travaux des observateurs du champ social. Cependant, de nos jours, l'Ethnographie se préoccupe moins des théories évolutives qu'autrefois, celles-ci étant jugées simplistes.

2. Problématique de l'approche ethnographique dans l'Histoire

L'évolution historique des idées fondant l'Ethnographie nous amène à 4 types d'ethnographie : l'ethnographie préhistorique, l'ethnographie traditionnelle, l'ethnographie moderne et/ou contemporaine, et l'ethnographie de l'éducation. Cette typologie tient tant à l'objet d'étude qu'à la procédure méthodologique qu'utilise chaque type.

2.1. L'Ethnographie Préhistorique : Problématique et caractéristiques

L'Ethnographie préhistorique s'intéresse à l'homme[29] de la préhistoire qui utilisait les « céraunies » ou les pierres de foudre (haches polies, aujourd'hui) comme outils avant de connaître les métaux. Ces outils ne prouvaient pas la réalité des populations préhistoriques. Ce n'est qu'au VIII^{è} siècle que se renforce l'idée grâce aux disciplines liées à l'ethnographie préhistorique d'une humanité très ancienne, utilisatrice de ces outils. Par contre, les voyages développèrent l'idée d'évolution et la découverte d'un nouveau monde bien avant que soit reconnue la légitimité des céraunies.

L'Ethnographie préhistorique est précisément un courant d'idées qui fait la synthèse des découvertes collectives et variées et des connaissances cohérentes s'adaptant parfaitement aux théories évolutionnistes des organicistes. Selon J. A. Mauduit, Boucher de Perthes en fut le plus illustre.
L'objectif de cette approche est bien celui de présenter quelques hypothèses tentant d'expliquer, à partir d'observations faites, un certain nombre d'inventions et des rapports au temps.

De l'étude des premiers hommes, notons ce phénomène universel, ce phénomène humain, qui les caractérise, l'utilisation des mêmes techniques pour tirer de la pierre, de l'os ou du bois, des armes et des outils. Ceci tient au fait que ces « primitifs » avaient les mêmes aptitudes, les mêmes besoins (fondamentaux), et donc une étroite similitude dans leurs activités et leurs modes de pensée.

Toutefois, le développement et la structuration de la société, le développement et l'accroissement des besoins humains, donnèrent naissance à des civilisations diverses avec leurs moyens techniques et spirituels propres. Ce sont des civilisations préhistoriques dont les étapes majeures (Paléolithique, Néolithique…) ont été valorisées par les chercheurs. A travers elles, la grande nouveauté va être l'accession de l'être à la dignité humaine et l'accroissement du pouvoir de l'Homme sur la nature. Ainsi par exemple l'utilisation de l'agriculture qui se diversifie et « l'industrialisation intensive ».

La guerre et le commerce ont permis finalement la naissance des empires, mais aussi la disparition progressive des civilisations primitives.

[29] L'homme de la Préhistoire était appelé « les primitifs ». C'est l'interprétation que l'on avait au XIX^{è} siècle des hommes de la Préhistoire. Depuis, il a été amplement démontré que les sociétés dites « primitives » sont aussi complexes que les sociétés européennes, historiquement et spatialement.

2.2. L'Ethnographie traditionnelle.

C'est celle qui a pour champ d'étude les sociétés qui peuplaient les colonies et les sociétés de même stade de développement. La compréhension du travail ethnographique de cette époque reposait essentiellement sur le contexte colonial.

L'Ethnographie traditionnelle a pour pères fondateurs Franz Boas (1858-1942) et Bronislaw Kaspar Malinowski (1884-1942) qui insisteront chacun sur la nécessité de s'immerger dans la vie des peuples et en particulier pour Malinowski, de comprendre de l'intérieur la culture tribale. Malinowski fera de la notion de *compréhension de l'intérieur* la base de l'observation participante. Contre le regard ethnocentrique peut-on réellement prétendre devenir membre d'une tribu ou est-ce un pur leurre ? Aujourd'hui, le regard ethnographique prétend toujours que l'on doit saisir les points de vue des acteurs, leur logique intérieure. Mais, peut-on y arriver ? On saisit combien toute démarche de terrain nous renvoie à questionner l'œuvre de Malinowski. Ce dernier invite donc les ethnographes à apprendre les langues et les dialectes des peuples qu'ils vont observer, afin de leur ressembler. Il s'agit de mieux les connaître et de les étudier comme totalité en tant que telle. Il fallait cependant, rajoute Marcel Mauss dans les remarques préliminaires de son *Manuel d'ethnographie* (1967), que le jeune ethnographe s'affranchisse des difficultés de la subjectivité. Il écrit : « l'objectivité sera recherchée dans l'exposé comme dans l'observation. Dire ce qu'on sait, tout ce qu'on sait, rien que ce qu'on sait. Eviter les hypothèses historiques ou autres, qui sont inutiles et souvent dangereuses… »[30].
La question centrale de l'Ethnographie traditionnelle se résume à savoir comment bien s'investir dans l'observation, prix à payer pour rencontrer ces populations dites « primitives ».

En insistant sur la nécessité de descendre sur le terrain, F. Boas et B. Malinowski sont ainsi les premiers à définir la pratique de terrain et à élaborer les différents outils de l'enquête qualitative. Le *Manuel d'ethnographie* de Marcel Mauss (1947) et la *Méthode de l'ethnographie* de Marcel Griaule (1957) sont deux ouvrages classiques de l'ethnographie traditionnelle, donnant à la fois à celle-ci son statut et ses méthodes d'investigation.
Denzin et Lincoln (1998) confirmeront la prétention de l'ethnographie traditionnelle à l'objectivité pour le chercheur et son inaliénable relation à « l'Autre » qui lui est par définition « étranger ».

[30] MAUSS M., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1967 (1989, 2002), p. 9.

CHAPITRE II : L'ETHNOGRAPHIE DE L'ECOLE

Nous venons de faire un bref survol de l'ethnographie traditionnelle et moderne afin d'insister sur cette idée centrale de toutes les démarches qualitatives consistant à dire que l'observateur est au centre de l'observation.

Dans la partie qui suit, nous allons voir l'ethnographie appliquée à l'école comprise comme une réalité sociale, c'est-à-dire comme une société.

1. L'Ecole de Chicago

On en compte deux, si l'on regarde l'orientation majeure d'étude de chacune d'elles. La première Ecole, entre 1910 et 1930, est orientée vers une vision holiste, recherchant à comprendre la société comme une totalité. La seconde, qui commence avec les sociologues Herbert Blumer et Everett C. Hughes après 1930, a une vision plus individualiste. Deux courants principaux constituent la seconde Ecole. Le premier est basé sur « l'étiquetage des populations » (*labelling*), le second, appelé aussi courant radical, porte sur l'ethnométhodologie.
Quand on pense à « Chicago », disons que l'on se réfère à la tradition de « l'interactionnisme symbolique », que nous expliquerons plus loin.

1.1. La 1ère Ecole de Chicago

La célébrité de cette Ecole tient à ses études sur la criminalité, la déviance, les gangs et la délinquance juvénile. Elle fait émerger les notions et les concepts de l'*assimilation*, l'*acculturation*, *la définition de la situation* (qui deviendra un concept central dans l'ethnographie de l'éducation), *la désorganisation sociale* (et ses corollaires, c'est-à-dire l'organisation et la réorganisation) et *la marginalité*. De fait, par et à travers leur étude de la ville et de l'immigration, les sociologues de l'université de Chicago ont fait naître un des courants les plus influents de la sociologie américaine : la sociologie qualitative (et humaniste), représentée par la sociologie de terrain.
Les recherches de l'Ecole de Chicago sont empiriques : elles focalisent leur intérêt sur la connaissance pratique directe, afin de régler des problèmes sociaux. Cette vision
« réformiste » (*agir en vue de changer*) des sociologues remonte à l'influence des auteurs comme Darwin, Spencer, Simmel, Tarde et Albion Small, qui voient tous dans la société, le darwinisme social ou le libéralisme de Spencer.
En outre, ces auteurs feront évoluer leurs recherches vers l'interactionnisme symbolique, cherchant à définir la conception que l'individu se fait du monde social.
Les figures de proue de l'Ecole de Chicago sont William Thomas et Znaniecki (qui étudie la désorganisation), William Brown (1930), Franklin Frazier avec son thème de l'assimilation, Robert E. Park et William Ogburn (1922).
L'évolution de l'Ecole de Chicago remonte aux efforts de Small reconnu comme le fondateur, aux Etats-Unis, en 1892, du département de la sociologie de Chicago, qu'il dirigea jusqu'en 1924. La revue *American Journal of Sociology (1952)* rassemble les enseignements sociologiques de Small, centrés sur les formes concrètes de la vie sociale. Le phénomène de la migration rurale et de l'immigration étrangère transforme la population de Chicago en quartiers raciaux, victimes des problèmes sociaux spécifiques

(conflits raciaux, ghettos, misère, prostitution et délinquance juvénile, émeutes violentes, malaise social).
Pour sortir le monde urbain de cette jungle, et pour mieux comprendre leur rapport à la société, les sociologues vont s'immerger dans la vie de ces « populations étrangères ». Ils vont ainsi s'intéresser à l'occupation de l'espace, à la déviance, aux règles propres à une corporation ou à une « bande ». Ils sont en réalité ce que nous appelons aujourd'hui des travailleurs sociaux, mais ont produit en même temps une théorie du social. Aujourd'hui, si tant de marginaux craignent le regard des travailleurs sociaux, c'est qu'ils ont peur d'être victimes d'un travail de sociologue. Faire du terrain aujourd'hui, justement après l'Ecole de Chicago, nécessite des attitudes nouvelles. Devenir membre n'est plus du tout une évidence en face d'une population qui n'est pas naïve.

1.2. L'Ecole de Chicago et ses diverses méthodes de recherche.

La réussite de la méthode empirique des sociologues de l'Ecole de Chicago est facteur de certaines techniques de recueil des données et leur traitement. Il s'agit de l'observation participante, des questionnaires et des interviews, des histoires de vie, et de l'analyse de contenu. On peut noter deux traits spécifiques marquant des recherches ethnographiques d'aujourd'hui comme de celles des chercheurs des études de l'Ecole de Chicago avant la deuxième guerre mondiale : les recherches empiriques et les documents de première main.
Pour bien comprendre l'ensemble de ces méthodes de recherche utilisées par les chercheurs de Chicago, il faut comprendre l'apport et le développement de la sociologie qualitative de cette époque, qui constitue son patrimoine, et lui donne aussi sa notoriété et sa spécificité. Toutefois, on peut déplorer le fait que les mêmes chercheurs aient rejeté avec virulence les travaux de la sociologie quantitative qui se développaient parallèlement entre 1930 et 1940.

1.3. Les méthodes qualitatives et leur influence dans la recherche.

D'une manière générale, on peut caractériser la sociologie qualitative comme une sociologie de terrain : la recherche empirique et le travail concret de terrain. C'est une sociologie humaniste, qui s'implique dans l'ouverture à l'autre et au social, par contact direct avec les acteurs sociaux pour examiner leur expérience de tous les jours.
Elle regroupe des techniques particulières de recueil de données sur le terrain : les sources documentaires et personnelles [l'autobiographie, courrier privé (lettres), journaux intimes, récits personnels (histoires de vie) de ceux mêmes qui sont objet de la recherche] et le travail de terrain (études de cas) grâce aux techniques diverses comme l'observation (participante), l'interview, les témoignages.

Avec les interprétations subjectives individuelles des acteurs, le chercheur doit établir un rapport qui tienne compte des points de vue subjectif signifiés par leurs propres actions, et à partir de là, construire des faits de connaissance. Chaque acteur a sa *définition de la situation*, son contexte. Dans ces conditions, néanmoins, il ne semble pas évident de concilier « scientificité » et « objectivité ».

1.3.1. Les innovateurs

Comme l'écrit Alain Coulon, très peu d'analyses donnent néanmoins un contenu détaillé[31] des méthodes qualitatives de l'Ecole de Chicago. En revanche, surenchérit-il, la note méthodologique de Thomas et Znaniecki, dans leur ouvrage[32], trouvant son originalité dans l'utilisation des documents personnels, des histoires de vie, nous en donne certains éléments. Cette démarche fait d'eux des innovateurs ou des créateurs de cette méthode dite « du matériel documentaire ». Aux documents personnels de première main, ils ajouteront plus tard les sources documentaires plus classiques comme les quotidiens, les archives des églises, des institutions de travail social, des minutes des procès, etc. Selon ces deux auteurs, privilégier les études statistiques par rapport aux histoires de vie ne garantirait pas les significations des comportements des populations. Bien plus, pour Thomas, l'interview n'est pas une méthode fiable car il y voit « la manipulation de l'interviewé ». Pour lui comme pour Znaniecki l'observation et l'interview ne furent pas utilisées en tant que techniques classiques de recherche sur le terrain, mais en tant que technique pour approcher les phénomènes sociaux, les observer et recueillir des données sans que l'enquêteur fasse « un » avec les techniques.

Alors que la sociologie contemporaine insiste sur l'*implication*, Thomas veut une approche réellement scientifique, objective, des phénomènes sociaux, qui ne baigne dans aucun affect psychologique émotionnel. Pour cela, il place en particulier les documents personnels, les lettres intimes au cœur de sa démarche ethnographique de recueil des données. Et, pour la recherche sur le terrain, Thomas et Znaniecki introduisirent l'histoire de vie afin « de pénétrer et de comprendre de l'intérieur le monde de l'acteur »[33]. Ainsi, faire du point de vue de l'acteur le centre de la compréhension du monde social, c'est, comme le stipule l'interactionnisme symbolique par l'un de ses principes : « comprendre ce que font les individus en accédant, de l'intérieur, à leur monde particulier, pour cela, décrire d'abord les mondes particuliers des individus dont on veut comprendre et analyser les pratiques sociales»[34]. Cela signifie que notre manière de nous comporter dans le social n'est pas liée uniquement à des habitus, mais à des interprétations de la situation.

1.3.2. Le travail de terrain

Qu'est-ce qu'un terrain ? En quoi consiste le travail sur le terrain ?
Si l'on recourt à Thrasher qui, pour étudier les gangs dans la ville de Chicago (1927), a pratiqué pendant sept années une sociologie de terrain consistant selon lui en « une enquête exploratoire, destinée à révéler *les traits de comportement* et à présenter une image globale de la vie dans un quartier peu compris du citoyen moyen »[35], le terrain est, en ethnographie, « le laboratoire » de l'ethnologue (Gérard Lenclud). Il est dans sa vocation de « faire du terrain ». Il n'est plus l'objet de l'exotisme du chercheur, mais devient une nécessité pour redéfinir sa conception du terrain justement et des relations entre observateur et observé. Parler du terrain, c'est parler d'un contrat, c'est-à-dire un accord qui permette de mener l'entreprise à bien, et pour commencer d'accéder aux individus et

[31] COULON A., Op. cit., p. 78.
[32] Cfr. Thomas et Znaniecki, The Polish Peasant in Europe and in America, cité par Alain COULON.
[33] COULON A., Op. cit., p. 86.
[34] Ibid., p. 89.
[35] Cité par COULON A., Op. cit., p. 109.

aux groupes qui font l'objet de recherche[36]. « Le travail de terrain ethnographique, précise G. Lapassade, implique fondamentalement l'observation participante (notion qui désigne les observations prolongées faites sur le terrain en participant à la vie des gens), l'entretien ethnographique (qui ne se conçoit pas, en général, sans dispositif d'observation participante) et l'analyse de « matériaux » officiels et personnels (journaux personnels, lettres, autobiographies et récits de vie produits conjointement par le chercheur et le sujet) »[37]. Notre positionnement comme chercheur et ethnographe originaire de la RDC sur le terrain d'enquête congolais ne supprimera sans doute pas complètement le caractère subjectif et culturel de nos investissements, dans la perception.

1.3.3. La participation observante (« Participer pour observer ») – L'observation participante

Sont appelées techniques ethnographiques classiques l'insertion dans le milieu pour converser avec les acteurs sociaux, recueillir les récits de vie, conduire les entretiens non formels. Dans une étude ethnographique, en effet, on donne une vue de l'intérieur de la façon dont vivent les différents acteurs du monde que l'on étudie. Pour y arriver, le chercheur reconstitue un monde social particulier grâce aux descriptions qu'il en fait. Sur le terrain le chercheur le fait ainsi par *observation participante* soit en se dévoilant chercheur (travailler à découvert), soit en ne se révélant jamais (chercheur participant « couvert », ou « caché »). Le rôle caché de l'observateur participant, qui ne se révèle pas enquêteur/chercheur, lui permet de « pénétrer le monde social » qu'il étudie sans rencontrer les résistances traditionnelles, afin de comprendre la signification de l'objet d'étude. De fait, le chercheur doit participer pour observer, et dans le contexte de Chicago, il s'agissait d'observer les villes, la communauté. Cette approche méthodologique d'observation-participation de la sociologie de Chicago prend appui sur l'*interactionnisme* de Blumer (1966), où le chercheur doit se mettre dans la peau de l'acteur et voir son monde de son point de vue. C'est précisément dire que « l'acteur agit dans le monde en fonction de la façon dont il le voit, et non dont il apparaîtrait à un observateur étranger.[38]

Dans l'observation participante, le chercheur doit être partie prenante de la communauté qu'il étudie ; il y joue le rôle de participant à temps plein. Cependant, il pourrait ou non atteindre son objet d'étude. Comment ? Le chercheur doit choisir un terrain qu'il appelle un lieu ou un milieu d'enquête, avec lequel il doit surtout se familiariser. Sur le terrain, le chercheur doit comprendre le « langage indigène », sous toutes ses formes. Il s'agit bien évidemment d'aller au-delà des codes linguistiques. L'ethnographe doit avoir pour arme et outil principal le journal de terrain[39]. Celui-ci n'est pas un journal intime ; c'est un travail sur soi et un premier travail de préparation sur le terrain. Il faut le relire, pour qu'il ait son utilité principale.
Le chercheur se doit de faire émerger de l'intérieur le monde social qu'il étudie. Il faut toutefois reconnaître la « précarité » du double sens de l'observation participante : c'est une technique de recherche définissant un dispositif particulier dans la perspective globale

[36] GHASARIAN C. (sous la dir. de-), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin, 2002, p. 38.
[37] LAPASSADE G., *L'Ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1991, p. 23.
[38] BLUMER (1966), cité par COULON A., Op. cit., p. 94.
[39] Lire LOURAU R., *Le journal de recherche*, Paris : Méridiens-Kliencksieck, 1988.

de l'approche ethnographique, mais c'est aussi un style de recherche sur le terrain. Par ailleurs, lorsque la plupart des commentateurs attribuent l'observation participante à l'Ecole de Chicago comme caractéristique principale de leurs méthodes, ils risquent de confondre le *naturalisme* et *l'observation participante.* Plus proche en effet du naturalisme, l'ethnographie s'intéressant à des significations, n'étudie pas prioritairement les causes des phénomènes sociaux, l'ethnographe étant ainsi obligé d'agir avec du « naturel ». Selon Matza (1969), le « naturalisme », que d'autres sociologues appellent les « méthodes discrètes », a intérêt à faire le moins de suppositions possible avant l'étude. Ainsi, par les méthodes de recherche, il faut découvrir et connaître la réalité des expériences vécues dans des situations concrètes, sachant que ce n'est pas une réalité que contiennent ces méthodes. Il n'y a pas de « réalité-donnée-là », c'est-à-dire une réalité en soi, mais une réalité à découvrir et à connaître par les interactions des individus et cela dans leur vie quotidienne. Par conséquent, le chercheur doit avoir à cœur le souci du respect de la vie quotidienne des individus, dans leurs interactions.

En outre, constatons la réserve des chercheurs contemporains à l'égard de l'Ecole de Chicago considérée comme un mythe avec une pratique sociale devenue contraignante. Aujourd'hui, on préfère une variété d'approches empiriques plus souple.

Pour mieux comprendre l'épistémologie de l'observation participante à l'époque contemporaine, nous nous servons de la présentation qu'en donne Georges Lapassade et ce, à travers les typologies d'observation et ses divers degrés d'implication.
S'inspirant du manuel de sociologie qualitative de Bogdan et Taylor (publié en 1975 et réédité en 1985), Georges Lapassade y découvre que « l'observation participante est présentée comme un dispositif de recherche caractérisé par « une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées (…). Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences ». Tout au long du travail de terrain, l'observateur participant, tout en prenant part à la vie collective de ceux qu'il observe, s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec les gens, de collecter et de réunir des informations. Il se laisse porter par la situation. Selon G. Lapassade, « « Participer », c'est s'intégrer au groupe, à l'institution. Il faut s'efforcer de vivre, autant que possible, comme les gens du lieu mais sans donner l'impression de les imiter » [40]. C'est un mode de présence du chercheur dans le milieu qu'il observe.
L'observation participante est un dispositif de recherche caractérisé par l'observation obligeant le chercheur à être distant de l'objet de son étude, et une participation telle que le chercheur s'immerge dans la population qu'il étudie. Mais avant d'y arriver, il doit préparer l'enquête et négocier l'accès au terrain. La préparation de l'enquête consiste dans le choix de son sujet d'étude ou son terrain. Dans certains cas, le sujet peut être une commande, que le chercheur ne choisit pas. En outre, le chercheur doit préparer son enquête par le choix d'une méthodologie, avec le souci de laisser émerger des hypothèses au cours de l'enquête et non pas au départ. Ces préalables importants vont amener le chercheur à trouver une voie d'accès au terrain qui lui soit personnelle tout en se référant à une démarche reconnue par la communauté scientifique.

Le chercheur a besoin d'un terrain auquel accéder, pour y jouer un rôle d'observateur participant et ses nombreux rôles, ainsi que nous l'expliquerons.

[40] LAPASSADE G., Op. cit., p. 28.

Avant de faire du terrain et y réaliser l'observation participante, le chercheur doit négocier l'accès au terrain (« l'entrée ») à travers deux activités : avoir la permission formelle d'enquêter (cas des organisations et des entreprises) et acquérir la confiance des acteurs pour qu'ils s'ouvrent réellement à l'enquêteur ou qu'ils collaborent avec lui.

La négociation de l'accès au terrain, dit G. Lapassade, fait partie intégrante de l'observation participante, et à partir d'elle et d'interactions avec les acteurs sociaux, l'enquêteur fait ses premières observations.

Sur le terrain, le chercheur participant joue plusieurs rôles complémentaires. Adler et Adler (1986) présentent plusieurs voies d'accès au terrain. On peut négocier l'entrée en passant par les « Gatekeepers » (ceux qui ont le pouvoir statutaire de vous faire admettre dans une institution, pour en ouvrir les portes). Par contre, pour d'autres, l'accès au terrain peut se faire par la rue ou les gens d'un quartier. L'entrée sur le terrain peut finalement se faire par des entretiens ou des relations avec les élites de la société ou de son terrain de recherche.

Les rôles du chercheur dans l'observation participante

C'est en décrivant le travail de terrain (le *fieldwork*) lui-même dans ce qui fait son essentiel, c'est-à-dire le chercheur dans sa relation à la situation, que l'on peut mieux aborder le rôle du chercheur, son degré d'implication, sa manière de participer, qu'elle soit dynamique ou pas. Quels sont alors les rôles du chercheur ?

Il peut être « participant complet » : ses activités sont voilées, ou « participant observateur » : la priorité est accordée aux activités (pas complètement dissimulées) plus de participant que d'observateur chercheur.
En outre, dans le *fieldwork* (le travail de terrain), le chercheur joue le rôle de *participant* où « les activités de l'observateur sont rendues possibles dès le début et plus ou moins encouragées publiquement par les personnes étudiées », l'observateur pouvant ainsi avoir accès à une grande diversité d'informations et même à des secrets pourvu qu'il en garantisse la confidentialité. De plus, le chercheur peut assumer le rôle de *l'observateur complet*, où le chercheur caché est en train d'observer sans savoir qu'il est lui-même observé.

Par rapport à l'observation proprement dite, Peter et Patricia Adler (1987) reprenant en les modifiant, les catégorisations de Gold et de Junker, nous offrent trois types d'observation participante :
- *L'observation participante périphérique,* où le chercheur n'assumant pas de rôle actif dans la situation étudiée est nécessairement impliqué pour saisir de l'intérieur les activités des gens (acteurs sociaux), mais il reste à la « périphérie ». Deux raisons justifient cette implication périphérique : le fait que d'une part un chercheur ne doive pas trop s'impliquer s'il veut être libre dans l'analyse, et de l'autre, le souhait personnel du chercheur de ne pas participer à certaines activités du groupe étudié principalement lorsque ce groupe est marginal au regard du chercheur. Des raisons comme l'âge, le sexe, la religion, la classe sociale, le système des valeurs propre du chercheur, pourraient par ailleurs l'exclure des activités centrales et d'une implication profonde. Toutefois, l'observation participante périphérique exige que les chercheurs aient des contacts quotidiens ou semi-quotidiens.
- *L'observation participante active.* Ici, le chercheur a un rôle actif et un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étudie. C'est un membre participant, mais qui garde une certaine distance.

- *L'observation participante complète* où, sous une forme, le chercheur jouissant de son statut acquis à l'intérieur du groupe étudié, a l'opportunité d'enquêter du dedans par participation complète. Sous une autre forme, le chercheur peut se convertir au contact des acteurs sociaux, au moyen de l'observation participante complète par conversion, et comme en ethnométhodologie, « devenir le phénomène qu'il étudie ».

Finalement, il existe aussi *deux rôles d'observateurs participants : l'observateur participant externe et l'observateur participant interne.* Ces deux rôles sont moins systématiquement présentés dans la littérature ethnographique, et pourtant, souligne G. Lapassade, l'opposition entre *le dedans* et *le dehors* est fort présente dans l'ensemble des travaux sur l'observation participante. D'emblée, G. Lapassade écrit : « Alors que l'observateur participant externe (OPE) a d'abord un rôle défini, statutaire, de chercheur et qu'il doit, pour un temps, s'installer dans un rôle d'acteur (« de participant »), l'observateur participant interne (OPI) part d'un rôle permanent et statutaire d'acteur et il lui faut accéder au rôle de chercheur »[41]. L'observateur participant externe qui vient du dehors, sollicite l'entrée pour observer pendant un temps limité de sa recherche et sans jamais perdre ses autres rôles à côté, puis quitte le terrain rédigé sa thèse, ou son rapport. Par contre, « l'observateur participant interne » est un chercheur qui est d'abord « acteur » dans une institution où il exerce une fonction et il lui faut faire alors le chemin inverse de l'observateur participant externe ».

Participation et distanciation

Selon G. Lapassade, « dans la tradition de Chicago, il est recommandé au chercheur de pratiquer dans le même temps, sur le terrain, la participation et la distanciation et d'éviter, par conséquent, de « devenir indigène » (No going native !) tout en vivant la vie des gens ». Il est indiqué de conserver une certaine distance par rapport au milieu d'étude tout en participant complètement à l'observation. Mais au regard de la tradition ethnographique de Chicago, on peut aussi comprendre « la distanciation à partir d'une position initiale pour accéder à un nouveau rôle de chercheur qui observe et participe complètement en s'immergeant dans le terrain des observés ». G. Lapassade l'illustre comme suit : « Au début de ce siècle, nombreux étaient les étudiants en sociologie de cette université qui étaient aussi des travailleurs sociaux ou qui se préparaient à le devenir. Ils devaient, tout comme les enseignants chercheurs qui préparent à l'Université un doctorat sur leur pratique institutionnelle, effectuer un passage de la participation totale aux situations qu'ils vivaient, notamment avec des jeunes marginaux, ils devaient passer à « l'observation ». Leur pratique passée ou en cours devenait un objet de recherche.

1.3.4. Les entretiens[42]

D'emblée, on peut dire que la méthodologie utilisée à l'époque de l'Ecole de Chicago est une méthodologie multiple, on y trouve de l'observation des activités des individus dans

[41] LAPASSADE G., « La méthode ethnographique. Un exemple : l'ethnographie de l'école », in www.afre-cursus.com/ethnologie-corpus.htm .

[42] Lire KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan, 1996 ; BLANCHET A. (sous la dir.), *L'entretien dans les Sciences Sociales*, Paris : Dunod, 1985 ; BLANCHET A., GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes*, Paris : Nathan, 1985 ; MILES B., MATTHEW, HUBERMAN A. M., *Analyse des données qualitatives*, Belgique : De Boeck, 2003 (2ème édit.).

leur milieu, des documents personnels divers, mais aussi des données recueillies auprès d'agences de travail social[43].

Pour recueillir les données sur le terrain de recherche, l'observateur participant emploie deux pratiques distinctes : les conversations de terrain et les entretiens « non structurés », c'est-à-dire ceux qui, dans leur réalisation, n'obéissent pas à un questionnaire à questions fixes et réponses données à l'avance. Tandis que, dans la conversation ordinaire, le chercheur qui participe aux activités des gens parle avec eux et trouve sans doute ce qui pourrait l'intéresser pour son étude, dans les entretiens ethnographiques les rôles étant précis entre « celui qui conduit l'entretien et celui qui y est invité à répondre », les entretiens impliquent une relation symétrique où il y a un échange entre deux personnes en interaction. G. Lapassade précise que l'ethnographe rencontre les gens, parle avec eux, se mêle à leurs conversations, interroge parfois, demande des éclaircissements après avoir assisté à un événement particulier (…) »[44].

La méthode de l'entretien ou « la conversation avec un objectif » consiste en ceci que chaque entretien a un sens et doit poursuivre un objectif que doivent faciliter les propres informateurs du chercheur, lesquels informateurs doivent parler, et transmettre ce qui leur tient à cœur.
L'utilité scientifique de l'entretien est de nous « restituer la manière dont les gens vivent leur monde quotidien, « définissent leur situation » »[45], utilisent tel ou tel niveau de langue. Pour mener à bien les entretiens, l'ethnographe doit créer la confiance, la curiosité, et il doit être lui-même naturel. Cela nécessite que le chercheur ait une grande habileté dans la négociation de l'accès et que les acteurs sociaux respectent ou pour le moins ne refusent pas le projet de recherche. (Nous serons nous-mêmes confronté à cette question dans la suite de notre recherche en RDC). L'ethnographe doit être curieux pour « connaître les opinions et les perceptions des gens à propos des faits, écouter leurs histoires et découvrir leurs sentiments »[46]. C'est cette curiosité qui attise « le désir de savoir », quoique cela ne soit pas possible pour chaque conversation de terrain et pour chaque entretien.

En outre, dans leur interaction sur le terrain, l'ethnographe qui conduit l'entretien et celui qui lui répond, doivent à la fois être spontanés et toujours dans un dispositif de rencontre à créer au hasard, afin de faciliter la relation et la conversation. Etre spontané, pour l'enquêteur, ne signifie pas, précise G. Lapassade, se présenter comme « chercheur », « expert », « bureaucrate ». C'est voir plutôt de l'intérieur le point de vue des acteurs sans l'altérer ni le colorer. De là découle la nécessité, pour atteindre cet objectif, d'avoir des entretiens non structurés comme l'affirme Peter Woods : « Les entretiens doivent être non structurés, pensés pour faciliter l'expression des opinions et des faits personnels en toute sincérité et précision (…) ». Cela suppose qu'un lieu soit déterminé pour le déroulement de l'entretien, son enregistrement, les relations avec les personnes impliquées, et que l'entretien se fasse selon la forme adoptée (informelle et/ou formelle).
Peter Woods préférant la conversation à l'entretien souligne à travers le déroulement de celle-ci « un processus libre, ouvert, démocratique, bi-directionnel et informel, dans lequel

[43] Cfr. COULON A., Op. cit., p. 107.
[44] LAPASSADE G., « L'Ethnographie de l'Ecole. Une lecture de Peter Woods », in « Les cahiers de l'ISP » n°11, Février 1989, p. 24.
[45] Idem.
[46] LAPASSADE G., Op. cit., p. 26.

les individus se manifestent tels qu'ils sont, sans se sentir tenus à des rôles pré-déterminés »[47].

D'un point de vue particulier, écrit G. Lapassade, on peut décrire et distinguer trois types d'entretiens :
Le premier vise à élaborer un récit de vie (une autobiographie sociologique), où le chercheur s'efforce de retenir les événements qui ont marqué de façon significative la vie de quelqu'un et la « définition » de ces expériences par la personne elle-même. Le deuxième type d'entretien est destiné à la connaissance d'événements et d'activités qui ne sont pas directement observables. On demande aux informateurs de décrire ce qui s'est produit et d'indiquer comment cela a été perçu par d'autres personnes. Le troisième type vise à recueillir des descriptions d'une catégorie de situations ou de personnes. On se propose d'étudier un nombre relativement élevé de gens dans un temps relativement bref en comparaison avec la durée d'une recherche entièrement fondée sur l'observation participante. On va, par exemple, interviewer vingt enseignants dans le temps qu'on aurait mis à observer une seule classe »[48].
Disons par ailleurs que Woods a aussi utilisé les entretiens de groupe en plusieurs domaines et notamment en ethnographie de l'éducation.

D'autres matériaux complètent l'observation. Ce sont des documents personnels (le récit de la vie, les journaux intimes, les cahiers de brouillon des élèves, les graffiti, les lettres et les notes personnelles, et bien évidemment les documents personnels des chercheurs : les notes de terrain, les fiches d'observation et les protocoles d'entretiens, les journaux de recherche décrivant l'implication du chercheur dans son travail), les documents officiels (les registres, les emplois du temps : horaires, les comptes rendus de réunions, les documents confidentiels au sujet des élèves, les manuels scolaires, les périodiques, les tableaux, l'affichage, les lettres officielles, les documents d'examens, les fiches de travail, les photographies…)[49].

Tous ces matériaux recueillis par l'observation participante ou par les entretiens doivent finalement être transcrits et analysés. Cette analyse conduit à la conceptualisation et la théorisation à partir des processus de la recherche et non donc à leur adéquation à des théories initialement énoncées. « Mais, comme le précise G. Lapassade, une première différence entre observation participante et entretien ethnographique est liée à la situation dans laquelle la recherche est placée. L'observation participante se déroule dans des situations dites « naturelles », alors que les entretiens sont institués dans des situations spécialement arrangées en fonction de l'objectif de recherche. Elle part de l'expérience directe du monde social, alors que l'enquêteur qui procède à l'entretien ethnographique s'appuie exclusivement sur ce que les gens veulent bien lui dire »[50].

[47] Cfr. LAPASSADE G., « Conversations et entretiens ethnographiques », in www.arfe-cursus.com/ethnologie-corpus.htm.
[48] LAPASSADE G., *L'Ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1991, p. 47-48.
[49] Ibid., p. 53.
[50] Ibid., p. 47.

2. L'Interactionnisme symbolique (L'ethnographie interactionniste)

L'interactionnisme symbolique puise ses origines dans le pragmatisme de John Dewey, qui consiste à ne considérer pour vrai que ce qui fonctionne réellement et qui affirme que « la connaissance s'acquiert et se vérifie dans et par l'expérience selon le critère de satisfaction » (rétablissement d'un équilibre perturbé, au moyen d'une transaction : une adaptation au milieu). Initialement employée par Blumer en 1937, l'expression « interactionnisme symbolique » prend son essor principal avec George Herbert Mead (1963). Blumer (1969, p. 5) qui note que la vie sociale est faite des symboles et que donc les activités interagissantes des acteurs produisent des significations sociales. Par ses méthodes, ce type de recherche sociologique va s'intéresser à « la conception que les acteurs se font du monde social »[51], aux points de vue des acteurs (les significations que les acteurs eux-mêmes mettent en œuvre pour construire leur monde social). C'est dans ces points de vue des acteurs que le chercheur doit repérer le sens que les acteurs donnent aux objets, aux individus, aux symboles qui les entourent, pour fabriquer leur monde social.

Pour étudier le monde, le sociologue doit « analyser les processus par lesquels les acteurs accordent leurs conduites, sur la base de leurs interprétations du monde qui les entoure »[52]. Ainsi doit-il être lui-même également un acteur, celui qui participe, mais surtout celui qui entre en relation avec la réalité dans laquelle il vit. C'est cet acteur social qui est essentiellement pour l'interactionnisme symbolique l'interprète ou l'herméneute du monde qui l'entoure. Et, pour élaborer les significations de ces interprétations du monde, l'acteur se sert du paradigme constructiviste comme cadre de référence. Ce paradigme signifie que ce sont les hommes qui construisent le réel en le confrontant, et le mode opératoire de la construction, c'est l'interaction. C'est de l'interaction que naissent les constructions. L'interaction, c'est « la méthode » de la construction et les constructions sont l'objet d'étude du paradigme constructiviste ou du paradigme interactionniste.
L'interactionnisme que nous allons étudier est un courant sociologique que nous allons essayer de tester ultérieurement sur le terrain. Nous tenterons de voir si le paradigme constructiviste dans le domaine des relations sociales au cœur du monde scolaire fait sens.
La notion « d'acteur » doit être comprise dans la perspective de la recherche qualitative dans laquelle s'inscrivent les méthodes d'étude dans l'interactionnisme symbolique. L'acteur est à la fois à *l'origine* et *au centre de la recherche,* ce qui détermine sa place. Son rôle est « d'agir » seul ou de produire du sens, seul ou en interaction, en tant qu' «il est un être connaissant et expérimentant »[53]. Par contre, l'ethnométhodologie définit le statut de l'acteur « tant comme « objet » de la recherche que comme sujet agissant, instituant, capable en même temps, de conscience et de transformation »[54]. Que l'acteur soit dans le monde éducatif ou ailleurs renvoie à comprendre sa place centrale dans le fonctionnement des institutions.

[51] MUCCHIELLI A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin/VUEF, 2002, p.107.
[52] MUCCHIELLI A., Op. cit., p. 107.
[53] Ibid., p.11.
[54] Ibid., p. 12.

Pour Patrick Boumard, « l'établissement apparaît alors comme la dimension opératoire micro-sociale, comme le local socialisé »[55]. Et, poursuit-il, « les travaux de Mehan, (…), tendent à faire apparaître que c'est de l'intérieur même de l'acte éducatif que s'instaurent les procédures qui définissent les profils et destins scolaires. L'identification des élèves « à problèmes » passe par une élaboration interactive dont sont acteurs et comme complices tous les membres de la communauté scolaire »[56]. « Ce sont donc bien les procédures interactives du système scolaire qui structurent les faits éducatifs, et le travail du sociologue est alors d'examiner et de repérer minutieusement, au niveau « micro », comment se fabriquent localement et quotidiennement les décisions qui construisent et déconstruisent le cursus et destins scolaires, ainsi que d'observer les stratégies d'élèves par rapport à ce qu'on pourrait nommer l'institué de l'école »[57].

2.1. Les principes centraux

Trois principes centraux de l'interactionnisme de Blumer peuvent nous être utiles :
« Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux ». Par exemple, les enseignants comme les élèves modèlent leur agir en fonction du sens particulier qu'ils donnent à l'école et à l'éducation dans le contexte actuel de la RDC. Pour les uns, l'école, c'est une « valeur qu'il ne faut pas sacrifier ». Pour d'autres, c'est un lieu de propagande, sous toutes ses formes. Et il existe une telle complicité dans les relations entre les enseignants et les élèves que les deux vivent en interaction permanente. C'est de leur interaction que naît le sens que chacun donne à l'éducation et à l'école en RDC, chacun mettant en place un processus d'interprétation dans la compréhension de l'éducation et de l'école afin de modifier et/ou de négocier le sens qu'il en donne. Cette attribution de sens aux objets à travers des symboles est un processus continu. Puisque « l'interaction est une construction continue des acteurs de définitions et d'interprétations » (Blumer), les acteurs de l'école en RDC sont devenus plus que jamais des constructeurs de sens de leur monde. Et, en fonction d'interprétations nouvelles de chaque acteur de l'école, ces acteurs congolais modifient leur comportement. La compréhension mutuelle des significations des actions de chaque acteur social crée pour chaque acteur des « indications » nécessaires à la compréhension et l'interprétation a posteriori des actions ultérieures d'autrui. « Les acteurs élaborent des pratiques sociales par des interactions ». Ainsi, par exemple, les enseignants et les élèves s'interprètent continuellement et mutuellement, élaborent chacun ses pratiques sociales et attribuent le sens à leurs interprétations en interaction avec la société. Sens et interaction sociale sont le lieu et la condition de l'interprétation des symboles en tant que signes, langage, gestes.

Les circonstances de la situation que l'acteur social définit sont susceptibles d'affecter « le fonctionnement de soi : l'individu contrôle ses actions en agissant sur lui-même, en se donnant des indications, en identifiant ses besoins et ses buts, et finalement, en modifiant la définition de la situation en fonction des circonstances »[58]. Constatons un rapport entre

[55] BOUMARD P., *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris : Armand Colin, 1989, p. 28.
[56] Ibid., p. 129.
[57] Ibid., p. 130.
[58] QUEIROZ J.M. et ZIOTKOWSKI M., *L'interactionnisme symbolique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1994, p. 32.

la pensée africaine de la philosophie et celle de l'interactionnisme blumerien comme la dynamique des relations[59] entre l'individu et la société à travers la prise de rôle.

2.2. Les notions (rôle, self)

Le rôle : « C'est un processus d'interprétation et d'imputation ». Il s'agit de comprendre les comportements d'autrui et identifier la cohérence dans le comportement. « La catégorie de « rôle » devient dans cette perspective, une catégorie cognitive. « En voyant un individu s'approcher de moi, le soir dans la rue, je dois d'abord identifier ses intentions : veut-il me demander l'heure, un renseignement ? Changer de direction ? Ou m'agresser ?[60] La prise de rôle a deux éléments, selon Mead :

a) Le premier est de l'ordre cognitif : « l'enfant reconstruit la perspective d'autrui ». Il s'agit de savoir la manière dont les sujets observés sont socialisés cognitivement (par la reconstruction rationnelle de la perspective d'autrui).
b) Le second relève de l'identification : « l'enfant intériorise, accepte et fait sienne cette même perspective ». Il s'agit de savoir comment un enfant vit l'identification.

Bref, l'enfant apprend et intériorise à la fois toute une vision du monde.

Si, en effet, pour Blumer, « « la société » est donc un processus d'actions et non un ensemble fixe de structures », et que « hors l'action, la structure des relations entre les individus se trouve privée de signification » (Blumer, 1969, p. 78), pour le philosophe africain Gérard Buakasa[61], la personne est toujours « un être-de-relation », un « être-avec » que traduit profondément dans cette sorte de « Cogito » : « Je pense, donc je suis ; je suis, donc j'agis et j'entre en relation avec les autres».
Cette interrogation anglo-saxonne sur le concept du rôle est sans doute liée à l'anonymat que secrète l'urbanisation occidentale. (Nous aurons à développer cette thèse dans notre travail de doctorat).

La notion de « *self* » : une des notions clés de l'interactionnisme symbolique et de la pensée de Mead (1934). « En distinguant le « moi » du « je », Mead ne posait pas deux instances substantielles mais cherchait à penser deux moments dans le processus qu'est le soi : le « moi » comme moment de perception et d'interprétation de la « série organisée des attitudes d'autrui », et le « je » comme moment de réponse active du sujet à ces attitudes.

[59] L'analyse de l'interactionnisme symbolique, donc l'analyse des relations entre individus et société, porte sur a) la socialisation (de l'enfant). Ici, « prendre le rôle de l'autre » constitue un mécanisme central : Lire Mead, L'Esprit, le soi et la société. L'enfant apprend à se regarder du point de vue de ses partenaires les plus proches (ses « autrui significatifs »), et surtout à travers les yeux de sa mère ». Nous devons observer comment les acteurs sociaux vivent la socialisation par la prise de rôle, comment ils se regardent du point de vue de leurs autrui significatifs et surtout à travers les yeux de ceux qui seraient considérés comme leurs « mères » (Institutions, familles,…). « L'originalité des interactionnistes est de lier cette interprétation-compréhension du monde et des autres-, avec l'entrelacs des actions entre acteurs (« les interactions »), et de la traiter comme l'instrument de la socialisation ». (J.M. DE QUEIROZ, p. 38). Ce qui veut dire qu'il faut toujours comprendre le monde et les autres (interpréter, reconstruire toujours intentions et attitudes d'autrui) et lier cette interprétation avec les interactions des acteurs.

[60] Cfr. De QUEIROZ J.-M. et al., Op. cit., p. 61.
[61] BUAKASA G., *Réinventer l'Afrique de la tradition à la modernité au Congo-Zaïre*, Paris : L'Harmattan, 1996, p. 179.

Ces deux moments sont à la fois logiques et chronologiques : le « je », sujet actif du présent, devient toujours l'instant suivant le « moi » objet de perception»[62]. Donc, « l'acteur apprend à construire son « soi », et ceux des autres, grâce à son interaction avec les autres (…) »[63]. L'être humain comme doté des capacités d'objectivation de soi-même est à la fois le sujet observant et l'objet observé. Il est tout aussi le sujet interprétant et le sujet-objet interprété. C'est un être de communication avec soi-même par l'auto-réflexion. « Dans le mécanisme d'interaction avec le self, l'être humain cesse d'être un organisme réactionnel dont le comportement est le produit de forces externes, internes ou les deux. Au lieu de cela, il agit par rapport à son monde, interprétant ce qui est en face de lui et organisant son action à partir de cette interprétation » (Blumer, 1977, p. 12, cité par Vasquez, p. 49).

3. L'Interactionnisme symbolique et l'Ethnométhodologie[64] (La seconde école de Chicago)

3.1. Différence et/ou Ressemblance

Sous ces pages, nous essayons de relever quelques points de la différence entre l'Ecole de Chicago et l'ethnométhodologie, mais aussi leur point commun. L'ethnométhodologie souligne « la reconnaissance de la spécificité des savoirs des groupes sociaux sur eux-mêmes »[65]. Dans son ouvrage fondateur de l'ethnométhodologie *Studies in Ethnomethodology,* Garfinkel s'intéresse à la démarche compréhensive et non à la démarche explicative, à l'approche qualitative du social et non à l'approche quantitative. En effet, pour l'ethnométhodologie, « la relation entre acteur et situation ne sera plus le fait de contenus culturels ni de règles, elle sera produite par des processus d'interprétation. Il y a là un changement de paradigme sociologique : avec l'ethnométhodologie, on passe d'un paradigme normatif à un paradigme interprétatif »[66]. Elle privilégie donc l'analyse in situ et la description des pratiques. Ces pratiques portent en elles-mêmes le sens qui les accomplit sous la forme des ethnométhodes. Pour l'ethnométhodologie, le fait social est une élaboration permanente du réel[67]. Car en effet, une relation de continuité s'établit entre « pratique quotidienne et pratique scientifique ». Dans l'ethnométhodologie, il est nécessaire de considérer les stratégies des acteurs et leur jeu avec les règles et les normes sociales, d'analyser le langage parlé, pour comprendre le sens des interactions, mais sans jamais généraliser les points de vue individualistes des sujets. Les ethnométhodologues emploient l'ethnographie comme approche méthodologique et ils y puisent des outils d'investigation quand ils font la pratique et le travail de terrain. Garfinkel s'inspire, non pas de tous les ethnométhodologues, mais bien de Talcott Parsons et d'Alfred Schutz (cfr. Leurs travaux dans la sociologie américaine du XX^{ème} siècle) et de l'interactionnisme symbolique.

Alors que de Parsons, Garfinkel retient la théorie de l'action, il emprunte chez Schutz la sociologie compréhensive où l'idée centrale est que « la compréhension est toujours

[62] De QUEIROZ J.M. et ZIOTKOWSKI M., Op. cit., p. 41.
[63] MUCCHIELLI A., Op. cit., p. 107.
[64] Lire COULON A., *L'Ethnométhodologie*, GARFINKEL, *Studies in Ethnomethodology*
[65] BOUMARD P., Op. cit., p. 124.
[66] COULON A., *L'Ethnométhodologie*, Paris : PUF, 1987, p. 6-7.
[67] Cfr. LAPASSADE G., *L'instituant ordinaire*, in Quel corps, cité par BOUMARD P., Op. cit., p. 83

accomplie dans les activités les plus courantes de la vie ordinaire »[68]. Chaque observateur devrait, dans la démarche de l'ethnométhodologie, poser la question de savoir ce qu'est, pour lui l'observateur, le monde social. Ce qui nécessite fondamentalement de chercher les procédures d'interprétation que chaque acteur social met en place dans sa vie de tous les jours pour donner sens à ses actions et à celles des autres. Il s'agit de chercher à comprendre le phénomène de l'intersubjectivité, d'autant que « le monde social de Schutz est celui de la vie quotidienne, vécue par des gens qui ne portent pas d'intérêt théorique, a priori, à la constitution du monde. Ce monde est un monde intersubjectif, un monde de routines, dans lequel les actes de la vie sont pour la plupart accomplis machinalement »[69]. Quant à son inspiration de l'interactionnisme symbolique, Garfinkel privilégie la notion de *l'acteur*, essentielle à la recherche sociologique, en ceci que l'acteur joue un rôle très important dans la construction de la vie quotidienne, et dans les détails de la construction de cette réalité. Expliquant le livre fondateur de Garfinkel – *Studies in Ethnomethodology* (1967), Alain Coulon écrit : « Les faits sociaux ne s'imposent pas à nous (…) comme une réalité objective. Le postulat de la sociologie devient donc, avec Garfinkel : il faut considérer les faits sociaux comme des accomplissements pratiques ; le fait social n'est pas un objet stable, il est le produit de l'activité continuelle des hommes, qui mettent en œuvre des savoirs-faire, des procédures, des règles de conduite, bref une méthode profane, dont l'analyse constitue la véritable tâche du sociologue »[70].

Avec la démarche ethnographique la possibilité est donnée de mettre en place la notion de point de vue, de savoirs et de stratégies de ce qui était classiquement considéré comme un simple objet à décrypter pour en trouver les significations, à savoir les groupes sociaux »[71]. C'est grâce à l'approche qualitative, d'ordre clinique et participatif, qu'on arrive à la mise en place et la signification de ces notions, précisément en allant « parmi les gens » pour chercher le sens (Cfr. Taylor et Bogdan dans *Introduction to qualitative research methods*).

L'Ecole de Chicago privilégie l'interprétation et donc la démarche inductive, alors que l'ethnométhodologie (française) insiste sur la notion d'une « sociologie non-inductive », dans une conception du local irréductible à toute généralisation »[72]. Mais l'interactionnisme symbolique de Becker « travaille le social sur un mode interprétatif, et oppose au paradigme structuro-fonctionnaliste une alternative proche de l'herméneutique, en tant que lecture nécessairement subjective du texte social, ou plus exactement d'une rencontre du sujet avec les symboles qui tissent le sens complexe du réel»[73], au contraire de la philosophie où l'on part du sens initialement donné et du langage pour comprendre les symboles. Pour ce faire, langage ou symboles préexistants, susceptibles de faciliter notre communication et notre relation à autrui, ne doivent plus être comme des références, des normes de notre action, mais il faut faire l'herméneutique de ce qui se donne à voir. Il faut essentiellement décoder et interpréter, puis comprendre pour percevoir le non-dit significatif des énoncés de notre langage. Les concepts clés de l'ethnométhodologie sont : *pratique/accomplissement, interaction, indexicabilité* (déterminations contextuelles qui s'attachent à un mot, une signification), *réflexivité, stock de connaissance* (information accumulée au niveau cognitif), *accountability* (disponibilité et intelligibilité du monde social qui est décrit), *membre* (personne qui respire et qui pense, mais surtout personne

[68] P. PHARO, cité par COULON A., Op. cit., p. 8.
[69] COULON A., Op. cit., p. 8.
[70] COULON A., Op. cit., p. 20.
[71] BOUMARD P., Op. cit., p. 124.
[72] Ibid., p. 72.
[73] Idem.

dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, capable de créer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure).

Becker propose « la construction de catégories d'analyse », alors que la recherche positiviste propose de « modélisations synthétiques, érigeables en lois normatives ».
Faire que la recherche en éducation de la RDC sorte de la perspective méthodologique quantitativiste et de ses conséquences sur l'élève congolais, c'est aider le chercheur congolais à faire un travail de soi sur soi et à faire un travail sur son monde social, l'école. C'est l'aider ensuite à sortir des modèles bien définis (statistiques par l'analyse quantitative linéaire) pour s'initier à une analyse cyclique et itérative, surtout dans la perspective de Marcel Griaule où « l'ethnographie est une science de faits de concomitance, de répétition, de succession »[74]. C'est finalement l'aider à s'initier donc à une analyse qualitative afin d'« inventer ses modèles d'analyse ».

Dans son travail de terrain, le chercheur congolais comme l'élève (congolais) doit être impliqué afin de promouvoir une rationalité sur son apprendre (puisque trop longtemps il est exclu de la recherche des solutions, du sens des questions éducatives). Il doit encore s'impliquer (dans la réalisation de soi par soi), sinon il se contentera toujours d'un ailleurs exotique. D'où, le souci croissant de voyage clandestin vers les pays étrangers européens et la grande envie de toujours consommer « le prêt à apprendre » (les livres, les résumés de cours faits par les enseignants, les notes des cours des autres élèves/étudiants,…). Et les enseignants l'ont bien compris, c'est-à-dire qu'en fonction des intentions ultérieures de leurs élèves ou de leurs étudiants, les enseignants multiplient les syllabus (« supports ») et commercialisent davantage leurs enseignements pour réduire sinon empêcher totalement la possibilité de s'impliquer dans la construction de sens, les emmener à être impliqués dans la définition de situation des enseignants de leur monde social (école) devenu le lieu de « survie », mieux, de résolution de leur « misère sociale et humaine » et non pas de « savoir ». Paradoxalement, les enseignants produisent des stratégies de survie, et non des objets de connaissance. Deux logiques internes différentes se partagent inégalement la balance. « En effet, toute la réflexion de E. Hugues, tendant à souligner l'interaction entre le chercheur et son mode de rapport au terrain, puis travaillant à introduire une distance critique par rapport à ses propres sentiments, recoupe tout à fait la réflexion actuelle autour de l'implication, non pas comme investissement subjectif du terrain, mais comme élément fondateur du contenu de l'analyse elle-même, érigée en méthode (…)»[75]. Quelles que soient leurs stratégies, les enseignants comme les élèves veulent chacun poursuivre leurs intérêts, certes, selon des perspectives différentes : les enseignants pour leur « carrière » et les élèves pour leur réussite ou leur formation, mais aussi pour leur « carrière » future. L'utilité de chacune de ces constructions sociales, étant la construction de l'identité individuelle. Quelle identité et à quelles conditions ? Comment compenser le fait que, plongée dans la crise du système éducatif, la jeunesse ne se sente perdue au milieu de cette société, comment empêcher qu'elle ne se voie comme un être négligé, oublié par ceux mêmes qui ont le devoir et la mission de l'éduquer ?

L'exclusion des acteurs de l'éducation de la production de l'objet de connaissance, du sens, en RDC, confirme de plus en plus le manque d'intériorisation de la situation; c'est la confirmation de l'extériorité méthodologique séparée de l'intériorisation de la situation

[74] GRIAULE M., *Méthode de l'ethnographie*, Paris : PUF, 1957, p. 7.
[75] Lire E.C. HUGHES, *The Sociological eye*, Chicago, 1971 et J.M. CHAPOULIE, « E.C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », in Revue française de sociologie, XXV, 1984, cité par BOUMARD P., Op. cit., p. 73

alors que, écrit Boumard, si Becker a pu, dans le *labelyng theory*, mettre en valeur l'implication de l'acteur social, c'est pour qu'il soit lui-même au cœur du sens qu'il se fait de sa propre situation et des significations que les acteurs sociaux se font du monde. Comment « produire eux-mêmes une analyse ? »[76]. Ne faudrait-il pas chercher ce qui empêche l'élève, l'enseignant congolais d'être lui-même en même temps « acteur comme analyste » et « d'analyste comme acteur »[77]. Nous nous autoriserions à faire un rapprochement : puisque l'école congolaise s'autogère, les élèves s'autogèrent, les enseignants également, il reste de trouver comment rendre chaque autogestionnaire « acteur analyste » et « analyste acteur ». Nous avancerons ici l'implication réflexive comme ébauche de solutions. Un travail de soi sur soi trouve bien évidemment ici sa place afin d'éviter de toujours s'attaquer à la hiérarchie, comme le déplore Becker : « l'attaque contre une hiérarchie commence par une attaque portant sur les définitions, les étiquettes et les représentations conventionnelles de l'identité des personnes et des choses »[78]. En agissant ainsi, les Congolais n'arriveraient-ils pas à ne pas sans cesse chercher désespérément le bouc émissaire : c'est l'affaire de l'Etat, c'est l'autre, c'est l'Etat, que l'on place au centre de/contre tout.

L'interactionnisme symbolique s'est intéressé « aux minorités », tandis que l'étiquetage sur les groupes « déviants », « en travaillant non pas le discours codé de l'institué, mais les détails de la vie quotidienne »[79].

Disons précisément que la sociologie qualitative de la 1ère Ecole de Chicago est centrée sur le minuscule, le banal, le routinier[80]. Finalement, le fond commun entre interactionnisme symbolique et ethnométhodologie « reste, sans doute, le thème de la compréhension interne des phénomènes sociaux ; on suppose que les acteurs ne sont pas confrontés à la société, ne sont pas simplement des porteurs de normes intériorisées. La structure sociale qui génère l'ordre social réside déjà dans le sens des interactions que maîtrisent les individus »[81].

En RDC, l'école peut aussi être conçue comme une société ; elle a ses règles, son organisation, ses structures. Les élèves sont aussi des acteurs sociaux qui plus qu'hier, sont affrontés à plusieurs situations que leur définissent au préalable l'ensemble des autres élèves et les institutionnels hiérarchiques. Comment comprendre sociologiquement l'école congolaise au-delà de ses appréhensions politiques, économiques, traditionnelles, vu la diversité des faits sociaux qui la tissent ?

Les définitions de situation par les écoles ne sont pas forcément similaires à celles de leur hiérarchie, pas plus qu'elles ne ressemblent à celles de la société. Il en est de même si l'on inverse les termes de cette proposition. Afin de créer une interrelation réciproque, profonde entre les différentes définitions de situation, les élèves doivent eux-mêmes vivre en interaction réciproque. Cette façon de faire, c'est, pour W.I. Thomas, « l'analyse situationnelle ».

Face à toutes les définitions de situation que la société congolaise offre aux élèves dans les écoles, l'école est obligée de s'organiser, de se définir, et d'outiller ses acteurs sociaux à (bien) penser le social. Comme la plupart des acteurs sociaux des écoles de l'Afrique, les élèves d'une école congolaise déterminent les définitions de situations individuelles en

[76] BOUMARD P., Op. cit., p. 73.
[77] Ibid., p. 74.
[78] BECKER H., *Outsiders. Etudes en Sociologie de la déviance*, Paris : A.-M. Métailié, 1968, p. 229.
[79] BOUMARD P., Op. cit., p. 75.
[80] Cfr. Schütz, *Le chercheur et le quotidien*, cité par BOUMARD P., Op. cit., p. 75.
[81] DURAND J.-P. et WEIL R. (sous la dir.), Sociologie contemporaine (2ème édit. Revue et augmentée), Paris : Vigot, 1997, p. 257.

mobilisant des processus subjectifs interactifs. Chaque élève étant réellement un acteur social, dans son école, joue pleinement un *rôle.* Ce rôle peut être celui qu'il joue en se mettant dans le rôle de l'autre ; il peut être aussi le rôle que l'autre joue pour comprendre celui joué par son locuteur. Comment en arrive-t-on fondamentalement à employer l'école comme une société ?

« Ce sont en particulier les travaux de Mehan et de son équipe, mettant en évidence que la sélection et l'exclusion scolaire ne peuvent pas seulement s'expliquer de l'extérieur (comme est lu, peut-être un peu vite d'ailleurs, le courant « reproductionniste » en France), mais sont produites localement et quotidiennement dans les rapports et procédures interactifs des différents partenaires à l'intérieur même des pratiques scolaires, qui nous obligent à penser sous un angle complètement nouveau la question de l'école en tant que société »[82]. Autrement dit, l'école est le terrain privilégié de la recherche en sociologie de l'éducation. Pour Mehan, l'école est « une boîte noire » qui n'est pas source de la reproduction et de la production des inégalités sociales. Comprendre l'école comme une « boîte noire », c'est comme l'écrit Patrick Boumard, y voir une « tache aveugle » qui invalide la prétention même à trouver des sources originelles à la reproduction sociale des inégalités»[83]. C'est comme quelque chose qui au départ n'a rien, mais il se constitue des processus (des procédures ?) et des accomplissements que l'élève met en place pour comprendre son monde social : l'école, les apprentissages qu'il y fait.

La catégorisation devient injustifiée parce qu'elle naît d'un certain « a priorisme » béat, et surtout elle devient inopérante même si elle existe, vu que chaque élève lui-même part de sa définition de la situation spécifique, c'est-à-dire de son contexte et qu'il élabore et fabrique une sorte d'interprétation du monde de l'école. Les actions des élèves sont porteuses chacune de perspectives à travers certaines stratégies (tout ce qui est fait pour arriver aux buts). Comment concilier dès lors, la vision du monde des enseignants avec celle donnée par les élèves, pour avoir une seule et même vision de l'école comme tissu et contexte social ?
Pour bien comprendre la définition de la situation de/par les élèves, P. Boumard évoque les études de McKay qui fait apparaître dans le détail la manière dont « les élèves élaborent leur propre conception du monde, leur propre culture, à partir d'une cohérence interprétative (bien sûr totalement ignorée par le point de vue des enseignants) »[84].

Ainsi, par exemple, l'étude de Matangila sur l'enseignement universitaire et supérieur au Congo-Kinshasa, montre bien le conflit des définitions de situation entre les élèves et les enseignants. Le contexte de la crise socio-politique de notre pays emmène ainsi les enseignants à vivre dans un contexte de « clochardisation ». La sociologie qualitative répond à la question du sens : Pourquoi ? Dans l'interaction sociale avec les autres, les êtres humains interprètent leurs gestes et agissent à partir du sens produit par cette interprétation (Blumer, 1977, p. 13). Les gens doivent savoir comment les autres définissent leurs situations. Ils doivent le faire en se mettant dans le rôle de l'autre.
La plupart des sociologues congolais souhaitent que la postérité scientifique en sciences humaines et sociales au Congo se forme à la sociologie qualitative qui ouvre à l'analyse des phénomènes humains en vue d'une transformation. Depuis quand et à partir de quoi la sociologie quantitative fait son apparition dans le champ de la recherche en RDC, et dans le cadre particulier de la recherche en éducation ? L'histoire scientifique congolaise nous

[82] BOUMARD P., Op. cit., p. 62.
[83] BOUMARD P., Ibid., p. 63.
[84] Ibid., p. 64.

révèle que Patrice Emery Lumumba aurait été le novateur de la sociologie qualitative au Congo. En RDC, en effet, le livre de P. E. Lumumba où il interrogea « l'opinion publique » peut être à notre sens un livre anthropologique dont la sociologie urbaine a utilisé les techniques de la sociologie qualitative. Mais, on peut dater la disparition de la sociologie qualitative à la mort de Patrice Emery Lumumba.
Fallait-il attendre le 3ème millénaire avant de commencer à utiliser réellement la sociologie qualitative de l'Ecole de Chicago dans le champ de la recherche au Congo ? D'emblée, nous pouvons relever qu'en approchant quelques éléments concernant le phénomène humain, les sociologues sont éblouis par la masse des problèmes qui paralysent le développement humain et social, et leur souhait de « vouloir transformer la société congolaise » les engage à la recherche d'une méthodologie adéquate pour approcher le social et l'humain, et pour en faire une analyse. Comme le vise toute étude concernant un phénomène humain, la sociologie qualitative que souhaitent actuellement les sociologues congolais aura pour objectif « la connaissance du pourquoi et du comment de ce phénomène le plus généralement en vue d'une intervention pour transformer une situation qui lui est liée »[85].
Par rapport aux études quantitatives de sociologues congolais, en quoi est-ce que l'Ecole de Chicago inspire, avec ses techniques d'enquête de base d'observation de terrain et de participation, par les entretiens, la recherche en éducation en RDC, pour l'exploration de l'école comme société et la compréhension de ce champ social : Ecole ? En quoi précisément les observations prolongées in situ (de terrain), (plus ou moins observations directes), du point de vue méthodologique, reposant sur des journaux d'enquête, croisent notre préoccupation de jeune chercheur congolais dans le désir de comprendre le social scolaire par l'ethnographie de l'éducation ?

La démultiplication des définitions de situation offre un contexte très riche et des problématiques différemment représentatives de la recherche qualitative. En effet, les acteurs sociaux peuvent définir les mêmes situations objectives de différentes manières quand ils construisent le sens.

L'école congolaise comme société se structure depuis que l'Etat semble « démissionnaire » ; elle se donne ses procédures, ses règles dans *l'ici et maintenant*. Cette façon de faire contribue plus qu'hier encore à la création des inégalités sociales et à la différenciation scolaire : chaque acteur social devient le contrôleur social de sa propre action. Il y a là un problème. Les inégalités sociales dont parle Mehan ne sont pas de l'ordre de la catégorisation sociale. Sur quels auteurs (Charlot B., Bautier, E., J-Y., Rochex) s'appuyer pour comprendre les inégalités sociales et la différenciation scolaire ? Au cours de cette année de recherche, nous avons suivi le séminaire de l'équipe ESCOL[86], qui nous a permis de saisir l'importance du lien au savoir qui dépend toujours d'une interprétation.

3.2. Notions pour comprendre le rapport au(x) Savoir(s)

La problématique générale de l'équipe ESCOL concerne les questions du rapport au savoir, dans le contexte de l'école. La question du rapport au savoir est intrinsèquement dépendante du sens de l'apprendre, ce qui amène Charlot à son affirmation : « il n'y a de

[85] MUCCHIELLI A., *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, 1991 ("QSJ?"), p. 93.
[86] ESCOL, c'est le sigle de l'équipe de recherche et de la formation doctorale à Paris 8, qui veut dire « Ecole, Socialisation et Collectivités Locales ». Ses membres sont : Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex et Bernard Charlot.

savoir que dans un certain rapport au savoir, d'apprendre que dans un certain rapport à l'apprendre »[87]. Deux dimensions de rapports s'en suivent ainsi : d'une part, savoir-rapport au savoir, et d'autre part, apprendre-rapport à l'apprendre. Savoir et apprendre sont en effet comme deux objets (termes d'une relation), dont il faut déterminer et comprendre le sens, pour mieux définir la relation de l'individu à l'apprendre et entre le savoir et l'apprendre. Il s'agit de chercher à comprendre les processus de la construction de la relation sociale, cognitive et psychologique entre l'individu et ce qu'on lui apprend à l'école. C'est chercher concrètement, dans une recherche posée en termes de rapport au savoir, une réponse en termes de *processus* et non pas en termes de catégories de rapport au savoir. Ceci, précisément parce que la notion de rapport au savoir ne s'intéresse ni aux traits, ni aux caractéristiques individuelles, mais aux relations, du seul fait que ce qui fait être le rapport au savoir, c'est un ensemble de relations variées[88], c'est l'ensemble des rapports du sujet apprenant avec l'acte d'apprendre, avec le savoir, avec tel ou tel savoir ou « apprendre ». Cette précision essentielle ouvre également à un nouveau corpus de questions qu'un chercheur est autorisé à poser dans un travail en termes de rapport au savoir. Il posera ses questions, écrit B. Charlot, en termes de différence : pourquoi certains manifestent-ils l'envie d'apprendre et d'autres non, pourquoi cette mobilisation n'est-elle pas la même dans les diverses classes sociales, etc. ? Pourquoi ce qui sous-tend la mobilisation du sujet dans son apprentissage de tel savoir, n'est-il pas le même que pour l'apprentissage de tel autre ? Ainsi que l'écrit B. Charlot, « on pourrait dire que toute la problématique du rapport au savoir, ainsi que toute étude empirique s'inscrivant dans le cadre de cette problématique, a pour objectif d'élucider les conditions et les formes de cette mobilisation »[89].

L'équipe ESCOL centre ses recherches sur la question de la lutte contre l'échec scolaire, précisément en milieu populaire.

Trois perspectives, que l'on appelle aussi les champs de référence disciplinaires de la notion du rapport au savoir, permettent de cerner cette question : la sociologie, la psychologie et la sociologie du langage.
En effet, la question du rapport au savoir, affirme Bernard Charlot, fait émerger à la fois un arrière-fond psychanalytique et sociologique, se développant à travers l'histoire singulière des individus et les différents parcours de ceux que nous appelons « des élèves », ce à partir de quoi l'apprentissage peut ou non subir l'influence de chacune des situations. Toute la théorisation dans le champ de référence psychanalytique sera faite en termes de désir. Qu'est-ce qui fait que la relation entre le désir et le savoir puisse permettre l'apprentissage chez certains élèves, mais pas chez d'autres ? Pourquoi un groupe aurait-il envie d'apprendre, alors qu'un autre non ? Les élèves donnent-ils tous le même et unique sens à ce qu'on essaie de leur apprendre ? Qu'est-ce que pour eux « apprendre », peu importe le contexte ? Et, suivant les différentes significations qu'ils donnent à l'apprendre, quels rapports chaque élève établit-il avec l'apprendre (son apprendre subjectif dans *l'ici-et-maintenant*) ? D'où s'autorisent-ils, et pour quels rapports à l'apprendre ?

La perspective didactique n'aborde pas la question du rapport au savoir au sens classique, c'est-à-dire des contenus des savoirs à transmettre. Par contre, elle se penche sur les conditions de transmission d'un savoir (tel ou tel savoir) : on recherchera dans ce cas les

[87] CHARLOT B., *Les Jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris : Anthropos, 2001, p. 8.
[88] A chaque type de savoir correspond une relation, qui dépend, elle aussi, d'un certain nombre des circonstances.
[89] CHARLOT B., Op. cit., p. 11.

processus de la construction de la réussite ou de l'échec dans l'apprentissage de tel ou tel savoir. En outre, dans le contexte du rapport au savoir, la didactique s'intéresse aux conditions d'apprentissage de telle ou telle « pratique de référence » : une discipline ou un ensemble de pratiques qui définit une activité sociale. Dans les faits, un concept précis (l'eau, par exemple) ou une théorie (théorie de l'évolution) peuvent faire objet d'étude. Il convient, enfin, écrit B. Charlot, de comprendre que « lorsque la didactique s'ouvre à la question du rapport au savoir, elle cesse de se donner le « Je épistémique » (le sujet de la connaissance rationnelle) constitué et en attente, en quelque sorte, des conditions didactiques qui lui permettront de se nourrir du savoir de façon optimale. Elle s'interroge sur la constitution même du Je épistémique, donc sur ses rapports avec le Moi empirique (avec un sujet porteur d'expériences que, inévitablement, il a déjà entrepris d'interpréter) »[90]. Par conséquent, la didactique ne considère pas « le sujet de l'apprentissage (le Je épistémique) comme immédiatement donné mais comme une certaine posture d'un sujet également engagé dans des relations de désir, dans des rapports sociaux et institutionnels »[91].

Dans le cadre du séminaire Socialisation, scolarisation et collectivités locales, organisé en 2003 par l'Equipe ESCOL, nous avons essayé de comprendre la notion de rapport au savoir dans ses grands thèmes, recentrés, pour notre recherche, sur « *Modes de socialisation et d'apprendre, situations et contextes socio-historiques* ».
A travers cette entrée, il nous est apparu important de pointer les notions théoriques clés de la problématique du rapport au savoir. Nous nous sommes servi des notes prises pendant les séminaires et de nos notes de lecture de certains ouvrages des principaux auteurs de cette question, à l'heure actuelle, en France.
A quoi renvoie précisément la notion de rapport au savoir ? Sur quoi s'appuie fondamentalement une approche en termes de rapport au savoir ?

3.2.1. Les points d'ancrage théorique de la notion du rapport au(x) Savoir(s)

« La notion de rapport au savoir renvoie à un mode d'approche, à une certaine façon de poser et de traiter les questions »[92], afin d'identifier les processus de la construction des relations entre l'individu et ce qu'il apprend, puis de construire des constellations (des configurations, des idéaltypes)[93], et non pas de catégoriser des individus.

1° Comprendre la question de la mobilisation du sujet, de sa mise en activité intellectuelle, c'est-à-dire « Comprendre comment s'opère la connexion entre un sujet et un savoir ou, plus généralement, comment s'enclenche un processus d'apprentissage, une entrée dans l'apprendre »[94].
2° Une approche en termes de rapport au savoir ne doit pas séparer le sujet-désir et le sujet social, la construction du sujet et sa socialisation.
3° La problématique du rapport au savoir pose une dialectique entre intériorité et extériorité (la connexion entre le sujet et le savoir, entre le savoir et le sujet), entre sens et efficacité (entre sens et efficacité de l'apprentissage). « Ce qui fait le lien entre l'intériorité

[90] Ibid., p. 9.
[91] Ibid., p. 12.
[92] Ibid., p. 10.
[93] Bernard Charlot appelle constellations, configurations, l'ensemble des constructions théoriques rendant compte des cohérences constatées entre données empiriques, et les idéaltypes, la présentation de ces configurations « incarnées » dans un individu singulier construit.
[94] CHARLOT B., Op. cit., p. 11.

et l'extériorité, entre la question du sens et celle de l'efficacité, c'est l'activité du sujet dans et sur le monde – un monde qu'il partage avec d'autres sujets »[95].
4° Le sujet qui apprend s'approprie une part du patrimoine humain. Entrer dans un savoir, c'est entrer dans certaines formes de rapport au savoir, dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même. Il n'est de savoir que dans un certain rapport au savoir.
5° La problématique du rapport au savoir a une méthodologie de recherche. Dans sa démarche, le chercheur doit focaliser son attention sur le problème de la mobilisation du sujet dans le champ du savoir (de l'apprendre) ou dans sa confrontation avec tel ou tel savoir – plus précisément encore, elle doit se centrer sur les sources de cette mobilisation et sur les formes qu'elle prend »[96]. La détermination de ces processus requiert « un travail d'identification, d'exploration, de construction d'éléments et de processus, qui constitue la recherche sur le rapport au savoir – travail qui, en dernière instance, permet de comprendre les formes (éventuellement contradictoires) de mobilisation dans le champ du savoir et de l'apprendre »[97].

3.2.2. Le rapport au(x) Savoir(s) et le séminaire de D.E.A./ESCOL.

Notre présence aux enseignements de ce séminaire nous a permis de connaître l'équipe ESCOL, mais surtout d'apprendre une nouvelle notion : le rapport au savoir, que nous abordons pour la première fois. Les enseignements qui y sont donnés présentent la plupart des éléments qui président aux fondements de cette notion. Voilà pourquoi nous avons préféré d'abord dire ce que nous en retenons en termes de restitution, avant de dire en quoi ce que nous avons entendu de l'équipe nous a aidé dans notre recherche.

Nous avons cherché à comprendre si l'école crée ou non la différenciation sociale. Cette perspective en emmène une autre : les modes de construction identitaire de l'élève à l'école. Ces deux aspects du choix sociologique de l'équipe, la différenciation sociale et l'élaboration du sujet, posent la question fondamentale ci-dessous : qu'est-ce que l'école doit faire pour aider l'élève à se construire comme sujet qui apprend dans un contexte social afin d'éviter des inégalités sociales ? Ou, comment, par l'intermédiaire de l'école, il y a de la différenciation des sujets ?
Il s'agit de déterminer les « conditions » de construction des sujets ou les différentes formes qui peuvent ou non permettre l'élaboration du sujet. Ceci, parce que, dans un rapport à l'école et à l'apprentissage, l'individu est confronté à des situations qui l'amènent à mobiliser des registres différents. Pour y arriver, il convient de comprendre l'individu dans ce qu'il mobilise à travers les registres différents et les mobilisations de ces registres.

Puisque aucune activité intellectuelle n'est réalisée sans une interaction entre l'apprenant et le fait de l'apprendre, et l'objet de l'apprendre et la situation de l'apprendre, ESCOL se préoccupe de comprendre des liens qui s'établissent entre le sujet et ce qu'il apprend d'une part, mais aussi des liens entre le contexte socio-historique et les objets, les situations devant lesquelles il se trouve. ESCOL introduit la notion de *rapport à*, pour travailler la différenciation.
Le rapport à, du sujet, se comprend en effet à deux niveaux : le rapport à (hors l'école) entre les élèves, que l'on peut appeler des rapports relationnels intersubjectifs ; et le rapport à (à l'école), des élèves avec l'école (les élèves amènent à l'école, dans leur rapport ce qu'ils ont tissé hors l'école). Ces deux niveaux de relations de l'élève se nourrissent et

[95] Ibid., p. 13.
[96] Ibid., p. 15.
[97] Ibid., p. 16.

se développent à travers les ressources sociales, cognitives (les modes de pensée), langagières.

ESCOL précise, en revanche, que l'individu qu'il faut comprendre, ce n'est pas un sujet pour lui-même, mais celui qui sert de support pour étudier les processus de subjectivation. C'est un individu qui permet d'étudier des processus de différenciation ou des processus différenciateurs. Cette perspective d'étude oblige à la désubjectivation, pour penser le sujet comme celui qui est en *contexte et en situation.* En contexte, puisqu'il est en relation avec sa propre activité et tout ce qui sous-tend la mobilisation de ses facultés pendant son apprentissage et son élaboration comme sujet. En situation, car son élaboration se fait à travers/pendant la mise en œuvre de son désir, y compris dans ses activités subjectives, cognitives, langagières et sociales comme dépendantes de ce qui le constitue.

Pour ESCOL, l'école se prête bien comme lieu pour étudier une telle problématique, en tant qu' « elle permet d'étudier comment les individus l'investissent de manière différente et s'inscrivent symboliquement dans l'institution » (Elisabeth Bautier). Pourrait-on affirmer que l'école est le seul lieu où l'élève peut se donner de quoi se construire ? Certes non ! Dire que hors de l'école l'élève entre en relation avec ce qui pourrait s'élaborer, c'est affirmer que l'école et/ou la scolarisation n'est pas une garantie pour qu'il n'y ait plus d'inégalités sociales. C'est aussi, pour ESCOL, chercher comment expliquer l'échec scolaire des élèves des milieux populaires qui fréquentent justement l'école.

La sociologie de la reproduction nous offre quelques éléments de réponse, refusant de comprendre les inégalités sociales à partir des causes, des variables ou des facteurs, de l'échec scolaire, ou de la corrélation entre la statistique et les échecs scolaires. Attribuerait-on ou non aussi à l'origine sociale l'échec scolaire ?
ESCOL pose que ce n'est pas l'origine sociale qui cause l'échec scolaire ; l'échec scolaire pourrait trouver son origine à travers les processus qui contribuent à la construction sociale (scolaire).

Or, d'un point de vue sociologique, le sujet dans sa singularité étant aussi social, toute histoire singulière est aussi une histoire sociale. Ce qui importe, c'est ce que chaque singularité fait de sa singularité pour construire des processus, ou encore c'est de repérer des données singulières pouvant aider à identifier ou à construire des processus théorisables et conceptualisables. C'est à travers donc l'évolution des situations sociales et l'individualisation des rapports sociaux que se tissent des processus de la construction sociale, et des rapports entre ces derniers. Pour un élève qui fréquente l'école, mais qui est en échec scolaire, l'échec scolaire doit trouver son explication à travers les pratiques, les situations, les histoires qui définissent ou occasionnent la non-acquisition du savoir.

Le chercheur devra ainsi conceptualiser les médiations entre appartenance familiale et échec scolaire. Une épistémologie de la différenciation sociale à l'école et de l'élaboration du sujet, où l'on doit positivement comprendre comment l'élève s'est fabriqué comme sujet, exige, pour l'expliquer, une méthodologie qui consiste à analyser comment s'établissent des liens, et ce, à travers quelles médiations et pourquoi cette médiation.

ESCOL en arrive à voir dans la relation entre l'école et la société, la légitimité de l'inégalité qui est en fait sociale et par-là, son autonomie relative. C'est cette reproduction du capital culturel de la société, qui fait que l'école fabrique des inégalités sociales.

L'enfant hérite d'un capital culturel (les valeurs, les goûts, les dispositions transmises par l'habitus, bref toutes les qualifications culturelles reconnues socialement)[98].

ESCOL met ainsi en question le concept d'intériorisation pour expliquer la différenciation sociale à l'école. Cette équipe de chercheurs estime qu'il faut chercher à comprendre les pratiques existantes, les activités liées aux pratiques de la construction du sujet. Pour en avoir l'intelligibilité, cela suppose la connaissance de la situation. C'est aussi penser l'historicité des individus, ce qui en eux relève de l'impersonnel dans du personnel, afin d'y découvrir les processus socio-historiques qui président à son individuation. C'est comprendre le sujet et ses milieux. Selon Wallon, il ne faut pas entendre « milieux » comme un environnement. Les milieux, c'est ce avec quoi le sujet interagit. C'est ce qui, disposé dans l'environnement, est utilisé par le sujet pour agir.

En revenant concrètement à l'école et à la scolarisation, nous pouvons penser à l'activité de l'apprendre de l'élève à partir des approches subjectives, langagières et sociales, et à travers celles-ci, sa socialisation (de l'élève), ses processus de subjectivation. En d'autres termes, il s'agit de rechercher ce qu'il y a de spécifique dans le travail des élèves à travers ce que l'école leur propose. Il s'agit de chercher le sens que les élèves donnent à leurs pratiques dans le fait d'apprendre, donc le sens des rapports entre l'élève et le savoir, l'école et ses propres activités. Les activités des élèves sont en fait elles-mêmes porteuses de sens que leur donnent les élèves. Elles se nourrissent des subjectivités langagières, sociales, qu'il convient de déterminer, d'analyser.
De là, la nécessité, pour ESCOL, de comprendre le rapport au langage. Le langage se construit, selon cette équipe, comme mode privilégié de socialisation de l'élève.
Le rapport au savoir de l'élève ne consiste pas dans le rapport de l'élève au savoir construit, mais dans le rapport de l'élève avec ce qui est mis à sa disposition par l'école, par l'environnement, pour se construire comme sujet.

Apparaît ici la spécificité de la démarche méthodologique d'ESCOL, que la sociologie qualitative met en place : comprendre d'abord le sens que les élèves donnent à ce qui leur est offert, leurs activités, avant de comprendre le sens que nous chercheurs, donnons au sens que les élèves confèrent eux-mêmes aux choses, et ce, avant de travailler leurs récurrences. Il faut travailler le contexte des modes de construction des manières d'être, de faire, qui permettent la construction d'un objet. Il s'agit d'analyser aussi le sujet en situation, car chaque situation scolaire est en train de mobiliser des manières d'être, de faire, permettant de construire un objet. Finalement, pour penser le rapport au savoir, à l'école, au langage, il y a nécessité de penser ensemble la nature des modes d'être à l'école, des modes d'apprendre et des modes d'être par rapport à l'environnement. C'est cela qu'il faut comprendre ensemble mais aussi en relation avec les autres éléments. Il s'agit de bien comprendre *des constructions sociales*.

3.2.3. Le Séminaire de DEA/ESCOL et notre recherche

En 2003, les enseignements d'ESCOL nous ont permis d'approfondir nos connaissances en Sciences de l'Education afin de faire le point épistémologique et théorique des notions générales, à travers des renvois aux ouvrages de certains auteurs. En nous recevant comme étudiant venu d'une autre Université, l'ESCOL nous a ouvert beaucoup de perspectives dans la réflexion sur l'école en République démocratique du Congo. Car, la question de

[98] BOLLIET D. et SCHMITT J.-P., *La socialisation*, Rosny : Bréal, 2002, p. 39-40.

sens et de l'efficacité nous ont permis de comprendre le sens que les élèves congolais donnent à l'école et à ce que l'école leur propose. Pour des raisons de choix de contenu, ce sujet sera étudié plus tard. Par contre, l'ESCOL nous a permis de comprendre des éléments méthodologiques pour mieux poser une question de cet ordre dans son épistémologie comme dans sa démarche même. Notre recherche, étant centrée sur « L'Ethnographie de l'Education. Pertinence méthodologique et épistémologique de l'ethnographie de l'éducation. Un regard sur l'école au Congo-Kinshasa », nous avons eu, à travers le séminaire de DEA/ESCOL, des éléments de réflexion pour analyser les questions que pourrait poser l'ethnographie dans le cadre d'un travail sur le terrain dans notre pays à l'heure actuelle et par rapport aux questions théoriques nécessaires à la construction de notre cadre théorique de la recherche. Par rapport à notre intérêt sur la question de la socialisation – tel était le mobile premier de notre présence au séminaire avant les accords administratifs avec notre Université d'origine pour une recherche théorique -, ESCOL nous a permis de mettre en place ce projet de travail qui va alimenter notre réflexion sur ce que nous choisissons concernant l'épistémologie et la méthode de l'ethnographie de l'éducation. Tout ceci, en vue d'approfondir nos recherches en Sciences de l'Education en France. Nous avons pensé aborder *mutatis mutandi* la question de la socialisation professionnelle : *L'Identité (professionnelle) des enseignants d'écoles secondaires des parents*[99] *en milieu rural en RDC.*

La RDC est un pays où l'école est organisée depuis 1880. Dans son évolution, elle a contribué à la formation des élites coloniales et post coloniales. Par contre, on y constate la dévalorisation de la fonction enseignante et des enseignants mêmes. Ce phénomène, qui tient au fait de la dégradation générale du système éducatif, pose essentiellement le problème de l'identité des enseignants et du métier qu'ils réalisent à l'école, et on en arrive à se demander comment on « fabrique » les enseignants en RDC.
L'objectif est d'analyser les mécanismes (les processus) de la construction du métier d'enseignant dans l'école congolaise. Nous chercherons donc à analyser comment se construit l'identité professionnelle des enseignants. Cette étude repose sur l'hypothèse selon laquelle la dévalorisation de la fonction enseignante et des enseignants vient de la négociation entre la socialisation professionnelle (individuelle et sociale) et le sens que les enseignants donnent à leur métier. Fondamentalement, c'est la négociation de ce qui se vit sur le plan de la vie professionnelle enseignante concrètement dans les écoles et ce que devrait être l'enseignant lui-même. Il s'agit de déterminer les procédures qui sont mises en œuvre par les enseignants congolais dans leur métier d'enseignant, et savoir l'interprétation qu'ils donnent à leur métier, et ce qui leur permet d'être et de vivre dans le monde scolaire congolais à l'heure actuelle. Dans les circonstances présentes de l'enseignement de notre pays, les enseignants doivent avoir une culture « enseignante » solide et fondée sur des compétences, qui servira de référence aux élèves et qui élèvera la qualité de l'enseignement. C'est par et grâce à une telle culture que les enseignants pourront produire des élèves bien formés. « Cette culture enseignante s'acquiert par l'éducation enseignante qui doit être à la fois un apprentissage, une initiation et une conversion » (E. Hughes). Nous chercherons à comprendre d'où viennent les enseignants avant de comprendre qui ils sont à travers les représentations qu'ils se font de leur propre métier et de l'école. Les résultats obtenus pourront nous permettre de déterminer les processus de la construction de l'identité professionnelle et leurs conséquences dans l'éducation.

[99] Les écoles des parents sont celles créées et gérées par les familles et les autorités villageoises dans la plupart des régions rurales de la République démocratique du Congo. A cette catégorie générale s'ajoutent plusieurs catégories dont la typologie précise va être précisée dans le texte.

Au cœur de cette recherche se trouve la question de la socialisation professionnelle à travers les modes de constructions sociales et individuelles des enseignants dans les écoles et la complexité des logiques de fonctionnement.
C'est une contribution à la sociologie du travail afin de réduire l'écart entre la formation et l'emploi, et d'élever le niveau de la qualité de l'enseignement. Elle répond ainsi à la question fondamentale de savoir le (s) type (s) d'individus (enseignants) que construit l'école au Congo.

Bien évidemment à partir de ce qui vient d'être dit on saisit que le savoir dépend de l'acteur social et de sa représentation du monde. Or, selon Garfinkel un acteur social est constructeur des schèmes culturels ; c'est lui qui est au centre de la production de ses modes d'être et de réalisation de soi individuelle. Il n'est pas un « idiot culturel » comme le pense la sociologie classique : un acteur passif en proie avec des modes d'être extérieures à sa perception propre du monde. Il sied d'être un des leurs pour comprendre et les outiller non seulement pour construire le sens et la compréhension des représentations qu'ils ont du monde scolaire, mais répondre à leurs nombreuses questions : « Pourquoi ? », et ainsi, être à même de produire un discours de sens. La sociologie qualitative pourrait aider, grâce à la recherche de terrain, à sortir les acteurs sociaux de l'école en RDC de leur inactivité intellectuelle de construction de sens par réappropriation répétitive, pour une démarche interprétative, compréhensive. C'est faire d'eux des chercheurs qualitatifs qui auront à cœur de « comprendre les sujets au départ de leur jeu de référence par la démarche phénoménologique et de s'attacher à la signification sociale qu'ils (les sujets) donnent au monde qui les entoure »[100].
Il nous semble qu'il est temps de « sortir » les recherches en éducation de la RDC, de la sociologie quantitative et positiviste, ou du moins de ne pas les y enfermer. Il s'agit fondamentalement de s'ouvrir à la méthode qualitative qui rejette le principe du déterminisme (« les faits sociaux sont conçus comme une succession d'événements enchaînés structurellement organisés à la manière d'un système » afin de réhabiliter l'individu en insistant sur son autonomie et sa capacité de modifier le cours des événements »[101]).
En effet, il est temps de faire de l'acteur social un ethnologue dont « la fonction est celle d'être un « sujet impliqué dans la construction de son objet de connaissance »[102]. Car, faire du terrain, « l'essentiel, dit P. Boumard, est que cette démarche nous fait comprendre qu'il s'agit d'investir le social avec un point de vue d'ethnologue, au sens d'une réflexion sur l'étrange essentiel à tout groupe social, et aussi de travailler la temporalité »[103]. Comment nous y prendre ?
L'élève/l'étudiant congolais est efficacement, réellement cet acteur social impliqué singulièrement dans la construction de sa réussite éducative et scolaire et/ou sociale. Il cherche lui-même à se donner des éléments, des cadres théoriques nécessaires à la compréhension de son monde, son espace de vie : l'école. Il est constamment en train d'élaborer des processus de construction de significations de l'objet école avant même d'en comprendre les contenus. Il est surtout en train de se poser la question de savoir comment il devient élève, et pour les enseignants comment ils deviennent enseignants. Ils sont finalement et fondamentalement en train d'élaborer les processus de la construction de leur

[100] MUCCHIELLI A.(dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : A. Colin/VUEF, 2002, p. 58.
[101] MUCCHIELLI A., *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, 1991 ("QSJ?"), p.12-13.
[102] BOUMARD P., Op. cit., p. 72.
[103] Ibid., p. 71-72.

identité individuelle à travers la recherche différente et variée de la manière de réussir chacun sa vie.
Toute la trame d'idées sur « étudier pour la vie » stipule que c'est une personne qui vit. Mais alors comment devient-on un sujet constitué ? Un adulte ? C'est la question de la socialisation secondaire
Becker nous aide à répondre à cette question. Garfinkel, en ethnométhodologie, nous y aide également.

4. Méthodes quantitatives et méthodes qualitatives

Dans ce point, nous tentons de comprendre la différence entre ces deux approches méthodologiques, du point de vue épistémologique et du point de vue méthodologique. Nous essayerons de montrer aussi leur point de tangence.

4.1. Notions

L'Ecole de Chicago a employé aussi les techniques de recherche quantitative privilégiant les statistiques pour le recensement au sujet des recherches sur la communauté. Ainsi initiée à Chicago par James Field, encouragée par Smal et poursuivie par W. Obgurn, la sociologie quantitative eut pour point de départ théorique et codifié avec Burgess qui, se méfiant des histoires de vie, fut pourtant reconnu comme l'instigateur du recensement. Selon Park, la sociologie quantitative de cette école consistant en des statistiques descriptives, offre la possibilité de renseigner sur les changements sociaux et l'extension de la ville.
Si l'ouvrage de Thomas et Znaniecki nous rend compte de la sociologie qualitative de l'Ecole de Chicago comme nous l'avons dit dans les pages qui précèdent, *The American Soldier*. *Social Forces* de Stouffer, publié en 1949 juste après la seconde guerre mondiale, marque non seulement la fin de l'époque précédente, mais il inaugure « la sociologie quantitative en tant que modélisation mathématique de la vie sociale »[104]. Finalement, il convient de reconnaître que « cette montée en puissance de la sociologie quantitative coïncida avec l'extinction de la deuxième génération de chercheurs à Chicago : en 1951, Burgess prenait sa retraite, Wirth mourrait en 1952, et Blumer partait la même année pour l'Université de Californie à Berkeley »[105].

Par contre, trois niveaux de recherche aident à évaluer la pertinence[106] originale de la recherche qualitative. Il s'agit des niveaux épistémologique, méthodologique et social.
D'abord, au niveau épistémologique, il existe un rapport entre la recherche qualitative et son objet d'étude ; c'est un rapport holiste (prise en compte de la totalité de la situation) et proximal (il n'existe pas de distance entre le chercheur et l'objet étudié ; le chercheur est coexistant à l'objet d'étude pour une connaissance de première main). Ce rapport est direct et interprétatif, c'est-à-dire le chercheur et les sujets en étude parlent un langage commun, et il détermine les significations des situations et des événements vécus.

En outre, au niveau méthodologique, la recherche qualitative est pertinente en ceci que sa logique essentielle, c'est la compréhension des processus que l'on doit décrire, « la profondeur des analyses et la richesse des données ». C'est une *compréhension inductive*

[104] COULON A., *L'Ecole de Chicago*, Paris : PUF, 1992 (« QSJ ? »), p. 117.
[105] Ibid., p. 119.
[106] Lire MUCCHIELLI A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : A. Colin/VUEF, 2002, p. 159.

qui conduit à des hypothèses à partir d'observations prolongées in situ et de travail de terrain et non à partir des normes et des hypothèses prédéterminées. En effet, pour construire et faire évoluer la problématique d'une recherche qualitative, le chercheur a une démarche différente de celle de la problématique d'une recherche quantitative. La recherche qualitative a besoin d'une démarche inductive alors que la recherche quantitative se sert d'une démarche hypothético-déductive (enquête statistique ou expériences de laboratoire). La logique de la recherche qualitative, ajoute Alex Mucchielli, est « récursive » (répétition des étapes de son déroulement autant de fois qu'il est nécessaire de comprendre l'objet d'étude) et « souple » (il n'y a pas de codage rigide dans la démarche, mais adaptabilité possible aux imprévus de la démarche, permettant ainsi d'aborder au chercheur d'approcher son objet d'étude de manière « ouverte et curieuse »).

Finalement, disons qu'au niveau social, l'option scientifique de la recherche qualitative est « pertinente dans la mesure où elle est près des gens, des milieux, des expériences, des problèmes, et dans la mesure où elle est par principe collaboratrice ».

Pour conclure, nous pouvons avec Alex Mucchielli relever les caractéristiques d'une recherche qualitative, à travers la définition qu'il en donne. Selon lui, « l'expression *recherche qualitative* désigne toute recherche empirique en sciences humaines et sociales répondant aux cinq caractéristiques suivantes : 1) la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive, 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large, 3) elle inclut une cueillette des données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte des documents, 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération, et 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration) »[107].

Dans le tableau comparatif[108] suivant, Alex Mucchielli nous aide à comprendre la différence ou « la tension bien réelle » entre deux pôles épistémologiques et méthodologiques de la recherche en sciences humaines et sociales.
« Il est, par exemple, tout à fait caractéristique de maintes approches de recherche quantitative de favoriser le contrôle (scientificité des instruments) et l'étendue (ampleur de l'échantillon, généralisibilité) à l'intérieur d'une recherche (voir le tableau ci-après), alors que la recherche qualitative vise avant tout la compréhension et la profondeur (moins de cas, plus de détails). Même situation pour le contexte qui, contrairement à ce qu'on a souvent écrit sur cette question, n'est pas sans importance dans la recherche quantitative, mais est posé plutôt qu'appréhendé, donc est tenu constant plutôt qu'étudié, décrit et analysé. De cette caractéristique dépend en partie le traitement de la complexité des situations : la complexité est plutôt « sublimée » dans les recherches quantitatives (mais certains diront qu'elle est, en réalité, niée), alors qu'en recherche qualitative, le chercheur se place, en quelque sorte, dans une situation d'immersion de cette complexité (on tente donc de la comprendre, afin de la présenter en détail).

[107] MUCCHIELLI A. (dir.-), Op. cit., p.196.
[108] Ibid., p. 196-197.

Comparaison de deux pôles

Recherche quantitative	Recherche qualitative
• Mots clés : Contrôle, Étendue	• Mots-clés : Compréhension, Profondeur
• Approche des sciences naturelles	• Approche ethnologique et de la Communication
• Préoccupée par: objectivité, généralisibilité, reproductibilité	• Ces questions sont souvent secondaires
• Logique de la vérification	• Logique de la découverte
• On sait assez précisément ce qui sera Significatif	• A priori, tout peut être significatif
• Contexte posé	• Contexte appréhendé
• Contrôle des variables a priori	• Contrôle des « variables » a posteriori
• Peut établir des relations « causales » et des corrélations	• Intérêt pour la « causalité » locale circulaire et symbolique
• Procédures codifiées et fixes	• Procédures variables
• Sublimation (ou négation, selon le point de vue) de la complexité.	• Compréhension et présentation de la complexité
• Les données sont considérées comme étant « discrètes »	• Les données sont considérées comme étant « riches »

La recherche qualitative a pour fondements épistémologiques l'interactionnisme symbolique et dialectique[109]. Dans son déroulement, cette démarche tient compte de « la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des acteurs »[110]. J.S. Taylor et R. Bogdan (1984) nous présente dix caractéristiques essentielles des méthodes de recherche qualitatives, que nous citons in extenso.

« Selon eux : 1. la recherche qualitative est inductive : les chercheurs tentent de développer la compréhension des phénomènes au départ des patterns de données plutôt que de

[109] Dans son ouvrage *Les méthodes qualitatives (1991, 38) (« Que Sais-Je ? »),* Alex Mucchielli définit la « capacité dialectique comme la dialectique de la recherche qui engage le chercheur dans un processus constant de modification de la façon de percevoir l'objet à analyser ».

[110] MUCCHIELLI A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin/VUEF, 2002, p. 56-57.

recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses *a priori* ;
2. dans la méthodologie qualitative, les sujets ou les groupes ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout : le chercheur qualitatif étudie le contexte écologique dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers;
3. le chercheur qualitatif est attentif à l'effet qu'il produit sur les personnes qu'il étudie : cet effet d'interaction ne peut être éliminé et doit être pris en compte dans l'interprétation des données; c'est l'observation participante;
4. le chercheur qualitatif essaie de comprendre les sujets au départ de leur jeu de référence : la perspective phénoménologique[111] est centrale; il s'attache à la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure;
5. le chercheur qualitatif ne met pas en avant ses propres croyances, perspectives et prédispositions : rien n'est pris pour avéré; rien n'est pris d'emblée comme « vérité »;
6. pour le chercheur qualitatif, tous les points de vue sont précieux, que ce soit celui de l'adolescent délinquant ou celui du juge : on donnera la parole au pauvre comme au « déviant », bref, à tous ceux qu'on a l'habitude de n'entendre que très rarement;
7. les méthodes qualitatives relèvent du courant humaniste qui implique l'ouverture à l'autre et au social; les méthodes utilisées pour étudier les sujets affectent nécessairement la nature des connaissances; quand on approche « qualitativement » les personnes, c'est leur expérience de tous les jours qui est examinée, c'est la façon dont elles conçoivent les concepts tels que la beauté, la souffrance, l'amour, etc., qui est recherchée;
8. les chercheurs qualitatifs insistent sur la qualité de validité de leur recherche : en observant les sujets, dans leur vie quotidienne, en les écoutant parler de leurs souvenirs, en analysant les documents qu'ils produisent, ils obtiennent des données non filtrées et donc non tronquées par des concepts a priori, des définitions opérationnelles ou des échelles de mesure et de niveau; dès lors, ils accroissent la validité de leurs données contrairement aux chercheurs quantitatifs plus axés sur la fidélité et la réplicabilité des recherches;
9. pour le chercheur qualitatif, tous les sujets sont dignes d'étude : tous sont égaux mais restent uniques:
10. la recherche qualitative est, à côté de l'utilisation de techniques, la mise en oeuvre d'une habileté: elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les voies pour y accéder sont flexibles; le chercheur qualitatif est donc un artisan en ce sens qu'il crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'investigation »[112].

Du point de vue méthodologique, certains auteurs ne souhaitent plus qu'on oppose la méthodologie qualitative à la méthodologie quantitative, et surtout les techniques et les matériaux quantitatifs et qualitatifs. Car, méthodologiquement, les techniques relatives à chaque approche (positiviste-qualitative) peuvent s'appliquer aussi bien à la recherche qualitative qu'à l'approche positiviste, selon les limites dans une situation de recherche concrète. D'où la *flexibilité* des techniques de recherche pour rendre souple une méthodologie de recherche sur le terrain.

---

[111] Cfr. MUCCHIELLI A., Op.cit., p. 161-162 : « La description phénoménologique est donc l'investigation systématique de la subjectivité, c'est-à-dire des contenus de conscience. Les données expérientielles y sont privilégiées car elles « fournissent les informations les plus complètes relatives aux significations propres aux sujets ». L'analyse phénoménologique s'appuie sur une description quasi naïve d'un phénomène quotidien, raconté du point de vue de celui qui le vit. A partir de la description faite, l'analyse consiste à s'élever à un certain niveau de généralité en examinant si ce passage est légitime, c'est-à-dire s'il n'y a pas des exemples qui pourraient le contredire (…). Le niveau de généralité atteint l »l'essentiel » du phénomène décrit, ce à quoi on peut ramener la description pour la condenser en généralités ».

[112] Cfr. MUCCHIELLI A.(dir.), Op. cit., p. 58.

Pour terminer, il reste acquis que la recherche qualitative « pose avec acuité le problème crucial de la valeur de la connaissance qui découle de ses approches »[113]. C'est la question de la *validité en recherche qualitative qui se reconnaît à travers ses critères unanimement reconnus : « la justesse, la pertinence et la connaissance de ses observations et analyses ».* Ces trois critères peuvent sortir les données du chercheur du registre des *« discours »* entendus de ses observés *afin d'avoir « une donnée scientifiquement valide ».* Concrètement, elle se soucie de savoir comment éviter le relativisme et/ou le subjectivisme dans l'analyse des données et produire le plus de connaissances possibles sans en trahir l'originalité ni la pertinence, voire en rajouter, à force de trop vouloir les simplifier. Cette difficulté peut se résoudre ainsi dans le parallélisme que Guba établit entre les « exigences habituelles de la recherche qualitative et les pratiques de la recherche qualitative. Il propose les équivalences suivantes : aux validités internes et externes correspondent respectivement la crédibilité et la transférabilité, à la fidélité correspond la constance interne et à l'objectivité, la fiabilité »[114].

4.2. Avancées de la démarche qualitative : complexité, critiques et débats à l'égard de l'ethnographie ?

En dehors des critiques d'ordre politique, l'ethnographie n'échappe pas à de virulentes critiques liées au territoire des disciplines. Mais, dans son Editorial de la R*evue européenne de l'Ethnographie de l'Education*[115], Patrick Tapernoux souligne que, lors d'un colloque, cela a été l'occasion pour « les membres de notre société d'affiner leur outillage conceptuel, de décanter leur appartenance à des démarches qualitatives et sans doute, de ressentir ainsi plus clairement la nature de leur affiliation à l'ethnographie de l'éducation. » Et il ajoute : «de présenter l'originalité de nos démarches dans une fertile confrontation à des chercheurs des disciplines connexes voire antagonistes » alors que beaucoup de chercheurs en Sciences de l'éducation ne veulent rien savoir de l'ethnographie qui pour eux n'est pas une véritable science. L'ethnographie en général et l'ethnographie de l'éducation en particulier sont encore souvent considérées comme des sciences floues.
Peut-on parler actuellement d'une nouvelle ouverture et d'une nouvelle démarche en ethnologie ? Une réponse positive nous est actuellement donnée. Nombreuses ont été cependant les critiques adressées à l'ethnographie. Un des pères fondateurs de l'Ethnographie, nous signifiait déjà la complexité de cette science. « L'ethnographie, dit Marcel Griaule, n'est pas une science simple, mais bien un corpus de sciences et méthodes imbriquées les unes dans les autres : ethnographie, ethnobotanique, ethnozoologie, ethnographies religieuses, morale, psychologique, juridique, économique, linguistique, technologique, esthétique »[116]. Il existe une forte relation symétrique entre l'ethnographie et ces sciences, du fait que l'ethnographie s'alimente de leurs méthodes, et que ses résultats les renouvellent. Ceci est vrai plus particulièrement pour la linguistique, la philologie, l'histoire et la psychologie. Toutes ces disciplines liées à l'ethnographie enrichissent à la fois le corpus thématique d'une étude qui se réclame de cette approche.

---

[113] Ibid., p. 59.
[114] Idem. Lire aussi les *critères de validation des méthodes qualitatives dans* Alex MUCCHIELLI, *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, 1991(« Que Sais-Je ? »), p. 18-19.
[115] TAPERNOUX P. (dir.), « Editorial », in *Revue européenne d'Ethnographie de l'Education n°2, 2002, p. 5.*
[116] Cfr GRIAULE M., *Méthode de l'ethnographie*, Paris : PUF, 1957, p. 9.

L'Ethnographie étudie donc aussi d'autres aspects : les folklores, les rythmes, les symboles chez E. Cassirer dont on voit l'idée cumulante chez E. Durkheim[117]. De là, l'idée de la puissance de la représentation symbolique. Et pour montrer les relations qui existent entre le milieu géographique et l'Homme, l'Ethnographie recourt à la géographie humaine constituant une discipline indépendante que Demangeon définit « comme l'étude des groupements dans leurs rapports avec le milieu géographique»[118].

4.3. Le terrain congolais : état des lieux de la recherche en sciences sociales pour la sociologie quantitative. 57

Le terrain congolais est un terrain plein d'incertitudes comme l'illustre Emile Bongeli dans son ouvrage. « Les effets » d'un tel terrain ne sont plus à démontrer. Ils réduisent l'espace de choix pour le Congolais et l'implication dans une vie de parasite et de la recherche d'un strict minimum pour la subsistance difficile à trouver par tous (« minimum de soins médicaux, minimum d'hébergement et ce, sans aucune assurance d'obtenir même ce minimum de subsistance »). Longtemps, le Congolais voyait le cadre congolais marqué par l'impérialisme, le néocolonialisme, la dépendance, le développement inégal. Ces faits et ces événements constituaient pour lui les causes exogènes de son mal-être. Aujourd'hui, les sociologues congolais voient de l'intérieur le cadre congolais marqué par la déraison[119], estimant qu'il sera temps d'en sortir.

Deux options idéologiques semblent guider l'évolution de la sociologie de ces sociologues congolais : le paradigme structuro-fonctionnaliste et le paradigme critique. Ils résument ces deux options de la sociologie quantitative en ces termes : « le paradigme fonctionnaliste privilégie la stabilité, l'intégration, la coordination fonctionnelle, le consensus ; le paradigme critique quant à lui s'intéresse avant tout au conflit, au changement, à la désintégration et la domination »[120].

Sur le terrain congolais, poursuit Bongeli, « les sociologues congolais, dans l'ignorance du pouvoir qui peut être le leur dans les transformations sociales, se sont sous-estimés et ont limité leur activité au seul savoir pour le savoir, dans les cercles fermés des initiés plus ou moins indifférents au monde extérieur à leur tour d'ivoire. Comme une force qui s'ignore se manifeste toujours en faiblesse, les sociologues donnent l'impression de vouloir apparaître comme un luxe inutile pour la société »[121]. Aussi propose-t-il les impératifs de la pratique scientifique dans le contexte particulier de la RDC, pays « en crise chronique », pouvant donner quelques fondements d'une modeste réflexion épistémologique. Par rapport au contexte particulier de ce pays, les sociologues estiment nécessaire une sociologie urbaine qui intervienne pour transformer le social, dans la compréhension du pourquoi et la maîtrise du comment. Serait-il possible de produire des transformations qualitativement significatives d'autant que « les politiques publiques basées sur les paradigmes dominants (positivistes ou critiques) n'ont eu comme effet que de consolider ou mieux d'aggraver les statu quo insupportables pour les sociétés et couches sociales

[117] Cfr MAUDUIT J.A., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Payot, 1960, p. 52.
[118] Ibid., p. 52-53.
[119] D'après E. Bongeli qui cite Mwabila, la déraison, c'est l'ensemble de ces attitudes et manières de faire : mauvais choix politique et économique, maîtrise insuffisante de la science, déficit de l'intelligence sociale, primauté des sentiments sur la raison…
[120] SEGUIN-BERNARD F. et CHANTAL J.-F., *L'analyse des organisations : une anthologie sociologique*, Tome 1, Ed. Préfontaine inc., Québec, 1983, p. 37, cité par BONGELI Y. E., Op. cit., p. 17-18.
[121] BONGELI Y.E., Op. cit., p. 38-39.

défavorisées »[122]? Le contexte particulier du colonialisme a justement contribué à définir ces statu quo. Mais, si l'on reconnaît au positivisme un apport considérable dans le développement des outils qui permettent au chercheur de créer la désubjectivation du réel et d'approcher celui-ci avec une certaine objectivité, on peut lui reprocher la prétention d'être universellement valable en tout temps.

De l'espoir, il faudrait en avoir puisque le contexte actuel de la RDC est plus qu'un contexte incitateur à une réflexion épistémologique par ses incessantes remises en question épistémologiques. Faudrait-il interroger les « méthodes classiques » jadis employées pour savoir jusqu'où elles sont valides ou non à produire des connaissances susceptibles de débloquer la recherche scientifique sur l'Afrique en général et le Congo en particulier ? Il ne s'agit en aucun cas de faire l'*épochè* des paradigmes fonctionnalistes et critiques de la sociologie quantitative et de méconnaître leur apport dans la recherche scientifique au Congo. En révélant leurs limites, l'objectif doit s'inscrire dans la logique de la rupture épistémologique, donc de la continuité avec les autres formes de connaissances produites aujourd'hui par la sociologie qualitative. C'est parce qu'en réalité, l'existence des paradigmes fonctionnaliste et critique « constitue un obstacle à la liberté d'élaborer d'autres paradigmes plus conformes à nos réalités et besoins »[123].

Fondamentalement, au Congo, la recherche scientifique longtemps marquée par les systèmes de pensée théologico-métaphysique (explication des phénomènes comme fatalité, dépendant d'une divinité ou des esprits), de pensée positiviste (paradigme fonctionnaliste) et de pensée dialectique (paradigme critique), a aussi permis l'engagement du chercheur à défendre l'ordre établi (structuralisme fonctionnalisme) ou à contester le statu quo (critique). Tout cet effort visait l'implication dans l'action transformatrice de la société. C'est bien un engagement à prendre parti face aux intérêts en présence. C'est concrètement dans la situation actuelle du pays, pour le chercheur, « prendre le parti difficile et risqué de défendre les intérêts des opprimés »[124]. Par l'utilisation du paradigme critique, les sociologues congolais font de la sociologie qualitative. Précisons toutefois que celle-ci était d'inspiration marxiste. Certes, Marx qui en formule les postulats fondamentaux, s'éloigne des pères officiels du fonctionnalisme. Sa position radicale vise la révolution (la transformation radicale) des ordres établis comme finalité de toutes les réflexions scientifiques.

Concrètement, quel rôle pourrait jouer l'ethnographie dans le monde scolaire du Congo ?

[122] Ibid., p. 56.
[123] Ayesha Iman et Aminna Mama, cité par BONGELI Y.E., Op. cit., p. 57.
[124] Ibid., p. 55.

CHAPITRE III : L'ETHNOGRAPHIE DE L'EDUCATION ET LA RDC.

1. Statut du chercheur congolais

Quelles questions se posent à l'heure actuelle au sujet de l'ethnographie de l'éducation comme cadre théorique et méthodologie de recherche dans le cadre de la recherche en éducation en RDC ? Actuellement, le chercheur aurait du mal à se faire accepter comme chercheur sur le terrain, car les acteurs sociaux de l'éducation, successivement victimes des exactions politiques deviennent méfiants entre eux, et vis-à-vis des autres. De plus, il y a eu grande insécurité et un danger à exercer le métier de sociologue en général au sein de systèmes politiques proches de l'autocratie. Dans l'introduction de cet ouvrage, nous avons l'exemple de ce qu'a vécu le sociologue Kalele. L'insécurité qu'il vit, en octobre 1997, a entraîné son désengagement personnel et celui de ses contemporains. Reconnaissons par ailleurs que l'interaction des acteurs de l'éducation est de plus en plus établie entre eux et la société, plutôt qu'avec les apprentissages des élèves. Et même si les apprentissages ont été assurés, le Congolais est resté dépendant de l'Européen « qui, lui, voit pour lui et d'après lui »[125]. De fait, déplore un autre sociologue congolais : « L'Occident est toujours là, comme Père omniprésent, omnipuissant, médicalisé par le cadre africain ; de sorte que le pays est resté rangé en lui, par lui, avec lui. Et c'est cela la maladie de la pensée africaine moderne, en science comme en philosophie, maladie qui l'empêche de voir correctement et en conséquence de s'occuper du développement africain »[126].

Il y aurait risque d'avoir une fausse idée du rôle d'un chercheur de terrain : on le traiterait alors comme membre de la sécurité des hommes politiques « étrangers, surtout », susceptible de « livrer » le pays ou de « vendre » ou «de trahir» le patrimoine national. Dans le contexte actuel de la RDC, une enquête ethnographique de terrain devra bien évidemment faire face à la précarité économique et sociale généralisée, ce qui rendra coûteuse la recherche. Pour la rendre acceptable et applicable, le chercheur doit avoir « un contact réel » avec les acteurs dans son travail ethnographique. Il doit « s'immerger » dans la vie des acteurs pour observer les détails intimes du quotidien. Bronislaw Malinowski écrit à ce sujet : « Comme toujours, le succès (de l'ethnographe) résulte de l'application patiente et systématique d'un certain nombre de règles de bon sens et de principes scientifiques avérés, plutôt que de la découverte d'un raccourci merveilleux et rapide, permettant d'atteindre sans efforts et sans peine les buts escomptés »[127]. Malinowski conseille d'avoir confiance, de laisser faire, de dialoguer, de converser. Car il faut trouver concrètement comment aborder les observés pour recueillir des données concrètes et formuler leurs pensées avec logique et précision. Se trouvant seul pendant l'enquête, le chercheur se doit d'inventer comment avoir l'intelligence de la véritable mentalité et du comportement de ses observés. Finalement, il doit avoir le respect de ceux qui l'accueillent, il doit communiquer sur le terrain avec eux en apprenant leur langue. C'est à lui, le chercheur, de « creuser » les situations et les processus ainsi que des personnes afin que dans une relation de confiance et de respect du monde empirique, il arrive à « saisir le fond des choses », donc à pénétrer les couches sociales de la réalité étant donné que « la réalité sociale a plusieurs couches de sens » (Berger, 1963, 34).

[125] BONGELI Y.E., Op. cit., p.91.
[126] Ibid., p. 89-90.
[127] MALINOWSKI B., *Les Argonautes du Pacifique Occidental*, Paris : Tel/Gallimard, 1993, p. 62.

Y aurait-il une autre raison historique des attitudes réticentes du Congolais par rapport à l'accueil d'un chercheur, dans son terrain, pour la recherche scientifique ?
Une étudiante canadienne, chercheure en Sciences de l'Education, sur le terrain congolais de Kinshasa rapporte dans son texte cette réflexion : « Le Congo évoque pour la plupart d'entre nous un album de Tintin, et avec lui le lointain souvenir du colonialisme belge…Ayant trop souffert des photos des Blancs soulignant la pauvreté ou l'exotisme, les Congolais sont devenus méfiants face aux reporters à la Tintin ! »[128] C'est cette image qu'ils ne veulent plus offrir à l'œil de la caméra ou de la photographie. « L'ethnographe doit négocier son entrée sur le terrain. Il peut aussi s'y infiltrer (observation participante non déclarée) ». Une pensée africaine conseille : « Si vous vous adressez directement à un public africain (enseignants ou élèves), la moindre des choses est sans doute de travailler avec eux, d'élaborer ensemble les contenus considérés ». Cette maxime africaine offre déjà à l'ethnographe quelques garanties pour la collaboration avec les populations qu'il va observer et qui vont l'observer. Si, sur le plan de la langue, la communication n'est pas facile, elle va du moins s'établir assez rapidement, puisque les observés sont des hommes et des femmes qui vivent et travaillent ensemble. Le chercheur de terrain pourrait ainsi se servir de l'arme de la parole (le dialogue) et de la vie en équipe selon ses richesses locales, il éviterait la difficulté de négocier un terrain, de participer en observant, et surtout il aurait un terrain plus invitant pour les étrangers, mais aussi pour les autochtones. A travers des valeurs de solidarité et de vie en équipe, le travail de recherche pourrait tout aussi bien se faire.

2. Le terrain africain – le terrain congolais

L'instabilité de la situation économique et/ou la stagnation de la dégradation de la situation socio-politique, augmenteraient toutefois la distance entre le chercheur et son objet d'étude (mobilité des acteurs sociaux et différents rapports avec les milieux socio-historiques, avec le contexte, et surtout avec l'objet d'étude). Elles minimiseraient également l'importance de la recherche. Initialement connue comme une méthodologie de recherche en Europe, l'ethnographie, se prête bien à la recherche, nous semble-t-il, dans le contexte des pays qui semblent avoir au moins bien défini les structures politiques de démocratie. En Europe, précisément les grandes démocraties « représentatives et pluralistes » cherchent à mettre en place des « mécanismes de contrôle, par lesquels les « gouvernants » sont tenus en bride plus ou moins étroite par les « gouvernés » »[129].

Fondamentalement, ce sont des idéologies démocratiques où, selon R. Boudon et F. Bourricaud, « ce n'est ni l'Etat ni même la nation, ni moins encore les corps constitués, mais l'ensemble des citoyens jugeant chacun en son âme et conscience et selon ses propres lumières de ce qui est bon pour la République »[130]. Or, la démocratie dans certains pays africains semble une idéologie politique non encore prête à faire sienne la démocratie au sens littéral. C'est-à-dire la démocratie qui « s'applique à toute société où quel que soit le mode de désignation des dirigeants, l'exercice du pouvoir est soumis à certaines conditions quant à la définition des objectifs collectifs, quant à la participation des membres du groupe à leur définition et à leur mise en œuvre »[131].

---

[128] Cfr. http://www.idrc.ca/Media/Kinshasa.html LAGUEUX O., « Entrepreneurship au féminin : l'exemple de Kinshasa, in *Chronique Science Monde, Interface, septembre-octobre 1998*
[129] BOUDON R., BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF, 1982, p. 155.
[130] Ibid., p. 157.
[131] Ibid., p. 159.

Dans le cas de la RDC, en particulier, la démocratie, prônée depuis le Gouvernement de Transition en 1990, avec l'ex-président Mobutu, l'est au niveau méthaphorique, sa vraie définition n'étant pas réellement donnée.
Concrètement, un problème se pose au niveau du chercheur : d'une part, la liberté du chercheur à déterminer l'objet de son étude, et de l'autre, sa liberté à négocier le terrain de travail et à faire le travail de terrain ne sont pas à coup sûr exemptes d'interprétations méfiantes des acteurs, porteuses parfois des conséquences négatives. Car, de plus en plus, la volonté politique de la reconstruction du pays et la dégradation de l'économie, peuvent rendre difficiles les démarches du chercheur, et peu ouvertes ses relations. Le chercheur et les acteurs sociaux sont constamment confrontés aux changements sociaux et politiques, ne leur permettant plus d'avoir l'esprit d'initiative et de créativité. Ils sont bloqués dans les stratégies de survie (stratégies économiques originales), que les ethnographes appellent « accountability » (« la débrouillardise »), ainsi que dans les stratégies de sécurité (la peur pour chaque acteur social de ne pas jouer pleinement son rôle et de ne pas tomber dans la formalité et le respect de la fonction). Prenons un exemple : l'initiation traditionnelle des jeunes n'est plus ce qu'elle était. Raison de plus de regretter la « disparition » de l'initiation traditionnelle qui a fort contribué à l'initiative et à la créativité, mais surtout à l'intégration sociale de la personne dans le monde des vivants, et aussi dans le monde des morts.

De fait pour assurer le passage de l'homme du statut du jeune à celui d'adulte, d'homme responsable, l'initiation traditionnelle initie le jeune à découvrir une nouvelle façon de regarder les choses, le monde, l'homme, et d'agir. Elle lui apporte les capacités de réponse face aux exigences de la vie quotidienne ; elle lui procure les possibilités de prise en charge de soi-même et des autres. (A travers des contes, des légendes, des devinettes, des proverbes et l'initiation, se réalisent l'imitation et l'initiation. Cette forme d'éducation qui assurait l'intégration sociale a fort contribué à la reproduction des classes et des inégalités sociales. Dans les sociétés congolaises précoloniales en effet, il n'y avait pas de recours à des méthodes pédagogiques formelles comme celles de l'éducation occidentale). Alors qu'un travail ethnographique de terrain devrait pouvoir rapprocher le plus possible le chercheur, par son regard intérieur à l'école, avec l'école et les enseignants. Si ce manque de « rapprochement » probable avec l'école enferme le chercheur dans ses subjectivités individuelles, il n'est pas d'intersubjectivité libre et ouverte, pour le recueil des données, pas plus qu'il ne serait possible au chercheur d'ouvrir des possibilités d'apprendre directement sur les lieux (le sol congolais) la méthode de recherche.
D'où, la nécessité de créer, pour sa recherche, un outil déterminant, s'adaptant à sa propre personnalité. Faudrait-il alors commencer par comprendre en général « l'ethnographie africaine », et/ou, en particulier, l'ethnographie « zaïroise » ? Par conséquent, le temps de la recherche devrait pouvoir être long, le chercheur courant ainsi le risque de ne jamais la finir, ou de la finir, certes, après plusieurs altérations représentatives des évolutions sociales porteuses des changements (qui ne sont pas tous positifs). La richesse ou la pauvreté des contenus des matériaux recueillis dépendraient ainsi de la quantité des données à recueillir, mais surtout de la qualité de celles-ci pour une bonne qualité des significations d'informations par des acteurs exprimant leur monde. Ce contexte, avouons-le, pourrait obliger le chercheur à recueillir beaucoup de données diverses auprès de plusieurs acteurs sociaux. Dans ce cas d'espèce, le terrain recouvre plusieurs milieux et différents espaces de recherche. Cette complexité des situations rendrait difficile la compréhension de la logique interne de chacune d'elles, du seul fait qu'à chaque énoncé ou chaque action dans un contexte particulier correspond un sens différent du sens quasi général, « universel » significatif de la logique universelle.

Pour mieux faire comprendre ce que nous appelons « complexité de situations », nous tournons vers quelques faits de société, dans l'exemple qui suit. Dans sa démarche, le chercheur de terrain doit éviter de voir se faire jour une confusion entre une recherche commanditée par les acteurs pour des motivations financières comme réponse à « la crise économique » de chacun, et une recherche en vue d'essayer de répondre à leurs attentes. Toutefois, le « pessimisme », généralisé, les fait baigner dans un trop grand subjectivisme, ce qui n'est sans doute pas mauvais (une richesse, quelle idée l'acteur se fait du monde social ?). Une autre conséquence probable de la relation entre le chercheur et les acteurs de l'éducation pourrait être un certain blocage ou un découragement à s'impliquer dans l'interrelation avec l'objet, à cause du changement probable du vrai objet d'étude : les interactions entre le chercheur et les significations qu'ils donnent de leurs actions dans l'école. Le chercheur aurait du mal à trouver des réponses à la question « pourquoi », s'il veut comprendre les processus de la construction de son identité dans le contexte actuel. Il lui échappera donc la possibilité d'établir une « relation causale », c'est-à-dire la description de l'interaction entre l'objet et le sujet.

Il faut, pour le chercheur, sortir d'une certaine idée de la « vision du dehors », pour cultiver « la vision du dedans » : la logique interne de chacun des contextes. A cet effet, très peu de données contribueraient à fournir également peu de données significatives de l'objet d'étude, le chercheur se substituant aux acteurs sociaux, il deviendrait ainsi lui-même « un autre significatif ». Pourtant, son rôle consistant à privilégier les interprétations subjectives individuelles des acteurs sociaux, le chercheur ne jouerait plus qu'un seul et unique rôle : « immersion-fusion ». N'est-ce pas là enlever à un acteur social, la possibilité de jouer des rôles multiples dans ses activités et de l'empêcher d'avoir « la bonne distance » entre sa communauté et celle qu'il étudie.

Face à cette situation, le « regard éloigné »[132] du chercheur ethnographe est essentiel pour la lecture de l'expérience de terrain. Cette implication-présence du chercheur dans le terrain de son étude crée en même temps une fusion entre le chercheur et son objet d'étude ; on tombe dans une recherche plus éthique qu'émique, c'est-à-dire que le point de vue du chercheur prime sur le point de vue des acteurs sociaux eux-mêmes. Or, il faut justement une implication-présence qui permette au chercheur de construire le sens des actions des acteurs à partir des interactions, que Goffman appelle « relations de face à face ». Les évolutions sociales et les mutations socio-politiques de la RDC affecteraient à tous les coups les données des études ethnographiques : les actions des acteurs (gestes posés, observables strictement par le chercheur) ne seraient plus facilement observables et déterminatives des significations, car le chercheur n'est plus accepté par la communauté d'enquête, et sa présence ne semble pas modifier certains comportements des acteurs de l'éducation. Cette lacune en appelle une autre, plus grave pour le chercheur : le chercheur se voit en proie aussi aux altérations des normes, donc des règles culturelles idéalement conçues afin d'aider les acteurs à expliquer ce qu'ils font, ce qui se passe.

3. Les rapports d'interaction

Par contre, dans et par un jeu de dialogue, conversation et négociation du sens entre l'observateur et les acteurs sociaux de l'éducation, le chercheur devrait être capable d'interpréter et d'expliquer le sens que les acteurs donnent à l'éducation. Il devra donc justifier de façon idéale les faits observés, par exemple les interactions entre l'éducation (l'identité professionnelle des enseignants en RDC) et les acteurs de l'éducation (les

[132] C'est le point de vue extérieur pour lequel nous devons développer une attention nous permettant d'atteindre « la bonne distance » entre notre communauté d'origine et la communauté étudiée.

enseignants). En effet, la plupart du temps, les enseignants et les élèves construisent ensemble le sens à travers « la négociation » (Strauss et al., 1964). On peut penser que la vie scolaire est processus continu de négociation : les acteurs de l'éducation se construisent à travers l'identification, l'interprétation, le calcul et le choix, et la recherche d'un maximum d'intérêts propres. Ces rapports d'interactions constituent en effet la société « école » de façon générale, et mettent en rapport plusieurs individus. C'est ce contact ou ces rencontres que l'on appelle « interactions ». C'est dans ce cadre alors que chaque acteur social joue un rôle (la manière dont on agit en société ou dans le monde). Quels rôles jouent les acteurs de l'éducation en RDC ?

Plus profondément, l'ethnographe de terrain risque de recourir aux « informateurs », encore qu'ils ne sont pas forcément formés à l'approche méthodologique de l'ethnographie et à ses techniques de recueil des données (les entretiens et l'observation participante). Ce qui le ferait travailler comme dans l'ethnographie traditionnelle des missionnaires et des voyageurs d'autrefois. Le chercheur n'a plus accès aux documents de « première main ». Par rapport aux modes de fonctionnement, l'ethnographe, c'est un homme du quotidien de la vie, et non pas un homme qui baigne dans les normes établies (Cfr. *Sociologie des normes*). Or, le mode de fonctionnement traditionnel obligeait le Congolais traditionnel à s'accommoder aux coutumes, traditions de la vie pour la réalisation et la compréhension de la société. Ce fonctionnement selon le registre des normes (pré-établies), du contexte rituel prévu à l'avance n'est-il pas un obstacle à l'imprévisibilité du chercheur de terrain et des éléments d'interprétation de ses actions quotidiennes et de celles des acteurs sociaux dans le monde scolaire ? Comment faire travailler ensemble le « constant » et le « ponctuel » ? Quels points de complémentarité malgré la spécificité de chaque registre de fonctionnement ?
Est-ce qu'un chercheur devrait prévoir et/ou prévenir le contexte socio-politique de son terrain de recherche ? Comment accueillir le risque des changements perturbateurs pendant le travail de terrain, notamment dans notre pays où deux jours de paix relative suffisent pour que les médias vous annoncent les attaques des rebelles dans une des provinces du Congo ? L'ethnographe risque aussi de ne pas avoir réellement accès au terrain de recherche et/ou de faire ainsi le travail de recherche sur le terrain. La latente situation de guerre et de rébellion, les difficultés et les risques liés au déplacement à travers le pays suite notamment à l'absence d'une politique d'infrastructures routières, maritimes, ferroviaires, aériennes, de manque de moyens de communication ne favorisant pas toujours les investigations sur le terrain et dans les différents milieux scolaires ne laisseraient pas l'ethnographe faire sa recherche de manière continue.
Comment le chercheur doit-il mener sa recherche et quelles réponses/stratégies doit-il avoir face à un contexte de changements politiques, et de changements dus aux diverses réformes de l'enseignement ? Comment devra-t-il s'adapter à son terrain et adapter sa recherche au terrain particulier de la RDC ? Devrait-il (le chercheur) « adapter » la société aux réalités, mieux à la physionomie de l'école congolaise aujourd'hui ? Quels éléments affiner le plus possible pour la réussite d'un travail de terrain et sur le terrain ? Le chercheur de terrain devrait, me semble-t-il, définir quelques stratégies pour faire face à cette espèce de « génération spontanée » politiquement instable et économiquement déstabilisatrice. Nous pouvons oser nous dire qu'il y a ici lieu de murmurer la question de savoir s'il faut une ethnographie africaine – congolaise -, pour mieux comprendre les questions de l'éducation en RDC et de tenter déjà de prendre distance de l'ethnographie européenne et occidentale. Est-ce une méthode qui facilite ou non la compréhension du pourquoi et du comment l'école congolaise fonctionne à l'heure actuelle, et quels sont les processus de la construction sociale des éléments de réponses africains aux problèmes

africains, d' « africanisation des programmes de formation et de recherche africains, c'est-à-dire les adapter aux réalités des sociétés africaines (congolaises) ? Quels sont ou non les rapprochements possibles entre le terrain européen (français) et le terrain africain (« zaïrois ») ?

Bien que le Congo soit soumis aux changements, ce qui n'est pas vraiment spécifique à notre pays, le contexte de décentralisation de la RDC où doivent se déployer ses recherches sur la question de la politique de l'éducation, du partenariat et de l'apport de tous, ne peut pas laisser indifférent l'ethnographe. Par sa démarche de terrain, il peut mieux approcher ses observés et les impliquer dans la compréhension des phénomènes sociaux.
La problématique des changements intervenus dans notre pays offre du moins certaines caractéristiques de/à la différenciation scolaire et/ou sociale des acteurs de l'école en RDC : 1° le développement des stratégies pour la survie[133] [« la clochardisation », pour les enseignants, manifestée par la vente des syllabus, des notes d'examens, des matériels bibliothécaires, etc. ; les enseignants ; stratégies pour s'inscrire à l'université, par exemple, la corruption en nature ou en espèce sous toutes ses formes, pour les filles comme pour les garçons, avec aussi ces quelques conséquences : les inégalités sociales (ceux qui étudient, ceux qui n'étudient pas) traduites par/à travers la sélection sur les critères des connaissances et des relations, non sur le mérite et la compétence]. Face à tout cela la notion du Don chez Mauss, l'obligation de donner, de recevoir et de rendre, ne peut que faire exister le fait social total. 2° L'antagonisme des processus de réalisation de soi et la construction de la réalité éducative et professionnelle, et des actions des acteurs ayant diverses significations grandement liées aux contextes propres de chacun. 3° Les « Effets pervers » de cette *struggle for life* (réalité sociale) et de la réussite scolaire et sociale des acteurs de l'éducation.

Dans sa démarche le chercheur entretient un rapport avec les conditions de vie dans son terrain de recherche. Pour ce faire, un ethnographe congolais ou sur le terrain congolais a aussi un rapport à l'environnement[134]. C'est quoi l'environnement ? En quoi consiste-t-il en effet ? Le délabrement avancé de l'état des lieux nous met en face d'une triste réalité : contexte difficile et leurs interrogations + question élémentaires de la vie quotidienne (la santé, le logement, la restauration, l'habillement), le non-paiement des salaires et la médiocrité (la modicité) du salaire des enseignants, la « clochardisation » des enseignants puisqu'ils sont évidemment pris en sandwich entre «être corrompu » et «faire la manche ». D'abord, c'est un environnement qui doit être assaini. Il faut donc humaniser l'environnement, créer les conditions de vie et de travail décentes. Pour mieux comprendre l'école, le chercheur doit bien maîtriser l'environnement du monde scolaire. Pour le Congo, l'infrastructure matérielle du monde scolaire interpelle le chercheur de terrain, positivement ou négativement. Pour peu qu'on puisse dire, attendre l'amélioration de ces infrastructures et la gestion de celles-ci pour faire le travail de terrain en RDC nous paraît une tâche de longue haleine, mais il revient au chercheur de chercher comment mener à bien sa recherche dans et avec ces conditions. Il lui faut par conséquent cultiver l'empathie, la confiance, le respect comme qualités indispensables pour la réalisation et la réussite de ses recherches.

[133] La référence concerne tout ce qui est entre les crochets, tirés de MATANGILA L., Op. cit., p. 51-52.
[134] MATANGILA L., Op. cit., p. 34-35.

4. Application de l'interactionnisme symbolique

Application des notions de l'interactionnisme symbolique sur les représentations sociales qu'ont les élèves congolais de leurs enseignants

Si l'on regarde les représentations sociales qu'ont les élèves congolais de leurs enseignants, la démarche du chercheur consistera :
1° A identifier des actes des enseignants congolais, l'intention de ces enseignants, leurs motifs dans/pour leur profession dans un établissement scolaire.
2° A déterminer la perception, le contrôle des possibilités d'agir des élèves dans une situation donnée (les enseignants sont insuffisamment payés). Comment agissent les élèves en face (par rapport à) d'un enseignant (des enseignants) pas assez payé(s) ?
3°1. Comment rendre l'action possible et efficace : une fois que l'information est connue, quelles conséquences ? Exemple d'une information : Tandis qu'en amont, jadis, l'enseignant est un homme de valeur, un riche, un enseignant est aujourd'hui un homme pauvre, un agriculteur, « un professeur »[135], un « clochard ».
3°2. Comment ces représentations sociales (avant et après) construites et échangées peuvent-elles influencer les opérations cognitives (le sens des actes d'un enseignant, les possibilités d'agir des élèves dans une situation précise d'un enseignant « clochard », pauvre) ?

La démarche du chercheur sera en clair la suivante :

a) Identifier une situation, c'est-à-dire pour être capable d'agir, il faut reconnaître l'identité, les intentions et les motifs des autres. (Est-ce que les enseignants congolais connaissent les élèves auxquels ils dispensent des cours, leurs intentions, les motifs de ces élèves ? Est-ce que les élèves connaissent leurs enseignants, les intentions de ceux-ci, leurs motifs ?)
b) Adaptation mutuelle, dont le but est de rendre l'action possible et efficace (enseigner, pour les enseignants, apprendre, être formé pour les élèves). Pour ce faire, il faut tenir compte de l'échange d'informations avant et après toute séquence d'interaction.
c) Deux types d'opérations sont ainsi réalisés

c1) Les opérations cognitives, où il faut s'engager dans un processus de perception et d'interprétation. Deux constances commandent cette orientation : identifier le sens des actes d'autrui, percevoir et contrôler ses propres possibilités d'agir dans une situation donnée.
c2) Les opérations expressives, qui visent à influencer les opérations cognitives de son partenaire, s'articulent dans la présentation et les adaptations mutuelles. Elles prennent deux dimensions : la présentation de soi sous un jour favorable et la tentative d'imputation du rôle d'autrui.
On analyse ainsi l'interaction comme ensemble d'activités cognitives et expressives. Cette analyse est liée à la négociation des identités et des rôles.

- Présentation de soi sous un jour favorable : (moi) tel élève, de quelle manière (je me) il présente, et à partir de là, quel rôle (j)'attribue à (mon) son enseignant ?

[135] Selon l'argot congolais, notamment dans certains milieux ruraux de la Province de Bandundu, « un professeur » est un enseignant ou un personnel d'éducation qui, surtout à cause de non paiement de salaires et de la crise économique au Congo, est devenu plus que régulier aux travaux de champs, pour l'agriculture. Et, donc, il n'aurait plus pour « élèves » que les arbres, et pour classe, son champ de culture.

- Tentative d'imputation du rôle du partenaire : Est-ce que ce rôle (nouveau) que l'élève attribue à son enseignant correspond-il (rejoint-il) aux intentions initiales de son enseignant ? Ou par contre c'est un rôle qui influence le comportement de son enseignant ?

Le CONCEPT DE RÔLE : Quels rôles les élèves jouent-ils dans l'école en RDC ? Quels rôles les enseignants jouent-ils également? Quels rôles les uns font-ils jouer aux autres, et vice-versa ?

Le rôle, « c'est un processus d'interprétation et d'imputation ». Comprendre les comportements d'autrui et identifier la cohérente.
La catégorie de « rôle » devient dans cette perspective, une catégorie cognitive. « En voyant un individu s'approcher de moi, le soir dans la rue, je dois d'abord identifier ses intentions : veut-il me demander l'heure, un renseignement ? Changer de direction ? Ou m'agresser ? »[136].

Quelles sont en définitive les interactions qu'il faut analyser ?
LA PRISE DE RÔLE :
« Comment ? » : La prise de rôle ne passe par l'imaginaire ; elle naît dans l'interaction et en provient, dit De Queiroz, qui ajoute cette deuxième question :
« En vue de quoi ? » : « Cette activité sociale constante et spontanée mène à l'intériorisation des attentes, valeurs et modèles d'action d'autrui ».

5. L'idée africaine de la personne[137]

Car, parler de l'éducation, c'est parler de la personne qui en est bénéficiaire. C'est elle qui est aussi bénéficiaire de l'éducation scolaire dont les principes, les lois et les objectifs doivent être conçus et appliqués dans un Nouveau Système et vécus dans une nouvelle société. Il s'agit aussi de la personne qui, éduquée avec pleine conscience sur les valeurs essentielles de sa vie, doit pouvoir être l'acteur du développement et le bénéficiaire de son déploiement. Comment définir la personne dans la tradition africaine ?

Selon la tradition religieuse africaine, trois pôles définissent la structure fondamentale constitutive de la personne :

a) « La personne humaine, toute personne est un don ou une donnée de l'existence, qui vient prendre place dans le monde » ;
b) « L'idée du don est placée dans l'histoire où la personne est une donnée de l'histoire, issue d'une histoire de donation ou de dotation, elle est une existence rendue possible grâce à des conditions d'existence ou des possibilités déjà-là, antérieures à la personne elle-même, conditions ou possibilités que l'on peut traduire par le concept de « sujet constituant » ;
c) « La tradition africaine parle du pouvoir et d'intelligence, autant que de la parole et des rites, comme des possibilités dont dispose la personne pour intervenir dans la vie en responsable, pour inventer une vie de qualité dans l'art, la poésie, la rhétorique, en rapport de symphonie avec son discours, son histoire, la nature, l'univers, ainsi que le montre le travail actuel d'un McGaffey sur le discours du pouvoir. »

[136] J.M. de QUEIROZ et M. ZIOTKOWSKI, Op. cit., p. 61.
[137] Cfr. BUAKASA G., Op. cit., p. 176-183.

La personne se pose comme dotée de la capacité d'intervention dans la vie pour apporter à celle-ci toujours plus de qualité de vie, donc de développement.

Les trois pôles majeurs de la religion africaine constituent un tout. Placide Tempels désigne cette idée par une belle phrase : « L'univers est comme une toile d'araignée dont on ne peut toucher un seul fil sans la faire vibrer tout entière, tant tout y est en interaction réciproque, à l'image d'un système de puissances. »

Deux éléments semblent constituer le lieu de la personne qui se présente tout à la fois comme

a) un sujet constitué (don qui est une donnée plurielle, faite de plusieurs éléments en harmonie entre eux et organisés en une structure d'être. Ces éléments sont aussi appelés propriétés, déterminations ou références internes. La personne est donc une instance, une source de sens, un sujet constitué qui, grâce et à partir de ses propriétés, est un lieu de structuration interne, pleine de conscience qu'elle sait, qu'elle voit, qu'elle vit ; elle part également de ses propriétés pour parler de façon immédiate et dire ce qu'elle sait, ce qu'elle voit, ce qu'elle vit.
b) un être de relation (« Etre-avec », selon Matungulu Otene).

On peut comprendre ici l'idée de *sujet* (personne dotée de vie autonome, et à partir de là, comprendre quand on dit que l'Africain tient au groupe. C'est parce que justement pour lui le groupe existe, et que la personne africaine ne peut être absorbée par ou dans un groupe. Profondément, c'est parce que la personne est en rapport nécessaire à l'autre ou comme un être de relation). La personne vue comme être autonome, est pourtant insuffisante, car elle n'est pas un être isolé ni isolable : elle n'est pas héritière ou source d'elle-même. Dans ce sens, la personne peut connaître une évolution, en terme de sous-dépassement ou de sur-dépassement. Si elle peut être perturbée, l'explication est qu'elle est un rapport à autre chose qu'à elle-même, c'est-à-dire une histoire à partir d'une autre histoire. Ce rapport, cette autre histoire est de deux ordres :
1° le premier est de l'ordre de l'absolu (du sacré), se rapportant au temps et au lieu de fondement, et des valeurs fondamentales dont l'ancêtre et l'aîné ne sont que les représentants privilégiés, c'est-à-dire les témoins et les garants de la société comme cadre de vie.
2° le second est l'ordre des personnes contemporaines ; il est le lieu d'engendrement, d'initiation et de renouvellement de la vie quotidienne, où la personne, comme don, est une vie reçue et participée, partagée avec d'autres personnes, d'abord, au sein de la parenté, dans la famille, dans le lignage, dans le clan ou dans le village. Il est de l'ordre ou le cadre de vie qui fait de la personne une personne des autres, une personne d'autrui ; où la personne est finalement les autres.

Cela étant, la personne accède à l'intersubjectivité jusqu'à accepter de se saisir dans et par les autres, au moyen de l'équation ou de l'adéquation qui est telle qu'elle est les autres ou les autres sont elle. « Car, précise Gérard Buakasa, tout en étant sujet constitué, donc instance ou source de sens, elle est aussi *relation*, mieux elle est *les autres*, voire la *personne des autres*, c'est-à-dire, ayant son sens fondamental ailleurs, un ailleurs qu'on peut traduire finalement, en raccourci, en termes de valeurs, telles les valeurs sociales, religieuses et cosmiques »[138].C'est ici qu'on peut commencer à parler de groupe, où l'on

[138] BUAKASA G., Op. cit., p. 182.

voit la personne menant une existence communautaire au sein de laquelle elle se contentera souvent de voir son chemin dans l'œil de l'autre.
Cette dimension est, pourrait-on dire, non pas le fondement mais un des points de départ de l'intersubjectivité africaine et de la vie de la personne.

3° l'ordre de la territorialité et ses possibilités qui consacrent le caractère autochtonique de la personne. Ici, la personne rend compte de l'expérience et de l'histoire de la nature, dans ses rapports avec les premiers occupants (ce ne sont pas ses ancêtres), c'est-à-dire les autochtones invisibles, rétablis notamment dans les rites, les fétiches ou autres possibilités locales.

Statut de ces trois ordres par rapport à la personne :

- Ces trois ordres sont « le déjà-là », le fondement donné en amont, à l'avance, avant l'histoire de la personne, c'est-à-dire, avant que la personne existe dotée de ses facultés internes propres qui lui donnent d'être et de se déployer dans la vie. C'est l'idée de l'antériorité de ces références.

A (absolu) s (personnes contemporaines – société) et n (pays – nature) ⟶ p (p1, p2,…pn)

- Ces trois ordres fonctionnent comme les conditions fondamentales de possibilités. Ils viennent signifier l'importance de l'autre comme sujet, de l'altérité où chacun des référents fondamentaux a un sens déterminé tel que :

a ⇨ p (p1, p2,…pn) a fonde la personne
s ⇨ p (p1, p2,…pn) s fonde l'identité
n ⇨ p (p1, p2, …pn) n fonde l'autochtone

A ce programme de base s'ajoutent aussi deux autres éléments à partir du moment où la personne est historiquement insérée dans les institutions sociales qui fonctionnent comme des supports de la vie.
La personne est ici un être de pouvoir et un être de connaissance. La conscience africaine ne saurait se comprendre et s'interpréter au seul regard d'une science européenne fusse-t-elle construite en opposition à l'idéologie colonialiste. En même temps cet apport scientifique peut bien évidemment être un atout pour saisir cette identité africaine. Les démarches qualitatives ont l'avantage de présenter une image de rupture avec la culture universitaire légitime. De ce fait, elles peuvent secréter de lourdes résistances dans le champ universitaire africain tant marqué par le néocolonialisme et en même temps présenter un regard nouveau sur une réalité mal observée.

CHAPITRE IV : LA RDC ET L'ECOLE

Introduction

Parler d'un travail de terrain, c'est aussi définir le cadre de la recherche afin que le chercheur comprenne également le contexte des acteurs sociaux qu'il va observer et qui vont l'observer. Ce chapitre nous permet de décrire le cadre ou le contexte de notre prochaine recherche. Erwing Goffman précise qu'en effet, il faut définir « le cadre » pour le comprendre et pour agir. Nous définissons le cadre de notre prochaine recherche à travers les politiques de l'éducation de notre pays.
Une politique de l'éducation revêt à notre avis des caractères généraux, qui aident à comprendre les caractéristiques de l'éducation comme fait politique, c'est-à-dire relevant d'une « organisation concertée ».
D'un point de vue général, Louis Legrand[139] en relève trois :
1° « Il y a politique de l'éducation à partir du moment où une organisation collective entre en jeu ». Et, de manière restreinte, Louis Legrand l'applique au niveau d'ensembles institutionnels importants : commune, région,…, Etat.
2° « L'essentiel d'une politique éducative, précise-t-il, réside dans le projet, sa détermination et sa mise en œuvre ».
3° « Dans le domaine de l'éducation, comme en tout autre, le politique est lié au pouvoir. Une politique de l'éducation se traduit par des lois, des décrets, des règlements, des programmes et des instructions. Elle est impulsée et contrôlée par la hiérarchie ».

Pour en venir à l'éducation au Congo-Kinshasa, nous choisissons de faire un bref historique du contexte, donc du cadre du système éducatif de notre pays et de son évolution sur plusieurs années[140]. Notre objectif est de tenter de connaître l'environnement de l'école congolaise, où nous ferons notre travail de terrain. Il s'agit, comme l'insinue l'ethnométhodologie, de ne « plus laisser les gens agir dans des situations extérieures à eux-mêmes, préexistantes, mais bien d'essayer de comprendre la manière dont les gens voient, décrivent et proposent ensemble une définition de la situation (définition, par les acteurs sociaux, comme le dit W.I. Thomas, en permanence dans leur vie quotidienne, des institutions dans lesquelles ils vivent) »[141]. G. Lapassade[142] précise que la notion de définition de la situation prend en compte le fait que les situations sont toujours construites par les membres. Et, les individus, continue-t-il, qui attribuent les significations aux événements sociaux au cours de leur face à face quotidien sont toujours des interprètes de ces derniers. La définition du cadre paraît alors indispensable pour mieux comprendre le contexte des membres où ont pris corps « la biographie », « la situation elle-même », « la communication verbale et non verbale ».

---

[139] LEGRAND L., *Les politiques de l'éducation*, 4 ème édition, Paris : PUF, 1988, p.5-6.
[140] A la deux cent-vingt- et-unième page de son livre, *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*, Busugutsala Gandayi Gabudisa résume le problème de l'histoire de la question scolaire au Congo-Zaïre de l'Etat Indépendant du Congo (1885) à la deuxième République du Zaïre (1995) comme suit : « L'Eglise, fondatrice et organisatrice des premières écoles, voit son rôle passer du monopole de fait au déclin total de son pouvoir ; en revanche, l'influence de l'Etat s'accroît avec sa prise de conscience progressive que l'enseignement doit être un instrument de l'Etat et de lui seul ».

[141] COULON A., *L'Ethnométhodologie*, Paris : PUF, 4è éd., 1996, p. 15-16.
[142] Cfr. LAPASSADE G., *Les microsociologies*, Paris : Anthropos, 1996, p.10.

Ainsi, à travers les politiques de l'éducation de la RDC, nous essaierons de faire ressortir ce qui fait la somme de leurs caractéristiques, mais aussi les signes concrets de la part des Congolais, pour définir des objectifs et des finalités de l'éducation, et pour les mettre en œuvre avant toute politique de coopération avec des partenaires étrangers. Nous essaierons de comprendre dans les faits les différentes idéologies dans lesquelles s'enracinent les politiques de l'éducation de la RDC, et où se tissent ces ajustements, ces réformes ou ces tâtonnements en vue de l'éducation de l'enfant.
Pour mieux comprendre les différents registres des politiques de l'éducation en RDC, nous préférons, dans ces cas, séparer l'éducation extra-scolaire de l'éducation scolaire.

Deux périodes nous aident à aborder la question de l'éducation : la tradition et l'époque contemporaine. Alors que la première correspond à l'éducation traditionnelle, la seconde est assimilée à l'éducation contemporaine. Celle-ci est ouverte aux effets de la modernité, elle n'escamote pas pour autant les lieux de l'éducation : la famille, la société et l'école.
Par contre, il faut tout de suite noter, pour bien comprendre chaque forme d'éducation, que les partenaires varient. Cela est lié aussi à l'évolution historique et aux finalités de chaque style éducatif.

Une brève vision historique du système éducatif de la RDC nous aidera, pour ce faire, à comprendre la situation actuelle de l'enseignement dans notre pays. Toutefois, nous ne nous engagerons pas à faire une analyse de la structure du système en le présentant dans le détail mais nous voulons diagnostiquer les problèmes et faire des propositions en vue de sa reconstruction. Nous nous donnons comme objectif premier de rechercher, dans l'évolution historique du système, les points d'émergence d'une pratique éducative et leurs principes fondateurs, pour ne pas continuer à faire des propositions globales et inopérantes.
Cela signifie que nous tenterons de lire et relire, dans l'Histoire interne du système éducatif de la RDC, la volonté du Congolais de sortir de la théorie, ainsi que sa volonté de s'impliquer dans des réalisations effectives, efficaces et susceptibles d'une action transformatrice.

1. Les Politiques éducatives.

1.1. L'éducation traditionnelle ou l'éducation extra-scolaire : depuis la fin du XIX ème siècle.

1.1.1. Nature et principes.

Un regard vers la tradition nous fait comprendre en amont l'éducation de l'enfant, avant d'en percevoir l'évolution en diverses périodes historiques. Cette dimension temporelle nécessaire à la maturation de la question ne manque pas d'avoir quelque influence dans la détermination des finalités de l'éducation et sa réalisation.
Pourtant, l'éducation donnée dans la tradition n'a pas nécessairement eu besoin de l'école, car celle-ci n'y était pas encore créée, et même là où elle existait, elle n'était pas facilement comprise.

Par l'éducation traditionnelle, on assure « la formation d'un homme complet, individuel et social, à la fois corps, âme et esprit » ; on vise l'autonomie et la socialisation de l'enfant pour une action « dans la vie, par la vie et pour la vie»[143]. Elle est donnée par la famille et

[143] ERNY P., *Essai sur l'éducation en Afrique Noire,* Paris : L'Harmattan, 2001, p. 305. 282.

la société. Celles-ci offrent à l'enfant son vécu naturel, qui baigne dans les éléments culturels, que la société est obligée d'inventer logiquement pour la formation de l'enfant.
C'est une éducation qui varie cependant selon les groupes, l'ethnie, les objectifs ou le sexe de l'enfant. Cette forme traditionnelle d'éducation est centrée sur la division sexuelle des tâches[144] et elle est matérialisée par l'initiation et l'imitation. Toutefois, chaque membre de la société est en soi éducateur par son appartenance au groupe et par ce qu'il fait et vit. La multiplicité des métiers fait autant « d'éducateurs » qu'il y a « d'apprentissages » variés ; des « éducateurs » que Pierre Erny appelle « des acteurs traditionnels … : chefs, anciens, juges, prêtres, conteurs, artistes et artisans, guérisseurs, chasseurs, griots, initiateurs, herboristes, etc. »[145]. Il faut les considérer en vue d'une éducation collective.

Education et vie sociale ne peuvent ainsi être séparées, et la participation de l'enfant à la vie commune des groupes le forme au fil des jours. Car ce qu'il fait, entend et voit constitue l'essentiel de ce qui le forme ; il l'intériorise pour la vie et pour sa vie. Cette diversité d'éducateurs est porteuse d'une grande diversité de connaissances et de personnalités, et elle crée une réelle autonomie chez l'enfant. L'éducation de ce dernier semble alors donnée selon des critères propres aux « éducateurs » ou « acteurs traditionnels », comme les appelle Pierre ERNY. D'autres enjeux de la situation nous concernent immédiatement. La détermination, mieux l'appréciation unanime des métiers et des valeurs à transmettre, varie selon les éducateurs. La personnalisation ou l'humanisation des métiers et des valeurs par l'initiation et l'imitation ne va pas sans poser de problème quant à l'identité des enfants. L'initiation en ce qui concerne les métiers peut être tout à fait favorable à la construction de la personnalité de l'enfant, si le maître est imitable ; ce qui est le plus souvent le cas. Dans le cas contraire on pourrait observer un certain manque d'autonomie. Bien plus, les événements et les situations mêmes, sont éducateurs et font partie intégrante du contenu de ce que l'enfant est appelé à apprendre au fur et à mesure qu'il grandit ; ce qui l'engage à une attention soutenue et l'implique dans une plus forte compréhension. Ne pourrait-on pas penser ici à Blaise Pascal : « Ah si Dieu nous donnait des maîtres de sa main, Oh qu'il leur faudrait obéir de bon cœur ! La nécessité et les événements en sont infailliblement»[146].
Cette éducation au sens de la vie est traditionnellement une dynamique incontournable pour la maturation et la responsabilisation de l'enfant.
De cette manière, précise Pierre ERNY, on accorde à l'enfant de « pouvoir vivre des choses intenses, fortes, risquées, parfois dangereuses»[147].
En effet, à travers des procédés d'apprentissage traditionnels, tels les rites d'initiation, les symboles, les masques, l'art, les contes, les proverbes, les mythes, les rêves, les langages gestuels, etc. l'enfant pouvait aisément accéder aux valeurs de la vie.

1.1.2. Conséquences :

1.1.2.1. Conséquences d'inscription :

L'éducation traditionnelle ouvre le jeune à une autre dimension de l'éducation : la connaissance juste des coutumes et l'approfondissement de leur sens, l'observance des valeurs positives des coutumes (respect du corps, des morts, de l'ancien ; la politesse, la

[144] TSHIALA LAY*, Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 12.
[145] TSHIALA LAY, Op. cit., p. 285.
[146] PASCAL B., *Pensées et Opuscules*, Editions Léon Brunchvics n° 553 in Le Mystère de Jésus.
[147] ERNY P., Op. cit., p. 301.

pudeur). On ne le dira jamais assez : l'éducation traditionnelle fait accéder l'enfant à des valeurs telles que la solidarité, la reconnaissance collective d'identité, et le respect de sa propre identité, de ses droits et de ses devoirs.
La solidarité met les jeunes en face de leurs préoccupations ou de leur propre éducation. Cette affirmation exige une précision. Il s'agit d'une forme de solidarité qui plaide pour la solidarité matérielle, c'est-à-dire une vraie prise en charge matérielle. La seconde est la reconnaissance collective qui engage les membres d'une collectivité à reconnaître et admettre que « l'enfant est l'enfant de tous.»[148] On assiste par-là à la confirmation de la socialisation et de l'intégration de l'enfant dans son milieu naturel de vie. On confirme également sa participation à la vie collective du groupe parental. S'établissent enfin entre les membres de la communauté et l'enfant des relations interpersonnelles, dans le respect des droits de l'enfant, mais surtout dans la reconnaissance de son identité et l'affirmation de sa personnalité.

1.1.2.2. Conséquences de désinscription :

Il peut se faire que, dans l'éducation traditionnelle, l'enfant n'ait pas de liberté de choix pour le lieu de son apprentissage. Dans les cas les plus simples, les enfants sont d'une manière ou d'une autre dépendants de leurs « éducateurs traditionnels ». En ce sens, la tâche n'est pas facile. De cette dépendance peut naître non pas le respect de la personne, sa promotion à la liberté, mais une forme de soumission servile. C'est-à-dire que, déplore TSHIALA LAY, « entre les élèves et les parents, c'est la politique et l'obéissance inconditionnelle des premiers envers les seconds qui constituaient les fonds baptismaux des rapports sociaux»[149]. Ce texte est suffisamment clair pour nous permettre de dire que c'est le moment de chercher, pour les élèves, une voie de sortie de la dépendance vis-à-vis des « enseignants qui jadis obligés de jouer le rôle de père utilisaient les élèves à leur gré, au point d'en faire des ouvriers bénévoles »[150].
Rompre avec de telles pratiques, c'est répondre en partie à la réclamation instante des enfants, de leur liberté et du sens de la responsabilité, au contact avec la modernité en vue d'une autonomie. Pour les enfants, la visée est exigeante, difficile à réaliser : tisser les rapports sociaux sur l'égalité, la parité, l'incorporation dans le processus de la prise des décisions importantes pour leur éducation. C'est là leurs vœux bien difficiles à réaliser.
Si une telle approche est une thérapie efficace des questions sociales dans l'éducation traditionnelle, rien ne garantit son efficacité temporelle, même préservée de tout abus. La violation de la conscience et de la liberté de choix, le paternalisme spirituel, matériel[151], l'endoctrinement religieux paraissent désavoués de nos jours, on assiste maintenant à des attitudes de vengeance par quelques enseignants et élèves. Il est des cas où pareille proposition ne correspond pas au fonctionnement des « institutions » figées dans le sens de la hiérarchie. Et pourtant, l'éducation traditionnelle a ses aspects inaliénables.
Il n'est donc pas inutile de bien comprendre l'éducation traditionnelle des petits enfants.

[148] COPPIERTERS'T, *Jeunesse marginalisée. Espoir de l'Afrique : Un juge des enfants témoigne*, Paris : L'Harmattan 1992, p. 60-61.
[149] TSHIALA LAY, Op. cit., p. 57.
[150] Idem.
[151] Idem.

1.1.3. Illustration par un exemple de l'éducation traditionnelle des petits enfants.

A partir de son étude sur l'ethnie Ding[152], à l'Ouest de la République Démocratique du Congo, l'ethnologue et l'anthropologue Joseph MERTENS classifie, pour l'expliciter, l'éducation traditionnelle en 3 catégories : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et morale, et l'éducation technique.
Pour Mertens, c'est la maman qui assure cette triple éducation. « La fonction de la maman sous tous les climats, écrit Mertens, est d'apprendre à l'enfant à courir, à parler »[153]. Alors que l'éducation physique et l'éducation par l'enseignement technique dépendent de la maman, l'éducation intellectuelle et morale, constate Mertens, semble, dans l'ethnie Ding, déconsidérée. Son jugement à cet égard paraît frustrant. Il écrit : « Il y a là une lacune énorme dans ce qui fait la vraie grandeur de l'homme. Elle (la maman) donne à son enfant l'éducation qui lui convient en tant qu'animal ; elle oublie que c'est un animal raisonnable »[154]. Cette affirmation me paraît discutable : la maman sait que son enfant est bien un animal raisonnable. Si Mertens trouve en plus que par la technique d'emploi de noms d'animaux, d'esprits ou de phénomènes terrifiants pour éduquer l'enfant, la maman ding déconsidère l'éducation intellectuelle et morale de ce dernier, il semble oublier là les enjeux éducatifs des expressions et techniques qu'il choisit de nous présenter. Nous en présentons ici quelques-unes[155]. Ensuite, nous analyserons, du côté de la maman qui les emploie, ce qui a trait à l'éducation intellectuelle et morale de l'enfant. Là, nous verrons enfin, en quoi il peut y avoir quelques aspects négatifs.

Expressions employées :

- « Kaa bii, mundel kuja : kujisa musing » = tais-toi, le Blanc arrive ; il veut te mettre à la corde.
- « Kaa bii, ndjen kuja" = tais-toi, le monstre sans bras (sans jambes), qui roule et écrase, arrive. Cette expression invite l'enfant à ne pas pleurer et à dormir, sinon le monstre sans bras qui roule va passer sur lui ; il fracassera ses jambes.
- Le « muntsung » = (le diable)
- « Wa, ndzoo kudja ijong labi » = écoute, l'éléphant ravage notre champ de manioc.
- « Kaa bii, nkwe kuji kaam ndzo" = tais-toi, le léopard vient déchirer la maison.
- Ecoute le « mbwa ntsje » = écoute le chacal qui aboie dans la brousse ; il t'a entendu.
- « Wa, muling sa kujisiim » = écoute, le « muling » viendra te prendre. Précisons que le « muling » est un petit fauve extraordinairement rare dans le pays, précise Mertens. C'est donc un animal que l'enfant ne pourra probablement pas voir dans sa vie.

Cette conception de l'éducation par la métaphore ouvre l'enfant à deux voies : on lui apprend à voir plus loin, c'est-à-dire à imaginer, à réfléchir ; on lui apprend surtout, comme l'enseigne Antoine de La Garanderie[156], à donner du sens à ce qu'il voit, sent,

[152] Ding est le nom d'une des 365 ethnies de la République Démocratique du Congo. Elle est dans la Province de Bandundu, à l'ouest du pays. Nous appartenons nous-même à cette ethnie d'où nous prenons les éléments concrets pour aborder l'éducation traditionnelle de petits enfants.
[153] MERTENS J., *Les Ba Dzing de la Kamtsha – Première Partie : Ethnographie,* Bruxelles : Mémoires, 1935, p. 201.

[154]Ibid., p. 203.
[155] Idem.

[156] Cfr. les ouvrages de Antoine de La GARANDERIE, tels que *Critique de la raison pédagogique,* Paris : Nathan, 1997, 350 p. ; *L'intuition. De la perception au concept,* Paris : Bayard, 1995, 103 p. ; *Les profils*

perçoit, entend, hume. On lui apprend à faire le transfert de ses évocations, et par-là, à se mettre en projet de « dormir », de « ne pas pleurer ». Pour un enfant à l'âge de raison, précisons-le, on peut parler des facultés auditives et visuelles qui vont émerger et faire éclater sa capacité de voir, d'entendre, de comprendre, de réfléchir. Le cas d'un enfant qui a l'âge de raison et qui aurait vu, entendu parler d'un des animaux cités nous ouvre à une autre réflexion. Ce qui lui est transmis, c'est l'aptitude à imaginer, à réfléchir et à comprendre, pour que des évocations qu'il fait de l'animal cité par sa mère, naisse un transfert. Car ce qui lui est d'emblée transmis, c'est la réflexion mentale de ce qu'est réellement tel animal, tel esprit, pour en arriver virtuellement à la décision d'éviter d'en subir ces mauvais effets. Ce moment de décision est le moment où l'éducation passe par la raison chez l'enfant ding, sinon le résultat attendu par la mère n'est pas réalisé. En réalité, c'est le signifiant qui donne sens à l'action de l'enfant, mais pas la matérialité des faits. On aide l'enfant à discerner et à apprendre à comprendre.

Un enfant qui n'a pas l'âge de raison se contentera d'entendre, de sentir ou de toucher, et ici la relation de la mère à l'enfant joue un rôle important pour que s'opère le passage à l'agir. La manière de nouer cette relation, dans le contexte de l'éducation de l'enfant, peut avoir un aspect négatif ou un aspect positif. On parlera d'un aspect négatif si par exemple l'attitude de la mère et les gestes qui accompagnent sa parole, ainsi que sa position vis-à-vis de l'enfant ne sont ni éducatifs, ni sécurisants. La mère pourrait elle-même s'investir dans le jeu de rôle et frustrer son enfant par l'intonation de la voix, par exemple. Ou, en utilisant une attitude paisible, elle caresserait l'enfant, pour arriver au but.
En général, on en arrive à « ce qui vaut la peine », c'est-à-dire à une valeur, comme le définit Olivier Reboul. Dans l'un ou l'autre cas, pour la maman ding, le résultat est obtenu : l'enfant dort, l'enfant ne pleure plus. La maman elle-même ne cherche pas à comprendre pourquoi l'enfant ne pleure plus, ne dort plus ; elle est simplement satisfaite de constater que l'enfant s'est tu, a dormi. Elle ne cherche pas non plus à comprendre ce qu'elle doit faire pour que l'enfant ne récidive plus, sinon recourir à ses expressions « magiques ». Finalement, on peut dire que la maman ne cherchera pas profondément ce qui occasionne les pleurs de l'enfant. Par contre, elle est satisfaite, au regard du résultat de son apprentissage, de voir qu'elle a appris à l'enfant à être attentif, à réfléchir, à faire le lien entre ce qui est dit et ce qui ne l'est pas, à faire même le lien entre la parole dite et la parole vécue. L'imaginaire de la compréhension fait advenir la réalité de la pensée. N'est-ce pas là un éloquent apprentissage au processus du décodage des expressions langagières orales riches pour un africain, si longues et complexes soient-elles ? L'enfant apprend réellement, plus qu'il ne s'arrête au contenu de ce qui lui est dit. La fonction de l'image renvoie à un sens caché que la mère doit faire émerger pour l'enfant. Ses gestes, sa parole et son affect aident, en effet, l'enfant à donner du sens à l'expression entendue, à la parole dite, à l'image vue ou représentée mentalement. C'est fondamentalement, pour reprendre Antoine de La Garanderie, une forme d'éducation à l'attention, la réflexion, l'imagination et la compréhension.

Disons donc que l'ensemble de ces techniques n'offre pas à l'enfant et aux parents des chances limitées pour « apprendre à apprendre. » La maman ne sait pas pourquoi l'enfant pleure et on peut regretter qu'elle ne donne pas d'explication ni de moyens de remédier à l'acte de pleurer. Mais l'on peut se réjouir de la force de la créativité et de l'imagination qu'elle a pour faire passer son message et, par-là, éduquer son enfant. Il y a plus : quoi

---

pédagogiques, Paris : Centurion (8è édition) *; Pédagogie des moyens d'apprendre,* Paris : Centurion (9è édition); *Comprendre et imaginer,* Paris : Centurion (2è édition) ; *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale,* Paris : Centurion, 1989.

qu'à tous les coups le résultat ne soit ce que l'on en attend, il ne faut pas tout rejeter de ces mythes parce que l'enfant apprend l'obéissance et la confiance à l'égard de ses parents. Et les images qui lui font peur sont parfois intéressantes pour lui, en témoignent les livres d'images pour enfants.

1.2. L'éducation moderne ou l'éducation scolaire contemporaine : Les politiques éducatives depuis l'apparition de l'école au Zaïre en 1880.

1.2.1. Education à la période coloniale avant 1960 : Education missionnaire et laïque de 1880 à 1960.

« La Bible quitta l'Europe à la recherche de l'âme africaine. L'école missionnaire faisait partie de cette recherche»[157]**.**

Evolution de l'Education scolaire en RDC dans les grandes périodes de l'Histoire politique de la RDC. Dates importantes dans la structuration du Système éducatif (La mise en œuvre et l'évolution de la politique belge de l'éducation).

. Avant 1884 Ecoles libres des missionnaires catholiques et protestants occidentaux. Aucun droit de créer les écoles ne leur est reconnu. Ce sont des écoles pour répandre l'Evangile.
. 1885 Signature de l'Acte général de la conférence de Berlin sur le partage de l'Afrique. Naissance de l'Etat Indépendant du Congo.
Colonies scolaires, première institution éducative créée par le Gouvernement Indépendant du Congo.
. 1888 Personnification civile des institutions religieuses.
. 1906 Convention entre le Saint-Siège et l'Etat Indépendant du Congo, qui définit le système de coopération Etat-Eglise jusqu'en 1960, en matière scolaire.
. 1908 Cession de l'Etat Indépendant du Congo à la Belgique par le roi Léopold II : Avènement de la colonie Congo Belge. Proclamation de la liberté d'Enseignement pour tous par la Charte coloniale. Les Congrégations s'occupent aussi des Ecoles. L'Etat crée les Ecoles officielles, que les Congrégations gèrent, en plus des missionnaires catholiques et protestants.

. 1908-1922 Ecoles officielles congrégationnistes.
. 1922-1947 Enseignement des missions nationales.
. 1924 Projet d'organisation de l'enseignement libre au Congo Belge avec le concours des missions nationales.
Les missions catholiques commencent à bénéficier de subsides de l'Etat, liés au régime de collaboration scolaire.
. 1925 Signature de plusieurs conventions entre le Gouvernement et les missions nationales pour une durée de vingt ans.
. 1926 Création dans l'esprit du projet précédent, du service de l'Inspection officielle de l'enseignement dirigée par un inspecteur général et des inspecteurs provinciaux.
. 1948 Réforme de l'enseignement libre subsidié (Ecoles privées, surtout missionnaires)
. 1954-1960 Enseignement libre laïque.
. 1956 Arrêté royal de création de l'Université Lovanium[158].

[157] MAZRUI ALI A. et TESHOME WAGAW, "*Education et diversité culturelle en Afrique noire. Une étude régionaliste* », in Gaston MIALARET et Jean VIAL, *Histoire Mondiale de l'Education. 3 : De 1815 A 1945* (sous la direction de -), PARIS : PUF, 1981, p. 73.

. 1957 Décret d'érection canonique de l'Université catholique de Lovanium.
. 1960 Accession à l'Indépendance. Le pays s'appelle République démocratique du Congo.

Dans la perspective des accords de la Conférence de Berlin du 26 février 1885, sur le partage de l'Afrique, et pour mettre en œuvre l'Acte général dans son article 6, imposant au pouvoir colonial l'obligation de protéger et de favoriser les institutions religieuses, le pouvoir colonial devait jouer un rôle important dans la question de l'éducation scolaire au Congo. Il s'est donné l'obligation d'organiser une « école religieuse et pragmatique »[159].
Son objectif est la « formation exclusive de catéchistes autochtones pour la propagation de la religion chrétienne dans les villages soumis à l'évangélisation »[160]. C'est un enseignement à caractère religieux dont le but reste celui de faire « une évangélisation massive par le truchement des élèves et des catéchumènes ». En effet, on a souci de faire de tous les élèves des chrétiens.

Dans son livre, Tshiala reprend, pour les expliciter, les objectifs et les méthodes d'enseignement adoptés par les Oblats de Marie Immaculée. L'enseignement se faisait, note-t-il, « par des causeries régulières et occasionnelles, par la formation morale, autant que littéraire, par un enseignement qui veut être pratique et non en dehors du réel et des possibilités » et ainsi, « l'école s'efforce d'inculquer aux élèves la discipline, l'amour du travail, le respect et l'obéissance à l'autorité établie »[161]. La formation religieuse, on le constate, ouvre l'homme à Dieu et l'engage à se référer au Christ ; elle l'ouvre tout aussi aux autres hommes, pour la vie et par la vie. Et, le contenu de l'enseignement religieux n'est pas seulement la parole de Dieu et toute sa richesse, mais surtout les valeurs de la vie, telles la discipline, l'amour du travail, le respect et l'obéissance à la hiérarchie. La formation des cœurs pour le Royaume des Cieux n'exclut pas la formation du corps ; elle ne la minimise pas non plus.

A ces objectifs religieux et humains s'ajoutent ces deux autres, fondamentaux, qui motivent de plus en plus les parents à faire étudier leurs enfants à l'école. Il s'agit de l'éducation à l'obéissance et à la politesse. Tous ces objectifs visés disent à la fois les raisons qui poussent les parents à la scolarisation des enfants.
Traduits en action éducative, les mêmes objectifs précisent les finalités de l'éducation scolaire missionnaire : toute la scolarisation des élèves est faite en vue d'un double intérêt : l'avenir des scolarisés et le statut socio-économique de la famille. Il convient de s'en rendre compte dans les attentes des parents, que Tshiala énumère : « le (la) scolarisé (e) devra rendre des services à sa famille, son clan (clan de sa mère), au clan du père, aux clans des grands-parents, à son groupement et à sa tribu… »[162].

Nous pouvons noter, par contre, une différence fonctionnelle entre la scolarisation de la fille et celle du garçon.
Contrairement aux garçons qui sont scolarisés pour être instruits et être diplômés, l'instruction à l'école, pour les filles, est surtout faite en vue du mariage et du maintien de la lignée clanique, puis pour des raisons économiques, en vue de s'occuper de ses frères et sœurs après la mort des parents. Car les études et le diplôme sont une bonne épargne, qui

[158] Lovanium, c'est le mot latin pour dire Louvain. Au Zaïre, c'est l'ancien nom de l'actuelle Université de Kinshasa (UNIKIN).
[159] TSHIALA LAY, Op. cit., p. 51.
[160] Idem.
[161] TSHIALA LAY, Op. cit., p. 57.
[162] TSHIALA LAY, Op. cit., p. 147.

représentent « un capital en banque » et « un gros investissement » à long terme. Ce qui justifie et renforce l'enthousiasme des parents dans leurs devoirs, c'est-à-dire trouver « les voies et moyens à mettre en œuvre pour pouvoir financer les études de l'enfant »[163]. Toutefois, signalons que cette prise en charge matérielle et morale de la famille par les enfants scolarisés n'est pas l'apanage de l'éducation scolaire missionnaire. Elle part de l'enseignement missionnaire et va jusqu'à l'éducation moderne ; elle peut traduire et expliquer en partie aujourd'hui l'esprit d'assistance matérielle issue du paternalisme colonial.

Cette prise en charge, a des conséquences, elle diffuse dans tout le corps social une dynamique personnelle de création de liens par les enfants, comme nous l'avons montré dans l'école traditionnelle. L'enfant scolarisé continue en effet à jouer son rôle social traditionnel de messager, car c'est lui-même qui fait le pont entre l'institution scolaire et sa famille. Même lorsque l'école est proche de la famille, les parents préfèrent parler à l'enseignant à travers l'enfant : ces contacts permettent à l'enfant d'élargir et d'approfondir ses relations sociales, indispensables à son avenir. « Les contacts directs entre les parents et l'école mettraient en danger, à force de se répéter, cette forme d'éducation de l'enfant à la vie sociale »[164]. L'enfant ne jouerait plus sa fonction sociale de messager. Et certaines conséquences en seraient vécues : distance entre les parents et les enseignants ; manipulation de l'information par l'élève à son gré (selon ses stratégies propres). Le protocole était acquis : intensifier des structures de rapprochement des parents entre eux (dans le système scolaire moderne) par la création des comités scolaires des parents, des conseils de gestion, des Associations (nationales ou régionales) des parents d'élèves, pour permettre la rencontre et l'échange entre eux, mais surtout avec les enseignants.

1.2.2. Education pendant la I ère République du Zaïre : De 1960 à 1965.

Pluralisme dans l'enseignement national quant au débat scolaire

. 1960 La loi fondamentale décrète la liberté de l'enseignement et impose aux pouvoirs publics le devoir de rendre l'école accessible à tous les enfants en créant les établissements publics nécessaires et en subventionnant les établissements privés.
. 1962 Signature ou renouvellement des conventions particulières entre l'Etat et les diocèses.
. 1964 Promulgation de la première constitution du Zaïre, créant et restructurant l'Enseignement national.

Un constat général nous amène à dire que de 1960 à 1965 l'enseignement est un monopole étatique. Seul l'Etat est le pouvoir organisateur et le propriétaire de toutes les écoles. C'est lui qui pourvoit à la gestion et à l'administration scolaire sur toute l'étendue du pays. Cette idéologie étatique marque tous les pays africains après l'indépendance. Au-delà de sa responsabilité politique, l'Etat prend en mains et le politique, et l'économique et le social. Il est le garant du bien commun, et en matière d'éducation, il se donne pour objectif de trouver la structure juridique de l'enseignement national. Car l'Etat congolais adopte et accueille la formule « Enseignement national », que définit la Constitution de 1964.

[163] Idem.
[164] TSHIALA LAY, Op. cit., p. 158.

Dans son livre, BUSUGUTSALA écrit : « En effet, la Constitution confère à l'Etat un rôle central mais non exclusif en matière d'enseignement »[165].
Nous présentons ici les principes de base des politiques de l'éducation pendant cette période à travers les travaux de l'Etat et des Eglises.

Si l'Etat a un rôle central mais sans exclusivité, qu'en est-il d'une collaboration des deux principaux pouvoirs en matière scolaire : l'Etat et l'Eglise ? Dans cette collaboration l'Eglise refuse l'étatisation de tout l'enseignement. Trois conséquences caractérisent de façon générale cette collaboration : l'inefficacité des structures mises en place; le clivage Etat-Eglise; le manque de crédibilité de l'Eglise auprès de l'Etat. Une collaboration évidente, mais subtile à la fois ! Cette subtilité trouve son explication dans ce que l'Etat donne à penser de l'Eglise. Quelle conception avait-on de l'Eglise à ce moment-là qui fait qu'elle ne semble pas crédible ? Est-ce une «Eglise-Institution » ? Ou une « Eglise-Structure ?» Cette question d'ecclésiologie, constate BUSUGUTSALA, oblige les évêques à trouver une nouvelle ecclésiologie. Vatican II leur en inspire une : celle de « l'Eglise comme peuple de Dieu, au sein duquel les laïcs doivent retrouver leur place dans le sacerdoce commun des fidèles, et où la relation Eglise-Monde est davantage conçue comme service»[166].

Par contre, de façon positive la collaboration entre l'Eglise et l'Etat permet la liberté de l'enseignement avec le droit d'organiser une école. Sont mis ainsi en place le respect de la liberté, l'éducation au respect de la liberté et l'éducation à la liberté même. Dans ces conditions, déclare BUSUGUTSALA, la Constitution de 1964 garantit la liberté religieuse, la formation morale et spirituelle[167]. La même Constitution aide à comprendre le fonctionnement d'un régime politique.
Bref, l'itinéraire politique de l'Enseignement national a permis et l'autonomie de l'Eglise et l'autonomie de l'Etat, ainsi que la collaboration entre ces deux Institutions pouvant s'épauler l'une l'autre et garantir un respect réciproque de leurs idéaux.

Cette disposition générale d'autonomie et de collaboration fait appel à :
- La neutralité dans les cours de formation générale pour permettre dans les écoles nationales organisées par l'Etat, le respect de toutes les conceptions religieuses et de toutes les conceptions philosophiques.
- L'accueil, dans les écoles nationales organisées par les Associations privées, des enfants qui ont des convictions religieuses et des opinions philosophiques différentes. Deux aspects sont ici favorisés : la liberté du choix de l'école faite par les parents ; le respect des personnes et de leurs convictions, et le respect des principes éducatifs de l'école. Ainsi se réalise cette collaboration avec comme principes de base l'obligation scolaire et la gratuité, et le principe du droit des parents dans la liberté de choix de l'établissement et du droit à l'éducation de leurs enfants.

[165] BUSUGUTSALA G.G., *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu,* Paris : L'Harmattan, 1997, p. 141.
[166] Ibid., p. 143.
[167] Ibid., p. 140.

1.2.3. Education pendant la II^{ème} République (1965-1997) et la première moitié de la III ^{ème} République (1990-1997)

Dates importantes sur la Politique de l'éducation sous la II^{ème} République (1965-1997) : Du monopole étatique à une nouvelle libéralisation de l'enseignement national.

En gros, on peut dire que 1960 à 1974, c'est l'effort vers la nationalisation.
. 1967 Promulgation de la première constitution de la II^{ème} République proclamant le concept juridique de laïcité de l'Etat.
. 1970 Consécration du parti unique « institution suprême de la République ; son idéologie est le Recours à l'Authenticité zaïroise.
. 1971 Changement d'appellation : Congo devient Zaïre.
. 1971-1975 Politique d'étatisation de l'enseignement et déclin du pouvoir de l'Eglise (Zaïrianisation / Nationalisation et déconfessionnalisation de l'enseignement : Tout l'enseignement au Zaïre, de l'école maternelle à l'Université, est sous le contrôle exclusif de l'Etat).
On peut inclure, dans la période d'étatisation d'écoles, les années 74-77. Grandes crises Etat-Eglises : 1971-1972 ; 1974-1975.
Et de 1977 à 1990, c'est la période de désengagement progressif de l'Etat
. 1990-1997 Transition démocratique de la République du Zaïre. Gouvernement de Transition.
Le 24 avril 1990, le Président Mobutu met fin au système de Parti-Etat et annonce l'institution de la III^{ème} République (I^{ère} partie).
. 1977 Convention scolaire entre l'Etat et les grandes Eglises du Zaïre.
« Objectif 80 » : « Une éducation obligatoire et gratuite pour tous en 1980 ».
1982 Projet de révision de la convention de 1977, mais demeuré à ce stade.
1984-1991 Septennat souhaité comme social, mais qui connaît un échec.
1986 Première loi-cadre de l'enseignement national libéralisant celui-ci.

De 1991 à 1992 : Conférence Nationale Souveraine de la République du Zaïre
1996 : Travaux des Etats Généraux de l'Education pour adopter les options fondamentales en matière de l'éducation, proposées par la Conférence Nationale Souveraine en vue de la reconstruction du Système éducatif de la RDC.

Nous pouvons noter ici une caractéristique particulière : le passage du monopole étatique à une nouvelle libéralisation de l'enseignement national. Deux concepts clés véhiculent cette idéologie étatique : «la laïcité » de l'Etat et «l'Authenticité ».
Pour définir et expliquer la « laïcité » de l'Etat, l'Abbé BUSUGUTSALA reprend ce texte de la Constitution du 24 juin 1967 :

« Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. Dans la République du Congo, il n'y a pas de religion d'Etat. Toute personne a le droit de manifester sa religion ou ses convictions, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques, l'accomplissement de rites et l'état de vie religieuse, sous réserve de l'ordre public et de bonnes mœurs. »[168]

Au Zaïre, précise-t-il, la laïcité de l'Etat n'exclut pas le fait religieux. Mais il y a bien coexistence de la liberté religieuse, de l'autonomie de l'Etat et de l'Eglise ainsi que la

[168] BUSUGUTSALA G., Op. cit., p. 151.

neutralité dans les questions particulières de chaque Institution, sans pour autant que ce soit de l'indifférence.
L'idéologie de « l'Authenticité » bouleverse surtout la politique de l'éducation ; les conséquences de tels bouleversements atteignent aussi les relations Eglise-Etat, vers 1971.
Le 4 octobre 1974, Mobutu définit sa politique du recours à l'Authenticité comme suit :

"L'authenticité est une prise de conscience du peuple zaïrois de recourir à ses sources propres, de rechercher les valeurs de ses ancêtres, afin d'en apprécier celles qui contribuent à son développement harmonieux et naturel. C'est le refus du peuple zaïrois d'épouser aveuglément les idéologies importées. C'est l'affirmation de l'homme tout court, là où il est, tel qu'il est, avec ses structures mentales et sociales propres."[169]
De plus, continue BUSUGUTSALA, l'Etat proclame « l'institutionnalisation du parti : le Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) est le Parti-Etat et la seule institution au Zaïre et l'unique source du pouvoir et de la légitimité »[170].
Il importe, pour nous, de donner ici des précisions au sujet de trois concepts importants et d'un parti politique : « Authenticité », « Laïcité », « Institutionnalisation du MPR ». Ce sont trois modes d'application de l'idéologie étatique, qui ont eu, elles aussi, de nombreuses conséquences sur le système éducatif :
1° L'étatisation de l'enseignement. Des actions concrètes sont réalisées :
- « La récupération de la jeunesse pour en faire un instrument authentiquement efficace au service de la communauté »[171].
- La nationalisation de l'Université Nationale du Zaïre ;
- L'implantation de la **J**eunesse du **M**ouvement **P**opulaire de la **R**évolution (JMPR) dans les écoles, petits et grands séminaires. Conçue comme section du MPR., la JMPR s'occupe de la jeunesse, et donc du secteur éducatif, poursuivant sans doute l'objectif du MPR qui « place l'enseignement au cœur de ses priorités et de ses préoccupations »[172] de faire de l'école un moyen efficace pour la propagation de l'idéologie « mobutiste » de l'Authenticité.
- La suppression de cours de religion-morale dans tous les établissements scolaires et l'imposition du Mobutisme comme religion.
On peut aujourd'hui comprendre en amont la désaffection « religieuse » des milieux éducatifs, surtout dans les écoles des Eglises et Associations privées.

Cette cause lointaine de la désaffection religieuse caractérise la désaffection de la religion et de toutes les activités spirituelles des personnels éducatifs des différents établissements scolaires.
2° Le déclin du pouvoir de l'Eglise qui s'oppose à l'Authenticité.
Dans l'ensemble, rappelons que la rivalité Eglise-Etat eut, entre autres, pour :
a) Cause immédiate l'adoption de l'Authenticité et l'institutionnalisation du MPR, dans la politique éducative du Zaïre.
b) Occasion : l'Etatisation de l'enseignement et ses conséquences.

Quelques objectifs de cette idéologie nous éclairent : Manifester la volonté de pouvoir et de reconnaissance légale, nationale de l'Etat, en vue de réagir contre la colonisation qui imposait une hiérarchie des églises importées ; réduire la puissance institutionnelle de

[169] NDAYWEL è Nziem I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-La-Neuve : Duculot, 1997, p. 670.
[170] BUSUGUTSALA G., Op. cit., p. 155.
[171] Ibid., p. 156.
[172] Ibid., p. 161.

l'Eglise-Institution et favoriser son exclusion dans la conception et la négociation des lois ; réduire l'influence de celle-ci sur la jeunesse par les écoles ; réduire le nombre de catholiques dans les organismes dirigeants du pays, en particulier dans les écoles ; récupérer la jeunesse et l'éduquer à la philosophie de l'authenticité, qui peut la sortir de la « prétention » à l'endoctrinement par l'Eglise.

Toutefois, la rivalité Etat-Eglise a eu quelques actions. Busugutsala nous en présente les plus remarquables :
a) Les poursuites judiciaires par le Bureau politique du MPR contre le cardinal MALULA, archevêque de Kinshasa. Pour mémoire, citons les raisons de son différend avec le Gouvernement zaïrois : « L'éditorial « antirévolutionnaire » d'Afrique chrétienne sur l'Authenticité (l'hebdomadaire belge *Pourquoi Pas* N°3, du 12 janvier 1972), la lettre pastorale « subversive[173] » du cardinal Malula contre le Gouvernement zaïrois et le refus d'implanter une section du JMPR (Jeunesse du parti unique zaïrois) au séminaire Jean XXIII » qui, selon le cardinal Malula, dépend de huit évêques de la province ecclésiastique de Kinshasa auxquels le Gouvernement zaïrois devrait écrire pour avis et décision.
b) La suppression de la publication de l'Editorial d'Afrique chrétienne, et l'arrestation de Louis Kalonji, son directeur.
c) La fermeture du Grand Séminaire Jean XXIII de Kinshasa en janvier 1972 et son évacuation, le 3 février 1972.
d) La suppression, le 26 juin 1974, de la fête de Noël comme fête de précepte. Cette décision est permise par la laïcité le 6 novembre 1974. Plus jamais rien : « (ni) crucifix, (ni) images, (ni) photos d'autres personnalités que le chef de l'Etat Mobutu Sese Seko, dans les édifices et lieux publics, salles d'attente, bureaux, écoles, trains, hôpitaux, etc. »[174].

Notons cependant que le silence de ce texte sur « les appartements privés » et « les lieux de culte » ne blanchit pas pour autant le Bureau politique du M.P.R. et son point de vue sur sa relation avec les Eglises ou avec le sacré.

En effet, affirme Busugutsala, le passage des militants du M.P.R. dans les écoles catholiques, pour veiller à l'application de cette décision marque les débuts de la révolution zaïroise du système éducatif par le M.P.R.. Cette révolution du système éducatif se confirme ; elle atteint son apogée dans la « déconfessionnalisation et l'étatisation de tout l'enseignement national », comme le note Busugutsala[175]. Les décisions de la radicalisation, par le Bureau politique le 30 décembre 1974, relatives à l'enseignement, le confirment :

[173] Au sujet de « l'éditorial antirévolutionnaire sur l'authenticité », le cardinal affirme, dans son interview avec Vatican II le 12 janvier1972, dans « sa résidence de repli » de Rome, qu' »il n'est ni l'auteur ni l'inspirateur de cet article ». Et encore, dans sa « lettre pastorale subversive » du 16 janvier 1972, il félicite les chrétiens d'avoir bien participé à la célébration de Noël, leur rappelant que le cœur de notre vie chrétienne est notre foi en Jésus Christ ; et que les chrétiens qui aiment leur pays se donnent pour le progrès et recherchent la paix et l'amour fraternel » [Documentation Catholique (DC) n°1607, du 16 avril 1972, p. 374]. Ce qui suppose de servir Dieu, de le respecter et aussi de ne pas confondre « les choses de Dieu et les choses des hommes ». Dans la même interview, le cardinal Malula avoue qu'il y avait par contre un projet de lettre en vue de « ramener la paix et la tranquillité dans la conscience des gens… », de rassurer la communauté chrétienne et les chrétiens que « les prêtres continueraient à baptiser et à donner des prénoms comme d'habitude »[Documentation Catholique (DC) n° 1607, du 16 avril 1972, p. 374].

[174] BUSUGUTSALA, Op. cit., p. 160.
[175] Ibid., p. 162-163.

« Le système actuel de notre enseignement ne correspond pas à notre authenticité, et ne plonge pas ses racines dans notre humanisme communautaire. Il faut concevoir un autre système d'enseignement propre à développer nos potentialités et totalement orienté vers le développement. Désormais, l'école sera, dans l'authenticité zaïroise, une école de l'initiation traditionnelle, une école pour la vie, une école adaptée à nos réalités. »[176]

1.3. L'éducation scolaire maintenant : du 17 mai 1997 à aujourd'hui (deuxième moitié de la III^{ème} République)

17 mai 1997 : Début de la deuxième moitié de la III^{ème} République ; Fin du Règne du Président MOBUTU, prise du Pouvoir par Laurent-Désiré KABILA et l'AFDL (Armée des Forces Démocratiques pour la Libération). Changement d'appellation : ZAIRE redevient CONGO, et le pays est appelé *République Démocratique du Congo*
8 janvier 2001 : Assassinat de Laurent-Désiré KABILA. Plan-cadre national pour la reconstruction du système éducatif de la République démocratique du Congo. Loi cadre portant l'organisation du système éducatif en cours.
De 2001 à aujourd'hui : Règne du Président Joseph KABILA. La charte de l'éducation nationale est en cours.

Disons tout de suite que la date du 17 mai 1997 marque l'avènement au pouvoir de Laurent-Désiré KABILA, qui devient Président et par l'AFDL (Alliances des Forces Démocratiques pour la Libération) et par la guerre, pour continuer la III^{ème} République et le Gouvernement de Transition inaugurés le 24 avril 1990 par le Président Joseph-Désiré MOBUTU. Cette conquête et cette prise de la République du Zaïre marquent la fin du règne de Joseph-Désiré Mobutu et de la République du Zaïre. Laurent-Désiré KABILA s'auto-proclame Président et procède au changement de nom du pays. Le nom « Zaïre », dans sa triple référence, devient en effet, avec l'AFDL, Congo, comme pendant l'application des décisions de la Conférence de Berlin le 26 mai 1885.
Le pays s'appelle la République Démocratique du Congo, en sigle RDC ; sa monnaie zaïre devient les francs congolais, et le fleuve Zaïre est débaptisé fleuve Congo.

Bref, la triple appellation Zaïre-pays, Zaïre-monnaie et Zaïre-fleuve, sous Mobutu, correspond respectivement à Congo-Pays, Congo et Congo-Fleuve, sous KABILA.
Le Gouvernement de Transition connaît le règne de deux présidents : Laurent-Désiré KABILA (du 17 mai 1997 au 8 janvier 2001 : date de son assassinat) et Joseph KABILA, qui succède à son Père, depuis le 8 janvier 2001.

Dans le secteur de l'enseignement, le Gouvernement de Transition de la III^{ème} République se donne également les principes et les objectifs généraux pour organiser l'éducation. Le contexte de la restauration du Système éducatif régule cette fois tous ces principes. Car l'éducation nationale est victime des répercussions du contexte de crise de la RDC dans le domaine social, économique et politique. Nous expliciterons, par la suite, certains aspects qui occasionnent ces conséquences. Concrètement, on y enregistre gravement : une forte dégradation des infrastructures scolaires, une démotivation du personnel enseignant, une régression du taux de scolarisation, des taux élevés d'abandon et de redoublement, la baisse de la qualité de l'enseignement, la tolérance dans la création des écoles, l'ignorance de l'identité de l'école et parfois de ses objectifs premiers, le règne intense de « contre-valeurs ».

[176] Cfr. BUSUGUTSALA G., Op. cit., p. 162-163.

D'une façon générale, le Gouvernement de Transition continue, comme ce fut le cas pendant la II^{ème} République, à être le pouvoir organisateur de l'éducation ; il organise l'enseignement en secteur d'écoles publiques. Il existe des écoles publiques officielles (Ecoles non confessionnelles) et des Ecoles publiques privées. Cette dernière catégorie d'écoles se subdivise en écoles publiques privées confessionnelles (chrétiennes et islamiques,) et écoles publiques privées non-confessionnelles.

Pour garantir le fonctionnement de toutes ces écoles, le Gouvernement de Transition définit les objectifs stratégiques de l'éducation : remettre en marche le système éducatif, consolider son fonctionnement et restaurer/reconstruire le système éducatif et en mettre un en place, rénové, pour appliquer aussi les décisions des travaux des Etats Généraux de l'Education, de la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre (CNS).
Dans sa Déclaration de politique éducative et dans le souci de jeter les premiers jalons de la reconstruction du Système éducatif, Augustin KAMARA RWAKAIKARA, Premier Ministre de l'Education Nationale du Gouvernement de Transition en 1999, affirme que « la finalité de ce type d'éducation est donc de former des hommes et des femmes compétents, imprégnés des *valeurs humaines*, morales, spirituelles, culturelles, civiques, et artisans créatifs d'une nouvelle société congolaise, démocratique, solidaire, prospère et pacifique »[177].

Le Cabinet du Ministre précise : « Il s'agira avant tout de libérer l'homme lui-même de toutes les pesanteurs qui l'empêchent de participer efficacement au développement de son pays en suscitant en lui le savoir-être, c'est-à-dire des attitudes et des comportements qui le disposent à agir pour la promotion de sa condition de vie et en le dotant du savoir et du savoir-faire qui le rendent compétent pour participer à la reconstruction de sa société, sans oublier le savoir-vivre qui constitue le socle de toute vie en société »[178].

Dans les faits, le nouveau système éducatif, insiste-t-il, repose sur ces axes principaux : « l'affirmation de l'éducation comme priorité absolue, l'organisation d'une éducation pour tous et par tous ; la réhabilitation de l'éducation aux valeurs humaines, morales, spirituelles, culturelles et civiques »[179]. Le titre premier de la loi-cadre portant l'organisation du système éducatif de la République démocratique du Congo, en même temps qu'il nous donne des dispositions générales en matière d'éducation, développe, pour les confirmer, les axes principaux de l'éducation. Il traite entre autres, nous dit le Ministre de l'Education Nationale, de l'objet et du champ d'action du système éducatif national, des mécanismes et des instruments de gestion du système. Il traite aussi des options fondamentales autour desquelles s'articule l'action éducative : l'éducation priorité des priorités, l'éducation de base pour tous, le partenariat en matière de l'éducation, la professionnalisation de l'enseignement, l'éducation aux valeurs humaines, morales, spirituelles, culturelles et civiques, l'intégration des valeurs culturelles, la décentralisation du système éducatif, l'éducation permanente, la lutte contre les inégalités en matière de l'éducation, l'éducation physique et sportive.

Dans la nouvelle perspective, la philosophie et les objectifs de l'éducation ne sont plus prioritairement politiques ni économiques. C'est-à-dire que, profondément, toute action

[177] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre National de la Reconstruction du Système Educatif de la République démocratique du Congo. Déclaration de politique éducative (Avant-projet*), Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 4.
[178] Ibid., p. 4-5.
[179] Ibid., p. 5.

éducative en RDC se doit de poursuivre *quatre objectifs*, et les réaliser tous à la fois. Ce sont des *objectifs humanistes*, qui consistent à former « l'homme de culture qui a un sens moral élevé, soucieux du bien, du beau, du vrai et de la justice » ; des *objectifs socio-politiques* visant l'intégration de tout congolais dans sa communauté et l'acquisition d'un sens aigu du bien commun, d'une bonne culture de la démocratie et de la paix, ainsi que de l'ouverture aux autres ; des *objectifs économiques* où l'enfant qui apprend à apprendre, apprend surtout pour produire. Car il est initié aux préoccupations économiques du pays, qu'il doit intérioriser et réaliser à chaque niveau de sa formation (primaire, secondaire, supérieur et universitaire).

Quelques objectifs particuliers l'aident à y arriver, par exemple : la réforme des programmes de tous les cycles, pour permettre une meilleure adaptation aux besoins nationaux du développement ; l'acquisition des aptitudes pratiques pour la compréhension des activités et la résolution des problèmes des différents milieux de la vie ; la réactualisation de l'enseignement technique et professionnel et leur modernisation en vue d'une professionnalisation réelle et adaptée aux besoins du pays ; la préparation d'une nouvelle génération de cadres congolais conscients de leurs responsabilités futures dans le processus de développement socio-économique du pays et du rôle qu'ils devront jouer dans la transformation des structures sociales, économiques, mentales et culturelles ; assurer la culture intellectuelle par l'alphabétisation, surtout de la femme et des personnes défavorisées.
Par les *objectifs professionnels*, l'enfant congolais doit pouvoir se rendre compte de la fonction utilitaire de son savoir et de son savoir-faire, et y exercer en même temps son savoir-être. Dans cette optique, « l'éducation doit motiver graduellement l'apprenant vers l'amour du travail productif et vers le goût et le choix d'une profession»[180].

Tous ces objectifs doivent, selon le souhait du Gouvernement de Transition, être poursuivis et réalisés instantanément. Pourtant, on sait avec quelles difficultés déjà la II^{ème} République a essayé de sortir l'enseignement de sa crise. Pour y arriver, ce Gouvernement estime que les hommes et les femmes du Congo doivent avoir une valeur personnelle et réconcilier leur valeur propre avec les valeurs morales et les fondements culturels de la nation.
Quelle idéologie donne enfin le fil conducteur à toute la politique éducative de la III^{ème} République ? Quelles en sont les grandes orientations (options) ?

Dans le texte de *Déclaration de politique éducative* nous lisons aisément les orientations majeures de la politique nationale en matière d'éducation. Ce sont : « la définition du nouveau type d'éducation ; la formulation de grandes priorités et des stratégies des actions à entreprendre ; la détermination du niveau de responsabilité de tous les intervenants dans le secteur éducatif ainsi que du mode de financement de ce secteur »[181].

Au niveau théorique, le Gouvernement de Transition conceptualise les phases de réalisation des actions à entreprendre par le Plan-cadre national en vue de la reconstruction du Système éducatif. Il en fixe les étapes à court, à moyen et à long termes.

---

[180] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre l : Déclaration de politique éducative, (Avant-Projet),* Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 13.
[181] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo :*
Déclaration de Politique éducative, (Avant-projet), Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 16.

A travers ces échéances, on doit respectivement répondre aux urgences pour le maintien de ce qui existe déjà, mettre en place les fondements du Nouveau Système éducatif, par la conception, l'expérimentation et l'évaluation de ce que l'on souhaite rénover, et rendre opérationnel le nouveau système éducatif à tous les niveaux et sur toute l'étendue du Congo.

Aux efforts de conception, de nouvelle analyse du projet d'une Charte nationale de l'Education, qui prolongent et confirment les conclusions des Etats Généraux de l'Education, le Gouvernement de Transition ajoute ceux qui permettent de mettre au service du secteur éducatif la Loi-cadre comme instrument juridique important pour la gestion et l'administration de l'enseignement en RDC. Parmi les motifs[182] de la rédaction de la nouvelle Loi-cadre nous en reprenons ici deux, qui nous donnent l'esprit de cette Loi. Le premier : « La présente Loi intègre des options et s'inscrit dans l'esprit de la Loi fondamentale régissant le pays, à savoir la Constitution de la République Démocratique du Congo, spécialement dans ses dispositions relatives au droit à l'éducation ainsi qu'à la répartition des compétences entre le Pouvoir central et les Provinces. » - Le second : « Elle a été élaborée, par ailleurs, dans le respect de l'esprit des conventions et Chartes internationales auxquelles la République Démocratique du Congo a souverainement adhéré, à savoir : la Déclaration universelle des droits de l'Homme, la Déclaration des Droits de l'Homme et des Peuples, la Convention relative aux Droits de l'Enfant, la Déclaration mondiale sur l'Education pour tous, la Déclaration africaine des droits de l'Homme et des Peuples ».

2. Excursus sur le Système Educatif de la République démocratique du Congo : De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne.

Célestin DIMANDJA, au cours d'un colloque nous a rappelé que « l'histoire de la reconstruction du système éducatif de la République démocratique est une dynamique, de 1960 à nos jours (…) : le devenir et l'avenir de l'éducation nationale a été constant depuis l'Indépendance »[183]. DIMANDJA[184] cite, à cet effet, des dates et quelques événements qui ont marqué la réforme du système éducatif. 1961 voit le souci « d'adapter le système éducatif à la nouvelle donne politique et la nécessité a été ressentie de préparer pour le pays des cadres plus nombreux, mieux formés et mieux préparés à assumer les responsabilités et à préserver l'unité du pays » ; En 1971 : entrée en vigueur de la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire, qui vise à mettre celui-ci en harmonie avec les réalités du pays et à combattre les clivages ainsi que les discriminations entre les étudiants ; une réforme qui donne naissance à l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) ; en 1976, la réforme qu'entreprend l'UNAZA introduit la professionnalisation ; en 1986, le système UNAZA permet la création des universités autonomes ; le 26 février 1977, au niveau primaire et secondaire, signature d'une Convention scolaire entre la République du Zaïre et l'Eglise Catholique pour la gestion des écoles et Associations des Eglises. La Conférence Nationale Souveraine du Zaïre voit, avec les travaux des Etats Généraux de

[182] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo. Loi-Cadre portant organisation du Système Educatif de la République Démocratique du Congo*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. i.

[183] DIMANDJA C., *« La mise en œuvre d'un nouveau type d'éducation d'après la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre »*, in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA*, L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI è Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 373-381.

[184] Idem.

l'Education (EGE) en 1996, la Charte de l'éducation, qui propose un projet du nouveau système éducatif. Ce sont des textes consultables et consultés tant par les autorités politiques que religieuses, dans le contexte du rétablissement du système éducatif de la République démocratique du Congo.

Vues par le Gouvernement, quelques actions de l'Etat congolais sont réalisées dans le secteur de l'enseignement :
En novembre 1973, M. MOBUTU Sese-Seko, Président du Zaïre, écrit : « Nous devons procéder non à une réforme de l'Enseignement, mais plutôt à une *révolution du système.* Nous devons chercher un enseignement nouveau pour le Zaïre nouveau. Nous devons arriver à *une société déscolarisée*, remettant en question le monopole de l'école en tant que condition de promotion de l'individu dans la société »[185]. A quels autres types de lieux pense-t-il ?
Une révolution vers le négatif, qui s'insère dans « *le Nationalisme zaïrois authentique* », dont voici le contexte historico-politique et la philosophie. Si le Nationalisme authentique évoque Lumumba dont Mobutu s'était débarrassé avec la complicité de certaines nations de ce monde, l'Authenticité demeure l'idéologie de la II^{ème} République, véhiculée par le MPR : Mouvement Populaire de la Révolution qui est aussi Parti Unique et Parti-Etat de la République du Zaïre, pendant le règne du Président MOBUTU.

La doctrine du MPR est le Nationalisme zaïrois authentique.
Son idéologie : Authenticité.
Sa démarche : Recours à l'Authenticité.

L'ensemble de ce schéma constituait le Mobutisme, défini comme étant l'Enseignement, la pensée et l'action du Président Mobutu. Cette politique impose la suppression des prénoms d'origine chrétienne au profit des noms de nos ancêtres. Ce qui provoque la réaction de l'Eglise. Mais celle-ci est réduite au silence et obligée de suivre. D'où le renforcement du conflit Eglise-Etat. L'illustre cardinal MALULA, archevêque de Kinshasa en subit les premières conséquences : les poursuites judiciaires par le Gouvernement zaïrois, son expulsion de sa résidence située dans le quartier 20-Mai de Kinshasa, la fermeture du Grand Séminaire Jean XXIII de la province ecclésiastique de Kinshasa. Nous donnons les détails sur ces questions plus loin.

Pourquoi en était-on arrivé là ? Personne n'ignore que la relation Eglise-Etat est un important problème actuellement. Dans son évolution, la rivalité Eglise-Etat influe sur le système éducatif congolais. Il me paraît difficile d'en préciser la nature ou d'en faire un long historique. Douloureusement, disons que cette rivalité devient déconcertante vers les années 70. Cela peut s'expliquer, avec recul, par un concours de circonstances, dans la conjonction de deux facteurs majeurs : le profil du "Zaïre" des années 70 et « le charisme » particulier de Mobutu. De fait, confirme Edouard Ludiongo, « au mois d'août de l'année 1971, la nationalisation des Universités et des Instituts Supérieurs révéla suffisamment la volonté de l'Etat de prendre directement en charge tous les domaines de l'Enseignement. En fait, par la décision du Bureau Politique du 30 Novembre 1974, l'Etat procédera à la rupture unilatérale des conventions précédentes, en confisquant toutes les écoles et en imposant à la jeunesse l'idéologie dénommée « Mobutisme », *comme unique référence de*

[185] CENTRE DE DOCUMENTATION. DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE. DIRECTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET MATIERES DIDACTIQUES, *Recueil des Directives et Instructions officielles (en sigles* R.D.I.O*.)* 2 ^{ème} édit., Kinshasa : SCIENTICA-EDIPES, 1986, p. 299.

valeurs. Au sein de l'enseignement national seront supprimés le cours de religion et les mouvements de l'action catholique. La Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution (JMPR) prendra la relève et l'Eglise finira par s'incliner »[186].
Même si dans les années 63, les "zaïrois" pensaient bâtir leur nation moderne en recourant aux valeurs traditionnelles, Mobutu qui a bien suivi le courant intellectualiste dont le chef de fil Mabika Kalanda avait publié un livre intitulé *La Remise en question, base de toute décolonisation mentale*, trouvera le mot juste pour le dire : authenticité. Grâce à son charisme, il constituait un authentique agent de la modernité "zaïroise".

Par contre, l'Etat a positivement pensé la révolution du système éducatif pour un enseignement nouveau dans un Zaïre nouveau, par « la mise sur programme d'enseignement au degré élémentaire de deux langues : la langue maternelle et le français, l'une comme langue nationale et de culture, l'autre comme langue de communication à vocation internationale. Cependant, on doit pouvoir tenir compte de la situation plurilingue au début du cycle secondaire de l'élève car sa connaissance de la langue d'enseignement est fragmentaire et fort peu maîtrisée»[187].
La Circulaire DEPS[188]/AS/83/834/80/0010/80 du 10 janvier 1980, de M. M'VUENDY Mabeki NTU, Commissaire d'Etat à l'Enseignement Primaire et Secondaire, résume, pour les élèves, des mesures indispensables au redressement du système scolaire. Il écrit : « Tous les comportements incompatibles avec notre but de redressement moral devront être combattus avec acharnement… »[189].

L'année 1985 voit naître quelques initiatives :

- L'invitation est lancée aux parents et à la société de prendre conscience de leurs responsabilités pour assurer aux enfants l'éducation par l'école et de comprendre la finalité de cette dernière : la formation de l'enfant.
M. OKITEMBO Kingombe[190] rappelle instamment la mission d'éducateurs qui revient à tous.
- Concrètement, «les parents et les autorités politico-administratives, continue-t-il, doivent décourager toute pratique immorale et soutenir des actions bénéfiques conformes à notre éthique et à notre authenticité »[191]. En quoi consiste alors *«notre éthique »* et *«notre authenticité »* ? Quels en sont les principes ?

La prise de conscience nationale de la perturbation de *« l'ordre éthique »* au Zaïre et de ses conséquences néfastes sur tous les plans de la vie nationale qui motive le rétablissement des principes éthiques développe, en l'englobant sans l'amoindrir certes, l'implication de tous dans l'effondrement du système éducatif de notre pays. « En effet, écrit OKITEMBO déjà en 1985, il faut que l'on se le dise, les critiques dont notre système d'enseignement fait souvent l'objet est une affaire où tous, nous avons chacun une part de

[186] LUDIONGO E., *« Collaboration nouvelle entre l'Eglise et l'Etat dans le domaine de l'éducation de la jeunesse »*, in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI è Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001, p. 277.
[187] R.D.I.O., p. 307.
[188] DEPS signifie Département de l'Enseignement Primaire et Secondaire.
[189] R.D.I.O., p. 202.
[190] En 1985, M. OKITEMBO KINGOMBE, K.MB. est Chef de Division aux Services Généraux de l'Enseignement Primaire et Secondaire (E.P.S.) de la République démocratique du Congo (ex Zaïre).
[191] Cfr. R.D.I.O., p. 194.

responsabilité »[192]. OKITEMBO constate, et déplore à la fois le manque de responsabilité des parents, de la société et des autorités politico-administratives envers la formation de l'enfant, la crise du système d'enseignement et la promotion des principes moraux traditionnels nécessaires au développement intégral de l'enfant et de tout homme.
Selon OKITEMBO, le terme «authenticité » revêt cette fois une vision positive, qui corrige et dépasse celle transmise par la démarche du Recours à l'Authenticité.
Derrière *« Notre authenticité* », il met cette prise de conscience des valeurs spirituelles, morales et culturelles de notre héritage ancestral et moderne, qui amène sûrement le Congolais à redéfinir un type d'homme et de femme, à revaloriser sa dignité ainsi qu'à le transformer.

Dans cette perspective, les autorités du Département de l'Enseignement Primaire et Secondaire décident :
⇒ L'instauration, dès 1985, du cours du savoir-vivre dans les écoles primaires et secondaires du Congo en vue de sauvegarder l'avenir de notre société et désamorcer la crise morale à tous les niveaux du pays en général et à celui du Système éducatif, en particulier. Un souci qui étaie le vœu du Maréchal MOBUTU – alors Président de la République du Zaïre – de sortir le pays de sa profonde crise morale.
M. LWAMBA LWA NEMBA[193] le confirme, en effet : « Déjà le 24 juin dernier, à l'occasion des festivités marquant la Journée du Poisson*, le Président-Fondateur du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR), Président de la République, dénonçait cette crise, recommandant, comme début de solution, une réforme profonde des organismes de la Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution (JMPR) et de ses structures d'encadrement »[194].
⇒ L'intensification des mesures telles que l'application stricte et réelle du régime disciplinaire par le Conseil de Discipline pour restaurer les vertus de notre morale traditionnelle ;
⇒ L'assainissement du corps professoral allant jusqu'à la résiliation du contrat du personnel incompétent ou débauché.
Ce souci du Gouvernement rejoint celui approfondi des travaux de la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre, qui, à l'issue de l'examen qu'elle fait de l'ancien système éducatif de la longue période de « la transition politique » (1990-1996), fait adopter, par les Etats Généraux de l'Education (EGE) dix orientations fondamentales en vue d'un projet « du nouveau système éducatif »[195]. Il s'agit de :
- L'éducation, priorité des priorités ;
- L'éducation pour tous ;
- L'éducation aux valeurs humaines et morales ;
- L'intégration des valeurs culturelles nationales ;
- La professionnalisation de l'enseignement ;
- Le partenariat éducatif ;
- La lutte contre les inégalités en matière d'éducation ;
- L'éducation physique et sportive ;
- La décentralisation du système éducatif ;

[192] R.D.I.O., p. 194 (Nous précisons que la citation est notée comme telle).
[193] En 1985, M. le Citoyen LWAMBA LWA NEMBA est Directeur des Programmes Scolaires et matériels Didactiques de la république démocratique du Congo (ex Zaïre).
[194] R.D.I.O., p. 195. N.B. :* = Fête nationale zaïroise pour les Pêcheurs.
[195] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre National pour la Reconstruction du Système éducatif de la République Démocratique du Congo, 1 : Présentation du Plan-Cadre*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999, p. 12.

- L'éducation permanente.

Interrogations provisoires

Au terme de cette analyse sur les politiques éducatives de la République démocratique du Congo, qui se sont succédé, nous pouvons dire que dans ce pays l'éducation vise après bien des échecs une éducation harmonieuse de l'homme, citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale. L'objet d'une telle éducation, c'est la culture intellectuelle, la formation morale et civique. Cette éducation est assurée dans le cadre de l'enseignement national, réparti en établissements publics officiels et publics privés (confessionnels ou non).
Par principe et à travers l'enseignement national, l'Etat s'oblige à permettre à tous les congolais d'exercer leur droit à l'éducation et d'aider les parents à mieux réaliser leur devoir d'éduquer leurs enfants avec l'aide et sous l'autorité de l'Etat.
A défaut d'une Charte nationale de l'Education tant réclamée depuis, l'enseignement national est régi en général par des textes de loi et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation. Les textes de la Loi-cadre n°86-005 du 26 septembre 1986 de l'Enseignement ont régi l'enseignement, sans que le Président-Fondateur, Président de l'Etat, n'en ait signé les mesures d'application. Dans la ligne de la Conférence Nationale Souveraine cependant et dans le souci d'avoir une Charte nationale de l'éducation en RDC, des modifications sont proposées aux textes de la Loi-cadre de 1986. Et, les résolutions des Etats Généraux de l'Education tenus du 19 au 29 janvier 1996 proposant des grandes orientations du nouveau système éducatif, sont la somme de textes qu'aujourd'hui le Parlement congolais doit analyser pour délibérations et décisions. De cette manière, l'Etat congolais aura enfin un instrument juridique aussi important pour la cohérence des différentes structures du secteur éducatif, que pour son fonctionnement et son organisation. Toutefois, la Convention du 26 février 1977 signée entre l'Etat et les Eglises, est restée l'unique document officiel de référence, pour régir les écoles confessionnelles. D'autres textes réglementaires importants régissent actuellement l'enseignement national, pour l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que pour l'enseignement supérieur et universitaire.

Tous ces principes et objectifs généraux nous amènent à dire que l'Etat congolais est l'institution officielle qui crée et gère des établissements scolaires. Par cette idéologie qui fait de l'enseignement un monopole de l'Etat, l'enseignement est centralisé, avec la ferme volonté de rétablir l'autorité de l'Etat et de la gestion dictatoriale. Avec le nationalisme de Lumumba, l'enseignement était décentralisé. Mais après Lumumba, l'Etat parle de libéralisation de l'enseignement ; il accepte également que d'autres institutions ou d'autres personnes morales gèrent les écoles sous son autorité et avec son aide. Dans cette forme de nationalisme Mobutu décrète le *recours à l'authenticité pour affirmer son autorité.*
Voilà pourquoi l'unique idéologie étatique aura trois modes d'application : la laïcité, l'authenticité et l'institutionnalisation du MPR. Ces modes doivent toutes se référer à l'idéologie mobutiste de l'Authenticité. Celle-ci est l'enseignement et la référence des valeurs, pour changer les mentalités.
Un Congolais authentique devrait être membre effectif du MPR, Parti-Etat et Parti Unique, qui véhicule la doctrine de l'Authenticité, c'est-à-dire le nationalisme « zaïrois » authentique. Or, pour ne pas laisser les congolais dans le doute et pour l'aider à demeurer zaïrois authentique, chaque fils et fille de la nation doit recourir à l'Authenticité. Telle fut l'exigence de Mobutu.

Nous pouvons également relever que ce bref parcours historique des politiques éducatives nous met en présence d'une triple crise : crise des relations entre l'Eglise et l'Etat, crise des consciences, donc des valeurs et crise du système éducatif. Celle-ci semble la conséquence évidente de la relation biaisée entre l'Etat et l'Eglise; elle a des conséquences sociales sur toute la nation.

La République Démocratique du Congo, comme beaucoup de pays de l'Afrique Centrale, vit la crise économique, sociale et politique. Dans le cas particulier de la RDC, cette crise multiforme naît de la déformation des consciences. Règnent alors les anti-valeurs. En effet, au niveau national, la politique du « Recours à l'Authenticité » mal comprise, la nationalisation des institutions d'Eglise par l'Etat et la crise économique ont causé d'importants dégâts avec pour conséquences le renversement des valeurs : vol, mensonge, délinquance juvénile et sénile, banditisme, pillage, corruption, assassinat, négligence du bien commun sont devenus courants dans la vie publique des citoyens congolais.

Toutes ces situations affectent gravement le système éducatif. Elles font baisser le niveau d'instruction et d'éducation, mais elles entraînent surtout l'école à baigner elle aussi dans les anti-valeurs : l'indiscipline, la paresse, l'injustice, la malhonnêteté, la corruption mieux connue par le terme « coopération » pour couvrir des pratiques inavouables (l'achat des notes et des titres scolaires, le vandalisme, etc.), la relativisation du bien et des valeurs, le manque de respect envers les morts ou les vivants (« les anciens » ; les plus âgés de la communauté : les aînés(es), les chansons obscènes. L'autorité du chef d'établissement et celle des personnels de l'éducation en pâtissent, surtout lorsque les élèves et les parents savent que l'Etat ne s'occupe plus de la paie régulière des personnels et cadres éducatifs.

L'école ne joue plus son rôle de porteuse des valeurs au sein de la communauté, par « l'éducation qui demeure un droit fondamental de l'Homme et l'outil de développement économique et social le plus précieux »[196].

[196] *L'Unicef et l'Education de base*, Paris 1984, p. 4.

CHAPITRE V : L'ETAT ACTUEL DE LA RECHERCHE EN EDUCATION EN RDC.

Dans ce chapitre, nous présentons l'état des lieux de la recherche en éducation et la bibliographie des publications congolaises en éducation à partir de 1980. Mais, l'importance de la documentation bibliographique des mémoires (graduat ou licence en France, licence ou maîtrise en France, D.E.S. ou D.E.A. en France), des thèses de doctorat, des ouvrages et des articles nous a obligé à les mettre dans les Annexes, qui constituent le second volume de ce mémoire.

La recherche et la formation en éducation au Congo-Kinshasa

A travers ces lignes générales de l'historique de l'enseignement supérieur et universitaire, et du fonctionnement global de ces institutions, nous voulons comprendre l'organisation et la structure générale des établissements d'enseignement supérieur et universitaire de notre pays. Nous n'abordons pas cependant le fonctionnement de toutes les institutions. Nous nous limitons à celles qui organisent en leur sein la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, où est donnée la formation universitaire (fondamentale) en sciences humaines. Toutefois, il convient de signaler que la formation appliquée en pédagogie est donnée dans les Instituts supérieurs de Pédagogie. Nous avons préféré parler seulement de l'Institut Pédagogique National (I.P.N.), qui est le plus ancien d'une centaine de ces instituts dans notre pays. Et, à partir et à travers les centres de formation et les publications de ces facultés-là nous donnerons l'état des lieux de la recherche en éducation au Congo, quoique périphérique.

1. Organisation et structure générales des établissements d'enseignement supérieur et universitaire.

1.1. Historique et organisation générale de l'enseignement supérieur et universitaire de la RDC

L'enseignement supérieur et universitaire au Congo est régi par les textes légaux issus des Décisions d'Etat du Comité Central sur l'Enseignement supérieur et universitaire et d'Ordonnances-loi relatives chacune à l'organisation générale de l'Enseignement supérieur et universitaire et à la collation des grades académiques au sein des instituts supérieurs et au sein des universités. La plupart de ces textes sont élaborés entre 1981 et 1986.

Actuellement, l'Enseignement supérieur et universitaire comprend quatre universités regroupant chacune quelques facultés, et plusieurs instituts supérieurs. Parmi ceux-ci on compte les instituts supérieurs techniques et les instituts supérieurs pédagogiques, répartis sur l'échelle nationale du Congo.

De ceux-ci, trois universités (de Kinshasa, de Kisangani et de Lubumbashi) ont étroitement collaboré avec nous pour cette recherche qui présente certes des résultats non exhaustifs. Pour mieux comprendre l'état actuel de la recherche en éducation /pédagogie au Congo-Kinshasa, nous présentons un bref historique de ces trois universités et de l'Institut Pédagogique National, à cause de son impact sur la formation du personnel d'enseignement secondaire. Nous présenterons aussi la Chaire UNESCO des Sciences de l'Education pour l'Afrique Centrale, qui a énormément contribué à mettre en place des structures importantes pour le fonctionnement des études doctorales en Sciences de l'Education dans notre pays.

A l'initiative de l'école catholique de Louvain, on créa le centre universitaire congolais LOVANIUM en 1947. Plus tard, AUGUST BUISSERET, ministre de la colonie créa des écoles officielles pour les enfants congolais, qu'on appelait « groupes scolaires ». Par réaction à cette situation les missionnaires catholiques créent, en 1954, l'Université LOVANIUM à Kinshasa.
L'université de Kinshasa, B.P. 127 Kinshasa XI, comprend les facultés de droit, de médecine, de pharmacie, des sciences, des sciences économiques et la faculté polytechnique. Elle dispense également en son sein des formations pour l'agrégation de l'enseignement du degré supérieur et pour le diplôme spécial en bibliothéconomie.

L'Université de Kisangani.

L'université de Kisangani a évolué en 3 étapes qui sont : l'Université Libre du Congo (U.L.C.), l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA), campus de Kisangani et l'Université de Kisangani.

L'Université Libre du Congo (ULC) : quelques dates

En 1960, le conseil protestant du Congo et du Rwanda-Urundi a tenu une session à KUMBYA au Rwanda du 16 au 23 février 1960 où il décide de la création d'une commission ad hoc présidée par M. ANDREMO dont l'objectif est d'étudier les principes et les conditions d'établissement d'une université protestante au Congo. Le rapport de la commission fut approuvé en 1961 et proposa le nom de l'Université Libre du Congo pour la nouvelle université. Les autorités politiques la rendent publique par l'ordonnance - loi n°160 du 10 juin 1963 relative à la création de l'Etablissement d'utilité publique d'enseignement universitaire dénommé « Université Libre du Congo ». C'est une œuvre de l'église protestante avec le statut d'une université automatique et confessionnelle.
Principales dates
- 1963 : Création de l'Université Libre du Congo
-1964 - 1966 : Elle sera contrainte de fonctionner à Léopoldville (actuellement Kinshasa) dans l'université ex-Lovanium suite aux événements sanglants qui avaient eu lieu à Kisangani (rébellion de 64).
- 1966 - 1967 : suite aux difficultés de fonctionnement à l'université de Lovanium, elle sera transférée à KANANGA.
- 1967 : elle revient à Kisangani suite à la pacification du pays et va fonctionner avec les facultés suivantes : lettres, théologie, sciences sociales et économiques, psychologie et pédagogie tandis que les facultés suivantes étaient à ses débuts sciences, médecine et agronomie.

L'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) Campus de Kisangani

Il y a eu une première réforme de l'enseignement supérieur et universitaire, faite par l'ordonnance - loi n°71/078 du 06 août 1971 portant la création de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) qui regroupe trois campus universitaires (jadis reconnues universités autonomes) et des nombreux instituts supérieurs. L'UNAZA aura un seul Recteur basé à Kinshasa et un vice - recteur dans chaque campus (Kisangani, Kinshasa et Lubumbashi). Le campus de Kisangani hérita le patrimoine et 1a mission de l'ex -Université Libre du Congo, mais cette fois-ci sans cachet confessionnel ni autonomie.
Le campus de Kisangani (1971 - 1981) aura les facultés
suivantes :

- Faculté de psychologie et pédagogie
- Institut de gestion du personnel et d'organisation du travail (IGEPOT) - Faculté des sciences agronomiques
- Faculté des sciences
- Faculté de médecine au début avec la spécialisation pour les assistants et stage pour les étudiants finalistes en médecine venant de la faculté de médecine du campus de Kisangani.

Université de Kisangani (UNIKIS)

En 1981, on aura une autre réforme de l'enseignement supérieur et universitaire. L'ordonnance-loi n°81/025 du 03 octobre 1981 portant organisation générale de l'enseignement supérieur et universitaire transformant les campus universitaires laïques dirigés par les recteurs. L'ordonnance- loi n°81/144 du 03 octobre 1981 portant création de l'établissement public dénommé « Université de Kisangani ». Elle hérite le patrimoine du campus universitaire de Kisangani jouissant de la personnalité juridique et d'autonomie. C'est une université laïque qui a organisé à ses débuts les facultés de psychologie et sciences de l'éducation (FPSE), des sciences (FS), des sciences sociales, administratives et politiques (FSSAP) et de médecine. Sont finalement organisées à l'heure actuelle au sein de l'Université de Kisangani [B.P. 2.012 Kisangani (Haut-Zaïre)] les facultés de médecine, des lettres, de droit, des sciences, des sciences économiques et des sciences agronomiques, des sciences sociales, administratives et politiques, de psychologie et des sciences de l'éducation. La faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education organise en son sein la Psychologie, la Pédagogie et l'Agrégation de l'enseignement secondaire du degré supérieur. Est créé, pour compéter, en 2002, le département de Psychologie clinique.

L'Université de Lubumbashi

Comme le fit jadis pour l'Université Lovanium de Kinshasa, le ministre August Buisseret, le souci de créer des écoles officielles pour les enfants congolais avait poussé ce dernier à créer l'Université Officielle du Congo (U.O.C.), en 1956, à Lubumbashi. Actuellement, cette université est appelée Université de Lubumbashi (B.P. 1.825 Lubumbashi). Cette Université assure ses enseignements dans les facultés de droit, de médecine, de médecine vétérinaire, des lettres, des sciences, des sciences économiques, des sciences agronomiques, des sciences de Communication, des sciences sociales, administratives et politiques (regroupant la sociologie, l'anthropologie, les sciences politiques et administratives et les relations internationales), et dans la faculté polytechnique. Les enseignements des sciences humaines y étaient initialement données à la faculté des Sciences Pédagogiques pour une durée de 4 ans. Cette faculté est actuellement devenue la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
Comme dans l'université de Kinshasa, l'université de Lubumbashi possède un institut supérieur de chimie appliquée (I.S.C.A.), l'Agrégation de l'enseignement secondaire du degré supérieur et un Institut facultaire des sciences agronomiques de Yangambi (I.F.A.) sis B.P. 28 Yangambi (Haut-Zaïre). Existent en son sein l'Institut supérieur des techniques médicales (I.S.T.M.), l'Ecole Supérieure des Ingénieurs (E.S.I.) et l'Ecole Supérieure de Commerce (E.S.C.). Signalons qu'il existe une centaine d'instituts supérieurs pédagogiques et techniques répartis dans toutes les régions du pays, qui dispensent pour la plupart au moins deux cycles d'études (le graduat et la licence, soit la licence et la maîtrise en France).

Le Centre Universitaire de Bandundu (Université du Bandundu) fonctionne comme une extension de l'Université de Kinshasa. On y trouve les facultés de Droit, médecine, sciences agronomiques, psychologie et sciences économiques.

La Chaire UNESCO des Sciences de l'Education pour l'Afrique Centrale

A la Direction Européenne de l'UNESCO à Paris, le professeur Louis Marmoz est le titulaire de la Chaire UNESCO des Sciences de l'Education pour l'Afrique Centrale.
Dans les pays de l'Afrique Centrale, la Chaire a pour siège l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville depuis 1997. C'est seulement en 1998 qu'elle a été installée à Kinshasa, pour les formations de 3ème cycle, et qu'elle a procédé aux recrutements. Les Professeurs Anicet Mungala (Université de Kinshasa ; conseiller spécial du Directeur général du Bureau Africain des Sciences de l'Education : BASE/OUA) et Gilbert Tsafak (Université de Yaoundé) coordonnent le projet, en liaison avec le titulaire de la Chaire, respectivement en République Démocratique du Congo et en République du cameroun.

Quatre objectifs, liés et complémentaires, sont à la base de la création de la Chaire :
- contribuer à l'amélioration de la recherche fondamentale et appliquée en sciences de l'éducation en Afrique centrale, dans une région posant des problèmes particuliers, au plan culturel comme au plan des caractéristiques économiques.
- contribuer au perfectionnement et à la promotion scientifique et sociale des chercheurs permettant la constitution et l'utilisation d'une expertise régionale de haut niveau dans le domaine.
- contribuer ainsi à l'amélioration de la formation professionnelle des cadres de l'enseignement dans la sous-région.
- contribuer au développement réfléchi des études de 3ème cycle dans les Universités d'Afrique centrale.

Dans ce contexte, et pour son fonctionnement général, la Chaire organise la préparation, au travers de la réalisation de recherches, des différents diplômes de 3ème cycle universitaire, diplôme d'études approfondies (ou équivalent), doctorat et post-doctorat. Les diplômes sont préparés et attribués dans des conditions d'apport en enseignements et de qualité scientifique des travaux correspondant à celles exigées au plan international. L'installation de la Chaire évite cependant aux étudiants avancés de la région de s'expatrier obligatoirement pour pouvoir effectuer des études doctorales et permet le fonctionnement permanent de groupes constitués de recherche. Elle aide donc au fonctionnement de « laboratoires » de recherche dans la sous-région et aussi à la mise en évidence, à l'analyse et au développement utile de leurs productions. La formation qu'organise la Chaire UNESCO de Sciences de l'éducation pour l'Afrique Centrale repose ainsi en grande partie sur la participation des candidats à des groupes de recherche permettant de mettre en œuvre des attitudes et des productions collectives. Ces groupes de recherche aident à la structuration générale de la recherche en éducation et ont vocation à avoir une durée de vie plus longue que la préparation des diplômes. A Kinshasa ont été mis en place les groupes de recherche « pédagogie et université », « éducation non formelle », « littérature et linguistique », « didactique des mathématiques », « didactique de la géographie » et « didactique des sciences naturelles ». Le corps enseignant de la Chaire, dont les membres continuent à exercer leurs autres activités, réunit les principales personnalités de l'enseignement universitaire et de la recherche en éducation des pays concernés.

De plus, nous avons préféré avoir des éléments complémentaires de l'Institut Pédagogique National (I.P.N.) de Kinshasa créé depuis 1961, et qui a pour objectifs d'organiser la formation des cadres enseignants du secondaire, le perfectionnement des maîtres qui sont déjà en postes, la promotion d'études et de recherches de pédagogie appliquée, la formation et le perfectionnement des inspecteurs du secondaire, et l'établissement d'une coopération et d'une coordination sur le plan pédagogique entre lui et les institutions qui poursuivent des objectifs analogues aux siens.

L'Institut Pédagogique National de Kinshasa va probablement accueillir les formations doctorales essentiellement de sciences de l'éducation que compte y organiser la Chaire Unesco de l'Education ces dernières années. Ce choix se justifie traditionnellement à cause de l'impact de l'I.P.N. dans le système éducatif du Congo par la création d'un réseau très dense de professeurs qui ont une maîtrise pour l'enseignement secondaire, et par sa contribution à fournir, dans les conditions actuelles, une partie du personnel enseignant des autres instituts supérieurs pédagogiques. De plus, l'IPN assure, par ses unités de formation et d'encadrement, le perfectionnement des maîtres qui sont déjà en poste, la promotion des études et de recherches de pédagogie appliquée en particulier à travers les enseignements de psychopédagogie et de pratique professionnelle, la formation et le perfectionnement d'inspecteurs du secondaire, l'établissement d'une coopération entre lui et les institutions qui poursuivent des objectifs semblables aux siens. Toutefois, il faut noter que le nombre d'instituts supérieurs n'est pas exhaustif ; il ne comprend que les établissements agréés et subventionnés par l'Etat. Par contre, il existe aussi quelques instituts supérieurs privés dont l'existence pourrait paraître illégale.

Tous les établissements de l'enseignement supérieur et universitaire de notre pays sont autonomes dans leur gestion, et ils disposent chacun d'un modeste patrimoine, soumis aux conditions déstabilisatrices du pays à l'heure actuelle. Ils comprennent également des organes propres : le Conseil de l'Université ou de l'Institut, le Comité de gestion, le Recteur ou le Directeur général ou Directeur, le Conseil de faculté ou de section, le Conseil de département. A la tête de chaque faculté il y a un Doyen. Ces organes fonctionnent selon les principes fixés depuis la promulgation de la loi-cadre n°86/005 du 22 septembre 1986 portant régime général applicable à l'enseignement national.

1.2. Programmes et structures des études

Les programmes des études sont fixés par l'Arrêté départemental n°ESRS/BCE/114/78 du 15 octobre 1978 fixant les programmes et les durées des études qui préparent à un grade académique, tel que modifié et complété par d'autres arrêtés départementaux. Il s'agit des programmes qui correspondent au niveau et à la durée des études.

Dans les universités et dans les instituts supérieurs les structures, les études sont échelonnées sur trois cycles.
Le premier cycle comprend trois années d'études et conduit au diplôme de gradué (licence, en France). Toutefois, certaines études ont seulement deux années pour le premier cycle ; elles conduisent au diplôme de capacitaire, qui est complété par une année préparatoire pour les lauréats qui souhaitent poursuivre les études universitaires.
Le deuxième cycle comprend deux années d'études et conduit au diplôme de licencié (Maître), pharmacien, dentiste, ingénieur, architecte, etc. Sont assimilées aux études de deuxième cycle les études de médecine (humaine) et de médecine vétérinaire, comprenant

exceptionnellement trois années d'études et conduisant respectivement aux diplômes de docteur en médecine et de docteur en médecine vétérinaire.
Le troisième cycle est couronné par le diplôme de docteur et comprend une durée qui varie entre 3 et 6 ans. Il commence d'abord par un programme d'études supérieures (D.E.S.) ou le D.E.A., en France, qui s'étale sur deux années et qui conduit au diplôme d'Etudes Supérieures. Toutefois, d'autres diplômes assimilés à celui de docteur sont aussi délivrés après le troisième cycle. Il s'agit de diplôme d'agrégé de l'enseignement supérieur en médecine vétérinaire (à la faculté de médecine vétérinaire), de diplôme de spécialiste et de diplôme d'agrégé de l'enseignement supérieur en médecine (faculté de médecine). Actuellement, il existe cependant un souhait manifeste des facultés et des instituts de former chez les étudiants une aptitude réelle à la professionnalisation. Par contre, il faut avouer honnêtement que très peu d'étudiants ont assez de moyens matériels et économiques pour faire un doctorat au Congo ou à l'étranger. Et, pour ceux qui en commencent un au Congo, ils le réalisent avec beaucoup de difficultés pouvant aller jusqu'à les empêcher de ne jamais finir ce qu'ils ont commencé.

1.3. Conditions d'admission

Les conditions d'admission à l'Enseignement supérieur et universitaire sont fixées par les Ordonnances-lois relatives à la collation des grades académiques, dans les Universités, les Instituts supérieurs pédagogiques et les Instituts supérieurs techniques, ainsi que par l'Arrêté départemental où sont fixées les conditions d'admission aux études à l'enseignement supérieur et universitaire. Tous ces Arrêtés sont complétés par d'autres qui portent sur la création des années préparatoires au sein de l'enseignement supérieur et universitaire et sur l'organisation des épreuves d'admission en première année pour certaines études, telles les études des graduats en sciences appliquées, en sciences, en techniques appliquées, en bâtiment et travaux publics, en architecture et en géométrie-topographie.

Les principales conditions d'admission à l'Enseignement supérieur et universitaire sont les suivantes :
- être porteur du diplôme d'Etat (équivalent à du baccalauréat français) ou d'un titre équivalent ;
- réussir un examen d'admission pour les études de graduat dans certaines facultés et certaines options (Les Facultés polytechniques, la faculté des sciences, et pour les options telles que les mathématiques et la physique) ;
- exercer au moins pendant deux années sa profession d'infirmier (pour les diplômés d'Etat des études secondaires médicales) avant de commencer les études supérieures en techniques médicales, et ce, à la satisfaction de l'employeur ;
- l'admission en second cycle dans les instituts supérieurs techniques est généralement subordonnée à la détention d'un diplôme de gradué (licencié, en France) de ces instituts et d'une attestation de deux ans de service ;
- l'admission en second cycle dans les instituts supérieurs pédagogiques est soumise à la détention d'un diplôme de gradué en pédagogie appliquée, à la réussite à un concours d'admission en licence (maîtrise), et à la présentation d'une attestation de fin de réquisition signée par les autorités compétentes ;
- pour être admis au programme du Diplôme d'études supérieures (D.E.S.), il faut être porteur du diplôme de second cycle correspondant ;
- l'admission à l'épreuve de doctorat, à l'exception du doctorat en médecine et de celui en médecine vétérinaire, est soumise à la détention d'un Diplôme d'études supérieures ;

- l'admission à l'épreuve d'agrégation de l'enseignement supérieur en médecine vétérinaire est soumise à la détention d'un Diplôme d'études supérieures en médecine vétérinaire ;
- l'admission à l'épreuve de l'agrégation de l'enseignement supérieur en médecine est soumise à la détention d'un Diplôme de spécialiste.

1.4. Services spécialisés

Longtemps, il existait des « Services spécialisés » créés en 1981 pour s'occuper de problèmes spécifiques relatifs à l'organisation de l'Enseignement supérieur et universitaire, tels que :
- La Commission permanente des études (C.P.E.), chargée des problèmes académiques ;
- Le Centre Interdisciplinaire pour le Développement et l'Education Permanente (C.I.D.E.P.), chargé du perfectionnement et du recyclage des cadres ;
- L'Intendance générale (I.G.), qui a pour mission d'appuyer l'action des Universités et des Instituts supérieurs dans le domaine de l'équipement scientifique et de l'infrastructure matérielle ; c'est un service technique et logistique.
- Les Presses Universitaires du Zaïre (P.U.Z.), pour la publication des ouvrages et des revues scientifiques ;
- Le Collège des commissaires aux comptes (C.C.C.), chargé du contrôle des opérations financières des établissements de l'Enseignement supérieur et universitaire.

Actuellement, la plupart de ces services existent, mais ils ne fonctionnent pas normalement à cause de la guerre et de la crise socio-économique. Par contre, d'autres services ont vu le jour, fonctionnant toujours avec beaucoup de difficultés. C'est le cas par exemple de l'Ecole Nationale des Finances et de la Chaire Unesco de l'Education.

2. Situation actuelle de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Nous présentons ici un bref historique de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education au sein des établissements d'enseignement supérieur et universitaire. La faculté de psychologie et des Sciences de l'Education trouve déjà son origine lors de la création de l'Université de LOVANIUM en 1954, appelée aujourd'hui Université de Kinshasa. De cette époque jusqu'en 1969, elle a fonctionné au sein d'institut facultaire de psychologie et de pédagogie. On peut résumer l'évolution de cette faculté depuis sa création, en 4 grandes étapes : 1954-1971, c'est l'existence de l'Institut facultaire de psychologie et de pédagogie ; 1971-1986 marque la période de fonctionnement du centre de recherche autonome ; 1986-1991 connaît le fonctionnement du département de psychologie et de sciences de l'éducation ; depuis 1991, on parle de la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Les lignes qui suivent présentent les détails de l'organisation des départements et des options de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education à l'Université de Kinshasa.
Dans le département de Psychologie, on organise les options suivantes : la Psychologie du travail, la psychologie scolaire et la psychologie clinique. Le département des Sciences de l'Education comprend l'Administration et l'inspection scolaire, et la pédagogie scolaire. Il existe aussi le département d'Agrégation (Enseignement secondaire intégré du degré supérieur). Dans le Département de gestion des entreprises et organisation du travail, les études sont organisées en deux cycles : le Cycle Normal (5 ans) et le Cycle à courte durée (6 à 12 mois). Pour le premier Cycle, il existe des options telles que la psychologie commerciale et des affaires, l'entreprenariat gestion des PME, l'Organisation du travail et informatique de gestion, la gestion des ressources humaines

et les Relations professionnelles. Au niveau du second Cycle, on organise la gestion des projets, le Conseil en management, la gestion des collectivités, la gestion et Planification du tourisme, l'Interprétation ergonomique en Santé et Sécurité du travail. L'accès au doctorat est préparé par la formation de capacité doctorale pour le Diplôme d'Etudes Supérieures en Psychologie et sciences de l'Education.

L'Université de Lubumbashi comprend la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (F.P.S.E.), qui comprend elle-même trois départements : le département de Psychologie, le département des Sciences de l'Education et le département d'Agrégation.
La faculté de psychologie et des Sciences de l'Education existe à l'université de Lubumbashi depuis sa création en 1956. Cependant, elle fut transférée à Kisangani puis à Kananga, ensuite à Kisangani où elle fonctionne jusqu'à ce jour. Dès 1997, la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education fut réouverte à l'Université de Lubumbashi (UNILU). Comme à Kisangani, cette faculté qui fonctionne actuellement aussi à Lubumbashi est organisée en trois cycles d'études. Toutefois, il faut reconnaître que le troisième cycle n'a pas encore vu ses fruits mûrir.

3. Etat actuel de la recherche en éducation

En choisissant de faire l'état des lieux de la recherche en éducation dans notre pays, nous avons voulu d'abord obtenir « une revue » bibliographique des recherches antérieures en sciences humaines en général et, en particulier, en sciences de l'éducation. Ensuite, nous avons ainsi souhaité y noter les domaines de recherche afin d'en approfondir un ou d'en « créer » un nouveau, qui pourrait intéresser la communauté scientifique « congolaise » dans le domaine de l'éducation. C'est un choix qui a finalement pour objectif d'avoir des orientations bibliographiques concernant la présente et la prochaine recherche.

Dans un contexte plus global de l'université et de la recherche en Afrique, nous avons estimé très important de situer la recherche en éducation au Congo et dans les pays francophones. Car, « les ouvrages publiés par les universités africaines restent peu nombreux dans un contexte où les enseignants –situation économique oblige – s'adonnent de plus en plus aux activités de consultation commanditées par des organismes étrangers » et que, en revanche, dans les pays francophones les facultés d'éducation sont rares »[197]. Dans les Universités où il y a des écoles normales autonomes rattachées à l'université, on y assure la formation supérieure en éducation. Par contre, la recherche se fait dans des lieux séparés, au sein de centres de recherche. Existent au sein de la plupart des ministères de l'éducation, des unités de planification, de recherche et d'évaluation auxquelles s'ajoutent des cellules d'appui statistique. Tandis que ces unités sont encore insuffisamment investies de ressources humaines, elles sont tout entières des lieux de prédilection où les chercheurs nationaux et étrangers vont puiser les données de base pour enrichir leurs analyses. Aussi nombreux qu'ils soient, les résultats de recherche de ces unités sont peu fiables pour la communauté de chercheurs qui met en cause la compétence du personnel de ces unités. D'où des mesures palliatives de création des cellules de consultants en éducation, et des Organisations non gouvernementales, qui, sans avoir la recherche pour vocation principale, sont chargées d'entreprendre des recherches contractuelles, dans des domaines où les structures étatiques sont peu efficaces. Ce sont des recherches que financent généralement des organismes internationaux, lesquels définissent aussi les priorités de recherche.

[197] http://www.adeanet.org/newsletter/Vol10N°3/fr_4.html

De manière générale, la recherche en éducation se fait principalement à l'université, mais aussi dans les instituts de recherche, les unités de planification et d'évaluation des ministères de l'éducation et, de plus en plus, dans les cellules de consultants.
Concrètement, les recherches sont réalisées au sein de chaque université et chaque institut supérieur, à travers les séminaires et les formations à la recherche. Bien que les facultés d'éducation ne soient pas nombreuses dans notre pays, la formation supérieure en éducation est généralement donnée dans les Instituts supérieurs de Pédagogie. Par contre, la recherche en pédagogie appliquée se fait, selon les options, sur place à l'institut, et dans les écoles secondaires avoisinantes.
A l'Université de Kisangani, la recherche en éducation se fait au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, créée depuis les origines de l'université de Kisangani (de l'ULC à l'UNIKIS). Il faut noter aussi que le Centre de Recherche Interdisciplinaire pour le Développement de l'Enseignement (CRIDE) est attaché à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, où se fait la recherche en éducation dans les conditions actuelles de l'Université de Kisangani.
A ses débuts l'Institut Supérieur de Commerce fonctionnait dans cette faculté avant de devenir autonomie à la réforme de 1981. Il convient de noter que le Centre de recherche Interdisciplinaire pour le Développement de l'Enseignement (CRIDE) est attaché à cette faculté (F.P.S.E.). Quant à l'Université de Lubumbashi, elle a un centre de recherche nommé C.ET.A.M. (Centre d'Etudes Américaines). Ce centre y existe depuis 1998-1999.
L'UniKis organise également l'Institut de Recherche en Sciences Sociales (IRSS) rattaché à la Faculté des Sciences Sociales, Administratives et Politiques (FSSAP).
Toutefois, reconnaissons bien évidemment, comme pour la plupart des pays d'Afrique, que les effectifs pléthoriques du primaire et du secondaire ne facilitent pas la recherche dans les facultés d'éducation, puisque celles-ci sont contraintes de former rapidement des enseignants et elles délaissent par conséquent la recherche au profit de l'enseignement.

Au niveau de l'I.P.N., il existe un Centre de Recherche de Pédagogie appliquée. Il a pour but de mener des recherches appliquées en vue d'améliorer des méthodes, des programmes et des moyens d'enseignements à tous les degrés. L'IPN dispose d'une Bibliothèque centrale, d'un centre de Production du matériel didactique et d'un service de diffusion. La mission de tous ces services est de rassembler, de produire et de diffuser des documents et un matériel scientifique pouvant intéresser l'IPN et les écoles secondaires. Bien qu'insuffisamment équipée, cette bibliothèque facilite aussi les travaux pratiques et les recherches scientifiques.

Thèmes de recherche

Eu égard à notre modeste capacité d'interprétation, nous pensons que les thèmes principaux sont la psychométrie, la psychologie du développement, la psychologie sociale, la psychologie dynamique et la didactique. Et, dans le domaine pédagogique, les thèmes sont les études sur des problèmes scolaires les plus immédiats, et les problèmes de l'enseignement. Un intérêt de plus en plus vif se manifeste chez les « psychologues » et les « pédagogues » congolais pour des sujets et des questions africains au niveau de 3ème Cycle en général et, en particulier, pour des sujets strictement locaux, donc congolais, au niveau de graduat (licence) et de maîtrise.

Formations de recherche et centres d'enseignement

La formation de/à la recherche se fait sous trois formes : la participation aux enseignements de formation pour le diplôme, la participation aux séminaires de recherche, et l'obtention d'une bourse de formation à la recherche à l'étranger. Cependant, il reste de savoir si toutes ces formations se font pour la plupart sur des programmes africains dans les universités. Nous signalons également qu'actuellement ces formations reçoivent peu ou rarement l'appui de l'étranger. Il faut reconnaître cependant que toute la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education avait longtemps gardé une liaison avec les spécialistes belges et aussi étrangers, par la présence des coopérants, mais aussi par les professeurs visiteurs. Les enseignements sont actuellement donnés par les psychologues et les pédagogues autochtones, qui ne couvrent pas sans doute tous les besoins locaux des universités en personnel enseignant qualifié. L'insécurité politique croissante jusqu'à il y a une année, a fort contribué au rapatriement des professeurs étrangers tant dans le domaine psychologique que pédagogique. Cette insuffisance du personnel enseignant qualifié est fort ressentie dans les facultés des sciences exactes. Les universitaires, thésards ou non, font leurs recherches sur le terrain, encouragés par leur propre université, et rarement par le Gouvernement congolais ou par des sociétés privées.

CONCLUSION

Par ce travail de recherche, nous avons souhaité apprendre comment être un jour, non pas seulement un chercheur, mais un acteur efficace sur le terrain, en particulier la RDC. Nous avons donc passé de très nombreuses heures à dépouiller la littérature concernant la sociologie qualitative. Nous nous sommes astreint à suivre de nombreuses conférences ainsi que des soutenances de maîtrises et de thèses. Nous avons participé à des séminaires dans plusieurs universités, et avons aidé à la mise en place d'un colloque international à l'UNESCO. Par ailleurs, nous avons pu établir des contacts avec de nombreux apprentis chercheurs et des chercheurs consacrés, et avons été alerté par les travaux de plusieurs laboratoires de recherche. Nous avons surtout avivé notre curiosité tant à l'égard de la démarche sociologique en général que celle plus particulière, et peu connue encore, de l'ethnographie de l'éducation. Nous n'avons cessé de tenter de mettre en parallèle l'apport épistémologique de ces sciences neuves et l'enjeu des méthodes d'observation sur le terrain africain. Nous n'avons cessé de nous sentir concerné par les problèmes éducatifs de la RDC, par les valeurs éthiques qui sont les nôtres et par la manière dont il était possible d'articuler le regard scientifique avec celui de notre engagement d'enseignant, de chrétien et de chercheur ayant potentiellement un rôle à jouer dans le monde universitaire de la RDC.

Nous nous rendons compte que ce travail aborde de multiples questions, mais qu'il ne parvient pas encore à répondre avec force à l'interrogation induite dans notre sujet de recherche quant à la pertinence ou la non-pertinence épistémologiques de l'ethnographie de l'éducation. Il nous a été plus facile de saisir les questions que le chercheur doit se poser (et de les inventorier avec précision) avant de descendre sur le terrain. Nous l'avons souhaité afin de mieux faire le travail de terrain, que d'apporter des réponses. Surtout, ce travail nous a aidé à approfondir notre regard sur l'école au Congo-Kinshasa. Cet effort nous a permis par ailleurs de mieux saisir les enjeux de la recherche en éducation, qui devront se développer dans notre pays. En revanche, cette recherche a permis, en 2006, la publication, à Paris (l'Harmattan), de *La recherche en éducation au Congo-Kinshasa. Etat des lieux : mémoires universitaires soutenus entre 1980 et 2003*.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., LEVY A. (sous la dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, Ramonville Saint-Agne : Eres, 2002.

BECKER H., *Outsiders. Etudes en Sociologie de la déviance*, Paris : A.-M. Métailié, 1968.

BLANCHET A. (sous la dir.), *L'entretien dans les Sciences Sociales*, Paris : Dunod, 1985

BLANCHET A., GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes*, Paris : Nathan, 1985

BLUMER H., Symbolic interactionism, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1969.

BOLLIET D. et SCHMITT J.-P., *La socialisation*, Rosny : Bréal, 2002.

BONGELI Y. E., *Sociologie et sociologues africains. Pour une Recherche Sociale citoyenne au Congo-Kinshasa*, Paris : L'Harmattan, 2001.

BOUDON R., BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF, 1982.

BOUMARD P., « Pierre Bourdieu et l'ethnographie », in *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*, n°2, 2002.

BOUMARD P., *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris : Armand Colin, 1989.

BUAKASA G., *Réinventer l'Afrique de la tradition à la modernité au Congo-Zaïre*, Paris : L'Harmattan, 1996.

BUSUGUTSALA Gandayi Gabudisa, *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*, Paris : L'Harmattan, 1997.

CENTRE DE DOCUMENTATION. DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE. DIRECTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET MATIERES DIDACTIQUES, *Recueil des Directives et Instructions officielles (en sigles* R.D.I.O*.)* 2 ème édit., Kinshasa : SCIENTICA-EDIPES, 1986.

CHARLOT B., *Les Jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris : Anthropos, 2001.

COPPIERTERS'T, *Jeunesse marginalisée. Espoir de l'Afrique : Un juge des enfants témoigne*, Paris : L'Harmattan 1992.

COULON A., *L'Ecole de Chicago*, Paris : PUF, 1992 (« QSJ ? »).

COULON A., *L'Ethnométhodologie*, Paris : PUF, 1987, 1996.

De La GARANDERIE A., *Critique de la raison pédagogique*, Paris : Nathan, 1997.

De La GARANDERIE A., *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, Paris : Centurion, 1989.

De La GARANDERIE A., *L'intuition. De la perception au concept,* Paris : Bayard, 1995.

DIMANDJA C., *« La mise en œuvre d'un nouveau type d'éducation d'après la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI è Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998,* Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.

DURAND J.-P. et WEIL R. (sous la dir.), Sociologie contemporaine (2ème édit. Revue et augmentée), Paris : Vigot, 1997.

E.C. HUGHES, *The Sociological eye*, Chicago, 1971 et J.M. CHAPOULIE, « E.C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », in Revue française de sociologie, XXV, 1984, cité par P. Boumard, *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris : Armand Colin, 1989.

ERNY P., *Essai sur l'éducation en Afrique Noire,* Paris : L'Harmattan, 2001.

GARFINKEL H., *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 2è éd., Cambridge (G.-B.), Polity Press, 1984.

GHASARIAN C. (sous la dir. de-), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux,* Paris : Armand Colin, 2002.
GRIAULE M., *Méthode de l'ethnographie*, Paris : PUF, 1957.
http://www.adeanet.org/newsletter/Vol10N°3/fr_4.html
KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan, 1996.
L'Unicef et l'Education de base, Paris 1984.
LAGUEUX O., « Entrepreneurship au féminin : l'exemple de Kinshasa, in *Chronique Science Monde, Interface, septembre-octobre 1998, in* http://www.idrc.ca/Media/Kinshasa.html
LAPASSADE G., « Conversations et entretiens ethnographiques », in www.arfe-cursus.com/ethnologie-corpus.htm.
LAPASSADE G., « L'Ethnographie de l'Ecole. Une lecture de Peter Woods », in « Les cahiers de l'ISP » n°11, Février 1989.
LAPASSADE G., « La méthode ethnographique. Un exemple : l'ethnographie de l'école », in www.afre-cursus.com/ethnologie-corpus.htm.
LAPASSADE G., *L'Ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1991.
LAPASSADE G., *L'instituant ordinaire*, in Quel corps, cité par BOUMARD P., *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris : Armand Colin, 1989.
LAPASSADE G., *Les microsociologies*, Paris : Anthropos, 1996.
LAPLANTINE F., *La description ethnographique*, Paris : Nathan, 1996.
LEGRAND L., *Les politiques de l'éducation*, 4 ème édition, Paris : PUF, 1988.
LEIRIS M., *Cinq leçons d'ethnologie*, Paris : Gallimard, 1988.
Les cahiers de l'ISP n°11, Février 1989.
LOURAU R., *Le journal de recherche*, Paris : Méridiens-Kliencksieck, 1988.
LUDIONGO E., *« Collaboration nouvelle entre l'Eglise et l'Etat dans le domaine de l'éducation de la jeunesse* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI è Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
MABIKA KALANDA, *Un regard zaïrois sur « Cent ans de regards belges* », in « Analyses Sociales », Vol. VII, n°1, p. 27-58, cité par BONGELI Y. E., *Sociologie et sociologues africains. Pour une Recherche Sociale citoyenne au Congo-Kinshasa*, Paris : L'Harmattan, 2001.
MALINOWSKI B., *Les Argonautes du Pacifique Occidental*, Paris : Tel/Gallimard, 1993.
MATANGILA MUSADILA L., *L'enseignement Universitaire et Supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*, Paris : L'Harmattan, 2003.
MAUDUIT J.A., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Payot, 1960.
MAUSS M., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1967 (1989,2002).
MAZRUI ALI A. et TESHOME WAGAW, "*Education et diversité culturelle en Afrique noire. Une étude régionaliste* », in Gaston MIALARET et Jean VIAL, *Histoire Mondiale de l'Education. 3 : De 1815 A 1945* (sous la direction de -), Paris : PUF, 1981.
MERTENS J., *Les Ba Dzing de la Kamtsha – Première Partie : Ethnographie*, Bruxelles : Mémoires, 1935.
MILES B., MATTHEW, HUBERMAN A. M., *Analyse des données qualitatives*, Belgique : De Boeck, 2003 (2ème édit.).
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre National de la Reconstruction du Système*

Educatif de la République démocratique du Congo. Déclaration de politique éducative (Avant-projet), Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre l : Déclaration de politique éducative, (Avant-Projet),* Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo : Déclaration de Politique éducative, (Avant-projet),* Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo. Loi-Cadre portant organisation du Système Educatif de la République Démocratique du Congo,* Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre National pour la Reconstruction du Système éducatif de la République Démocratique du Congo, 1 : Présentation du Plan-Cadre*, Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MUCCHIELLI A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin/VUEF, 1996, 2002.
MUCCHIELLI A., *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, 1991 ("QSJ?").
NDAYWEL è Nziem I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-La-Neuve : Duculot, 1997.
PASCAL B., *Pensées et Opuscules*, Editions Léon Brunchvics n° 553 in Le Mystère de Jésus.
PHARO P., cité par COULON A., *L'Ecole de Chicago*, Paris : PUF, 1992 (« QSJ ? »).
QUEIROZ J.M. et ZIOTKOWSKI M., *L'interactionnisme symbolique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1994.
Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education, n°2, 2002.
Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education, Vol. 1, n°1, 2001.
SCHÜTZ A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens-Klincksieck, 1987.
SEGUIN-BERNARD F. et CHANTAL J.-F., *L'analyse des organisations : une anthologie sociologique*, Tome 1, Ed. Préfontaine inc., Québec, 1983, p. 37, cité par BONGELI Y. E., *Sociologie et sociologues africains. Pour une Recherche Sociale citoyenne au Congo-Kinshasa*, Paris : L'Harmattan, 2001.
SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA,*L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI è Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998,* Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
TAPERNOUX P. (dir.), « Editorial », in *Revue européenne d'Ethnographie de l'Education n°2, 2002.*
TAPERNOUX P., *Les enseignants du « privé ». Tribu catholique*, Paris : Economica, 2001.
TAPERNOUX P., *Les enseignants face au racisme*, Paris : Anthropos, 1997.
Thomas et Znaniecki, The Polish Peasant in Europe and in America, cité par COULON A., *L'Ecole de Chicago*, Paris : PUF, 1992 (« QSJ ? »).
TSHIALA LAY*, Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris : L'Harmattan, 1995.
WOODS P., *L'ethnographie de l'école,* Paris : Armand Colin, 1990.

BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE

L'ETHNOGRAPHIE

BECKER H., *Outsiders. Etudes en Sociologie de la déviance*, Paris : A.-M. Métailié, 1968.
BLANCHET A. (sous la dir.), *L'entretien dans les Sciences Sociales*, Paris : Dunod, 1985
BLANCHET A., GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes*, Paris : Nathan, 1985
BLUMER H., *Symbolic interactionism*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1969.
BOUMARD P., « Pierre Bourdieu et l'ethnographie », in *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*, n°2, 2002.
BOUMARD P., *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris : Armand Colin, 1989.
COULON A., *L'Ecole de Chicago*, Paris : PUF, 1992 (« QSJ ? »).
COULON A., *L'Ethnométhodologie*, Paris : PUF, 1987, 1996.
DURAND J.-P. et WEIL R. (sous la dir.), Sociologie contemporaine (2ème édit. Revue et augmentée), Paris : Vigot, 1997.
GARFINKEL H., *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 2è éd., Cambridge (G.-B.), Polity Press, 1984.
GHASARIAN C. (sous la dir. de-), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin, 2002.
GRIAULE M., *Méthode de l'ethnographie*, Paris : PUF, 1957.
http://www.adeanet.org/newsletter/Vol10N°3/fr_4.html
HUGHES E.C., *The Sociological eye*, Chicago, 1971 et J.M. CHAPOULIE, « E.C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », in Revue française de sociologie, XXV, 1984, cité par BOUMARD P., *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris : Armand Colin, 1989.
KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan, 1996.
LAPASSADE G., « Conversations et entretiens ethnographiques », in www.arfe-cursus.com/ethnologie-corpus.htm.
LAPASSADE G., « L'Ethnographie de l'Ecole. Une lecture de Peter Woods », in « Les cahiers de l'ISP » n°11, Février 1989.
LAPASSADE G., « La méthode ethnographique. Un exemple : l'ethnographie de l'école », in www.afre-cursus.com/ethnologie-corpus.htm .
LAPASSADE G., *L'Ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*, Paris : Méridiens Klincksieck, 1991.
LAPASSADE G., *L'instituant ordinaire*, in Quel corps, cité par BOUMARD P., *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris : Armand Colin, 1989.
LAPASSADE G., *Les microsociologies*, Paris : Anthropos, 1996.
LAPLANTINE F., *La description ethnographique*, Paris : Nathan, 1996.
LEIRIS M., *Cinq leçons d'ethnologie*, Paris : Gallimard, 1988.
Les cahiers de l'ISP n°11, Février 1989.
LOURAU R., *Le journal de recherche*, Paris : Méridiens-Kliencksieck, 1988.
MALINOWSKI B., *Les Argonautes du Pacifique Occidental*, Paris : Tel/Gallimard, 1993.
MALUNG'MPER AKPANABI P., *L'ethnographie de l'éducation : pertinence épistémologique et méthodologique. Un regard sur l'école au Congo-Kinshasa*, [s.l.] :[s.n.]. Mémoire de Master en vue du Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'éducation/Politiques et pratiques en éducation, Université Rennes 2 Haute-Bretagne, septembre 2003.

MAUDUIT J.A., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Payot, 1960.
MAUSS M., *Manuel d'ethnographie*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1967 (1989,2002).
MILES B., MATTHEW, HUBERMAN A. M., *Analyse des données qualitatives*, Belgique : De Boeck, 2003 (2ème édit.).
MUCCHIELLI A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin/VUEF, 1996, 2002.
MUCCHIELLI A., *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, 1991 ("QSJ?").
PHARO P., cité par COULON A., *L'Ecole de Chicago*, Paris : PUF, 1992 (« QSJ ? »).
QUEIROZ J.M. et ZIOTKOWSKI M., *L'interactionnisme symbolique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1994.
Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education, n°2, 2002.
Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education, Vol. 1, n°1, 2001.
SCHÜTZ A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens-Klincksieck, 1987.
TAPERNOUX P. (dir.), « Editorial », in *Revue européenne d'Ethnographie de l'Education n°2, 2002.*
Thomas et Znaniecki, The Polish Peasant in Europe and in America, cité par COULON A., *L'Ecole de Chicago*, Paris : PUF, 1992 (« QSJ ? »).
WOODS P., *L'ethnographie de l'école,* Paris : Armand Colin, 1990.

OUVRAGES GENERAUX

BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., LEVY A. (sous la dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, Ramonville Saint-Agne : Eres, 2002.
BOLLIET D. et SCHMITT J.-P., *La socialisation*, Rosny : Bréal, 2002.
BONGELI Y. E., *Sociologie et sociologues africains. Pour une Recherche Sociale citoyenne au Congo-Kinshasa*, Paris : L'Harmattan, 2001.
BOUDON R., BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF, 1982.
CHARLOT B., *Les Jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris : Anthropos, 2001.
De La GARANDERIE A., *Critique de la raison pédagogique*, Paris : Nathan, 1997.
De La GARANDERIE A., *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, Paris : Centurion, 1989.
De La GARANDERIE A., *L'intuition. De la perception au concept,* Paris : Bayard, 1995.
ERNY P., *Essai sur l'éducation en Afrique Noire,* Paris : L' Harmattan, 2001.
L'Unicef et l'Education de base, Paris 1984.
LEGRAND L., *Les politiques de l'éducation*, 4 ème édition, Paris : PUF, 1988.
MIALARET G. et VIAL J., *Histoire Mondiale de l'Education. 3 : De 1815 A 1945* (sous la direction de -), Paris : PUF, 1981.
PASCAL B., *Pensées et Opuscules*, Editions Léon Brunchvics n° 553 in Le Mystère de Jésus.
SEGUIN-BERNARD F. et CHANTAL J.-F., *L'analyse des organisations : une anthologie sociologique*, Tome 1, Ed. Préfontaine inc., Québec, 1983, p. 37, cité par BONGELI Y. E., *Sociologie et sociologues africains. Pour une Recherche Sociale citoyenne au Congo-Kinshasa*, Paris : L'Harmattan, 2001.
TAPERNOUX P., *Les enseignants du « privé ». Tribu catholique*, Paris : Economica, 2001.
TAPERNOUX P., *Les enseignants face au racisme*, Paris : Anthropos, 1997.

L'ECOLE EN RDC

BONGELI Y.E., Sociologie et sociologues africains. Pour une recherche sociale citoyenne au Congo-Kinshasa, Paris : L'Harmattan, 2001.
BUAKASA G., *Réinventer l'Afrique de la tradition à la modernité au Congo-Zaïre*, Paris : L'Harmattan, 1996.
BUSUGUTSALA Gandayi Gabudisa, *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*, Paris : L'Harmattan, 1997.
CENTRE DE DOCUMENTATION. DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE. DIRECTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET MATIERES DIDACTIQUES, *Recueil des Directives et Instructions officielles (en sigles* R.D.I.O.) 2 ème édit., Kinshasa : SCIENTICA-EDIPES, 1986.
COPPIERTERS'T, *Jeunesse marginalisée. Espoir de l'Afrique : Un juge des enfants témoigne*, Paris : L'Harmattan 1992.
DIMANDJA C., *« La mise en œuvre d'un nouveau type d'éducation d'après la Conférence Nationale Souveraine du Zaïre »*, in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI è Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
LAGUEUX O., « Entrepreneurship au féminin : l'exemple de Kinshasa, in *Chronique Science Monde, Interface, septembre-octobre 1998, in* http://www.idrc.ca/Media/Kinshasa.html

LUDIONGO E., *« Collaboration nouvelle entre l'Eglise et l'Etat dans le domaine de l'éducation de la jeunesse* », in SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA, *L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI è Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998,* Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
MABIKA KALANDA, *Un regard zaïrois sur « Cent ans de regards belges* », in « Analyses Sociales », Vol. VII, n°1, p. 27-58, cité par BONGELI Y. E., *Sociologie et sociologues africains. Pour une Recherche Sociale citoyenne au Congo-Kinshasa,* Paris : L'Harmattan, 2001.
MALUNNG'MPER AKPANABI P., *En quoi aujourd'hui l'éducation aux valeurs par les écoles de la république Démocratique du Congo est-elle le facteur nécessaire et déterminant du changement des mentalités ?* [s.l.] : [s.n.]. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Institut Catholique de Paris-ISP-Faculté d'Education et Université Paris XII/Créteil, Juin 2002.
MATANGILA MUSADILA L., *L'enseignement Universitaire et Supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*, Paris : L'Harmattan, 2003.
MAZRUI ALI A. et TESHOME WAGAW, "*Education et diversité culturelle en Afrique noire. Une étude régionaliste* », in MIALARET G. et VIAL J., *Histoire Mondiale de l'Education. 3 : De 1815 A 1945* (sous la direction de -), Paris : PUF, 1981.
MERTENS J., *Les Ba Dzing de la Kamtsha – Première Partie : Ethnographie*, Bruxelles : Mémoires, 1935.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre National de la Reconstruction du Système Educatif de la République démocratique du Congo. Déclaration de politique éducative (Avant-projet*), Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre l : Déclaration de politique éducative, (Avant-Projet),* Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo : Déclaration de Politique éducative, (Avant-projet),* Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-cadre national pour la Reconstruction du Système Educatif de la République Démocratique du Congo. Loi-Cadre portant organisation du Système Educatif de la République Démocratique du Congo,* Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO, *Plan-Cadre National pour la Reconstruction du Système éducatif de la République Démocratique du Congo, 1 : Présentation du Plan-Cadre,* Kinshasa : Cabinet du Ministre, août 1999.
MUFER MBALA F., *L'organisation traditionnelle du travail et développement coopératif chez les BaDing Munken du Zaïre*, Paris, Institut Catholique de Paris, 1975.
MUFER MBALA F., *Formation et intégration des jeunes dans le monde rural. Etude d'un cas : Progrès Populaire à Idiofa (Zaïre),* Mémoire pour le Diplôme, Ecole des hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris 1976.
MUFER MBALA F., *Stratégies pour le développement en milieu rural en R.D. Congo. Le cas des Ding orientaux* (Préface du Père Benoît Kabongo), Kinshasa, Baobab, 2016.
NDAYWEL è Nziem I., *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*, Louvain-La-Neuve : Duculot, 1997.

NKUMISONG Vavi Fabiyo, F.-X., *La sorcellerie chez les Ding de la RDC*, Paris : L'Harmattan, 2015.
SEMAINES THEOLOGIQUES DE KINSHASA*, L'Education de la jeunesse dans l'Eglise-Famille en Afrique. Actes de la XXI è Semaine Théologique de Kinshasa du 22 au 28 novembre 1998*, Facultés Catholiques de Kinshasa 2001 : Saint Paul-Limete-Kinshasa, 2001.
TSHIALA LAY*, Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris : L'Harmattan, 1995.

T A B L E S D E S M A T I E R E S

DEDICACE 5
REMERCIEMENTS 6
SOMMAIRE 7
SIGLE 8
PREFACE 9
INTRODUCTION …… 13
I. NOTRE CULTURE DE CHERCHEUR…… 15
II. LE RÔLE DE L'ETHNOGRAPHIE AUJOURD'HUI……... 16
CHAPITRE I : L'ETHNOGRAPHIE EN GENERAL……..……..21
1. Historique de l'Ethnographie…….....21
1.1. Développement des idées formant l'ethnographie depuis l'Antiquité…….. 21
Les observations et la réflexion…… 21
Les voyageurs……... 22
1.2. Les Temps modernes……. 23
2. Problématique de l'approche ethnographique dans l'Histoire……....24
2.1. L'Ethnographie Préhistorique : Problématique et caractéristiques…….25
2.2. L'Ethnographie traditionnelle……. 26
CHAPITRE II : L'ETHNOGRAPHIE DE L'ECOLE….....27
1. L'Ecole de Chicago…….27
1.1. La 1ère Ecole de Chicago……..27
1.2. L'Ecole de Chicago et ses diverses méthodes de recherche……28
1.3. Les méthodes qualitatives et leur influence dans la recherche……28
1.3.1. Les innovateurs……... 29
1.3.2. Le travail de terrain……29
1.3.3. La participation observante (« Participer pour observer ») – L'observation participante …….. 30
1.3.4. Les entretiens…….. 33
2. L'Interactionnisme symbolique (L'ethnographie interactionniste) ……36
2.1. Les principes centraux……... 37
2.2. Les notions (rôle, self)…….38
3. L'Interactionnisme symbolique et l'Ethnométhodologie (La seconde école de Chicago)……...39
3.1. Différence et/ou Ressemblance……. 39
3.2. Notions pour comprendre le rapport au(x) Savoir(s)……44
3.2.1. Les points d'ancrage théorique de la notion du rapport au(x) Savoir(s)…… 46
3.2.2. Le rapport au(x) Savoir(s) et le séminaire de D.E.A./ESCOL……..47
3.2.3. Le Séminaire de D.E.A./ESCOL et ma recherche……49
4. Méthodes quantitatives et méthodes qualitatives……. 52
4.1. Notions……..52
4.2. Avancées de la démarche qualitative : complexité, critique et débats à l'égard de l'ethnographie ?.....56
4.2. Le terrain congolais : état des lieux de la recherche en sciences sociales pour la sociologie quantitative…….. 57
CHAPITRE III : L'ETHNOGRAPHIE DE L'EDUCATION ET LA RDC…… 59
1. Statut du chercheur congolais…….…….. 59
2. Le terrain africain – le terrain congolais……..60
3. Les rapports d'interaction……. 62
4. Application de l'interactionnisme symbolique ……...65

5. L'idée africaine de la personne……66
CHAPITRE IV : LA RDC ET L'ECOLE……...69
1. Les Politiques éducatives…….. 70
1.1. L'éducation traditionnelle ou l'éducation extra-scolaire : depuis la fin du XIX^{ème} siècle……. 70
1.1.1. Nature et principes…….. 70
1.1.2. Conséquences :…….. 71
1.1.2.1. Conséquences d'inscription……. 71
1.1.2.2. Conséquences de désinscription……..……...72
1.1.3. Illustration par un exemple de l'éducation traditionnelle des petits enfants……73
1.2. L'éducation moderne ou l'éducation scolaire contemporaine : Les politiques éducatives depuis l'apparition de l'école au Zaïre en 1880…….75
1.2.1. Education à la période coloniale avant 1960 : Education missionnaire et laïque de 1880 à 1960…….75
1.2.2. Education pendant la I ^{ère} République du Zaïre : De 1960 à 1965……77
1.2.3. Education pendant la II^{ème} République (1965-1997) et la première moitié de la III^{ème} République (1990-1997)…….……. 79
1.3. L'éducation scolaire maintenant : du 17 mai 1997 à aujourd'hui (deuxième moitié de la III ^{ème} République)…… 82
2. Excursus sur le Système Educatif de la République démocratique du Congo : De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne…… 85
Interrogations provisoires…….. 89
CHAPITRE V : L'ETAT ACTUEL DE LA RECHERCHE EN EDUCATION EN RDC 91
1. Organisation et structure générales des établissements d'enseignement supérieur et universitaire. …….. 91
1.1. Historique et organisation générale de l'enseignement supérieur et universitaire de la RDC…… 91
1.2. Programmes et structures des études …….. 95
1.3. Conditions d'admission……... 96
1.4. Services spécialisés……. 97
2. Situation actuelle de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education… 97
3. Etat actuel de la recherche en éducation…… 98
Thèmes de recherche ……. 99
Formations de recherche et centres d'enseignement……....100
CONCLUSION ……..…… 101
Bibliographie générale……...103
Bibliographie thématique……. 106
L'ethnographie 106
Ouvrages généraux 108
L'école en RDC 108
Table des Matières ……..……...111

Spécialiste de *l'éducation aux valeurs et de formation des formateurs adultes*, Placide Malung'Mper Akpanabi, est Docteur en Sciences de l'Education de l'Université Lyon 2/Lyon, Bachelier en Philosophie, Théologie et Droit canonique (avec une attestation de réussite de Master 1 en Droit canonique). Diplômé en Economie et Management, Formation des formateurs adultes, Education à la Vie, et Culture et Civilisation françaises, ancien Conseiller-Inspecteur des Ecoles catholiques du Diocèse d'Idiofa, et Curé des plusieurs paroisses françaises (10 ans-Diocèse de Créteil) et ancien Juge ecclésiastique des Tribunaux Interdiocésains d'Ile-de-France en seconde Instance à Versailles pour les causes en nullité des mariages, il est actuellement Professeur des Universités en République Démocratique du Congo (Université Pédagogique Nationale – UPN/Ngaliema-, Université Catholique du Grand Bandundu – UCGB/Kikwit-) et Doyen de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'UCGB-Campus d'Idiofa. Il est l'auteur de *La Recherche en éducation au Congo-Kinshasa. Etat des lieux* : *mémoires universitaires soutenus entre 1980 et 2003*, Paris : L'Harmattan, 2006, de *L'éducation aux valeurs chez les Ding orientaux de la République Démocratique du Congo de 1885 à nos jours*, Paris : L'Harmattan, 2012, et *L'ethnographie de l'éducation : pertinence épistémologique et méthodologique. Un regard sur l'école en République Démocratique du Congo*, Berlin : Les Editions Universitaires Européennes, 2018. Il écrit essentiellement sur *l'éducation aux valeurs* dont trois tomes de son ouvrage *L'éducation aux valeurs de 1885 à nos jours*, vont paraître à l'Harmattan/Paris.