

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES



DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL
FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
THE SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF SOCIOLOGY

**Action publique éducative et conditions de vie des
populations de Kinshasa : Entre contraintes
institutionnelles et logiques des acteurs au prisme des
résultats de l'agenda 2063 sur le développement durable
de la République démocratique du Congo**

Thèse présentée en vue de l'obtention du

Doctorat Ph.D en Sociologie

Option : Population et développement

Par :

Willy RUVUNANGIZA KASESE

Sous la direction de

Armand LEKA ESSOMBA

Professeur



Décembre 2022

« L’Afrique doit faire confiance en l’Afrique pour son développement »

Anatole Bishikwabo Chubaka (Historien)

(Extrait de son allocution à la journée mondiale de l’Afrique du 25 mai 2011)

A Léon Kasese Badekereze,

Parce qu'à tout moment que j'ai abandonné l'école, tu as refusé de me saluer et tu m'as sommé d'y retourner.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche n'est pas notre œuvre individuelle. Nous tenons à remercier toutes les personnes qui y ont contribué par des conseils pratiques et des soutiens divers.

Nos remerciements s'adressent : tout d'abord, au Professeur Armand Leka Essomba, pour avoir accepté de diriger cette recherche malgré ses lourdes responsabilités ;

Aux Professeurs Maurice-Aurélien Sosso et Anastasie Masanga Maponda , respectivement Recteur de l'UY1 et de l'UPN ; et au Professeur Pèlerin Kimwanga Nkeny du CEPRISE pour avoir initié cette mission de formation au Cameroun et offert une documentation importante ;

Aux Professeurs Roger Vincent Kapalay Mutanga, chef de département de Sociologie de l'Université pédagogique nationale pour les facilités administratives ;

Aux Professeurs Valentin Nga Ndongo, Joseph Marie Zambo Belinga, Vincent Ngonga Nzinga, Gabriel Liwawa, Samuel-Béni Ella Ella, Adelard Nkuanzaka, Pilo Kamaragi, Augustin Bulaimu, Liévin Mpwo, Louis Kalubi, Philippe Kaganda, Joël Ipara, pour l'encadrement professionnel, la formation et le partage d'expériences à la collecte des données de cette étude ;

À Godefroid Kapend Yav A Ngwej, Ambassadeur de la RDC au Cameroun et son personnel, pour toutes les facilités administratives durant la collecte des données de cette étude ;

Aux équipes d'experts de l'Observatoire congolais du développement durable (OCDD), du MEPST, aux différents DEP et aux chercheurs du CREDE-UPN, pour les connaissances précisées sur l'agenda 2063 et les expériences partagées sur les réalités du système éducatif congolais ;

Aux familles Floribert Chizungu, Nyembo Mafuta, Stany Kanzenga, Michel Tuku, Déo Mwilikiza, David et Gule Cibonga, Bishikwabo Chubaka, Didier Kabisi, Fanta Oumarou, Modeste Mukomezi, Mère Mugombozi, Xavier Cirala, Nyembo Kalenga, pour l'appui financier ;

À mesdames Sekunda Nankafu, Noëlla Domingo, Danielle Mveng, Gertrude Kaounga, Souzy Balanisa, Hornella Boyoguenu, Claudine Barhigenga, et messieurs Christian Mbembe et Abe Ngomo. Aux docteurs Salomon Essaga Eteme, Yves Valéry Obame, Patrick Essigue et Joël Moudio pour la relecture du tapuscrit de cette dissertation ;

À Mamissa Kanzenga N'Silue, à nos enfants et petits-enfants auxquels cette formation loin d'eux impose des sacrifices, à Virginie Mukala et à Nathalie Kabala de l'UBA pour leurs soutiens ;

Aux anciens étudiants de l'UOB et aux chercheurs du Laboratoire camerounais d'études et de recherches sur les sociétés contemporaines (CERESC), pour le soutien, les informations et les documents échangés sur la sociologie de l'action publique ;

Aux frères, sœurs et ami(e)s Rose Balaluka, Adrien Monsheneke, Anselme Mulume, Bernard Kateta, Michel Bagisha, D'arc Matondo, Patrick Bafuidinsoni, Emmanuel Rubasha, Urbain Tsala, Pierre Tangila, John Kadjunga, Innocent Badriyo, Danger Kafirongo, Innocent Segihobe, Maccard Badinga, Charles Twayibu, et Shakulwe Konda pour leur appui ponctuel.

LISTE DES ACRONYMES, ABREVIATIONS ET SIGLES

A. LISTE DES ACRONYMES

ANABEL	: Agence nationale belge (pour le développement)
ANAPEZA	: Association nationale des parents d'élèves du Zaïre
CEBCO	: Communauté des églises baptistes au Congo
CERESC	: (Laboratoire) camerounais d'études et de recherche sur les sociétés contemporaines
OMD	: Objectifs du millénaire pour le développement
ONU/SIDA	: Organisation des Nations unies de lutte contre le Syndrome immunodéficientaire acquis
OUA	: Organisation de l'unité africaine
PIB	: Produit intérieur brut
PME	: Petites et moyennes entreprises
PNUD	: Programme des Nations unies pour le développement
PPTE	: Pays pauvres très endettés
PUF	: Presses universitaires de France
PUL	: Presses universitaires de Liège
PUY	: Presses universitaires de Yaoundé
RCD	: Rassemblement congolais pour la démocratie
RDC	: République démocratique du Congo
SMART	: Spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporels
SPSS	: <i>Statistical package of social sciences</i>
SWOT	: <i>Strenghts, weaknesses, opportunities, threats</i>
TENAFEP	: Test national de fin d'études primaires
TENASOP	: Test national de sélection et d'orientation scolaire et professionnelle
UA	: Union africaine
UBA	: Union des banques africaines
UNESCO	: <i>United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UOB	: Université officielle de Bukavu
UPN	: Université pédagogique nationale
USA	: <i>United states of America</i>

B. LISTE DES ABREVIATIONS

AA2	: Agent auxiliaire de deuxième classe
ATTB1	: Attaché de bureau de première classe
ATTB2	: Attaché de bureau de deuxième classe
CB1	: Chef de bureau de première classe

C. LISTE DES SIGLES

ACOSE	: Association congolaise de suivi-évaluation
AEVAL	: Agence espagnole d'évaluation
AFDL	: Alliance de forces démocratiques pour la libération (du Congo)
AFDC	: Alliance des forces démocratiques du Congo
AFOM	: Atouts, faiblesses, opportunités, menaces
AGIL	: <i>Adaptation, goal attainment, integration and latence</i>
BAD	: Banque africaine de développement
BG	: Bureau gestionnaire
BIT	: Bureau international du travail
BM	: Banque mondiale
CAID	: Cellule d'analyse des indicateurs de développement
CB	: Chef de bureau
CD	: Chef de division
CDF	: <i>Congo Democratic Franc</i>
CEA	: Communauté économique africaine
CEC	: Conférence épiscopale du Congo
CEDESURK	: Centre d'études et de documentation de l'enseignement supérieur, universitaire et recherche scientifique de Kinshasa
CREDE	: Centre de recherche et d'études sur le développement de l'éducation
IMOC	: Incapacité motrice d'origine cérébrale
INS	: Institut national de la statistique
MEPST	: Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique
MINEPST	: Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique
MLC	: Mouvement pour la libération du Congo
MONUC	: Mission de l'Organisation des Nations unies au Congo
CEPRISE	: Centre d'études et de promotion des recherches en intervention socio-économiques
CEZ	: Conférence épiscopale du Zaïre
CIPCS	: Comité interministériel de pilotage, de coordination et de suivi de la décentralisation
CNE	: Conseil national d'évaluation (France)
CONEVAL	: Conseil national d'évaluation (de la politique de développement social du Mexique)
CORAF	: Conseil ouest et centrafricain pour la recherche et le développement agricole
CTAD	: Cellule technique d'appui à la décentralisation

DCS	: Direction de contrôle et de suivi
DEME	: Direction des études macroéconomiques
DEP	: Direction d'études et de planification
DES	: Direction de suivi et évaluation
DSCR	: Document de stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté
EPSP	: Enseignement primaire, secondaire et professionnelle
EPST	: Enseignement primaire, secondaire et technique
EPT	: Éducation pour tous
ETD	: Entités territoriales décentralisées
EUA	: États unis d'Afrique
GAR	: Gestion axé sur les résultats
IDG	: Indice de développement du genre
IDH	: Indice de développement humain
IEO	: <i>Independent Evaluation Office (Inde)</i>
IIG	: Indice d'inégalité de genre
IMI	: Indice Mo Ibrahim
MONUSCO	: Mission de l'Organisation des Nations unies pour la stabilisation du Congo
NAHV	: <i>Nieuw Afrikaanse handels veranotschap</i> (Hollandais)
NEPAD	: Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
OCDD	: Observatoire congolais du développement durable
OCDE	: Organisation de coopération et de développement économique
ODD	: Objectifs de développement durable
OFDD	: Office fédéral de développement durable
OLC	: Observatoire camerounais de lutte contre la corruption
PAG	: Programme d'action du gouvernement
PAP-R	: Programme d'action prioritaire renforcé
PDL-145 T	: Programme de développement local de 145 territoires
PGE	: Programme de la gratuité de l'enseignement
PISA	: <i>Programme for International Student Assesment</i>
PMA	: Pays les moins avancés
PNSD	: Plan national stratégique de développement
PSG	: <i>Peace Building and States building goals</i>
UCAC/ICY	: Université catholique d'Afrique centrale/Institut catholique de Yaoundé

UDPS	: Union pour la démocratie et le progrès social
UICN	: Union internationale pour la conservation de la nature
UNC	: Union pour la nation congolaise
USD	: <i>United States Dollars</i>
UY1	: Université de Yaoundé 1
ZLECAF	: Zone de libre-échange économique continental africaine

LISTE DES ILLUSTRATIONS

A. LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Taux net de fréquentation du primaire selon le milieu, l’instruction de la mère et le bien-être économique en RDC	68
Graphique 2: Opinions des enquêtés sur l’économie et l’emploi selon le sexe	135
Graphique 3. Opinions des enquêtés sur l’économie et l’emploi selon les tranches d’âge..	136
Graphique 4: L’économie et l’emploi selon le niveau d’instruction.....	136
Graphique 5 : L’économie et l’emploi selon l’état matrimonial	137
Graphique 6 : Les institutions financières selon le sexe	138
Graphique 8 : Les institutions financières selon le niveau d’instruction	139
Graphique 9: Les institutions financières selon l’état matrimonial.....	140
Graphique 10 : Les institutions financières selon la religion	140
Graphique 11 : Les infrastructures de classe internationale selon le sexe	142
Graphique 12 : Les infrastructures de classe internationale selon la tranche d’âge.....	143
Graphique 13 : Les infrastructures de classe internationale selon le niveau d’instruction ..	143
Graphique 14: Les infrastructures de classe internationale selon l’état matrimonial.....	144
Graphique 15 : Les infrastructures de classe internationale selon la religion	145
Graphique 16 : Les jeunes et enfants engagés selon le sexe	146
Graphique 17 : Les jeunes et enfants engagés selon la tranche d’âge.....	146
Graphique 19 : Les jeunes et enfants engagés selon l’état matrimonial	148
Graphique 20 : Les jeunes et enfants engagés selon la religion.....	149
Graphique 21 : Les valeurs et pratiques démocratiques selon le sexe	150
Graphique 22 : Les valeurs et pratiques démocratiques selon la tranche d’âge.....	150
Graphique 23: Les valeurs et pratiques démocratiques selon le niveau d’instruction	151
Graphique 24 : Les valeurs et pratiques démocratiques selon l’état matrimonial.....	152
Graphique 25 : Les valeurs et pratiques démocratiques selon la religion	153
Graphique 26: Les institutions capables selon le sexe	153
Graphique 27: Les institutions capables selon les tranches d’âge	154

Graphique 28 : Les institutions capables selon le niveau d'instruction	155
Graphique 29 : Les institutions capables selon l'état matrimonial	156
Graphique 30 :Les institutions capables selon les confessions religieuses	157
Graphique 31 :La paix et sécurité selon le sexe	158
Graphique 32 : La paix et sécurité selon la tranche d'âge.....	158
Graphique 33 : La paix et sécurité selon le niveau d'instruction	159
Graphique 34 :La paix et sécurité selon l'état matrimonial	160
Graphique 35 : La paix et sécurité selon les confessions religieuses	161
Graphique 36 : L'Afrique stable selon le sexe	162
Graphique 37 : L'Afrique stable selon la tranche d'âge.....	162
Graphique 38 : L'Afrique stable selon le niveau d'instruction	163
Graphique 39 : L'Afrique stable selon l'état matrimonial	164
Graphique 40 : L'Afrique stable selon la confession religieuse	164
Graphique 41 : La paix et sécurité fonctionnelles selon le sexe	165
Graphique 42 : La paix et sécurité fonctionnelles selon la tranche d'âge.....	166
Graphique 43 : La paix et sécurité fonctionnelles selon le niveau d'instruction	166
Graphique 44 : La paix et sécurité fonctionnelles selon l'état matrimonial.....	167
Graphique 46 : L'Afrique partenaire international selon le sexe	169
Graphique 47 : L'Afrique partenaire international selon la tranche d'âge.....	169
Graphique 48 : L'Afrique partenaire international selon le niveau d'instruction	170
Graphique 49 : L'Afrique partenaire international selon l'état matrimonial	171
Graphique 50 : L'Afrique partenaire international selon la confession religieuse.....	172
Graphique 51 : L'Afrique capable de financer selon le sexe	173
Graphique 52 : L'Afrique capable de financer selon la tranche d'âge.....	173
Graphique 53 : L'Afrique capable de financer selon le niveau d'instruction	174
Graphique 54 : L'Afrique capable de financer selon l'état matrimonial	175
Graphique 55 : L'Afrique capable de financer selon la confession religieuse.....	175
Graphique 56 : Le niveau de vie selon le sexe	177
Graphique 57 : Le niveau de vie selon la tranche d'âge	178

Graphique 58 : Le niveau de vie selon le niveau d’instruction	179
Graphique 59 : Le niveau de vie selon l’état matrimonial	179
Graphique 60 : Le niveau de vie selon la confession religieuse	180
Graphique 61 : Les citoyens instruits selon le sexe	182
Graphique 62 : Les citoyens instruits selon la tranche d’âge	182
Graphique 64 : Les citoyens instruits selon l’état matrimonial.....	184
Graphique 65 : Les citoyens instruits selon la confession religieuse	184
Graphique 66 : Les citoyens en santé selon le sexe	185
Graphique 67 : Les citoyens en santé selon la tranche d’âge.....	186
Graphique 68 : Les citoyens en santé selon le niveau d’instruction	187
Graphique 69 : Les citoyens en santé selon l’état matrimonial.....	187
Graphique 70 : Les citoyens en santé selon la religion	188
Graphique 71 : De l’agriculture moderne selon le sexe	189
Graphique 72 :De l’agriculture moderne selon la tranche d’âge.....	190
Graphique 73 : De l’agriculture moderne selon le niveau d’instruction	191
Graphique 74 : De l’agriculture moderne selon l’état matrimonial	191
Graphique 75 : De l’agriculture moderne selon la religion.....	192
Graphique 76 : L’égalité homme/femme selon le sexe.....	193
Graphique 77 : L’égalité homme/femme selon les tranches d’âge	193
Graphique 78 : L’égalité homme/femme selon le niveau d’instruction.....	194
Graphique 79 : L’égalité homme/femme selon l’état matrimonial	195
Graphique 80 : L’égalité homme/femme selon la religion	195
Graphique 81 : L’économie bleue selon le sexe	198
Graphique 82 : L’économie bleue selon la tranche d’âge	199
Graphique 83 : L’économie bleue selon le niveau d’instruction.....	199
Graphique 84 : L’économie bleue selon l’état matrimonial.....	200
Graphique 85 : L’économie bleue selon la confession religieuse	201
Graphique 86 : L’économie/environnement durable selon le sexe	204
Graphique 86 : L’économie/environnement durable selon la tranche d’âge.....	205

Graphique 87 : L'économie/environnement durable selon le niveau d'instruction	206
Graphique 88 : L'économie/environnement durable selon l'état matrimonial	207
Graphique 89 : L'économie/environnement durable selon la confession religieuse.....	208
Graphique 90 : L'Afrique unie (fédérale/confédérée) selon le sexe	211
Graphique 92 : L'Afrique unie (fédérale/confédérée) selon le niveau d'instruction	212
Graphique 93 : L'Afrique unie (fédérale/confédérée) selon l'état matrimonial	213
Graphique 94 : L'Afrique unie (fédérale/confédérée) selon la confession religieuse.....	214
Graphique 95 : La renaissance culturelle africaine selon le sexe.....	215
Graphique 96 : La renaissance culturelle africaine selon l'âge.....	215
Graphique 97 : La renaissance culturelle africaine selon le niveau d'instruction.....	216
Graphique 98 : La renaissance culturelle africaine selon l'état matrimonial.....	217
Graphique 99 : La renaissance culturelle africaine selon la confession religieuse	217

B. LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : AGIL	25
Tableau 2 : Le sous-système social du système d'action des objectifs de l'agenda 2063	27
Tableau 3 : Répartition du nombre de quartiers par commune-échantillon.....	38
Tableau 4 : Répartition de l'échantillon de la population enquêtée par commune.....	41
Tableau 5 : Profil socioéconomique de la RDC.....	62
Tableau 6 : Répartition de la population, superficie et densité par commune	72
Tableau 7 : La nouvelle structure des bureaux gestionnaires	80
Tableau 8 : La nouvelle structure d'une coordination diocésaine	82
Tableau 9 : Les objectifs à évaluer et leurs indicateurs	106
Tableau 10 : La matrice SWOT	112
Tableau 11 : Répartition des répondants selon le sexe	124
Tableau 12 : Répartition des répondants selon l'âge	124
Tableau 13 : Répartition des répondants selon le niveau d'instruction	125
Tableau 14 : Distribution selon l'état matrimonial.....	126

Tableau 15 : Distribution selon la confession religieuse	126
Tableau 16 : L'opérationnalisation des objectifs par rapport à la perception des enquêtés..	127
Tableau 17 : Résultat global de l'enquête évaluative de l'agenda 2063	129
Tableau 18 : Répartition des écoles au primaire par régime de gestion selon les provinces .	230
Tableau 19 : Effectifs des élèves au primaire par régime de gestion selon la province	232
Tableau 20 : Objectif éducationnel : Cibles et indicateurs	234
Tableau 21 : Agents autorisés pour les bureaux gestionnaires (BG)	246
Tableau 22 : Progression des effectifs d'agents autorisés dans les BG et les écoles.....	247
Tableau 23 : Le ratio agent Bureau gestionnaire par nombre d'enseignants	247

C. LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Cinq variables de base de l'analyse de l'action publique et leurs combinaisons ...	30
Figure 2 : Évolution en pourcentage des inscriptions de 2017-18 à 2019-20.....	260

D. LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Panorama des classes où certains élèves sont debout et d'autres assis à même le sol à Kinshasa	307
Photo 2 : Déroulement des cours dans une salle de classe de l'école Mpumbu à Kinshasa, le 14/03/2022 (a).....	307
Photo 3 : Déroulement des cours dans une salle de classe de l'école Mpumbu à Kinshasa, le 14/03/2022 (b).....	308
Photo 4 : Déroulement des cours dans une salle de classe de l'école Mpumbu à Kinshasa, le 14/03/2022 (c).....	308
Photo 5 : Le code 22 ou code de bonne conduite du personnel enseignant en RDC	318

E. LISTE DES CARTES

Carte 1 : Carte physique de Kinshasa	71
Carte 2 : Pourcentage des enfants en dehors de l'école par province	254

SOMMAIRE

EPIGRAPHE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ACRONYMES, ABREVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	ix
SOMMAIRE	xiv
RÉSUMÉ	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE DE L’ACTION PUBLIQUE EN RDC : ENTRE POSTULATS THEORIQUES ET APPREHENSIONS PRATIQUES	59
CHAPITRE PREMIER : ACTION PUBLIQUE EDUCATIVE ET DISPOSITIF D’ÉVALUATION EN RDC : GENÈSE SOCIO-POLITIQUE ET APPROCHES INSTITUTIONNELLES	61
CHAPITRE DEUXIEME : COMPRENDRE LES RESULTATS DE L’AGENDA 2063 SOUS LE PRISME STRUCTURO-FONCTIONNALISTE EN RDC	134
DEUXIEME PARTIE : INTERROGER L’ACTION PUBLIQUE SOUS LE PRISME DE LA POLITIQUE DE LA GRATUITÉ DE L’ENSEIGNEMENT	223
CHAPITRE TROISIÈME : SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS ET CONTRAINTES DE L’ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITE DE L’ENSEIGNEMENT.....	225
CHAPITRE QUATRIÈME : ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITE DE L’ENSEIGNEMENT ET LOGIQUES D’ACTEURS	298
CONCLUSION GÉNÉRALE	366
BIBLIOGRAPHIE	382
INDEX	I
ANNEXES	X
TABLE DES MATIÈRES	XXV

RÉSUMÉ

L'agenda 2063 est le programme de développement de l'Union africaine de 2013 à 2063. La dimension éducative de ce programme continental portée par l'objectif 2, ambitionne obtenir « des citoyens instruits et une révolution de compétences renforcée par la science, la technologie et l'innovation ». Cette étude aborde l'agenda 2063 comme un référentiel global. Notre attention est focalisée sur l'action publique éducative, en rapport avec l'objectif 02, comme référentiel spécifique. Pour son implémentation, la RDC a initié la politique de la gratuité de l'enseignement primaire. Elle est constitutionnelle. Elle a d'abord été partielle de 2010 à 2018, puis totale de 2018 à ce jour. Dès lors, elle devrait permettre non seulement l'amélioration du système éducatif mais aussi des conditions de vie des populations. C'est pourquoi, nous cherchons à savoir « quel est l'impact de l'action publique éducative sur les conditions de vie des kinois depuis l'implémentation de l'agenda 2063 ? » Nous avons supposé que la prépondérance des contraintes institutionnelles et les conflits des logiques entre acteurs engagés dans l'implémentation des politiques publiques en rapport avec l'agenda 2063 ; notamment dans le secteur de l'éducation, ont influencé les faibles améliorations des conditions de vie des populations de Kinshasa en RDC.

Pour rendre opérationnelle cette étude, nous utilisons une approche méthodologique mixte. Elle mobilise les modèles théoriques structuro-fonctionnaliste de Talcott Parsons et la sociologie de l'action publique selon Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès. Le structuro-fonctionnalisme a permis d'analyser les effets de l'agenda 2063 selon le modèle AGIL. Quant à la sociologie de l'action publique, elle a aidé à analyser les interactions entre les acteurs engagés dans la mise en œuvre de l'agenda 2063 et d'appréhender leurs logiques à travers les représentations, les processus et les résultats. Pour la collecte des données primaires, nous avons fait appel à l'observation directe effectuée au sein des écoles et de quelques directions d'études et de planification (DEP). Un questionnaire a été administré à un échantillon représentatif de la population de Kinshasa. Pour les données secondaires, nous avons mobilisé la technique documentaire. Concernant les techniques d'analyse, nous avons recouru à l'analyse de contenu pour les entretiens semi-directifs et les focus group. La méthode statistique a permis de grouper les données et de les traiter dans des tableaux et graphiques afin de faciliter l'analyse.

Le résultat global de cette étude est mitigé. Les données quantitatives montrent que sur les 20 indicateurs, 3 ont des niveaux proches de la moyenne, soit 15%. Le niveau de revenu par ménage a augmenté à 12,9% ; le taux de scolarisation des enfants s'est élevé à 10,7% et les institutions financières et monétaires en progression à 10,6%. Les autres indicateurs sont évalués à 5,6% en moyenne et représentent 85% du total des indicateurs évalués. Les données qualitatives montrent que, faute de planification, le poids des contraintes institutionnelles (et d'autres impondérables) ainsi que les conflits des logiques des acteurs expliquent le faible résultat de l'action publique de la gratuité de l'enseignement sur le bien-être des populations de Kinshasa. Nous comprenons que, suite au déterminisme politique, la PGE est un bond en arrière. D'où, un environnement social où l'école est au centre du développement endogène durable est nécessaire.

Mots-clés : action publique éducative ; agenda 2063, développement durable, logiques d'acteurs, République démocratique du Congo.

ABSTRACT

Agenda 2063 is the development program of the African Union from 2013 to 2063. The educational dimension of this continental program carried by objective 2, aims to obtain "educated citizens and a skills revolution reinforced by science, technology and innovation". This study approaches the 2063 agenda as a global reference. Our attention is focused on public educational action, in relation to objective 02, as a specific reference. For its implementation, the DRC initiated the policy of free primary education. It is constitutional. It was first partial from 2010 to 2018, then total from 2018 to date. Therefore, it should allow not only the improvement of the education system but also of the living conditions of the populations. This is why we seek to know "what is the impact of public educational action on the living conditions of Kinshasa people? We assumed that the preponderance of institutional constraints and the conflicts of logic between actors involved in the implementation of public policies in relation to Agenda 2063; particularly in the education sector, have influenced the slight improvements in the living conditions of the populations of Kinshasa in the DRC.

To make this study operational, we use a mixed methodological approach. It mobilizes the structural-functionalist theoretical models of Talcott Parsons and the sociology of public action according to Pierre Lascoumes and Patrick Le Galès. Structural-functionalism has made it possible to analyze the effects of Agenda 2063 according to the AGIL model. As for the sociology of public action, it has helped to analyze the interactions between the actors involved in the implementation of Agenda 2063 and to understand their logic through representations, processes and results. For the collection of primary data, we used direct observation carried out within schools and some departments of studies and planning (DEP). A questionnaire was administered to a representative sample of the population of Kinshasa. For secondary data, we used the documentary technique. Regarding analysis techniques, we used content analysis for semi-structured interviews and focus groups. The statistical method made it possible to group the data and process them in tables and graphs in order to facilitate the analysis.

The overall result of this study is mixed. The quantitative data shows that out of the 20 indicators, 3 have levels close to the average, i.e. 15%. The level of income per household increased to 12.9%; the school enrollment rate for children rose to 10.7% and financial and monetary institutions increased to 10.6%. The other indicators are evaluated at 5.6% on average and represent 85% of the total indicators evaluated. Qualitative data show that, due to a lack of planning, the weight of institutional constraints (and other imponderables) as well as the conflicts in the logic of the actors explain the poor results of public action for free education on the well-being of the populations of Kinshasa. We understand that, following political determinism, the PGE is a step backwards. Hence, a social environment where the school is at the center of sustainable endogenous development is necessary.

Keywords: agenda 2063; Democratic Republic of Congo; educational public action; logic of actors; sustainable development.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

I. CONTEXTE, JUSTIFICATION DU CHOIX ET INTERETS DU SUJET

Depuis la fin du vingtième siècle, les États sont engagés dans de vastes actions publiques de développement durable. En soi, le développement durable est une notion relativement récente. C'est un processus dynamique qui, en plus des aspects économiques et sociaux, prend en compte les aspects politiques et environnementaux. Cette dynamique mobilise divers *acteurs* aux logiques contradictoires et parfois conflictuelles. Pour rassurer les différents partenaires que les actions menées vont dans le sens du développement durable, « *il faut avoir défini les objectifs, puis évaluer s'ils ont été atteints et en tirer les conséquences*¹. » D'emblée, il convient de noter qu'

*[...] évaluer c'est élaborer un « référentiel » - ensemble de critères opératoires et politiquement légitimes de l'efficacité et de la réussite d'une politique-, formuler des questions de recherche adossées à ce référentiel et pertinentes du point de vue de l'action et de la décision et, enfin, y répondre au mieux en puisant de manière pragmatique dans les boîtes à outil des sciences sociales et du management*².

Pour n'avoir pas réalisé les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) entre 2000 et 2015, l'Agenda 2063³ de l'Union africaine apparaît comme une opportunité à ne pas rater. Cet agenda politique continental devait servir de catalyseur de l'ambition de la renaissance et de développement de l'Afrique. Par « agenda politique », il faut entendre avec J.-G. Padioleau « [...] *qu'il s'agisse de ceux des États-nations ou de ceux des collectivités locales, comprend l'ensemble des problèmes perçus comme appelant un débat public, voire l'intervention des autorités politiques légitimes.* »⁴

Il importe de signaler qu'en plus de la crise économique mondiale, les efforts de développement de l'humanité se sont butés à l'avènement de la pandémie de Covid-19. Elle a commencé sous forme d'une épidémie virale dans la ville de Wuhan en Chine et s'est étendue dans tous les pays. Les systèmes médicaux du monde entier étaient pris au dépourvu. Les morts se comptaient en million. Dès mars 2020, on a vécu le cycle de confinement, déconfinement, reconfinement avec une suite de mesures sanitaires inédites.

¹ Office fédéral du développement durable, *Guide des outils d'évaluation de projet selon le développement durable*, ARE, Berne, 2004, p. 5.

² B. Perret, *L'évaluation des politiques publiques*, La Découverte, Paris, 2008, p. 3.

³ Cette notion d'agenda (politique) est fondamentale pour comprendre les processus par lesquels les autorités politiques s'emparent d'une question pour construire un programme d'action. Cf. R.W. Cobb et C.D. Elder, *Participation in American politics: The dynamics of agenda-building*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1972, cité par P. Muller, *Les politiques publiques*, PUF, Paris, 1990, p.29.

⁴ P. Muller, *Les politiques publiques*, PUF, Paris, 1990, p. 29.

Pour le cas spécifique de la République démocratique du Congo (RDC), dans le cadre de ses programmes politiques, à savoir le Document de stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté de deuxième génération (DSCR 2) pour la période 2011-2015 et du Programme d'action du gouvernement (PAG) pour la période 2012-2016 rendus opérationnels par le Programme d'action prioritaire renforcé (PAP-R) de 2012-2016, le gouvernement de la RDC a engagé l'élaboration du Plan national stratégique de développement (PNSD). Ce plan se veut être le cadre fédérateur de toutes les stratégies et politiques sectorielles de développement en RDC. Il est généralement aligné sur tous les engagements internationaux et régionaux pris par le pays. C'est le cas, par exemple, des objectifs de développement durable (ODD), de l'Accord de Paris sur le changement climatique, l'Accord-cadre d'Addis-Abeba pour la paix, la sécurité et la coopération pour la RDC et la région des Grands-Lacs, le Nouveau cadre de partenariat et d'engagement dans les États fragiles « *New deal* », et particulièrement à l'agenda 2063 de l'Union africaine. Par rapport à ce dernier, il convient de parler des actions publiques d'envergure continentale comme « Inga 3 » et surtout de « l'action publique éducative de la gratuité de l'enseignement primaire » inscrits dans le programme d'actions du gouvernement de la RDC qui fera l'objet d'analyse dans cette dissertation.

Il convient de signaler la situation particulièrement difficile de la RDC durant cette étude. En plus du contexte mondial en crise et sous le choc de la Covid-19, la nation congolaise est en difficulté. Le pays est « sous protectorat » des Nations Unies depuis une vingtaine d'années au travers de la Mission de l'Organisation des Nations Unies au Congo (MONUC) ; actuellement Mission de l'Organisation des Nations Unies pour la stabilisation du Congo (MONUSCO). Depuis la chute du Maréchal Mobutu en mai 1997 et la prise du pouvoir de Laurent Désiré Kabila avec l'*Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo (AFDL)*⁵, le pays est sous embargo d'armes. Sa sécurisation et son insécurisation sont l'apanage de la communauté internationale. La gestion de *la chose publique*⁶ serait confisquée au souverain primaire lors de la dernière élection présidentielle durant laquelle des fraudes ont été décriées. En plus de la force onusienne, les armées des pays voisins font du territoire congolais un champ de bataille et d'essai d'armes. Quelques pays voisins y installent progressivement leurs armées ou ont un groupe armé qu'ils y appuient et organisent le pillage des ressources minières.

⁵ A propos de l'AFDL, son porte-parole ; devenu président de la RDC de 1997-2001 l'a qualifiée d'un conglomérat d'aventuriers.

⁶ L'État.

Face à ces défis, l’Afrique en premier peut venir en aide à la République démocratique du Congo. Le pays a successivement occupé les postes de deuxième vice (2019), premier vice-président (2020) et président (2021) de l’Union africaine. C’est avec beaucoup d’espoir qu’il a lié ses actions politiques sur « l’agenda 2063 ». Ce dernier est un plan d’action de développement propre au continent africain de 2013 jusqu’à l’horizon 2063. Il s’inscrit dans le prolongement du traité d’Abuja/Nigéria lancé par l’Organisation de l’unité africaine (OUA) depuis juin 1991 ; la déclaration de Syrte en Lybie de septembre 1999 ainsi que l’acte constitutif de l’Union africaine et la création du Nouveau partenariat pour le développement de l’Afrique (NEPAD) signé à Lomé/Togo en 2001. Au fait, « *divisé en programmes décennaux, ce plan d’intégration prend en compte la vision exprimée dans le Traité d’Abuja en intégrant les domaines émergents et les nouvelles dynamiques mondiales* »⁷. Il est ainsi en harmonie avec les Objectifs de développement durable (ODD) de la communauté internationale mais ne doit pas trop s’y diluer.

Ce nouveau programme comprend 7 aspirations⁸ et 20 objectifs⁹ répartis en 14 projets phares¹⁰. Notons que ces objectifs ont un caractère continental, et concernent tous les pays africains. Il est axé sur *l’intégration régionale et le développement de l’Afrique*. C’est à ce référentiel global qu’est l’agenda 2063 que se focalise cette étude et particulièrement sur sa dimension éducative. Autrement-dit, il s’agit pour nous d’appréhender l’impact de l’action publique de la gratuité de l’enseignement - placée à l’interface des contraintes institutionnelles et des logiques d’acteurs- sur les conditions de vie des populations de Kinshasa. C’est dans l’approche de la recherche évaluative des résultats de l’agenda 2063 sur le développement durable de la RDC qu’on va analyser la politique publique de la gratuité de l’enseignement comme référentiel particulier. Cependant, dix ans après son implémentation, sa relance et son extension à toutes les classes du primaire et à toutes les provinces de la RDC, les améliorations attendues du système éducatif tardent. Bref, dans une perspective globale, nous allons essayer

⁷ Union africaine, « État de l’intégration régionale. Rapport de la première réunion de coordination semestrielle », Niamey, juillet 2019.

⁸ (i) Une Afrique prospère, fondée sur une croissance inclusive et un développement durable ; (ii) Un continent intégré, politiquement uni, fondé sur les idéaux du panafricanisme et la vision de la renaissance de l’Afrique ; (iii) Une Afrique de bonne gouvernance, de démocratie, de respect des droits de l’homme, de justice et d’état de droit ; (iv) Une Afrique pacifique et sûre ; (v) Une Afrique dotée d’une identité culturelle forte, d’un patrimoine commun, de valeurs et d’une éthique commune ; (vi) Une Afrique dont le développement est axé sur les personnes, se fondant sur le potentiel des populations africaines, en particulier de ses femmes et de ses jeunes, et prenant soin des enfants ; (vii) Une Afrique en tant qu’acteur et partenaire fort, uni, résistant et influent à l’échelle mondiale.

⁹ Voir annexe 4.

¹⁰ Idem

de nous servir des résultats de l'agenda 2063 comme outil d'analyse de l'action gouvernementale relative à la gratuité de l'enseignement primaire en RDC.

Cette thématique est abordée dans un sujet intitulé « Action publique éducative et conditions de vie des populations de Kinshasa : Entre contraintes institutionnelles et logiques des acteurs au prisme des résultats de l'agenda 2063 sur le développement durable de la RDC ». Dans un premier temps, il s'agit d'une évaluation à mi-parcours des résultats immédiats de l'Agenda 2063 sur le développement durable de la RDC. En soi, « *l'évaluation est une pratique où sont appliquées diverses démarches des sciences sociales. Les méthodes et techniques pluridisciplinaires sont empruntées à la sociologie, aux sciences économiques et politiques, à la psychologie, etc.*¹¹ ». Nous avons jugé bon de recourir à l'approche évaluative pour sa susceptibilité à apprécier objectivement le niveau de développement atteint et les stratégies de mise en œuvre d'une action publique en vue de leur réajustement pour l'atteinte des objectifs. Rappelons que, c'est depuis 2013 que la RDC met en œuvre ce programme continental de développement. En 2022, une évaluation à mi-parcours s'avère nécessaire surtout parce que certaines aspirations doivent être atteintes dans les dix premières années, soit de 2013 à 2023.¹² Ce sont les cas de la Banque africaine d'investissement (2016), du Fonds monétaire africain (2018) et du doublement du commerce intra-africain (2022). Dans un deuxième temps, nous allons analyser l'action publique éducative de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC en lien avec l'objectif 2 de l'agenda 2063 de l'Union africaine.

En fait, l'Afrique est dans un contexte de sous-développement chronique suite à son niveau bas par rapport aux différents indicateurs de développement¹³. Il importe de signaler qu'aucun pays du continent n'apparaît dans le classement mondial par le produit intérieur brut (PIB¹⁴) des plus riches du Fonds monétaire international (FMI). Le Nigéria ; première puissance

¹¹ L. Boussaguet *et alii* (dir), *Dictionnaire des politiques publiques*, 4^{ème} édition, Sciences Po, Paris, 2014, p.257.

¹² Union africaine, « Agenda 2063. Manuel du profil des indicateurs de base du plan de mise en œuvre des dix premières années », sl, 2017.

¹³ Le PNUD retient entre autres l'Indice du développement humain (IDH) ; l'Indicateur sexospécifique de développement humain (ISDH) ; l'Indicateur de participation des femmes (IPF) et l'Indice de pauvreté humaine (IPH).

¹⁴ Le PIB est calculé en faisant la somme des valeurs ajoutées de toutes les entreprises (nationales et internationales) au sein d'un pays. Il faut tout de même avoir en tête qu'il y a une différence avec le Produit national brut (PNB) qui prend en compte toutes les activités (biens et services) produits sur un territoire. En d'autres termes, le PNB est un indicateur qui prend en compte la valeur totale de la production de richesses d'un pays sur une année donnée. Concrètement, le PNB= PIB + revenus des facteurs du travail et du capital en provenance de l'extérieur – revenus des facteurs du capital et du travail versés à l'extérieur.

Il importe de parler également du PIB/Habitant : il est calculé en divisant le PIB d'un pays par le nombre d'habitant. Cet indicateur donne une vision supplémentaire du niveau de développement d'un pays.

économique africaine est placée à la 26^{ème} position avec un PIB estimé à 555 milliards de dollars en 2021¹⁵.

Par rapport au développement endogène voulu, l'Afrique tend à s'éloigner de l'idéologie des pères fondateurs de l'Organisation de l'union africaine (actuelle Union africaine) dont les efforts ont conduit à la décolonisation partielle du continent noir. Le caractère révolutionnaire de l'agenda 2063, en général et de son objectif dans le domaine de l'éducation en particulier, montre le souci des chefs d'États et de gouvernements de doter l'Afrique d'un système éducatif propre et compétitif. D'où la pertinence pour les États africains d'y axer leurs politiques publiques et de permettre à l'école de jouer son rôle de facteur de développement durable et de l'intégration du continent. C'est pourquoi, l'idée d'évaluer à quel niveau les conditions de vie des populations de Kinshasa ont été impactées par l'action publique de la gratuité de l'enseignement nous suggère de questionner les contraintes institutionnelles et les logiques des acteurs engagés dans la gratuité de l'enseignement en RDC. Certes, « *évaluer une politique, c'est d'abord la questionner*¹⁶ » selon Bernard Perret.

Une telle étude présente un intérêt personnel, scientifique et pratique. De manière personnelle, cette étude est un apport du chaînon manquant à l'agenda 2063 en RDC à savoir la sensibilisation et/ou la vulgarisation *ad hoc*. Cette dernière se fonde sur le niveau de connaissance faible de cet agenda et de ses objectifs. Par ailleurs, durant quatre années de recherche, nous avons analysé l'agenda 2063 et scruté l'adhésion à sa dimension éducative dans la formule congolaise de la gratuité de l'enseignement.

Sur le plan scientifique, nous considérons ce programme continental comme un outil de décolonisation ou bien d'autodétermination des peuples d'Afrique à travers l'éducation. D'aucuns pensent que pour la renaissance de l'Afrique, l'école joue un rôle important. C'est l'heure de la fin de l'école occidentale¹⁷. En d'autres termes, il est nécessaire d'interroger le « système éducatif africain » et comment l'école africaine, selon la dimension éducative de l'agenda 2063, peut conduire au succès ; c'est-à-dire au développement et au positionnement réel dans le concert des nations. D'emblée, il faut retenir que « *le système scolaire correspond à l'ensemble des composantes qui font de l'école ce qu'elle est dans sa globalité ; notamment*

¹⁵ Cf. <http://hdr.undp.org/statistics>, consulté le 22/12/2022.

¹⁶ B. Perret, *Op. cit.* p. 9.

¹⁷ Dans sa conception originelle, l'école occidentale formait des auxiliaires pour l'administration coloniale. Pour le cas de la RDC, son système éducatif est un vieux belgicisme scolaire où même les belges ne se retrouvent plus. En octobre 2021, un lauréat du bac a été refoulé à l'aéroport de la Belgique sous prétexte que son niveau de connaissance ne reflétait pas le diplôme qu'il brandissait.

*son fonctionnement, son organisation, ses acteurs, ses résultats, ses moyens, son environnement*¹⁸. » Par ailleurs, cette étude évaluative est un enrichissement de la sociologie. Elle consiste à aller au-delà de la sociologie fondamentale et tendre vers une sociologie praxéologique, du reste plus appropriée pour l'implémentation des politiques publiques.

Sur le plan social ou pratique, il y a lieu d'avouer qu'on s'est inspiré de Sonia Revaz pour montrer la nécessité des États africains d'investir dans des actions publiques éducatives pour sortir du sous-développement. Cette auteure l'a montré en parlant de la Suisse comme d'

*un petit pays [...] d'autant plus prudent qu'elle ne dispose pas d'importantes ressources naturelles. De ce fait, sa réussite est régulièrement associée à la matière grise de ses habitants ; leurs connaissances et savoir-faire sont en effet considérés comme la clé de son développement et de sa prospérité. Ainsi, « auscultée » de près par ses concurrents, la Suisse se doit à plus forte raison de maintenir ses systèmes d'éducation et de formation de qualité afin de disposer de citoyens capables d'assurer son fonctionnement économique, politique et social*¹⁹.

Notre analyse place l'action publique éducative de la gratuité de l'enseignement à l'interface des contraintes institutionnelles et des logiques d'acteurs en RDC. Elle replace les bénéficiaires au centre en leur donnant la parole. Les résultats de cette étude relèvent de la pratique *bottom-up*²⁰ chère aux politiques publiques. Toutes les parties prenantes ont eu droit à la parole. Elles auront également accès aux résultats de cette étude afin d'ajuster leurs logiques d'action. Dans ce cas, cette étude répond ainsi à l'une des règles de *United nations evaluation group (UNEG)*²¹ relative au facteur temporel et de finalité selon laquelle : « *toutes les évaluations doivent être conçues de façon à garantir que des informations valides et fiables soient fournies en temps utile, et qu'elles soient pertinentes par rapport au sujet évalué [...] et aux bénéficiaires.* »

Par ailleurs, nous nous inscrivons dans la démarche de la nouvelle sociologie économique. Cela, parce que non seulement « *elle s'est développée en laissant aux seuls économistes le soin de rendre compte de l'économie, mais ce faisant, elle s'est progressivement spécialisée sur ce qui arrive en amont de l'activité économique, ou sur ce qui se produit en aval avec, par exemple, les études d'impact du développement économique* »²².

¹⁸ S. Revaz, *Les enquêtes PISA dans les systèmes scolaires valaisan et genevois. Accueil, impact et conséquences*, Nouvelle édition, [En ligne], Genève, 2012, p. 18 et suiv., cf. <http://books.openedition.org/eie/792>, consulté le 22 juillet 2022.

¹⁹ Ibidem, p. 15.

²⁰ Par le bas. Son contraire est le *top down* ; c'est-à-dire le fait d'imposer le développement du haut vers le bas.

²¹ Groupe des Nations unies pour l'évaluation, *Normes et règles d'évaluation*, UNEG, New York, 2016, p. 21.

²² B. Levresque et alii, *La nouvelle sociologie économique. Originalité et découvertes des approches*, Desclée de Brouwer, Paris, 2001, p. 17.

C'est d'ailleurs « dans cette foulée que la sociologie économique s'est fragmentée en une grande diversité de spécialisations à pertinence économique : sociologie industrielle, sociologie du travail, sociologie des organisations, sociologie des entreprises, sociologie du développement, etc. »²³. Dans cette logique d'interdisciplinarité, Pierre Bourdieu montre qu'il n'est pas possible de bien comprendre les processus dits économiques sans faire appel à la sociologie. C'est pourquoi, « plus généralement, il aborde l'objet social dans sa totalité à partir d'une perspective qui pose l'intérêt comme étant au fondement de la pratique dans un contexte de jeu ou de luttes pour accéder aux biens symboliques et économiques »²⁴. C'est cet aspect de l'analyse bourdieusienne qui alimente aussi bien la problématique de l'action publique éducative de la gratuité de l'enseignement que la perception de l'agenda 2063 et sa dimension éducative en RDC.

II. PROBLEME DE RECHERCHE

Avec l'agenda 2063, nous comprenons que l'Afrique a pris conscience de l'importance de l'endogénéisation de son développement, et surtout de son système éducatif. C'est ainsi qu'

*à l'occasion de la célébration du jubilé d'or de l'Organisation de l'unité africaine (actuellement Union africaine) en mai 2013, les leaders politiques [...] ont pris acte des réalisations et des défis passés et ont renouvelé leur engagement à mettre en œuvre la vision panafricaine d'une Afrique intégrée, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens, et représentant une force dynamique sur la scène internationale.*²⁵

Pour tout acteur de développement africaniste, c'est un rendez-vous à ne pas manquer pour ce continent dont le destin n'est pas le sous-développement. Mais, lorsqu'on observe les actions publiques mises en œuvre au niveau continental, il ressort qu'elles sont peu ou pas alignées sur les objectifs de l'agenda 2063. En Afrique, il s'avère que tout comme l'agenda 2063, « plusieurs traités, protocoles, résolutions et accords ont rencontré d'énormes obstacles lorsqu'ils ont atteint les phases de signature, de ratification ou de mise en œuvre »²⁶. Soixante années après les indépendances, le paradoxe de l'Afrique ; continent immensément riche mais où le sous-développement persiste.

En effet, l'évaluation des programmes politiques n'est pas un phénomène nouveau en sciences sociales et humaines en général, et en sociologie en particulier. La recherche évaluative

²³ Ibidem.

²⁴ P. Bourdieu, *Les structures sociales de l'économie*, Seuil, Paris, 2001, p. 33.

²⁵ Commission de l'Union africaine, *Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons*, Document cadre, Addis-Abeba, 2015, p. 21.

²⁶ Le responsable de la Direction Afrique et Moyen orient du Ministère des affaires étrangères de la RDC, Kinshasa, interrogé le 22 juin 2019.

des résultats de l'Agenda 2063 sur le développement durable de la RDC s'inscrit dans la dynamique sociale en Afrique. « *Il s'agit [...] d'une analyse des faits sociaux tels qu'ils se produisent en Afrique, avec leurs spécificités, leurs diversités, leur complexité* ». En sociologie, cette pratique évaluative apparaît comme : « *un discours nouveau, une stratégie nouvelle de description et d'interprétation de la réalité, des nouvelles façons de les percevoir et, des nouvelles catégories adaptées au contexte africain* ». Comme dit précédemment, c'est suite à l'échec aux objectifs du millénaire pour le développement que les chefs d'États africains avaient décidé de doter le continent noir de sa propre politique de développement de 2013 à 2063. Pour sa part, en 2015, la communauté internationale a mis sur pied l'agenda 2030 fondé sur les objectifs du développement durable. Une fois de plus, à part l'objectif 17 relatif au partenariat international, tous les objectifs spécifiques à la réalité africaine sont élagués²⁷. Bref, c'est un appauvrissement de l'agenda 2063.

Dès 2013, la RDC essaie d'axer ses politiques à l'agenda 2063. L'arrivée de Félix-Antoine Tshisekedi au pouvoir et son avènement à la présidence de l'Union africaine ont accéléré un espoir de décollage social et économique du pays à l'africaine. Ses premières actions ont entre autres ciblé quelques domaines prioritaires : i) des habitats modernes et services de base de qualité à travers la construction des nouveaux logements aux militaires²⁸ ; ii) la révolution des compétences induite par l'éducation et les sciences, la technologie et l'innovation²⁹. D'où, la politique de la gratuité de l'enseignement primaire (PGE) ; iii) l'intégration politique et économique³⁰ qui a vu le déclenchement de la Zone de libre-échange économique continentale africaine (ZLECAF), etc.

Cette étude s'intéresse à l'agenda 2063 en général et à son objectif éducatif en particulier. C'est la volonté même des chefs d'États africains de promouvoir le développement du continent à travers des actions publiques éducatives fondées sur la technologie et l'innovation. Pour réaliser ce dernier, la RDC a mis en œuvre la gratuité de l'enseignement au profit des élèves de l'école primaire de toutes les provinces de la RDC sans exception. C'était un ouf de soulagement pour tous les parents dont certains n'étaient plus en mesure de payer la scolarité de leurs enfants. Cette politique publique répondait également à la problématique des enfants de la rue et de la criminalité généralisée. Dans un pays en guerre depuis 1996, tous les

²⁷ Il s'agit des objectifs 8 (une Afrique unie – fédérale et confédérée) ; 16 (la renaissance culturelle africaine a une importance prédominante) et 20 (l'Afrique assume l'entière responsabilité du financement de son développement).

²⁸ En rapport avec l'objectif 1 : un niveau de vie élevé, une qualité de vie et le bien-être pour tous.

²⁹ En rapport avec l'objectif 2 : Des citoyens instruits et une révolution de compétences renforcée par la science, la technologie et l'innovation.

³⁰ Cf. Objectif 8.

enfants à l'âge scolaire qui traînaient dans les rues étaient devenus un réservoir humain pour le recrutement facile des enfants soldats à cause de la vulnérabilité économique et financière des familles. Il était temps que le gouvernement prenne réellement sa responsabilité de paiement des enseignants dont la prise en charge par les parents depuis 1992 était devenue insupportable.

Avec la gratuité généralisée de l'enseignement primaire, tous les enfants ont repris le chemin de l'école. On observe des classes pléthoriques. Les effectifs des élèves dépassent les normes classiques : 120 à 150 élèves par classe. Suite à l'insuffisance des salles de classes et des bancs, trois quarts des élèves sont debout ou assis à même le sol durant les leçons³¹. On en observe d'autres vadrouiller dans la cour aux heures de cours. Les enseignants s'efforcent de les contenir, en vain. D'ailleurs, ils disent qu'ils sont très démotivés. Ils étaient bien payés avant que le gouvernement ne décrète la gratuité de l'enseignement. Ils avaient beaucoup d'espoirs dans la prise en charge totale de leurs salaires par l'État. Mais, ce dernier n'honore pas les engagements pris avec les enseignants. On observe des grèves à répétition. Les parents sont mécontents. Le niveau de formation des enfants a beaucoup baissé. Tous les acteurs du système éducatif sont dans l'impasse. L'action publique de la gratuité de l'enseignement a créé beaucoup de problèmes qu'il n'en a pas résolus.

Or, cette politique de la gratuité de l'enseignement était reçue avec beaucoup d'enthousiasmes par la population tant à la première phase d'implémentation dans quelques provinces en 2010 qu'à son extension à l'ensemble de la RDC en 2018. Si elle avait été bien pensée, elle devrait permettre d'atteindre l'objectif éducatif de l'Union africaine ; c'est-à-dire doter le pays « des citoyens instruits et une révolution des compétences renforcée par la science, la technologie et l'innovation ». Cet objectif reste prépondérant dans l'aspiration d' « une Afrique prospère fondée sur une croissance inclusive et un développement durable³². » Ceci est valable pour toute l'Afrique et pour chaque pays. Pour la RDC, c'était une opportunité de rompre avec, non seulement le bas niveau de formation mais aussi l'inadéquation des formations et les demandes des entreprises en compétences. Des citoyens bien formés, c'est l'un des gages du développement durable.

D'où, la nécessité de placer cette action publique éducative à l'interface des contraintes institutionnelles et des logiques des acteurs afin de déceler pourquoi elle n'a pas abouti aux résultats escomptés. La démarche d'une recherche évaluative s'impose. L'évaluation de l'action publique éducative de l'agenda 2063 consiste à apprécier à quel niveau ce programme

³¹ Voir photos 1, 2, 3 et 4.

³² Cf. Union africaine, *Agenda 2063*, Aspiration 1.

continental a touché les populations congolaises de Kinshasa ainsi que leur milieu de vie, dans sa globalité, et à quel niveau du processus l'action publique de la gratuité de l'enseignement les contraintes institutionnelles pèsent et les logiques des acteurs bloquent. Il s'agit d'une recherche totale au sens durkheimien du terme. Cette étude s'inscrit ainsi dans « *la typologie de la recherche de nature évaluative qui porte sur l'évaluation d'une action publique, d'un projet, des activités ou du fonctionnement d'une association, d'un syndicat, d'une école [...]* » selon Luc Albarello³³. Ce dernier la distingue de la recherche de *nature théorique*³⁴ où l'on procède par une remise en cause d'une théorie antérieure, la confrontation des modèles et la précision des concepts.

III. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Parmi les auteurs qui étudient la thématique d'évaluation de l'action publique et les programmes de développement durable, nous nous intéressons à certains selon qu'ils ont abordé les axes ci-après :

A. Les fondamentaux de l'évaluation de l'action publique

La publication d'Imbondem³⁵ est consacrée à l'appréciation, à l'évaluation des programmes politiques. Elle est destinée aux responsables gouvernementaux des pays en développement et aux organisations d'aide qui ont à se préoccuper des activités de développement. L'auteur essaie de fournir l'information nécessaire aux praticiens de développement de sorte qu'ils soient à même d'établir leurs propres cadres d'appréciation, d'évaluation sur une base scientifique. L'ouvrage adopte comme prémices le fait que les schémas d'appréciation-évaluation doivent être adaptés au contexte socioéconomique d'un pays donné. En d'autres termes, en matière de développement, chaque pays a ses propres voies, ses buts spécifiques et sa propre structure de gestion et requiert, par conséquent, un cadre d'appréciation-évaluation taillé à ses propres ressources. Cet auteur rejette l'approche de type « manuel³⁶ » dans son livre.

Il limite ainsi l'évaluation des projets de développement aux tâches suivantes³⁷ : i) le choix de la méthodologie la plus appropriée pour réunir l'information requise ; ii) la collecte et

³³L. Albarello, *Apprendre à chercher. L'action sociale et la recherche scientifique*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 1995, p. 21.

³⁴ Ibidem.

³⁵N. Imbondem, *L'appréciation et l'évaluation des projets de développement. Une approche en termes, de gestion*, Centre de développement de l'organisation de coopération et de développement économique, Paris, 1978.

³⁶Ce livre de N. Imbondem n'est pas un manuel à l'usage des responsables des projets de développement.

³⁷N. Imbondem, *Op. cit.*, p. 127.

analyse des données ; iii) la présentation de l'information aux responsables des prises des décisions sous une forme utilisable pour l'action.

Jacques - Bienvenu Bobiongo³⁸ s'interroge sur la participation réelle des parties prenantes au suivi-évaluation des projets de développement dans le secteur des infrastructures routières. Son questionnement consiste à savoir si cette participation peut garantir ou améliorer l'efficacité de l'action publique et l'efficience de la mise en œuvre desdits projets. Il s'interroge également si cela peut résoudre définitivement les problèmes liés aux échecs qui ont jalonné les projets antérieurs. Eu égard à cela, il suppose que dans un environnement camerounais de plus en plus favorable, il se dégage timidement mais résolument une volonté des acteurs locaux à suivre et à porter des jugements devant améliorer la mise en œuvre des projets routiers dont ils sont bénéficiaires. Son étude aboutit à la conclusion selon laquelle l'institutionnalisation de la politique participative dans la gestion des projets de développement au Cameroun est une réalité mitigée. Il note, certes, une volonté affichée de l'État d'aller vers une ouverture démocratique tout en voulant conserver son autorité et son monopole en matière de prise de décision dans les affaires qui concernent la population.

Ces auteurs ont abordé l'évaluation sous deux angles différents. Imbondem a le mérite d'avoir relevé les principaux problèmes liés à l'amélioration des procédures de suivi-évaluation en insistant sur la contextualisation de l'action. Toutefois, il n'a pas spécifié des modèles à adapter pour tel ou tel contexte prétextant que son ouvrage n'est pas un manuel. Quant à Bobiongo, dans le secteur des infrastructures routières, il insiste sur la participation de toutes les parties prenantes à toutes les étapes de l'action de développement. C'est ce qu'il appelle « la démocratisation dans la gestion des projets ».

B. Les résultats des actions publiques

Martin Ngotty Mbang³⁹ et Eddy Hervé Ngueregaye⁴⁰ essaient de mesurer les résultats obtenus dans la réalisation des actions politiques ; l'un au Cameroun et l'autre en République centre africaine. Leurs analyses ont abouti à des résultats mitigés dans les réalisations des

³⁸ J-B. Bobiongo, « La gouvernance participative dans le suivi-évaluation des projets de développement au Cameroun. Le cas des infrastructures routières dans la région du Centre », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, juin 2010.

³⁹ M. Ngotty Mbang, « Évaluation à mi-parcours du plan d'action secteur privé/société civile du plan national de gouvernance au Cameroun », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, 2003-2004.

⁴⁰ E-H. Ngueregaye, « Évaluation socioéconomique du PDSV en RCA », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, 2006.

réformes proposées par les gouvernants. L'implémentation de leurs programmes n'a pas atteint les résultats escomptés et reste un grand défi à relever.

Dans sa thèse, Nkwenkeu essaie de démontrer comment la traduction imparfaite des grands principes internationaux a conduit les pouvoirs publics à centrer leur action sur l'efficacité à la défaveur de l'équité. Considérées comme le passage obligé pour envisager l'application des « mesures incitatives » en vue d'une plus grande justice distributive en matière de santé, les politiques sectorielles développées n'ont pas produit les effets escomptés. Selon lui, ce constat appelle à l'exploration des pistes de solutions ou mieux, à un diagnostic prospectif pour plus d'équité dans la mise en œuvre des actions publiques de santé. Car, ces politiques publiques engagées, bien qu'à priori volontaristes, n'arrivent pas toujours à réaliser pas le droit à la santé partout et pour tous.

L'analyse de l'efficacité et de l'efficience, mais également de l'équité en matière de santé se fait généralement à partir des données sur l'utilisation des services et leur financement. Les indicateurs relatifs à la distribution des soins de santé ont été davantage formulés en termes d'inégalité plutôt que d'inéquité. Or, « [...] pour juger de l'équité des politiques de santé, il faut en particulier pouvoir évaluer si des individus présentant les mêmes besoins reçoivent les mêmes services publics de santé. C'est ce qu'il appelle l'« équité horizontale⁴¹ ». Les différents travaux initiés sur la définition d'indicateurs de concentration de l'accès aux services de santé montrent dans la plupart des cas que les dépenses de santé sont peu susceptibles d'influencer la distribution de l'accès à la santé entre les différents quintiles. Elles mettent également en évidence le fait que cet accès est influencé de manière significative par les caractéristiques socio-économiques des ménages comme l'accès à l'éducation (éducation des mères) et le niveau de richesse. D'autre part, les problèmes de santé étant, dans les pays pauvres comme le Cameroun, fortement concentrés dans les couches les plus défavorisées de la population, la question de l'équité dans les politiques publiques de santé se pose avec la plus grande acuité. Il y a donc, au niveau microéconomique comme au niveau macroéconomique, un piège de pauvreté associé à la santé.

⁴¹ S. F. Nkwenkeu., Évaluation des politiques publiques de santé. Une analyse économique appliquée au Cameroun, Thèse de doctorat en sciences économiques, Université de Grenoble, Grenoble, 2014.

C. La problématique d'adhésion des communautés locales aux politiques publiques en Afrique

Yanick Yankeu Yankeu⁴² et Mathieu Désiré Ambassa⁴³ estiment que c'est à cause de leur faible implication lors de la conception des projets de développement et la prédominance des aspects techniques et économiques au détriment des aspects sociaux, d'une part, ainsi que l'inadéquation des programmes d'actions établis et des moyens financiers alloués qu'on aboutit au faible taux d'adhésion des communautés locales aux programmes de développement en Afrique. Subséquemment à ces constats, ils sont parvenus à « mettre en place des stratégies pour mieux coordonner les activités de développement communautaire.

Il sied de noter que la plupart d'actions publiques échoue par manque d'adhésion des bénéficiaires. La norme est simple : les faire participer à toutes les étapes ; c'est-à-dire à la conception lors de l'évaluation des initiales des besoins et de l'élaboration du cadre logique ; à la planification, dans l'élaboration du plan de suivi-évaluation et du tableau des indicateurs ; à la mise en œuvre ; durant les enquêtes de base et le suivi des activités ; au milieu du projet pendant l'évaluation à mi-parcours comme à la fin pour l'évaluation finale. Enfin, ils doivent participer dans la suite du projet pour la diffusion et l'utilisation des leçons apprises du projet.

D. L'action publique dans le domaine de l'éducation en Afrique

Charles Gbollie *et alii*⁴⁴ se sont intéressés à la politique de l'éducation gratuite et obligatoire conformément à la constitution du Libéria. Selon eux, la raison de l'introduction de l'enseignement gratuit et obligatoire au Libéria est sans doute liée au fait que le pays est signataire d'un certain nombre de traités internationaux, dont la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen de 1948. Son article 26 point 1 exige des États membres qu'« *ils garantissent à chacun le droit à une éducation gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental*⁴⁵ ». Elle souligne néanmoins que l'enseignement offert doit être de qualité et pertinent pour l'enfant. L'UNESCO abonde dans le même sens :

⁴² Y. Yankeu Yankeu, « Évaluation à mi-parcours des projets de développement communautaire : Le cas du projet d'appui au développement communautaire de Mebomo et Bikogo/Centre Cameroun », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, 2008-2009.

⁴³ M. D. Ambassa, « Mise en place d'un dispositif de suivi-évaluation au sein de l'OLC au Cameroun », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, 2003-2004.

⁴⁴ C. Gbollie, « Education gratuite et obligatoire : une étude sur le cas du Libéria » *in Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 73/décembre 2016. Cf. <https://journals.openedition.org/ries/5619>. Consulté le 2 juillet 2022.

⁴⁵ Nations Unies, « Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen », inédit, SI, 1948.

« *garantir ce droit est essentiel dans la mesure où l'éducation de base constitue le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie*⁴⁶. »

Cette étude avait pour objectif d'examiner ce que les écoles libériennes enseignent à leurs élèves, du point de vue de la politique d'éducation de base gratuite et obligatoire au Libéria, et le sens qui est attribué à l'enseignement obligatoire. Au travers de cette étude, ils ont évalué le processus de révision, la validation du curriculum scolaire afin de voir s'il contribue à la reconstruction du pays dans le but d'atteindre les progrès socioéconomiques souhaités par le gouvernement.

Sur base d'une méthodologie mixte, ils sont arrivés aux résultats selon lesquels la politique d'enseignement gratuit et obligatoire du Libéria en était encore à ses balbutiements. Beaucoup de défis à relever : les salles de classes ne sont pas assez spacieuses pour recevoir l'ensemble des élèves inscrits ; beaucoup d'effets négatifs sur l'enseignement et l'apprentissage ; mauvais résultats d'apprentissage ; manque de professeurs qualifiés, etc. Selon ces auteurs, cette somme de défis en matière d'accès, de qualité et de gouvernance au sein du système éducatif s'associe à l'incapacité de certains parents à assumer les coûts cachés de l'éducation.

Malgré les mérites d'avoir évalué cette politique d'enseignement gratuit et obligatoire du gouvernement libérien selon les règles de l'art, l'étude avait d'abord des cibles réduites aux chefs d'établissements, enseignants et parents. Les bénéficiaires directs ; à savoir les enfants n'ont pas donné leurs avis. Nous allons essayer d'élargir cette réflexion aux logiques d'une gamme diversifiée d'acteurs dans le contexte de la République démocratique du Congo.

Le secrétariat général de l'EPST⁴⁷ de la RDC a effectué une enquête en avril 2011 en vue de se rendre compte de l'effectivité de l'application de la gratuité de l'enseignement primaire dans sa première phase. Une enquête préliminaire avait eu lieu du 08 -17 novembre 2010 dans les provinces de Bandundu, Bas-Congo et Sud-Kivu. Et, du 07-14 février 2011 dans les provinces de l'Équateur, Kasai-Occidental, Kasai-Oriental, Katanga, Maniema, Nord-Kivu et Province Orientale. Elle était adressée aux gestionnaires, directeurs d'écoles, enseignants, parents et à d'autres personnes ressources.

A l'issue de cette enquête, il s'avère que la nouvelle de la gratuité n'a pas rencontré le même enthousiasme chez les différents groupes cibles ; gestionnaires, directeurs, enseignants et parents.

⁴⁶UNESCO, *Education World-wide, The right to education towards education for all throughout life*, Unesco, 2000.

⁴⁷Secrétariat général EPST, *Rapport général de l'enquête sur le suivi de l'application de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC*, 2011, p. 3.

Si les parents ont accueilli avec enthousiasme (78%) la nouvelle de la gratuité ; suivis des gestionnaires (55%), des directeurs d'écoles (48%), les enseignants ont, dans leur majorité (51%), boudé la nouvelle, se montrant sans enthousiasme (28%) et sceptiques (23%). Ils reprochent au gouvernement d'avoir précipité cette mesure sans avoir, au préalable, revisité leurs conditions de vie (salaires décents et significatifs, avantages sociaux) ainsi que leurs conditions de travail (transport, logement convenable, etc.)⁴⁸

Au fait,

tout en accueillant avec beaucoup de soulagement la mesure de la gratuité, [...], la satisfaction des parents reste mitigée. Ils plaident pour l'amélioration des conditions de travail et un salaire honorable pour les enseignants. De même, les gestionnaires et les directeurs d'écoles demandent que le social de l'enseignant soit sensiblement amélioré par l'État afin que les enfants [...] bénéficient d'un enseignement de qualité. Le fait que les enfants ne subissent plus les tracasseries des enseignants et des responsables des écoles a beaucoup réjoui les parents et les élèves⁴⁹

Cette enquête a abouti à des résultats crédibles. Cependant, elle présente beaucoup de limites sur le plan de l'échantillonnage, en particulier, ou de la méthodologie, de manière globale. Elle devrait avoir lieu avant le lancement de cette politique. Qu'elle ait eu lieu du 08-17 novembre (1^{ère} phase) ; soit 42 jours après la note circulaire n° MINEPSP/CABMIN/008/2010 du 25/09/202 relative à la gratuité de l'enseignement primaire en RDC, on est allé vite en besogne. On aurait pu parler de campagne de vulgarisation et/ou d'information sur les mesures d'accompagnement de la gratuité qui, du reste, n'a jamais eu lieu.

Pour sa part, Sonia Revaz⁵⁰ a mené l'enquête PISA⁵¹ dans les systèmes scolaires valaisan et genevois en Suisse. Elle inscrit sa recherche dans la logique de l'OCDE et évalue les systèmes scolaires valaisan et genevois en s'intéressant aux performances des élèves de 15 ans dans les trois disciplines ; à savoir la lecture, les mathématiques et les sciences. D'où, elle a pu tirer des conclusions sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs étudiés. De manière générale, tous les trois ans, PISA évalue les compétences des élèves au terme de leur scolarité obligatoire puis compare les résultats des pays participants dans le but de tirer des conclusions sur les systèmes éducatifs et d'identifier d'éventuels facteurs de succès. L'enjeu est de déterminer dans quelles mesures les élèves disposent des connaissances et des outils nécessaires en vue de leur insertion dans la société moderne et au développement de celle-ci. Ces enquêtes

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ S. Revaz, *Op. cit.*

⁵¹ C'est le Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE. Il a pour but d'évaluer les systèmes éducatifs de ses pays membres.

mettent en lien différents facteurs individuels et contextuels avec les résultats des élèves à des tests statistiques.

Cette étude a le mérite de montrer la valeur de l'éducation dans la communauté ; c'est-à-dire comment elle est essentielle à l'évolution des sociétés et à leur croissance économique. Elle détermine également d'où proviennent les différences des performances entre les systèmes scolaires étudiés, identifie les raisons qui expliquent le scepticisme existant au sujet de PISA et établit d'éventuelles relations entre les résultats PISA et certaines mesures appliquées au plan des politiques éducatives régionales et cantonales en Suisse. Cependant, l'analyse de Sonia est allée dans un sens et tombe dans les généralités. Des telles recherches recommandées pèchent par le manque d'originalité. La tendance à répondre aux exigences du commanditaire et/ou du bailleur de fonds et non de la science est irréversible. Au moment de l'enquête, l'auteur préparait une thèse de doctorat sur les réformes de l'enseignement secondaire obligatoire en Suisse Romande (à la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Genève) et inscrite dans le projet du Fonds national Suisse de la recherche scientifique. Au fait, il ne suffit pas de mesurer l'efficacité d'un système éducatif par : i) la performance moyenne des élèves ; ii) l'équité ou les inégalités scolaires et iii) l'efficacité en termes d'analyse de l'impact des différents facteurs internes et externes au système éducatif en suivant les principes de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Elle a escamoté un des aspects à savoir le système de pilotage de la gouvernance scolaire. Nous nous intéressons au fait que la qualité de l'éducation dépend des moyens financiers alloués par les décideurs politiques.

Par rapport aux politiques publiques, de nombreuses recherches se sont penchées sur les manières dont elles impactent sur la vie de la population bénéficiaire. Cette étude inverse le raisonnement ; c'est-à-dire qu'on va essayer de comprendre les ressentis des populations par rapport aux effets des politiques publiques sur leurs conditions de vie. Il s'agit également de voir si les actions mises en œuvre par les pouvoirs publics sont efficaces.

Ainsi, par exemple, les entretiens avec les différents acteurs ; élèves, enseignants, parents, responsables ministériels (MINEPST, directions d'études et planification (DEP) au sein de ministères, etc.) ont permis d'éclairer une facette encore méconnue de la politique de la gratuité de l'enseignement dans l'optique de l'agenda 2063, car le discours du gouvernement congolais sur la réforme de l'enseignement reste encore largement flou.

Dans un article intitulé : « pour une réforme de l'enseignement⁵² », l'auteur part d'une question principale : « *l'éducation de base prépare-t-elle tous les élèves à une éducation tout au long de la vie ?* ». Il considère le droit à l'éducation et à un nouveau contenu au XXIème siècle, non seulement comme un droit universel, mais encore comme un droit s'étendant tout au long de la vie. On peut retenir avec lui que

parmi les différentes conditions indispensables au succès de notre quête d'éducation tout au long de la vie à l'échelle universelle, le remaniement radical du curriculum scolaire, bien que difficile à réaliser, tient une place prépondérante. Sans un changement substantiel du programme, nous ne parviendrons pas à fournir un enseignement véritablement éducatif pour nous, ni à poser les fondements des politiques efficaces pour un apprentissage tout au long de la vie réussi⁵³.

Parlant de la réussite du système éducatif, « *les progrès de l'éducation ne peuvent être attribués [...] à la politique d'individus éminents. [...] cette réussite est avant tout le résultat de millions d'enseignants, de chercheurs, d'universitaires, de décideurs et d'administrateurs zélés et compétents et de celui, au moins aussi important, des élèves et de leurs familles⁵⁴.* »

Quand bien même il a montré l'utilité pour les États de se donner les moyens de leurs objectifs pour l'éducation universelle, sa solution de nouveaux agendas scolaires semble dépassée en plein XXIème siècle. La tendance actuelle de l'éducation pour tous est beaucoup plus focalisée sur l'inclusivité ou le principe de « ne laisser personne pour compte » au sens des objectifs de développement durable. Et, à nous de montrer que l'agenda scolaire (ou la dimension éducative) de l'agenda 2063 interpelle les intellectuels à élaborer des curricula susceptibles de répondre aux besoins du continent.

E. L'école et le développement de la société

Gérard Étienne⁵⁵ s'intéresse aux systèmes scolaires en Afrique de l'Ouest. Il rend compte des logiques sociales de scolarisation, de leur complexité et des enjeux anthropologiques qu'elles cristallisent. L'originalité de la démarche réside dans l'analyse fine des déterminants sociaux de la demande d'éducation et de ses logiques propres.

En effet, « *les habitus depuis longtemps enracinés interdisent la transformation radicale des structures sociales* ». La recomposition du champ éducatif témoigne de ce paradoxe, de la

⁵² M. Skilbeck, « Pour une réforme de l'enseignement », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 24/1999, cf. <http://journal.openedition.org/ries/2615>.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ E. Gérard, « La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali » in *Cahiers d'études africaines*, Vol. 39, Cahier 159, 1999, cf. <http://www.jstor.org/stable/439252>, consulté le 2/7/2022.

nécessité de préserver une relative cohésion sociale en dépit des évolutions en cours. On peut noter que l'un des apports de son ouvrage, c'est de replacer les stratégies éducatives dans un système de compréhension socio-anthropologique qui permet d'en saisir les logiques, les évolutions historiques et les effets sur la structuration des sociétés : il s'agit là, comme l'annonce l'auteur, de voir « *ce que l'école fait aux populations et ce qu'elles font de l'école...* ». Dans son analyse focalisée sur l'école publique, il est arrivé à la conclusion selon laquelle « *les parents quêtent dans les diverses institutions ce qu'ils considèrent comme utile* » et mettent « *en œuvre des stratégies révélatrices de leur autonomie par rapport aux logiques scolaires institutionnelles* ». Selon lui, « *les déterminants et la légitimité des stratégies scolaires apparaissent donc plus sociaux et politiques qu'éducatifs* ». Cette étude de Gérard va aider à l'analyse des logiques des acteurs de l'action publique de la gratuité de l'enseignement en RDC.

Certes, nos prédécesseurs ont abordé l'étude évaluative de l'action publique chacun en sa manière et dans des contextes différents. Mais, « *même si ces actions ne couvrent pas les mêmes secteurs que le projet étudié, la lecture de leur document peut se révéler profitable. On peut citer, par exemple, la description générale de la zone et l'inventaire de problèmes posés* »⁵⁶ surtout durant la phase de « *documentation* »⁵⁷. Nous retiendrons que les uns et les autres ont été objectifs dans leurs analyses. Mais, leurs explications semblent monistes car penchées sur les seuls effets (et/ou impacts) des actions de développement sur les milieux d'études. Or, l'étude évaluative des actions publiques est complexe. Elle s'intéresse également à la réaction du milieu sur le projet/programme. C'est la démarche adoptée dans cette recherche des résultats de l'action publique de la gratuité de l'enseignement en République démocratique du Congo. Il s'agit d'appréhender la façon dont les populations de Kinshasa perçoivent les résultats de l'agenda 2063, en général, et son objectif éducatif, en particulier, sur leur vie quotidienne.

C'est pourquoi, notre problématique de recherche s'inscrit dans la voie selon laquelle « *les actions publiques sont perçues par les communautés locales et comment, à leur tour, elles sont affectées par lesdites actions (ou projets)* »⁵⁸. L'analyse s'inscrit dans le sens de Goffman⁵⁹ qui parle de *strip* (ou séquence) pour désigner les « morceaux du réel » auxquels

⁵⁶ G. Durufle et alii, *Manuel d'évaluation des effets sociaux et économiques des projets de développement rural*, Paris, Ministère de la Coopération, 1988, p. 58.

⁵⁷ Il s'agit de la phase d'exploitation de la bibliographie disponible. Concrètement, on fait un inventaire de toutes les études et enquêtes qui ont été réalisées dans la zone servant de support à l'opération de développement à évaluer (cf. G. Durufle, *ibidem*, p. 84).

⁵⁸ J.-L. Baker, *Evaluating the impact of development projects on poverty. A handbook for practitioners*, Washington, The World bank, 2000, p. 7.

⁵⁹ E. Goffman, *Les cadres de l'expérience*, éd. de Minuit, Paris, 1991.

s'intéresse l'analyste. Mais, leur intelligibilité suppose un langage conceptuel de description « déjà-là » : c'est ce que souligne Passeron⁶⁰, qui cite les propos de Bachelard : « *le vecteur épistémologique va du rationnel au réel, et non l'inverse.* »

A ce stade, nous tenons à préciser que la problématique de recherche désigne, selon Michel Beaud, « *l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi* »⁶¹.

IV. QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

A. Les questions de recherche

1. La question principale

Quel est l'impact de l'action publique éducative sur les conditions de vie des kinois depuis l'implémentation de l'agenda 2063 ?

2. Les questions secondaires

- a. Comment s'est construit dans sa genèse et ses approches le dispositif d'évaluation de l'action publique (du type agenda 2063) en RDC ?
- b. Quelles sont les contraintes à la mise en œuvre de la politique publique de la gratuité de l'enseignement à Kinshasa/RDC ?
- c. Par quelles logiques les acteurs engagés dans l'implémentation de l'action publique de la gratuité de l'enseignement agissent-ils dans ce processus à Kinshasa/RDC ?

B. Les hypothèses de recherche

Face à ces interrogations, nous avons émis les hypothèses de recherche ci-après :

1. L'hypothèse principale

La prépondérance des contraintes institutionnelles et les conflits des logiques entre acteurs engagés dans l'implémentation des politiques publiques en rapport avec l'agenda 2063 ; notamment dans le secteur de l'éducation, ont influencé les faibles améliorations des conditions de vie des populations de Kinshasa en RDC.

⁶⁰J.-C. Passeron, « De la pluralité théorique en sociologie : théorie de la connaissance sociologique et théories sociologiques », in *Revue européenne des Sciences sociales*, 1994, p. 73 et suiv.

⁶¹ M. Beaud, *L'art de la thèse*, La Découverte, Paris, 1994, p. 32.

2. Les hypothèses secondaires

- a. Les populations de Kinshasa perçoivent que les objectifs assignés à l'agenda 2063 sont atteints à des niveaux faibles en République démocratique du Congo avec seulement trois de vingt objectifs de l'agenda 2063 qui se rapprochent du niveau moyen attendu des résultats sur la vie quotidienne ;
- b. Les contraintes de toutes les actions politiques en général, et de la gratuité de l'enseignement en particulier sont tant endogènes qu'exogènes à la RDC. Le pays disposerait de textes et des institutions efficaces. Mais, même l'accompagnement des PTF, ONG et autres intermédiaires est de nature à promouvoir le *statu quo* ;
- c. Les conflits des logiques entre les différents groupes d'acteurs ne permettent pas d'atteindre les objectifs de l'action publique de la gratuité de l'enseignement à Kinshasa/RDC.

V. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette étude poursuit un objectif global et trois objectifs spécifiques :

A. L'objectif global

Evaluer à quel point les populations bénéficiaires apprécient les résultats de l'action publique éducative de la gratuité de l'enseignement sur leurs conditions de vie.

B. Les objectifs spécifiques

1. Appréhender les perceptions des populations de Kinshasa sur les effets immédiats de l'agenda 2063 sur le développement durable de la RDC ;
2. identifier les contraintes à l'atteinte des objectifs de l'action publique de la gratuité de l'enseignement à Kinshasa en RDC ;
3. éclairer les logiques et/ou des stratégies susceptibles d'orienter les acteurs vers l'atteinte de l'objectif éducatif conformément aux aspirations de l'agenda 2063.

VI. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette méthodologie porte sur les modèles théoriques ainsi que sur les méthodes d'analyse et de collecte des données. Dans le cadre de cette recherche, nous mobilisons les méthodes qualitatives, quantitatives. En effet,

l'image que se fait le chercheur de la réalité peut en effet être le produit de son interaction avec cette réalité (approche constructiviste) ou encore le fruit de l'utilisation d'analyses statistiques qui lui permet de décrire, d'expliquer et de prédire

des phénomènes par l'intermédiaire de variables observables et mesurables (approche positiviste), avec cependant une conception qu'il existe une possible influence du chercheur sur l'objet d'étude et que cette réalité reste de l'ordre du probable et non d'une vérité absolue (approche néopositiviste). Quand bien même il semblerait que le processus méthodologique puisse être plus ou moins objectif selon le paradigme retenu, on évoquera à titre de clin d'œil la pensée nietzschéenne, faisant tomber du même coup ce dualisme sujet-objet : Il n'y a pas de faits, il n'y a que des interprétations. Par conséquent, au-delà de ces paradigmes qui risquent de scléroser les chercheurs dans un débat épistémologique, les méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes peuvent s'avérer d'une utilité et d'une pertinence mutuelles, notamment dans le cadre de la recherche appliquée⁶².

C'est dans cette perspective qu'on a recouru à Monica Becue-Bercaut et Jérôme Pages.⁶³ Ces auteurs décrivent : « [...] une méthodologie qui permet de traiter simultanément des questions ouvertes et des questions fermées en leur donnant le statut actif ». Cette méthode est illustrée dans une enquête espagnole.⁶⁴

Selon Samuel-Béni. Ella Ella,

En sociologie, la méthodologie désigne la manière de faire la recherche dans un domaine précis de la réalité sociale. Elle comprend les notions de base, les principes fondateurs et la méthode de la recherche ou la façon dont le chercheur utilise les outils de collecte et de traitement des données collectées pour découvrir et démontrer la vérité sociologique.⁶⁵

Notre méthodologie suit plusieurs étapes et porte sur les méthodes quantitatives, qualitatives et l'approche de la Gestion axée sur les résultats (GAR) qui se complètent. C'est comme le dit Jennifer Greene et alii :

Cette façon de travailler peut avoir cinq fonctions : la « triangulation » (chercher à faire converger ou à corroborer des résultats provenant de différentes méthodes étudiant le même phénomène) ; la « complémentarité » (chercher à élaborer, à illustrer [...] à clarifier les résultats d'une des méthodes avec les résultats de l'autre) ; le « développement » (utiliser les résultats d'une des méthodes pour aider à l'interprétation des résultats de l'autre méthode) ; l' « initiation » (découvrir des paradoxes et des contradictions qui amènent à reconsidérer la question de recherche et l' « expansion » (chercher à étendre l'ampleur et la portée de l'enquête en utilisant des éléments de l'enquête pour les confronter à une autre méthode).⁶⁶

⁶² M. Corbière et N. Larivière (S/dir), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans les recherches en sciences humaines, sociales et de la santé*, Les Presses de l'Université du Québec, Québec, 2014, p. 2.

⁶³ M. Bécue-Bertaut et J. Pages, « Analyse simultanée de questions ouvertes et des questions fermées, Exemple » in *Journal de la société française de statistique*, T. 142, n°4, 2001, p. 92 (pp. 91-104). Cf. <[http : //www.nundam.org/item?id=JSFS_2001_142_4_91_0](http://www.nundam.org/item?id=JSFS_2001_142_4_91_0)>, consulté le 22/02/2022.

⁶⁴ Elle est intitulée : *Les enfants et la lecture...*

⁶⁵ S-B. Ella Ella, *Quand le capitalisme cynégétique envahit la réserve du Dja. Étude de sociologie de la chasse déviante*, Les PUY, Yaoundé, 2014, p. 37.

⁶⁶ J.C. Greene et alii, cité par S. Paugam (dir), *L'enquête sociologique*, PUF, Paris, 2010, p. 209.

La méthode quantitative s'est réalisée sur la base des enquêtes de terrain par un questionnaire qui était administré aux populations bénéficiaires de l'agenda 2063. Elle est généralement fondée sur les statistiques⁶⁷. Cette opération a permis d'accéder aux opinions desdits bénéficiaires sur leurs appréciations des améliorations induites dans leurs conditions de vie dans cette localité de la RDC. Pour consacrer la valeur de cette méthode, Bernard Lacombe⁶⁸ pense que « *ce n'est pas énoncer une vérité mathématique de dire que la gestation humaine est de 9 mois, celle d'un kangourou 5 jours, etc., alors qu'il est mathématique de dire que $PIE=3,1416...$ Ces constats ne sont pas « prédits » par une théorie : on constate le fait en le mesurant* ».

La méthode qualitative a guidé les focus groups et les entretiens semi-directifs. Elle a permis de dégager et d'analyser les faits qui ne font pas appel à la quantification. C'est le cas des causes d'adoption partielle de l'agenda 2063, des représentations des populations de Kinshasa face à l'action publique de la gratuité de l'enseignement proposée par le gouvernement central (et non local) depuis 2019.

Ces deux méthodes sont utilisées de manière complémentaire et ont permis de comprendre et d'expliquer le niveau d'atteinte des résultats de l'agenda 2063, d'une part, et les effets de l'action publique de la gratuité de l'enseignement sur les conditions de vie des populations de la RDC en général, et celles de Kinshasa en particulier.

A. Cadre théorique

Tout modèle théorique est, d'après Madeleine Grawitz⁶⁹, « *un compromis entre une simplicité incomplète et un réalisme reflétant la complexité de la vie* ».

Par allusion à Henri Mendras, tout en marquant une distanciation avec l'objet observé, le sociologue est celui-là qui « *veut regarder les faits et en tirer des schémas d'analyse et d'interprétation*⁷⁰ ». Dans le cadre de cette recherche, nous avons eu recours au structuro-fonctionnalisme de Talcott Parsons et à la sociologie de l'action publique selon Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès.

⁶⁷ Selon Olivier Martin, la statistique offre à la sociologie des instruments permettant d'opérationnaliser, c'est-à-dire de mettre en pratique, des questions que cette dernière se pose sur des faits sociaux, cf. *L'enquête et ses méthodes : L'analyse des données quantitatives*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, p. 6.

⁶⁸ B. Lacombe, *Pratique du terrain. Méthodologie et techniques d'enquête*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'ASCQ, 1996-1997, p. 99.

⁶⁹ M. Grawitz, *Op. cit.*, p. 475.

⁷⁰ H. Mendras, *Éléments de sociologie*, Armand Colin, Paris, 1989, p.12.

1. Le structuro-fonctionnalisme de Talcott Parsons

Le fonctionnalisme, parfois qualifié de structuro⁷¹-fonctionnalisme⁷², « est un courant de la pensée sociologique qui tente de comprendre les phénomènes sociaux en identifiant les fonctions qu'ils remplissent dans l'ensemble auquel ils se rattachent en partant de l'idée que celui-ci tend vers la stabilité⁷³. » Si le fonctionnalisme explique l'existence de diverses institutions ou pratiques par leur fonction, la théorie des systèmes veut rendre compte des relations entre les différents systèmes. Talcott Parsons lui-même l'a qualifié de « fonctionnalisme systémique » dans sa conception de la société comme un système social. Le structuro-fonctionnalisme⁷⁴ de Talcott Parsons nous intéresse suite à son niveau de théorisation générale. Au fait, malgré les critiques, « le modèle théorique proposé par Parsons est l'un des plus complexes que la sociologie ait connu⁷⁵. » Les auteurs de l'agenda 2063 ont fait le structuro-fonctionnalisme sans le savoir.

Au fait, Talcott Parsons part de la théorie de l'action. Il observe que tout comportement humain se situe toujours en même temps dans quatre contextes : i) le contexte biologique : celui de l'organisme neurophysiologique avec ses besoins et ses exigences ; ii) le contexte psychique : celui de la personnalité, étudié par la psychologie ; iii) le contexte social : celui des intentions entre les acteurs et les groupes, étudié par la sociologie ; iv) le contexte culturel, celui des normes, modèles, valeurs, idéologies, connaissances, auquel s'intéresse particulièrement l'anthropologie.

Talcott Parsons souligne que ces quatre contextes constituent un système, une structure, la structure d'action ou le système d'action. Il le définit comme un ensemble dont les éléments sont en situation d'interaction réciproque, chaque sous-système constituant des sous-systèmes du système de l'action. Ici, apparaît l'approche fonctionnaliste. En effet, pour lui, toute structure et, plus généralement tout système, comporte nécessairement quatre fonctions pour pouvoir fonctionner et se perpétuer. Ces fonctions constituent ce qu'il appelle les « prérequis fonctionnels » du système d'action. Il s'agit de : la fonction d'adaptation (A) ; la fonction de

⁷¹ Allusion faite à la notion de structure. Les composantes structurelles du système social de Talcott Parsons sont au nombre de ' entités stables et constantes [...]. Ce sont les rôles, les collectivités, les normes, les valeurs.

⁷² Allusion à la notion de fonction : pour Talcott Parsons une société ou un système existe, se maintient et se perpétue, quatre impératifs fonctionnels lui sont nécessaires. Ce sont les 4 sous-systèmes du système général de l'action : la stabilité normative, adaptation, poursuite des buts et intégration développés sous l'acronyme AGIL.

⁷³ Cf ; [http : fr.m.wikipedia.org/wiki/](http://fr.m.wikipedia.org/wiki/), consulté le 20/08/2021.

⁷⁴ T. Parsons, cité par J.-L. Loubet Del Bayle, *Op. cit.* p. 336.

⁷⁵ Etude sur la théorie fonctionnalisme de Talcott Parsons, cf. www.dydip.skyrock.mobi/308/ , consulté le 23/02/2022.

poursuite des buts ou *Goal attainment* (G) ; la fonction d'intégration (I) et la fonction de *Latence* (L).

Comme dit précédemment, l'agenda 2063 s'apprête au modèle structuro-fonctionnaliste selon qu'il concilie les dimensions économiques, politiques, sociales et environnementales. Nous partons d'abord du Tableau AGIL selon qu'il présente la correspondance entre les 4 fonctions et les quatre sous-systèmes de l'action sus évoqués.

Tableau 1: AGIL

L'organisme biologique (<i>Adaptation</i>)	La personnalité (<i>Goal attainment</i>) ou Poursuite de buts
La Culture (<i>Latence</i>)	Le Système social (<i>Intégration</i>)

Source : cf. J.-L. Loubet Del Bayle, *Op.cit.*, p. 367.

Plus loin, Talcott Parsons s'est inspiré des théories cybernétiques et montre que le système d'action connaît une constante circulation d'informations et d'énergie qui détermine une hiérarchie entre les parties du système. Un principe cybernétique établit que les parties les plus riches en information imposent leur contrôle aux parties les plus riches en énergie.

Talcott Parsons est arrivé à la théorie du système social ou de la société. Selon lui, on retrouve au niveau du système social les quatre prérequis fonctionnels et, [...] toute collectivité soumise à l'analyse peut être étudiée en termes d'adaptation, d'intégration, de poursuite des buts et de latence. Par ailleurs, chacune de ces quatre fonctions a un point d'impact spécifique dans la réalité sociale. La société apparaît, en effet, comme un système se décomposant en quatre sous-systèmes correspondant aux quatre fonctions.

L'« *Adaptation* » correspond à l'ensemble des activités relatives à la production et à la circulation des biens de consommation et s'identifie aux activités qui composent l'économie ou le sous-système économique. Par rapport à l'agenda 2063, les objectifs 4, 9, 10 et 18 constituent le sous-système économique du système social africain en général et, congolais, en particulier ;

Le « *Goal attainment* » ou la poursuite des buts se traduit par la recherche et la détermination d'objectifs collectifs et la mobilisation des acteurs et des ressources de la société

en vue d'atteindre ses objectifs. C'est ce que Parsons appelle le politique au sens large de ce terme. Les objectifs 11, 12, 13, 14, 15, 19 et 20 correspondent respectivement aux valeurs et pratiques démocratiques, institutions capables, à la paix et sécurité, à une Afrique stable, ... représentent le sous-système politique du système continental et national de développement.

Quant à l'intégration de la société, il estime qu'elle dépend des institutions (citons à titre exemplatif le droit, l'appareil judiciaire et la police) qui ont pour fonction d'établir et de maintenir les solidarités qu'une société est en droit d'imposer à ses membres et qui constituent ce que Parsons appelle la communauté sociétale. Les institutions chargées de la mise en œuvre des objectifs 1, 2, 3, 5 et 17 constituent la communauté sociétale au niveau tant mondial que national.

Enfin, à la fonction de latence correspondent les mécanismes destinés à transmettre la culture aux acteurs pour qu'elle constitue un élément essentiel de la motivation de leur conduite sociale. Ce sont les mécanismes de socialisation. Il suffit de penser à la culture mondiale liée à la gestion de l'environnement et du changement climatique, par exemple. Les structures ayant en charge les objectifs 6, 7, 8 et 16 constituent le sous-système qui joue ce rôle.

Schématiquement, par allusion à Talcott Parsons, le sous-système social du système d'action d'exécution et de suivi-évaluation des objectifs de l'agenda 2063 dans la société congolaise peut se présenter dans le tableau A.G.I.L comme suit :

Tableau 2 : Le sous-système social du système d'action des objectifs de l'agenda 2063

SYSTEME ORGANIQUE	SYSTEME PSYCHIQUE	
SYSTEME CULTUREL	Economie (Economique) 4 : Économies et emplois 9 : Institutions financières 10 : Infrastructures de classe internationale 18. Jeunes et enfants engagés	Politique (Bonne gouvernance) 11. valeurs et pratiques démocratiques 12. institutions capables 13. Paix et sécurité 14. Afrique stable 15. Paix et sécurité fonctionnelles 19. Afrique partenaire international 20. Afrique capable de financer son développement
	Socialisation (Environnement) 6 : Économie bleue 7 : Économie/environnement durable 8 : Afrique unie (fédérale/confédérée) 16 : Renaissance culturelle africaine	Communauté sociétale (Sociale) 1 : Niveau de vie 2 : Citoyens instruits 3 : Citoyens en santé 5 : Agriculture moderne 17: Égalité homme -femme

Source : Adaptation de Willy Kasese, à partir de J.-L. Loubet Del Bayle, *Op. cit.*, p. 369 et harmonisation avec l'agenda 2063.

On a préféré ce découpage pour faciliter l'analyse. Il s'agit là d'appliquer un principe simple que René Descartes énonçait déjà il y a bien longtemps : « *il est plus aisé d'affronter un problème quand on le divise en problèmes plus petits, et donc plus simples.* »⁷⁶ Retenons que pour Talcott Parsons⁷⁷, toute société ainsi analysée reste en situation d'échanges avec les autres sous-systèmes d'action et qu'à l'intérieur de la « société », les sous-systèmes qui la constituent sont aussi liés par des rapports d'interaction réciproque consistant notamment en des échanges des produits et des ressources (les produits de l'un devenant les ressources de l'autre et inversement).

Parlons de « citoyens instruits » relatif à l'objectif 2 par exemple. On constate que l'éducation est liée à l'état de santé (objectif 3) et à la qualité ou au niveau de vie (objectif 1). Concrètement, le niveau d'instruction impacte l'état de santé et le niveau de vie voire tous les domaines de la vie nationale. Inversement, il faut être bien instruit pour bien travailler et

⁷⁶ R. Descartes cité par Geoffroy Schmitt, *Le management de projet appliqué au système d'information*, Lavoisier, Paris, 2010, p. 93.

⁷⁷ T. Parsons, *The social system*, The Free Press, New York, 1951.

produire de quoi élever son niveau de vie. C'est dans cette condition qu'on peut parler de développement d'une société.

Soulignons que pour Talcott Parsons, il est possible de décomposer à son tour chacun des sous-systèmes de la société selon le tableau AGIL. Les différents objectifs constituent en eux-mêmes des sous-systèmes. (Il suffit de penser qu'il y a même des objectifs qui sont mis en œuvre par deux à trois ministères au sein du gouvernement).

Ainsi, le sous-système « éducation » (objectif 2) peut, d'une part, être rapporté dans le tableau AGIL selon qu'il impacte le sous-système économique (objectifs 4, 9, 10 et 18) ; le sous-système politique (objectifs 11, 12, 13, 14, 15, 19 et 20) ; le sous-système sociétal (objectifs 1, 2, 3, 5 et 17) et le sous-système environnemental (objectifs 6, 7, 8 et 16).

D'autre part, le sous-système « éducation » comprend d'autres sous-systèmes susceptibles d'en contenir d'autres. C'est comme le dit Guy Rocher⁷⁸ : « *Le système de Parsons ressemble à ces poupées russes qui, lorsqu'on les ouvre, en contiennent une plus petites, laquelle en contient une plus petite et ainsi de suite* ».

Tout compte fait, le système général d'action proposé par Talcott Parsons a permis de comprendre et d'expliquer l'agenda 2063. Au fait, la conception, l'implémentation, le suivi et l'évaluation du développement durable est ainsi fondé sur le modèle structuro-fonctionnaliste. Car, c'est un programme qui :

- met l'homme au cœur du développement : c'est le sous-système organique qui joue la fonction d'adaptation (objectifs 4, 9, 10 et 18);
- vise à doter l'Afrique des institutions susceptibles de favoriser un développement durable : c'est le sous-système psychique avec comme rôle la poursuite des buts ou le « *Goal attainment* » (objectifs 11, 12, 13, 14, 15, 19 et 20) ;
- assure l'avènement des sociétés plus pacifiques et inclusives au travers le sous-système qui joue le rôle d'intégration (objectifs 1, 2, 3, 5 et 17);
- préserve l'environnement par allusion au sous-système culturel qui joue le rôle de latence ou de socialisation (objectifs 6, 7, 8 et 16).

Bref, les 20 objectifs et les 66 indicateurs de l'agenda 2063 ont un caractère global et concernent tout le continent africain. Ils sont par ailleurs intégrés et indissociables et concilient

⁷⁸ G. Rocher, *Introduction à la sociologie générale*, Seuil, Paris, 1970, cité par J.-L. Loubet Del Bayle, *Op.cit.*, p. 368.

les dimensions du développement durable, à savoir : l'économique, la politique, la sociale et l'environnementale. C'est le propre du structuro-fonctionnalisme, du reste connu comme un modèle holiste.

2. La sociologie de l'action publique selon Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès

L'on a convoqué cette théorie parce que sa grille d'analyse se prête également à l'analyse des politiques publiques⁷⁹ ; cas type de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC.

En effet, la sociologie de l'action publique est focalisée sur les éléments caractéristiques suivants⁸⁰ :

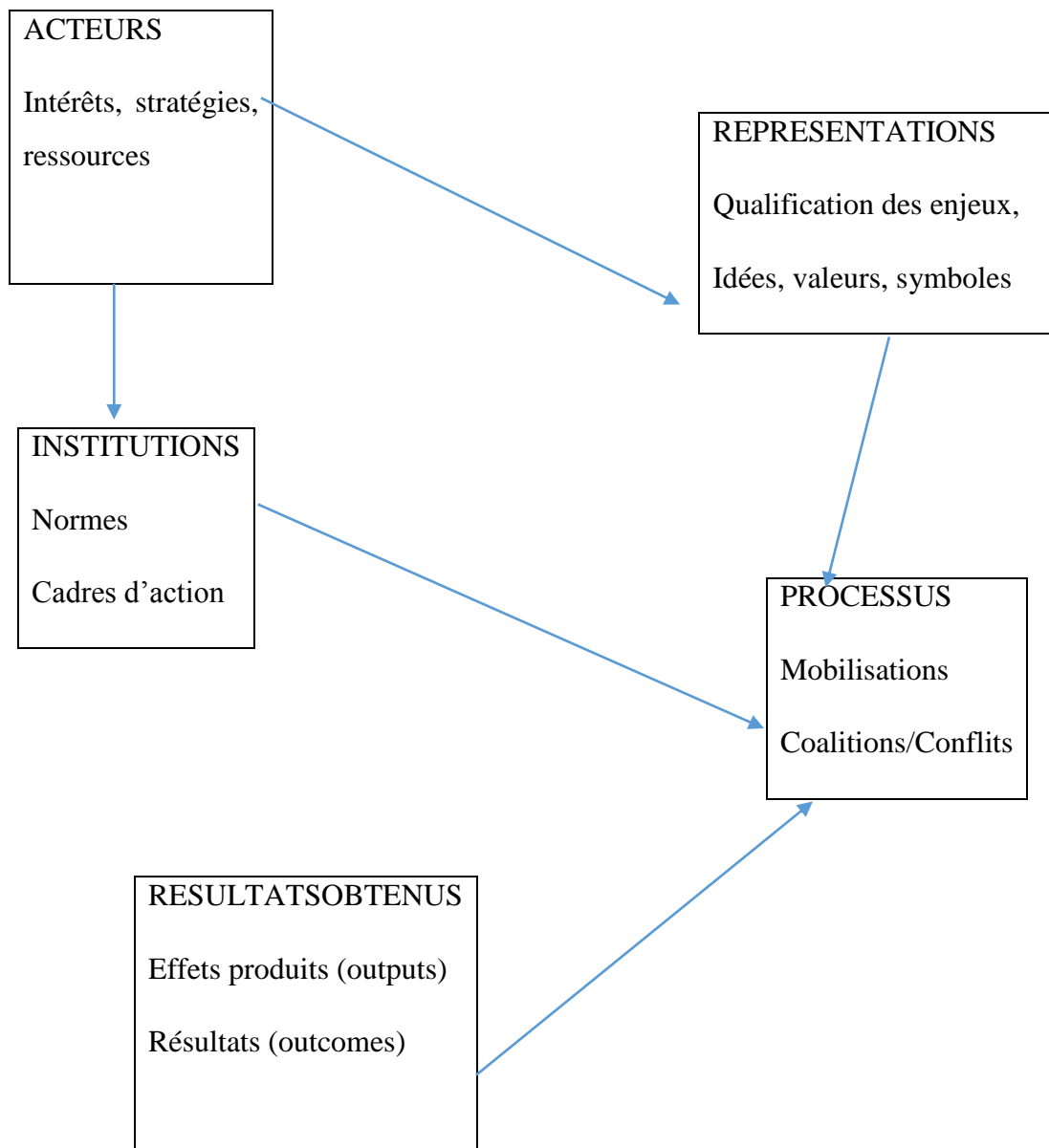
- une observation précise des programmes et bureaucraties en action,
- une approche sectorielle,
- une analyse des acteurs et des systèmes d'action,
- une approche en termes de séquence chacune étant un espace d'action spécifique ayant son système d'acteurs, ses dynamiques, ses paradoxes,
- une analyse des cadres cognitifs et normatifs, des cadres intellectuels, des énoncés,
- une tension entre les travaux empiriques décrivant la dynamique des interactions, et la conceptualisation de modèles donnant la cohérence de l'action.

Par rapport au modèle historique d'analyse séquentielle de Jones⁸¹, nous préférons avec Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, le modèle interactif. Là, ils analysent l'action publique à partir de cinq variables, reliées entre elles, à travers ce qu'ils appellent « *le pentagone de l'action publique* ». Ces variables sont : les acteurs, les représentations, les institutions, les processus et les résultats. Leur combinaison symétrique apparaît clairement dans la figure suivante :

⁷⁹ Ce terme est actuellement délaissé au profit de la notion d' « action publique ».

⁸⁰ P. Lascoumes et P. Le Galès, *Sociologie de l'action publique, Domaines et approches*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 2012, p.18.

⁸¹ C. Jones, *An Introduction of the Study of Public Policy*, Worldworth publication, Belont, 1970, cité par P. Lascoumes et P. Le Galès, *Op. cit.*

Figure 1 : Cinq variables de base de l'analyse de l'action publique et leurs combinaisons

Source : Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, *op.cit.*, p. 19.

Selon les tenants de ce modèle, les acteurs peuvent être individuels ou collectifs, ils sont dotés d'intérêts et de ressources, disposent d'une certaine autonomie pour développer des stratégies, ont la capacité de faire des choix, sont plus ou moins guidés par leurs intérêts matériels et/ou symboliques.

Les représentations sont les cadres cognitifs et normatifs qui donnent un sens aux actions, les conditionnements mais aussi les reflètent. Elles qualifient les enjeux et les relient aux valeurs et aux symboles. Selon Pierre Mannoni, « [...] *les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social*⁸². »

Les institutions sont les cadres de l'action, c'est-à-dire les normes, les règles, routines, procédures qui orientent les interactions. C'est la combinaison des trois premières variables qui détermine le processus, c'est-à-dire les mobilisations des acteurs et leurs dynamiques d'échange et d'évolution dans le temps.

Les résultats sont d'une part les effets produits sur les organisations et les comportements (*outputs*), d'autre part les conséquences de l'action publique, les impacts sur le problème que l'on voulait traiter (*outcomes*).

Appliqué à la politique publique de la gratuité de l'enseignement en RDC, ce modèle nous permet d'appréhender les interactions entre *les différents acteurs* du système éducatif congolais selon leurs intérêts, les stratégies mises en œuvre et leurs ressources ; comment ils agissent sur : i) *leurs représentations* (en termes de qualification des enjeux, des idées et des valeurs symboliques) et ii) *les institutions* (avec leurs normes et les cadres d'action) ; qui, à leur tour agissent sur les représentations, et sur les processus (en termes de mobilisation et de coalition ou de conflit) afin d'atteindre les résultats sous forme d'*outputs/outcomes*. Durant les entrevues réalisées sur le terrain, par exemple, les acteurs de la gratuité ont été répartis en catégories dont chacune agit selon ses intérêts, ses stratégies et ses ressources qui se sont révélés parfois divergents. Pour le cas d'espèce, au niveau de leurs représentations et/ou imaginaires, cette théorie a permis de comprendre que les logiques des responsables ministériels, gouvernementaux ou de l'État sont caractérisées par la « stratégie d'usure ». L'État fait des promesses qu'il ne respecte pas. C'est depuis 2010-2011 que l'on a mis en œuvre la gratuité de l'enseignement et que les tractations autour de l'amélioration des conditions de vie et de travail a fait l'objet d'une série de bancs entre les syndicats et les différents gouvernements de la RDC, en vain.

⁸² P. Mannoni, *Les représentations sociales*, Collection Que sais-je ?, PUF, Paris, sd.

B. Outils de collecte et d'analyse des données

Le terme méthode désigne, selon Larousse encyclopédique, « *la marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration de la vérité* »⁸³. Rappelons qu'

*il y a une différence entre méthodes (au pluriel) et méthode (au singulier). Les méthodes renvoient aux techniques utilisées pour réaliser les différentes étapes de la méthode. Quant à la méthode, elle est une démarche intellectuelle générale qui coordonne un ensemble de techniques dans le but d'expliquer les faits*⁸⁴.

Selon Madeleine Grawitz, « *la méthode est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie* »⁸⁵.

Dans le domaine du management, il y a quelques enrichissements de la notion de méthode. Hugues Marchat pense qu'« *une méthode sert de fil conducteur à celui qui l'utilise. Elle le guide sur le chemin le plus logique pour résoudre une problématique [...]. En bref, la méthode permet d'optimiser la manière dont on va résoudre la problématique* »⁸⁶. Cet auteur nous apprend que

*aucune méthode n'est universelle. Chaque problématique rencontrée dans les projets est d'une certaine manière unique. [...] la méthode sert aussi de garde-fou : certains peuvent arguer du fait que telle ou telle étape n'est pas validée pour ne pas faire avancer un projet, mais en bref, seule l'atteinte des objectifs a vraiment de l'importance ; La méthode employée importe peu, elle n'est qu'une proposition du chemin à parcourir.*⁸⁷

Notre méthode s'articule autour des techniques et outils de collecte des données primaires et secondaires ainsi que sur les techniques d'analyse des données.

1. Techniques de collecte des données

Les techniques de collecte des données portent essentiellement sur les données primaires et les données secondaires.

Pour *les données primaires*, nous avons utilisé les techniques d'observation directe au sein des directions d'études et de planification des ministères du gouvernement congolais et sur le terrain auprès des enquêtés. Nous avons aussi recouru à la technique documentaire, aux entretiens semi-directifs, au focus group, au questionnaire et à l'échantillonnage :

⁸³ Larousse encyclopédique, 2000, p. 416.

⁸⁴ J. Nzhié Engono, « Séminaire de méthodologie », Master II, Université de Yaoundé I, Yaoundé, 2016.

⁸⁵ M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 1979.

⁸⁶ H. Marchat, *Kit de conduite de projet*, Nouvelle édition, éd. d'organisations, Paris, 2003, p. 243.

⁸⁷ Idem, p. 244 et parsim.

a. L'observation directe

Généralement, l'observation a deux dimensions : « *L'observation fortuite, qui est une observation spontanée, préscientifique et l'observation scientifique, qui est systématique et préparée. Là, on observe un objet avec méthode* »⁸⁸. Lorsqu'Émile Durkheim dit : « il faut considérer les faits sociaux comme des choses⁸⁹ », c'est à ce dernier type d'observation qu'il fait allusion.

En soi, l'observation directe est celle où le chercheur procède lui-même à la collecte des informations sans passer par un intermédiaire et sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait appel à son sens de l'observation et d'interprétation. Il s'agit, en fait, d'« *un mode d'investigation directe qui se déroule dans le milieu naturel* »⁹⁰. Elle est méthodique car elle permet au chercheur d'observer et de transformer les observations en mots et en interprétations.

Dans le domaine de management des projets :

*les observateurs des projets sont plus ou moins impliqués dans leur management (gestion). Qu'il soit chercheur, consultant, journaliste ou acteur [...] l'observateur doit être précisé quant à sa fonction (qui est-il ?), et quant à sa place vis-à-vis du ou des projet(s) (où est-il). Cette précision conditionne la méthode de l'observation et donc d'éventuels biais qui s'y rattachent.*⁹¹

Pour ce qui concerne cette étude, on a effectué plusieurs descentes sur le terrain afin d'observer les différents acteurs engagés dans l'implémentation de la dimension éducative de l'agenda 2063 dans la ville de Kinshasa. Plusieurs visites dans les écoles ont également permis de palper des doigts les conditions de travail des enseignants et d'apprentissage des élèves dès la gratuité de l'enseignement en RDC. Cela, parce que : « *c'est [...] depuis le milieu des années 1980 environ, des entreprises réalisant des projets ont ouvert de nouveaux terrains aux chercheurs, leur offrant par là même la possibilité de révéler des pratiques, de les analyser, de les comparer, de les restituer* »⁹². L'observation directe a aussi permis de voir comment les populations de Kinshasa interrogées sur leur perception des résultats de l'agenda 2063 sur leur vie quotidienne se comportaient vis-à-vis de ce sujet et des enquêteurs. Notre observation s'est

⁸⁸ J.-L. Loubet Del Bayle, *Op.cit.*, p. 37.

⁸⁹ E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, p. 23. Selon lui, c'est la première règle et la plus fondamentale des faits sociaux.

⁹⁰ F. Depelteau, *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, De Boeck, Bruxelles, 2000, p. 336.

⁹¹ G. Garel, *Le management de projet*, Collection REPERES, La Découverte, Paris, 2003, p. 6.

⁹² Ibidem.

déroulée dans douze sur vingt-quatre communes de la ville de Kinshasa durant les mois de septembre à décembre 2018 et de janvier à mars 2022.

b. L'entretien semi-directif

De manière générale, « *l'entretien reste un moyen privilégié, souvent le plus économique, pour produire des données discursives donnant accès aux représentations émiques (emic), autochtones, indigènes, locales*⁹³. » Selon Jean-Pierre Durand et Robert Weil, « *cette démarche consiste à faire produire une conversation réglée entre un enquêté et un enquêteur, munis de consignes et le plus souvent d'un guide d'entretien* »⁹⁴. Cette technique a permis de réaliser dans un premier temps, un ensemble d'entretiens avec les responsables ministériels et leurs auxiliaires. Dans un deuxième temps, nous nous sommes entretenus avec les chefs des établissements scolaires, les leaders syndicaux, les enseignants, les parents, les élèves, les leaders communautaires, les leaders religieux rencontrés dans les quartiers, avenues de Kinshasa⁹⁵. Un guide d'entretien était préalablement élaboré. Il nous indiquait les lignes directrices des thèmes à aborder.

c. Le questionnaire

Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon⁹⁶ définissent « *le questionnaire comme un instrument rigoureusement standardisé, à la fois dans le texte des questions et dans l'ordre* ». En effet, les activités de développement ont des dimensions à la fois qualitatives et quantitatives. La technique du questionnaire est un outil de quantification. Les acteurs engagés dans la mise en œuvre de l'Agenda 2063 ont réussi à atteindre certains objectifs quantitatifs tels :

- promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous ;
- mettre en place une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation soutenable qui profite à tous et encourager l'innovation, etc.

⁹³ J-P. Olivier (de) Sardan, « La politique du terrain », in *Enquête* [En ligne], 1995, p. 17. cf. <http://journals.openedition.org/enquete/263>. Consulté le 04 décembre 2019.

⁹⁴ J.-P. Durand et R. Weil, *Sociologie contemporaine*, Vigot, Paris, 1997, p. 131.

⁹⁵ L'annexe 5 reprend la liste des personnes ressources rencontrées à Kinshasa.

⁹⁶ R. Ghiglione et B. Matalon, *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratiques*, Armand Colin, Paris, 1991, p. 92.

Leur caractère matériel rend facile leur quantification. Il y a certes la susceptibilité de quantifier les objectifs à caractère non matériel, tel l'objectif 2 relatif à l'éducation et à l'apprentissage.

Il convient de signaler que : « *dans les enquêtes, l'instrument de mesure est un questionnaire* »⁹⁷.

d. Le focus group

Selon Jenny Kitzinger et alii⁹⁸, « *les focus groups sont des discussions de groupes ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes pour la recherche.* » Il ajoute que « *le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil des données et comme point de focalisation dans l'analyse*⁹⁹. » Il s'agit d'une technique d'entretien de groupe, un groupe de discussion semi-structuré modéré par un animateur neutre en présence d'un observateur, qui a pour but de collecter des informations sur un nombre de questions définies à l'avance. Cette technique d'entretien repose donc sur la dynamique des groupes. Elle permet d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion. Les échanges favorisent l'émergence des connaissances, d'opinions et d'expériences comme une réaction en chaîne grâce à la réunion de personnalités diverses favorisant l'expression et la discussion d'opinions controversées.

Le chercheur est comme un explorateur ; il peut connaître en partie le sujet, mais qui va aussi découvrir des domaines inconnus.

La méthode des *focus groups*¹⁰⁰ se présente en plusieurs étapes souvent parallèles : i) l'échantillonnage (6 à 12 personnes) ; ii) l'élaboration des guides d'entretien qualitatif ; iii) l'élaboration des guides d'entretien quantitatif ; iv) l'organisation logistique des groupes de discussion ; v) l'enregistrement des groupes ; vi) l'animation des groupes (modérateur et observateur) ; vii) le *debriefing* entre modérateur et observateur après chaque groupe ; viii) la transcription verbatim des discussions enregistrées ; ix) l'analyse des données et la synthèse des résultats selon les méthodes qualitatives ; x) la présentation des résultats.

⁹⁷ Ministère des travaux publics et des services gouvernementaux du Canada, *Méthodes d'évaluation des programmes : Mesure et attribution des résultats des programmes*, sd, sl, p.129.

⁹⁸ J. Kitzinger et alii, « Qu'est-ce que les focus groups » in *Bulletin de psychologie*, [En ligne], t 13/471/Mai-juin 2004, p. 237. Cf. <http://www.bulletindepsychologie.net>, Consulté le 20 août 2022.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Pia Touboul, *Recherche qualitative : la méthode des focus group. Guide méthodologique pour les thèses en médecine générale*, p. 49.

L'avantage est que « *la méthode de focus group permet, par l'expression directe des participants, de faire émerger des idées diverses, parfois inattendues pour le chercheur ; reflet de valeurs sociales, culturelles et/ou religieuses de chacun*¹⁰¹. »

Point n'est besoin d'insister sur l'importance des travaux des sociologues comme Lazarsfeld et R. King Merton¹⁰² où ils mobilisent cette méthode. Une chose est sûre :

Merton a pensé trouver, dans cette technique d'investigation, un moyen supplémentaire et de complémentarité à celui de l'entretien individuel classique, du questionnaire ou de l'expérimentation, donnant accès à un matériel verbal interactif, propice à une analyse qualitative. Il a ensuite systématisé les détails opératoires de la technique, cette fois face à des stimuli visuels (des films pour les soldats américains) dans le cadre d'une autre étude bien connue sous le titre « The American Soldiers ».

Tout comme R. King Merton, on a utilisé cette méthode « [...] pour compléter les données quantitatives et expérimentales¹⁰³. » Malgré ses limites¹⁰⁴, et conformément à ses principes de base, cette méthode a permis de mieux comprendre la manière dont les acteurs engagés dans la politique de la gratuité de l'enseignement perçoivent cette action publique, pourquoi et comment ils adoptent certains comportements les uns envers les autres.

Nous avons pris des rendez-vous avec différentes autorités municipales (bourgmestres des communes-échantillon, chefs de quartier, chefs d'avenue, commandants de la Police nationale congolaise, chefs traditionnelles) ; religieuses (curés de paroisses, Imam, pasteurs) et scolaires (directeurs d'écoles). Elles nous ont fixés sur les jours et l'heure dont le groupe à rencontrer était disponible. Nous avons rencontré des groupes d'hommes et de femmes ; des groupes de jeunes (garçons et filles) et, parfois des groupes mixtes. Les discussions se déroulaient dans leurs lieux de travail ou de rencontre habituels. Nous étions accompagnés par Monsieur Mukoso Kom, enseignant à l'Université pédagogique nationale comme animateur en même temps que nous étions observateur du déroulement des débats. Le profil des personnes rencontrées dans le focus group, les thèmes de nos échanges et d'autres éléments (coordonnées téléphoniques, structure et commune) sur l'organisation des débats sont repris à l'annexe 6.

¹⁰¹ Pia Touboul, *Op. cit.*, p. 44.

¹⁰² R. King Merton, cité par J. Kitzinger, *loc.cit.*, p. 138.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Les limites des focus groups résultent des aspects « bloquants » de la discussion de groupe : timidité ou réticence à exprimer des idées personnelles en public d'autant plus que si on aborde des sujets délicats tels que la sexualité, il peut alors être conseillé de faire des entretiens individuels. Par ailleurs, l'échantillonnage est également important et souvent sa constitution peut constituer un biais de l'étude ; par exemple, ne choisir que des personnes motivées et disponibles.

e. L'échantillonnage et la taille de sa couverture

La technique d'échantillonnage a permis de tirer un échantillon représentatif au sein de la population d'étude. En soi, « *un échantillon est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population* »¹⁰⁵. Quant à l'échantillonnage, c'est « *la technique statistique qui permet de sélectionner une population, un ou plusieurs échantillons comportant les mêmes caractéristiques que le groupe initial (autrement appelé population cible)* »¹⁰⁶.

L'échantillonnage des populations enquêtées a suivi les procédés classiques des sciences sociales. La technique utilisée dans la production des données a consisté au tirage d'un échantillon représentatif de la population de Kinshasa. Il est impérieux de rappeler qu'il existe deux catégories de méthodes d'échantillonnage : les méthodes probabilistes et les méthodes non-probabilistes. Les méthodes probabilistes sont celles qui utilisent une base de sondage. Il y a plusieurs méthodes probabilistes d'échantillonnage, à savoir :

- le tirage aléatoire simple ;
- le tirage aléatoire systématique ;
- le tirage aléatoire stratifié ;
- le tirage par grappe.

Il est connu que « *les méthodes non probabilistes d'échantillonnage sont basées principalement sur la méthode des quotas*¹⁰⁷ ».

Il est possible de combiner des méthodes probabilistes et des méthodes non-probabilistes dans un tirage à plusieurs degrés. Tel est le cas de la présente enquête d'évaluation. Compte tenu des coûts importants qu'occasionnent les méthodes probabilistes et de l'indisponibilité d'une base de sondage fiable des unités statistiques à enquêter, l'échantillon de cette enquête est basé sur le sondage aléatoire. Ce dernier est stratifié au niveau des unités primaires et tiré à plusieurs degrés.

Pour la première partie de cette étude, l'échantillonnage a suivi différentes étapes, à savoir la sélection de la zone d'étude et la population à enquêter.

¹⁰⁵ Illiassou Ndam, *Dynamiques agricoles et mutations socio-spatiales dans le contexte d'un développement local en pays Bamoum (Ouest Cameroun)*, Thèse de doctorat en géographie économique moderne et de développement, UY1, 2000, p.59.

¹⁰⁶ Idem, p. 58.

¹⁰⁷ Mukoko Samba, *Statistiques descriptives*, CERDAS, Kinshasa, 2009, p.28.

La première a consisté en la sélection de la zone d'étude. Elle a porté successivement sur les communes, les quartiers, les avenues, les parcelles, les ménages de la ville province de Kinshasa.

S'agissant des communes, sur les vingt-quatre communes de Kinshasa, douze communes-échantillons ont été tirées de manière aléatoire : neuf pour les communes urbaines et trois pour les communes urbano-rurales. Ci-dessous le tableau de répartition des communes-échantillon et des quartiers.

Tableau 3: Répartition du nombre de quartiers par commune-échantillon

Communes urbaines	Nombre de quartiers
Kasavubu	6
Bumbu	13
Kalamu	18
Kintambo	8
Limete	14
Makala	14
Matete	13
Ngaliema	21
Selembao	19
Sous-total	126
Communes urbano-rurales	
Kisenso	17
Mont-Ngafula	16
N'sélé	17
Sous-total	50
TOTAL	176

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

En ce qui concerne les quartiers, les 12 communes-échantillons disposent de 176 quartiers. Sur ce total, 174 quartiers ont été couverts par l'enquête. Cela donne un taux de couverture de 98,86% par rapport à l'échantillon. En raison de leur inaccessibilité, deux quartiers, en l'occurrence les quartiers Ngomba-Lutete et Mvunda-Manenga de la commune de Mont-Ngafula, n'ont pas été couverts.

En considérant le nombre total de quartiers que regorge la ville de Kinshasa, soit 338 quartiers, le taux de couverture s'élève à 51,5%.

Pour ce qui est des avenues, le nombre d'avenues couvertes par l'enquête a été déterminé par le rapport entre le nombre de ménages à visiter dans une grappe et celui d'avenues de cette grappe. Les informations relatives aux avenues ont été recueillies auprès des bureaux des quartiers-échantillon.

Après détermination du nombre et des noms des avenues à visiter, nous avons procédé au tirage aléatoire simple pour déterminer les avenues-échantillon. Le pas de sondage a été le rapport entre le nombre de ménages à enquêter par quartier et le nombre d'avenues.

Concernant les parcelles et les ménages, sur chaque avenue retenue, trois propositions ont été données aux enquêteurs : (i) si le nombre d'avenues dans un quartier correspond au nombre de ménages à enquêter, toutes les avenues devraient être visitées et un ménage devrait être choisi au hasard par avenue ; (ii) si le nombre d'avenues était inférieur à celui des ménages à enquêter, toutes les avenues devraient être visitées et au moins un ménage devrait être choisi au hasard par avenue ; (iii) si le nombre d'avenues était supérieur à celui des ménages à enquêter, les avenues à enquêter devraient être choisies en procédant au tirage aléatoire simple comme susmentionné et un seul ménage devrait être choisi au hasard par avenue.

L'échantillonnage de la population d'étude

Concernant les personnes enquêtées, la taille de l'échantillon a été calculée par les techniques statistiques mises à jour par Gumuchian et Marois¹⁰⁸, la méthode d'échantillonnage à la proportionnelle et d'autres techniques.

La méthode d'échantillonnage de Gumuchian et Marois

De manière générale, elle se subdivise en trois étapes différentes : l'estimation de la taille de l'échantillon à partir des proportions, l'ajustement de l'échantillon à partir des petites populations et l'estimation du taux de réponse minimal.

Pour l'estimation de la taille de l'échantillon à partir des proportions, Hervé Gumuchian et Claude Marois¹⁰⁹ calculent la taille de l'échantillon à partir des proportions en utilisant l'équation suivante :

¹⁰⁸ H. Gumuchian et C. Marois, *Initiation à la recherche en géographie*, Anthropos, Montréal, 2000, p. 60.

¹⁰⁹ Idem.

$$n = \left[\frac{x\sqrt{pq}}{c} \right]^2$$

Dans cette équation :

n= taille minimale de l'échantillon,

x= le seuil de confiance (1,96 à 95% de seuil de confiance, ou 2,58 à 98% de seuil de confiance pour qu'un résultat se trouve à l'intervalle de limites de confiance),

p= proportion variant entre 0,0 et 1,0 ou la probabilité d'occurrence d'un événement,

q= 1-p

c= dimension de l'intervalle de confiance.

Suivant la loi des grands nombres¹¹⁰, les règles de calcul considèrent que p=0,5 et q=0,5 et qu'on calcule la taille de l'échantillon à un seuil de confiance de 95% et un intervalle de confiance de c=0,05.

D'où,

$$n = \left[\frac{1,96 \sqrt{0,5 \cdot 0,5}}{0,05} \right]^2 = 384,16$$

a. Ajustement de l'échantillon

On procède à l'ajustement de l'échantillon lorsque l'étude porte sur des petites populations comme celles que nous avons dans les différentes urbaines et urbano-rurales de Kinshasa en République démocratique du Congo.

Ainsi,

$$n^* = \frac{n}{1 + \left(\frac{n}{N}\right)}$$

Ici,

n *= taille de l'échantillon ajusté

n= taille de l'échantillon= 384,16 et $\frac{n}{N}$ = fraction de l'échantillon où N= population totale.

D'où, n *= 1562 personnes

¹¹⁰ Au cas où l'étude porte sur une très grande population.

Cette technique d'ajustement de l'échantillon a permis d'échantillonner la population à enquêter par commune (urbaine ou urbano-rurale) à Kinshasa en RDC.

Tableau 4: Répartition de l'échantillon de la population enquêtée par commune

Communes	Taille de l'échantillon ¹¹¹
Kasavubu	48
Bumbu	110
Kalamu	145
Kintambo	68
Limete	118
Makala	115
Matete	107
Ngaliema	165
Selembao	148
Kisenso	174
Mont-Ngafula	176
N'sélé	188
TOTAL	1562

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Il est important d'indiquer que seul le chef de ménage était enquêté. Toutefois, en cas d'absence de ce dernier, c'est la personne la plus âgée qui répondait au questionnaire. Sur 1562 questionnaires, seuls 1201 étaient valides ; soit un taux de réponse de 77%.

Pour les données secondaires, nous avons utilisé la technique documentaire. De manière générale, l'analyse documentaire consiste à consulter les différents documents écrits (et autres) qui traitent de la même thématique que le chercheur. Elle est également « *une analyse des documents sur lesquels les phénomènes sociaux ont laissé une trace* »¹¹². Nous avons ainsi fait des lectures au sein des bibliothèques de la Faculté des arts, lettres et sciences humaines de l'Université de Yaoundé 1 (FALSH/UY1), de l'Université catholique d'Afrique centrale/Institut catholique du Cameroun (UCAC/ICY), du Centre d'études et de documentation de l'enseignement supérieur, universitaire et recherche scientifique de Kinshasa

¹¹¹ Cf. Echantillon retenu après calcul.

¹¹² M. Duverger, *Méthodes des sciences sociales*, PUF, Paris, 1961, p. 94.

(CEDESURK). Nous y avons consulté des ouvrages, des thèses de doctorat, des mémoires de master, des rapports annuels sur le suivi-évaluation de l'agenda 2063. La lecture de quelques rapports de missions d'évaluation de l'OCDD nous a offert des informations nécessaires sur l'Agenda 2063. Il en est de même des rapports du département d'évaluation des opérations de la Banque mondiale. Cette technique nous a permis de faire l'état des lieux de la présente étude et de nourrir notre argumentaire.

On a également recouru à l'« *entretien avec un informateur clé* ¹¹³ » : Des entretiens avec des personnes qui ont des informations spéciales sur ce sujet ont eu lieu. Ces entretiens suivent généralement un format ouvert ou semi-structuré ainsi qu'un « *bilan (ou évaluation) rapide* ¹¹⁴ » : Une technique rapide et à moindre coût permettant de collecter des données systématiquement pour prendre des décisions, en utilisant des méthodes qualitatives et quantitatives, comme des visites sur le site, des observations ou des enquêtes sur des échantillons. Cette technique a beaucoup de caractéristiques communes avec l'évaluation participative (comme la triangulation et les équipes multidisciplinaires) et reconnaît que la connaissance indigène est une considération cruciale pour prendre des décisions.

b. Les techniques d'analyse des données

Pour être utilisables, les données récoltées doivent préalablement être traitées. Ce processus qui vise à les rendre malléables passe par le dépouillement et le traitement proprement dit.

Par dépouillement des données, il faut entendre l'opération qui consiste à parcourir toutes les données en vue de corriger les éventuelles incohérences et erreurs qui se seraient glissées lors de l'opération de collecte. Il s'accompagne des opérations de codification et recodification des questions ouvertes ou fermées.

Comme technique d'analyse des données, nous avons entre autres utilisé, l'analyse de contenu, l'analyse statistique et SWOT¹¹⁵.

¹¹³ G., Chaplowe Scott, "Planifier le suivi et l'évaluation", Série de modules sur le suivi-évaluation, Croix rouge américaine et CRS (*Catholic Relief Services*), MD, Washington, DC. et Baltimore, 2008, p. 28.

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ *Strengths, weaknesses, opportunities and threats.*

i. L'analyse de contenu

Elle a essentiellement porté sur les données secondaires issues de l'analyse documentaire. L'analyse était faite de manière manuelle.

Jean-Pierre Durand et Robert Weil¹¹⁶ définissent l'analyse de contenu comme « *une technique d'exploitation du support et du contenu d'un document ou d'un discours écrit* ». Pour Raymond Quivy et Luc-Van Campenhoudt, celle-ci « *traite de manière méthodique des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité.*¹¹⁷ » Les mêmes auteurs poursuivent en ces termes : « *mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu [...] permet de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours conciliables.*¹¹⁸ »

Dans le cadre de cette étude, cette technique nous a permis de tenir compte « *des aspects essentiels d'une évaluation à mi-parcours* »¹¹⁹. Elle a entre autres permis :

- d'analyser des rapports de suivi-évaluation antérieurs ;
- de vérifier des indicateurs des résultats pour la période 2013-2023 et la pertinence des activités prévues pour atteindre les résultats attendus¹²⁰ ;
- d'analyser les stratégies d'intervention des différentes parties prenantes à la mise en œuvre, suivi et évaluation de l'agenda 2063 ;
- d'analyser le niveau d'implication et le degré de satisfaction des populations de Kinshasa par rapport aux réalisations actuelles ;
- d'identifier les difficultés rencontrées dans l'exécution de l'agenda 2063 ;
- de proposer des recommandations au gouvernement à travers les ministères sectoriels engagés dans l'exécution de cet agenda, aux PTF et à la population bénéficiaire en vue de garantir l'atteinte des objectifs à l'horizon 2063.

ii. L'analyse des données statistiques

Nous avons utilisé le logiciel *Statistical Package for social sciences* (SPSS) comme outil de traitement des données statistiques et de leur dissémination. Il consiste à synthétiser les

¹¹⁶ J.-P. Durand et R. Weil, *Op.cit.*, p. 131.

¹¹⁷ R. Quivy et L.-V. Campenhoudt, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1995, p. 230.

¹¹⁸ Idem.

¹¹⁹ South Research, *La gestion du cycle de projet et le cadre logique. Document IV. L'Évaluation*, Leuven, 2001.

¹²⁰ Cf. compte rendu de l'utilisation des ressources et analyse de l'adéquation entre les ressources utilisées et le niveau des résultats obtenus.

données, à rendre l'information digeste, accessible et compréhensible. D'où, l'utilisation des graphiques qui parlent mieux que les chiffres.

SPSS a permis de grouper les données, de les traiter dans des tableaux et graphiques et de faciliter l'analyse de la façon dont les populations de Kinshasa perçoivent les objectifs de développement durables coulés dans l'agenda 2030. Il a surtout aidé à traiter les données collectées dans les communes- échantillon de la ville de Kinshasa.

Dans les enquêtes du domaine de gestion des projets :

Il est essentiel de prévoir comment devront être ultérieurement traitées les informations brutes rassemblées, de façon à ce que les décideurs puissent rapidement disposer des indications les plus pertinentes pour la conduite des opérations : [...] comment doivent être présentés les résultats pour faciliter leur interprétation (tableaux, courbes, histogrammes, nuages des points, etc.).¹²¹

SPSS présente l'avantage de faciliter une analyse causale basée sur l'analyse statistique multi variée, c'est-à-dire que plusieurs variables peuvent concourir à l'explication d'un phénomène. Les variables peuvent être composites ou pas. Une variable composite est celle construite à partir d'autres variables saisies directement sur le terrain. D'où, nous avons utilisé les variables dépendantes (l'indicateur de l'objectif à atteindre) et plusieurs variables indépendantes (ou variables pouvant l'expliquer).

Par exemple, pour expliquer la perception de la qualité de vie en RDC de l'objectif 1 (variable dépendante ou expliquée) par les enquêtés, plusieurs variables indépendantes (variables explicatives) comme le sexe du répondant (masculin ou féminin), le milieu de résidence, le niveau d'instruction... nous ont aidés à expliquer le niveau atteint.

¹²¹ M. Dufumier, *Les projets de développement agricole. Manuel d'expertise*, Karthala, Paris, 1996, p. 283.

iii. La technique SWOT¹²²

La méthode SWOT ((*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), ou AFOM (Atouts ou forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces) est un outil de planification stratégique. Comme indiqué ci-avant, elle aide à évaluer les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces impliquées dans un projet de développement ou dans une entreprise à but lucratif. De manière concrète, « *la méthode permet de préciser l'objectif de l'organisation [...] et d'identifier les facteurs internes et externes qui sont favorables et défavorables à la réalisation de cet objectif.* ¹²³ »

Aussi appelée analyse SWOT, elle est un outil qui permet à un groupe ou à une organisation de faire une analyse interne de la structure et externe de son environnement afin de trouver un créneau à exploiter, de choisir une meilleure option dans l'atteinte des objectifs du groupe ou dans la résolution des problèmes. L'analyse SWOT « *permet à une organisation de réviser ou de rectifier sa mission ou ses objectifs avant l'élaboration de toute stratégie*¹²⁴ ».

Une analyse SWOT doit d'abord commencer par la définition d'un état final souhaité ou d'un objectif. Une conduite efficace de l'analyse se fait sous forme de discussion dans le cadre d'une réunion où les participants sont choisis avec pertinence (répartition équitable de groupes d'intérêts en évitant l'influence de certains acteurs), le choix du niveau d'analyse doit être opéré avec soin : objet de l'analyse interne (projet), objet de l'analyse externe (environnement où le projet doit être localisé), l'identification des 4 facteurs¹²⁵ (Atouts, Faiblesses, Opportunités et

¹²² Le SWOT, acronyme de *Strengths, Weaknesses, Opportunities et Threats* (en français : forces, faiblesses, opportunités et menaces) est un outil d'analyse stratégique développé par Edmund P. Learned, Roland C. Christensen, Kenneth R. Andrews et William D. Guth en 1965. Il est également appelé modèle LCAG - des initiales des auteurs - ou Modèle de Harvard. Les préalables à l'analyse SWOT sont une identification précise du métier de l'entreprise et une segmentation de celui-ci en domaines d'activités stratégiques si nécessaire. Pour chaque domaine d'activité stratégique, l'analyse SWOT comprend une identification des facteurs externes constitués des opportunités et menaces de l'environnement et des facteurs internes que sont les forces et faiblesses de l'entreprise. Une opportunité est une caractéristique de l'environnement, existante ou nouvelle, que la firme peut désormais utiliser pour atteindre ses objectifs. À l'inverse, une menace est une caractéristique environnementale existante ou nouvelle qui peut remettre en cause l'avantage concurrentiel d'une entreprise. L'analyse externe conduit à mettre en avant les facteurs clés de succès, entendus comme les exigences à respecter pour pouvoir se développer dans l'environnement concerné. Elle est ensuite rapprochée de l'analyse interne qui identifie les capacités stratégiques de la firme, c'est-à-dire les compétences distinctives qu'elle possède et qu'elle peut déployer par rapport à la concurrence. La confrontation des deux permet de mettre à jour l'ensemble des possibilités d'action et de choisir parmi ces stratégies possibles, celle pour laquelle l'entreprise sera la mieux adaptée, cf. R. Demoulin et alii, *La stratégie de A à Z*, Dunod, Paris, 2010, p. 195.

¹²³ Mapapa Mbangala, *Guide pratique d'évaluation des projets d'investissement*, PUL, Liège, 2014, p. 50.

¹²⁴ Y.-F. Yoko, *Gestion administrative des projets, Yaoundé*, 2017, p. 27.

¹²⁵ Selon Mapapa Mbangala, les forces se réfèrent aux aspects positifs qui sont sous le contrôle du projet ; c'est-à-dire les points forts. Ces forces doivent être listées afin de voir comment elles peuvent être utilisées pour tirer parti des opportunités ou pour maîtriser les menaces ; les faiblesses sont les aspects négatifs internes pour lesquels les marges d'amélioration doivent exister. Un inventaire des faiblesses doit être effectué afin de voir comment les minimiser en tirant parti des opportunités existantes ; les opportunités concernent les possibilités positives mais

Menaces). En bref, « *il s'agit d'une méthode subjective car elle s'appuie sur les jugements des participants*¹²⁶. »

SWOT a permis d'analyser le système de suivi-évaluation des politiques publiques en général et l'OCDD, en particulier. Nous avons ainsi présenté et analysé quelques structures étatiques qui ont pour mission le suivi-évaluation des programmes de développement et des politiques publiques en RDC. Une attention particulière a été accordée à l'OCDD afin de contribuer à sa performance.

VII. CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Nous allons, entre autres, définir les concepts évaluation des résultats, évaluation des politiques publiques, agenda 2063 ; développement durable ; action publique et politique publique, système éducatif, gratuité de l'enseignement,

A. Évaluation des politiques publiques et évaluation des résultats

De manière simpliste,

*l'évaluation se définit comme une démarche scientifique qui examine de façon systématique et objective les processus, les produits ou les effets d'une politique publique ou d'un programme public, et qui, en fonction de critères définis, porte un jugement sur sa valeur et sa contribution. Elle rassemble de l'information sur les interventions publiques afin de produire des connaissances crédibles, pertinentes et utiles à la conduite de l'action publique.*¹²⁷

Et, « *l'évaluation des politiques est traditionnellement présentée comme la dernière étape qui clôt le cycle d'une politique ou comme la phase qui lui impulse une nouvelle dynamique*¹²⁸ ». Cette définition fait allusion à l'approche séquentielle (*stages approach*) développée comme une théorie formalisée de l'action publique autour des années 1970. Ainsi, Charles O. Jones¹²⁹ divise le processus politique en cinq séquences se composant chacune en un certain nombre d'activités. Il présente ces différentes phases¹³⁰ comme suit : i) l'identification du problème (*problem identification*) ; ii) le développement du programme (*program development*) ; iii) la mise en œuvre du programme (*program implementation*) ; iv)

externes à exploiter, les menaces sont des écueils, des problèmes venant de l'extérieur, auxquels on sera confronté, *Op. cit.* p. 27 et suiv.

¹²⁶ Mapapa Mbangala, *Op. cit.*, p. 50.

¹²⁷ L. Boussaguet *et alii*, *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 2014, p. 257.

¹²⁸ *Idem.*

¹²⁹ Cf. *An Introduction to the Study of public Policy*, 1970, p.12.

¹³⁰ L. Boussaguet *et alii*, *Op. Cit.* p. 84 et suiv.

l'évaluation du programme (*program evaluation*) ; v) la terminaison du programme (*program termination*).

C'est une opération limitée dans le temps, qui vise à apprécier de manière systématique et objective la pertinence, la performance, le succès ou leurs absences, d'une politique/programme en cours ou achevé. « *L'évaluation est conduite de manière sélective afin de répondre à des questions spécifiques qui guideront les décideurs et pour fournir les informations qui détermineront si les hypothèses de départ utilisées dans l'élaboration des programmes étaient valides, ce qui a donné ou n'a pas donné les résultats et pourquoi*¹³¹. » Elle vise habituellement à déterminer la pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la durabilité d'une politique/programme. Dans la gestion du cycle de politique ou de programme : « *avant de décider de la réalisation d'un programme quel qu'il soit, il est nécessaire d'en définir les objectifs, puis d'en évaluer la faisabilité technique et l'utilité qui la plupart du temps peut s'exprimer sous forme d'un calcul de rentabilité*¹³². »

L'UNEG (*United nations evaluation group*) estime que « *l'évaluation a pour objet d'apprécier, de manière systématique et impartiale que possible, une activité, un projet, un programme, une stratégie, une politique, un sujet, un thème, un secteur, un domaine opérationnel ou une performance institutionnelle*¹³³. »

Elle permet d'analyser le niveau de réussite, à la fois en termes de résultats escomptés et inattendus, en examinant la chaîne des résultats, les processus, les facteurs contextuels et le lien de causalité. C'est cette approche autour de laquelle s'inscrit cette recherche évaluative dans la ville de Kinshasa en RDC.

Certes, il convient de noter que toute évaluation s'appuie sur des critères de pertinence, efficacité et autres déjà énoncés. Une évaluation doit fournir, à partir d'éléments démontrables, des renseignements crédibles et utiles, qui permettent d'intégrer en temps voulu les conclusions, recommandations et enseignements dans le processus décisionnel des organisations et des parties prenantes.

L'évaluation exige généralement de prendre un recul par rapport à la gestion quotidienne des interventions.

¹³¹ A. Bishikwabo, *Sociologie de l'Afrique et du Congo*, Mediaspaul, Kinshasa, 2002, p. 85.

¹³² AFITEP, *Le management de projet. Principes et pratiques*, 2^{ème} éd., AFNOR, Paris, 2000, p. 21.

¹³³ UNEG, *Normes et règles d'évaluation*, UNEG, New York, 2016, p. 10.

*Elle doit nécessairement prendre en compte un grand nombre de transformations écologiques, économiques et sociales dont certaines peuvent ne pas résulter exclusivement de la mise en œuvre des projets mais dépendent aussi d'éléments extérieurs à ces derniers.*¹³⁴

Pour ce qui concerne la présente étude, nous retenons avec Marc Dufumier que « l'évaluation en cours de projet a pour objectifs [...] d'inventorier les effets qui résultent de la mise en œuvre des opérations, effets recherchés ou non, et d'apprécier leur impact global sur la société et son environnement »¹³⁵. De manière plus explicite :

*L'évaluation à mi-parcours a pour objectifs, au cours de l'exécution d'un projet de mesurer le chemin parcouru, de capitaliser les acquis, d'évaluer ce qui reste et de proposer des mesures correctives, le cas échéant, pour garantir l'atteinte des objectifs fixés. Elle est réalisée (...) à partir d'indicateurs préalablement identifiés.*¹³⁶

De manière particulière, on parle également d'évaluation-recherche ou de recherche-évaluation¹³⁷ par laquelle on entend toute activité à fondement scientifique destinée à évaluer les actions et les effets d'une politique à caractère public. Selon le même auteur,

*bien que l'objet de cette formule soit la même que dans le cas précédent, on ne peut accorder le même degré de confiance aux « autres » évaluations étant donné l'ampleur de différences méthodologiques. Toute mesure de l'effet d'un projet peut se voir assimilée à l'évaluation de l'incidence alors que la Recherche-Évaluation recourt par définition aux méthodes de la science sociale pour mesurer les effets d'une politique générale*¹³⁸.

Il convient aussi de signaler que la notion d'évaluation a un lien avec celle de suivi. Mais, les deux doivent être différenciées. Le suivi est un examen continu effectué par la direction pour mesurer les progrès réalisés lors de la mise en œuvre d'un projet, afin de vérifier s'il est conforme avec le programme établi et de prendre les décisions nécessaires pour améliorer les résultats.

Dans tous les cas, l'évaluation présente beaucoup d'avantages pour les décideurs politiques. Car, celui

qui ne se préoccupe pas de faire évaluer ce qu'il entreprend s'expose à rester sans voix et sans argument le jour où se lèveront les critiques. L'action dont l'impact n'est pas mesuré finit toujours par attirer son critique qui vient déclarer : « Nothing

¹³⁴ M. Dufumier, *Op. cit.*, p. 382.

¹³⁵ Idem.

¹³⁶ CORAF (Conseil ouest et centre africain pour la recherche et le développement agricoles), *Manuel de suivi-évaluation*, CORAF, sl, 2009, p. 43.

¹³⁷ E. Howard Freeman, « The Present Status of Evaluation Research », communication présentée à la conférence de l'Unesco sur la Recherche-Evaluation, 1976, p. 42.

¹³⁸ Ibidem.

works ». *Et quand bien même la critique serait faiblement fondée, médiocrement menée, voire même de mauvaise foi, ses résultats peuvent être dévastateurs si l'on n'a pas pris les devants en commanditant régulièrement des études d'impact. Des politiques qui pouvaient cependant mobiliser de bons arguments en leur faveur ont ainsi été balayées tout simplement parce que leurs responsables n'avaient pas prévu à temps les moyens de prouver leur utilité*¹³⁹.

Le manque de mécanisme adéquat de suivi du programme d'urgence dit de 100 jours du président Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo de la RDC a donné lieu à l'emprisonnement de son directeur de cabinet Vital Kamerhe en avril 2020 est patent.

Mais, dans tous les cas, « *les indicateurs efficaces*¹⁴⁰ » sont un élément crucial pour une évaluation. Il est utile d'avoir une expertise technique et, avant que les indicateurs ne soient finalisés, il est important de les revoir avec des employés locaux pour vérifier qu'ils sont réalistes et faisables et qu'ils répondent aux besoins en informations des utilisateurs.

B. L'agenda 2063

L'agenda 2063 est le nom donné au programme continental de développement durable par l'Union africaine à l'horizon 2063, c'est-à-dire pour la période des cinquante années qui vont de 2013 à 2063. Il constitue une réponse africaine à l'échec face aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) qui ont couvert la période 2000-2015. D'où, certains textes parlent de l'agenda 2063 en termes d'agenda proprement africain. D'autres parlent d'agenda continental de développement durable à l'horizon 2063, ou de programme continental de développement durable.

C. Développement durable (*Sustainable development*)

Il est connu que l'histoire officielle du développement durable fait remonter ses prémices à la deuxième partie du XXe siècle. « *Dès 1951, l'Union internationale pour la*

¹³⁹ P. Robert *et alii*, *L'évaluation des politiques de sécurité et de prévention de la délinquance en Europe*, L'Harmattan, Paris, 2009, p. 16.

¹⁴⁰ Selon Chaplowe de Scott, il est nécessaire de se poser les questions suivantes : (i) Les indicateurs sont-ils SMART (Spécifiques, Mesurables, Atteignables, en Rapport avec les activités, limitées dans le Temps) ? Les indicateurs doivent être faciles à interpréter et à expliquer, rapides, économiques et faisables techniquement. Chaque indicateur doit être valide (pouvoir mesurer le concept prévu de manière exacte) et fiable (produire les mêmes données lors d'observations répétées d'une variable). (ii) Y a-t-il des indicateurs standards au niveau international ou au niveau du secteur ? Par exemple, les indicateurs élaborés par l'ONUSIDA, les Objectifs de développement du millénaire du PNUD, et les études démographiques et de santé, ont été largement utilisés et testés. (iii) Y a-t-il des indicateurs exigés par le bailleur de fonds, le projet ou le programme ? Ceci peut être particulièrement important si l'indicateur au niveau du projet doit passer à un cadre supérieur de responsabilité, au niveau du programme. (iv) Y a-t-il des sources secondaires d'indicateurs ? Il peut être économique d'adopter des indicateurs pour lesquels des données ont été ou vont être collectées par un ministère du gouvernement, une agence internationale, etc., *Op. cit.*, p. 9.

conservation de la nature (UICN)¹⁴¹, créée trois ans auparavant à l'initiative de l'Unesco, publie un rapport sur l'état de l'environnement dans le monde, aujourd'hui reconnu comme précurseur dans sa recherche de réconciliation entre économie et écologie ».

Selon Mathieu Baudin¹⁴²,

il en va de certaines dates comme des symboles ; 1987 est une de celles-là pour le développement durable. Un an après la « catastrophe » de Tchernobyl¹⁴³, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, créée quatre ans plus tôt, publie un rapport intitulé « Notre avenir à tous », qui consacre le terme de 'sustainable development'. Un document autrement appelé « rapport Brundtland », qui a assuré à son auteur, Gro Harlem Brundtland, une postérité universelle que sa double qualité de plus jeune Premier ministre norvégien et première femme à ce poste n'avait su lui conférer qu'à l'intérieur des frontières du « chemin du Nord¹⁴⁴ ». Proposé dès 1980 dans son rapport sur la stratégie mondiale de conservation par l'UICN, le sustainable development, traduit littéralement par « développement soutenable », puis très vite commué en « développement durable », se définit dans le rapport Brundtland comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ». Phrase intangible, définition quasi poétique, à laquelle la plupart se réfèrent depuis. Si c'est en 1987 que le concept voit consacrer sa définition, c'est en 1992, en revanche, que le développement durable acquiert ses lettres de noblesse et son envergure planétaire.

Ce type de développement part du principe selon lequel toutes les ressources sont épuisables. Par conséquent, il faut les gérer de manière rationnelle. C'est également,

le développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Ceci implique d'aborder les facteurs économiques, sociaux et environnementaux, ainsi que leur interdépendance dans les activités et les prises de décision de l'organisation.¹⁴⁵

Samuel-Béni Ella Ella¹⁴⁶ fait allusion à l'éco sociologue français Sanchs qui assimile la notion de développement durable à celle d'« écodéveloppement » qu'il définit comme « un mode de développement conciliant l'utilisation rationnelle des ressources naturelles,

¹⁴¹Union internationale pour la conservation de la nature (UICN) fut créée le 5 octobre 1948 à Fontainebleau. Elle est la doyenne des institutions internationales se préoccupant de questions environnementales. Basée à Gland en Suisse, elle rassemble autour de six commissions environ 980 membres (États, organismes publics, ONG...) présents dans 140 pays, M. Baudin, *Op. cit.*

¹⁴² M. Baudin, *Op. cit.*, p. 24 et suiv.

¹⁴³ Il s'agit de la centrale nucléaire de l'ex Union soviétique, autrefois située dans l'actuelle Ukraine, dont l'arrêt le 26/4/1986, constitue la catastrophe nucléaire civile la plus redoutable à ce jour, M. Baudin, *Ibidem.*

¹⁴⁴ C'est l'origine sémantique du nom Norvège, *Nordhrvegr* en « vieux-norrois » ou « Viel islandais », langue souche des principales langues scandinaves actuelles, M. Baudin, *Ibidem.*

¹⁴⁵ AFITEP, *Dictionnaire de Management de projet*, AFITEP, AFNOR, sl, 2010, p. 79.

¹⁴⁶ S.-B. Ella Ella, *Pour un véritable développement de la boucle du Dja. Contribution à l'enracinement de l'éco sociologie*, Les PUY, Yaoundé, 2016.

la lutte contre le changement climatique et le progrès socio-économique des êtres humains ».

En soi,

le mot écodéveloppement fut lancé pour la première fois par Maurice Strong¹⁴⁷ en 1972 et quand il circula dans les couloirs de la conférence de Stockholm. Il détrôna immédiatement l'éco-éco (une fois pour l'écologie, une fois pour l'économie) proposé par les participants d'un des forums parallèles à la conférence officielle.

Pour un développement durable ou soutenable en Afrique ? Il s'avère que

[...] les pays du Nord parlent de développement durable autour de la protection de l'environnement ; les pays du Sud lui préfèrent le concept officiel de « sustainable » ou « soutenable » qui inclut la durabilité, la résistance mais aussi une capacité de se prendre en charge, de se renouveler.¹⁴⁸

Avec Paul Houée, retenons que le développement durable est « *un développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs.*¹⁴⁹ » Notons que « *le développement durable intègre trois piliers : le progrès économique, la justice sociale, la préservation de l'environnement*¹⁵⁰. » auxquels les Nations unies ajoute la dimension politique à travers l'agenda 2030¹⁵¹.

On retiendra que de la même manière que l'on n'explique plus l'écologie, le libéralisme, ou encore la démocratie avant d'en discourir, « *le développement durable est entré dans ce panthéon d'expressions dont on entend souvent parler sans trop savoir à quoi elles correspondent exactement*¹⁵² ».

La représentation classique du développement durable (approche « latine¹⁵³ ») revient sur la définition où la plupart se réfèrent à une phrase unique, sorte de sentence créatrice originelle : « *développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la*

¹⁴⁷ I. Sanchs, Environnement et développement. Nouveaux concepts pour la formulation des politiques nationales et des stratégies de coopération internationale, Projet conjoint sur l'environnement et le développement, Ottawa, 1977, p. 1.

¹⁴⁸ P. Houée, *Op. cit.* p. 201.

¹⁴⁹ Idem, p. 202.

¹⁵⁰ R. Memoulin et alii, *La stratégie de A à Z*, Dunod, Paris, 2010, p. 54.

¹⁵¹ Programme de développement des Nations unies aussi appelé « objectifs de développement durables »

¹⁵² M. Baudin, *Le développement durable : Nouvelle idéologie du XXIème siècle ?* L'Harmattan, Paris, 2009, p. 15.

¹⁵³ Il existe également une approche que les théoriciens anglo-saxons ont commuée dans une règle dite des « 3P » ou *People-Planet-Profit*. Selon M. Baudin, c'est à cette triptyque entrelacé que viennent s'agréger une kyrielle de principes, et le développement durable de se retrouver dépositaire de la « précaution » qui évite les risques d'irréversibilités, de « la prévention » qui préfère prévenir que guérir, de « la bonne gouvernance » qui gère avec sagesse et raison, de « la participation » qui mobilise et associe toutes les parties prenantes, de « la solidarité » qui participe d'un monde meilleur et autre de « transparence »... *Op. cit.*, p. 16 et suiv.

capacité des générations futures à répondre aux leurs ». Un autre référent commun¹⁵⁴ repris régulièrement consiste en une représentation métaphorique et géométrique du développement durable en trois sphères d'égale importance qui s'entrecroisent : l'une économique, l'autre sociale, et la troisième environnementale. À la jonction de la sphère de l'Économie et de celle du Social, on trouve l'idée de « l'Équitable ». À la jonction de la sphère du Social et de la sphère de l'Environnement, on trouve l'idée du « vivable ». À la jonction des sphères de l'environnement et de l'économie, on trouve celle du « viable » ; la conjonction des trois sphères formant en son centre un blason vertueux symbolisant l'idée d'un développement durable.

D. Politique publique et action (ou intervention) publique : Deux notions proches et controversées

Selon Pierre Lascombes et Patrick Le Galès, « *parler de politique publique, c'est [...] désigner l'action menée par une autorité publique (seule ou en partenariat) afin de traiter une question perçue comme un problème*¹⁵⁵. »

L'expression 'politique publique' repose sur deux notions fondamentales : « *celle de l'État et celle de son programme d'action*¹⁵⁶. » Mais, pour les cerner à fond, il convient d'abord de comprendre ce que signifie « politique ». Dans la conception anglo-saxonne du terme, Sylvain Nkwenkeu¹⁵⁷ estime que

la notion de politique désigne à la fois : (i) la sphère politique qui renvoie à l'ensemble des acteurs et des institutions qui composent la cité (polity) ; (ii) l'activité politique qui représente les relations de pouvoirs entre acteurs pour le contrôle de la cité (politic), et (iii) l'action publique qui se rapporte à l'ensemble des interventions motivées et organisées de manière cohérente par des acteurs individuels ou collectifs (policy). Cette dernière définit donc les principales orientations d'une entité publique ou privée dans un domaine qui relève de la sphère publique. Elle trace le cadre général d'intervention dans lequel doivent s'inscrire toutes les actions à mener dans le secteur considéré.

La politique s'appuie sur les réalités nationales/locales et s'inspire des cadres de référence internationaux. Dans son *Traité de science politique*, Jean Leca¹⁵⁸ définit la politique comme : « *l'ensemble des normes, mécanismes et institutions attribuant l'autorité,*

¹⁵⁴ M. Baudin, *Op. cit.* p. 16 et suiv.

¹⁵⁵ P. Lascombes et P. Le Galès, *Sociologie de l'action publique*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 2012.

¹⁵⁶ S. F. Nkwenkeu, *Evaluation des politiques publiques de santé. Une analyse économique appliquée au Cameroun*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Université de Grenoble, Grenoble, 2014, p. 113.

¹⁵⁷ Idem.

¹⁵⁸ J. Leca, *Traité de science politique*, PUF, Paris, Tome 1, 1986, cité par Nkwenkeu, *Thèse déjà citée*, p. 113.

désignant les leaders, réglant les conflits qui menacent la cohésion de l'ensemble intérieur et organisant les relations avec l'extérieur (tout ceci avec plus ou moins de succès) ou encore l'instance où s'articulent depuis le début des rapports de commandement – obéissance (le droit) et de puissance – soumission (la force) ».

Par ailleurs, « à politique publique, on préférera l'expression action publique, en ayant de cette dernière une acception large permettant de couvrir l'activité de la puissance publique dans un domaine, mais également toutes celles d'autres acteurs – éventuellement privés – articulées dans l'espace public en la matière¹⁵⁹. » Cette tendance à l'analyse de l'action publique plutôt que des politiques publiques se justifie car, « les sociologues de l'action organisée et les sociologues politiques utilisent volontiers l'expression « action publique » que celle de « politiques publiques ». Ils signifient ainsi que la première ne se réduit pas aux secondes, mais, au contraire, les englobe et que l'exercice du pouvoir politique ne se donne pas à voir seulement à travers les réformes, mais aussi dans l'action « en train de se faire.¹⁶⁰ » La notion d'action (ou intervention) publique assimile l'analyse des politiques publiques à la sociologie de l'action publique. L'existence d'une politique publique sera fondée par la matérialisation : (i) d'un ensemble de mesures concrètes qui forment la « substance » d'une politique ; (ii) des décisions de nature plus ou moins « autoritaires » qui, explicites ou latentes, constituent le socle « coercitif » de la politique (sur la pratique des différents agents) ; (iii) d'un « cadre général d'action » distinguant (en principe) une politique publique de simples mesures isolées ; des « publics », individus, groupes ou organisations, actifs ou passifs dans le processus de construction de la politique publique, dont la situation est affectée par celle-ci ; (iv) des buts ou des objectifs à atteindre, etc.

L'action publique (qu'elle aboutisse ou non à une prise de décision) est un processus long et complexe, mettant en jeu un nombre important d'acteurs collectifs ou hétérogènes. Portant son analyse sur les champs de l'action publique, Dubois¹⁶¹ met en exergue les systèmes d'action concrets nés de la conceptualisation des systèmes de relation constitutifs des politiques fortement marquées par deux courants : l'analyse stratégique formalisée par

¹⁵⁹ M. Enguéléguélé, « quelques apports de l'analyse de l'action publique en Afrique subsaharienne » in *Politique et sociétés*, vol. 27, N°1, 2008, p. 3-28, [En ligne], cf. <http://id.erudit.org/iderudit/018045ar>, consulté le 20/08/2022.

¹⁶⁰ Ch. Musselin, « Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? », in *Revue française de science politique*, 2005/1, Vol. 55, p. 54 (pp. 51-71), cf. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2005-1-page-51.htm>, consulté le 02/07/2022.

¹⁶¹ V. Dubois, « Action publique », in A. Cohen, B. Lacroix, Ph. Riutort (dirs), *Nouveau manuel de science politique*, La Découverte, Paris, 2009, Cité par Nkwenkeu, *Thèse déjà citée*, p. 120 et suiv.

Crozier et Friedberg¹⁶² et l'approche cognitive issue des travaux de Jobert et Muller¹⁶³. Il met en relief un présupposé théorique et politique, selon lequel l'action publique procéderait essentiellement d'une coopération horizontale entre des acteurs faiblement ou non hiérarchisés, et dont l'éventuelle hiérarchisation serait constamment changeante. Loin de refléter la logique économique du choix rationnel, le champ politique s'enracine donc dans des règles sociales et institutionnelles historiquement construites.

La notion d'action publique, par rapport aux modèles classiquement décisionnistes et à la vision sur politisée qui leur est généralement associée, présente de sérieuses contraintes en termes d'orientations idéologiques. Une action publique dépolitisée se rapprocherait de la politique publique en ce sens que les relations entre les acteurs en jeu respectent le principe de non hiérarchisation des systèmes. L'intervention publique consiste aussi pour une part à agir sur des représentations sociales parce qu'elle est en partie liée aux échanges symboliques dans lesquels se joue le processus politique. Certains auteurs évoquent les concepts d'action publique *policy action* et de moyens de l'action *course of action* pour désigner les composantes des politiques publiques débarrassées des multiples interprétations sur les finalités et le sens. Vue dans ce sens, nous retenons que la politique publique est liée à une action publique débarrassée de l'influence, ou mieux, de l'emprise de la sphère du *politic*.

Dans la gestion et la régulation des sociétés africaines, l'articulation entre *policy* et *politics* pose des controverses.

[...] l'occurrence dans l'africanisme politique de la question non résolue de la nature de l'État africain ; la crise de cet État (de ses capacités redistributives et de régulation, du renouvellement de ses élites, de la légitimité de ses dirigeants, du contrôle de son territoire...) ; la nécessité d'engager enfin une réflexion sur les conditions internes du développement et les bonnes pratiques susceptibles d'améliorer les performances en matière de lutte contre la pauvreté. Face à l'ampleur de cette difficulté, certains africanistes vont paresseusement conclure que [...] il n'est pas possible de penser en termes de politiques, c'est-à-dire de prétendre exporter un modèle d'étude de la gestion et de la régulation des sociétés, qui est le produit d'une culture et d'une histoire singulière, dans d'autres cultures marquées par d'autres histoires singulières. Il ne saurait y avoir, pour ces analystes, de politiques sur le terrain africain, puisqu'il n'y a pas de capacité ; il n'y a pas non plus de capacité parce qu'il n'y a pas de représentation de ce qu'est l'État ; puisqu'il n'y a pas d'État, il ne peut y avoir d'action publique¹⁶⁴.

¹⁶² M. Crozier et E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Seuil, Paris, 1977, Cités par Idem, p. 119.

¹⁶³ B. Jobert et P. Muller, *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, PUF, Paris, 1987, cités par Idem, p. 120.

¹⁶⁴ Cf. M. Enguéléguélé, *loc. cit.*, p. 5 et suiv.

Dans ce domaine, il convient de citer Christine Musselin dans la construction des objets de recherche pour le sociologue, le politologue, le gestionnaire, etc. Dans sa vision des faits : « *confrontés (sic) à l'analyse de l'action publique, le sociologue de l'action publique organisée ne définit pas son objet de la même façon que l'analyste des politiques publiques, ne lui adresse pas les mêmes questions et ne l'aborde pas de la même façon*¹⁶⁵. »

Selon cette auteure,

*[...] le sociologue aborde l'action publique comme tout autre objet. Cela tient notamment au fait que, pour lui, l'action publique est un objet particulier, mais qu'il n'est pas singulier ; C'est un objet particulier parce qu'il contient des aspects que l'on ne rencontre pas [...] sur d'autres thématiques, comme celle de l'intérêt général, de l'exercice de la violence légitime, de la puissance publique, de la raison de l'État, etc. Mais, pour autant, le sociologue qui s'intéresse à l'action publique ne fait pas de celle-ci un objet singulier : il l'aborde avec des méthodes, des cadres interprétatifs, des questionnements qui sont ceux qu'il mobilise pour explorer tout autre objet*¹⁶⁶.

Par ailleurs, évaluer une action publique, c'est apprécier son efficacité en comparant [ses] résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre. De manière concrète, l'évaluation commence quand on cherche, non ce qui a été fait, mais la conséquence de cette action sur une cible.

*L'évaluation suppose une réelle extériorité par rapport au dispositif. L'examen de l'impact [...] nécessite la comparaison avant/après, la prise en compte de groupes ou de zones de contrôle, enfin l'examen de la relation entre l'action et l'impact afin de supputer si d'autres causes n'expliquent pas ce dernier. Pour satisfaire aux exigences de l'évaluation scientifique, le chercheur doit d'abord pouvoir mesurer aussi bien le résultat de l'opération (la variable dépendante) que l'intervention elle-même (la variable indépendante). Le résultat c'est la manifestation criminelle à laquelle le programme policier s'attaque, par exemple le nombre de vols de véhicules automobiles ou d'accidents mortels liés à l'excès de vitesse. Ces incidents doivent être dénombrés de manière exacte, fiable et constante (ce qui présente souvent des difficultés considérables). Il importe aussi de décrire précisément la nature de l'intervention mise en place par les policiers. L'évaluateur vérifie que l'opération s'est déroulée comme prévu et avec l'intensité suffisante*¹⁶⁷.

E. L'action éducative

L'action éducative suppose un ensemble de modifications du système d'enseignement. Elle résulte à la fois de la demande des familles, des besoins des entreprises

¹⁶⁵ Ch. Musselin, *loc.cit.* p. 54.

¹⁶⁶ Ibidem

¹⁶⁷ P. Robert *et alii*, *Op. cit.* p. 70.

en personnel mieux formé, et de la politique volontariste de l'État. Elle mobilise beaucoup d'acteurs nationaux et internationaux. Sous d'autres cieux, le secteur de l'enseignement absorbe jusqu'à 20 % du budget de l'État. « *L'éducation nationale est, par le nombre de personnes employées, la première entreprise française*¹⁶⁸. », affirme Mons.

Quant à l'école,

*c'est est une institution humaine chargée de l'éducation des enfants. Sa mission religieuse est d'enseigner la morale aux enfants. Dans la pensée durkheimienne, le rôle de l'école ne se limite pas au développement des aptitudes individuelles des enfants. Elle exerce une fonction plus vaste et essentielle de socialisation ; c'est-à-dire qu'elle entend transformer les individus en des êtres sociaux, renforcer la cohésion sociale en suscitant chez les élèves l'amour de la société. Les maîtres, véritables architectes de la recomposition morale de la société, sont ainsi investis d'un magistère semblable à la fonction sacerdotale des prêtres, et cela d'autant plus que le rôle de la famille dans la socialisation se restreint. On comprend pourquoi Durkheim s'est beaucoup investi dans « la question scolaire ». Il voyait dans l'école le lieu privilégié de l'unité morale et sociale à reconstruire*¹⁶⁹.

Malcom Skilbeck est plus percutant lorsqu'il estime que

*l'école entend exercer simultanément plusieurs missions complémentaires. Elle est d'abord le lieu des apprentissages élémentaires : lecture, écriture, maîtrise de la langue... À cette instruction de base s'ajoute la transmission d'une culture qui cherche à la fois à prendre en compte les diversités culturelles et à enseigner des normes et des valeurs communes à une société donnée. De plus, en travaillant à la réduction des inégalités entre classes sociales, sexes et régions, elle est aussi l'ascenseur social des sociétés méritocratiques. C'est en observant non seulement le système éducatif dans son ensemble, mais aussi les établissements d'enseignement dans leur diversité et les parcours scolaires des élèves que les sociologues ont cherché à rendre compte de la réalisation de ces missions*¹⁷⁰.

Dans l'ensemble, beaucoup d'ouvrages et une constellation d'articles ont déjà abordé cette thématique sous des angles divergents. Notre préoccupation, sans doute mûrie et/aiguisée de nos expériences de trente-sept ans de carrière enseignante, est de traiter comme objet d'étude sociologique l'action publique éducative de la gratuité de l'enseignement en RDC. C'est un fait de société qui se présente dans le débat public comme un nœud inextricable de problèmes de politiques publiques où s'affrontent depuis lors des responsables politiques, administratifs, des leaders syndicaux, des scientifiques, des journalistes, des essayistes voire des spécialistes ou acteurs du système scolaire sans régler

¹⁶⁸ N. Mons, « Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle des bons choix ? », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 35, n° 2, 2008, p. 241.

¹⁶⁹ E. Durkheim, cité par P. Kimwanga Nkeny, *Théories sociologiques*, CEPRISE, Kinshasa, 2011, p. 67.

¹⁷⁰ M. Skilbeck, *Op. cit.*, p. 92.

leurs polémiques. En s'engageant dans ce débat, nous espérons que l'apport sociologique dans la construction d'un système éducatif authentique va aider les technocrates du domaine, les politiques au pouvoir, les enseignants et leurs syndicats voire les parents d'élèves ; exaspérés depuis trente ans de crise éducatif, à harmoniser leurs logiques pour juguler les contraintes institutionnelles et légales qui empêchent cette action publique éducative à œuvrer au bien-être des populations. Le faible rendement de l'école dans la mobilité sociale et son inadéquation avec la demande des entreprises a un impact sur le développement durable attendu. Bourdieu et Passeron s'étaient engagés dans une analyse similaire ; quoique strictement économique des fonctions et dysfonctionnements de l'École où la « *faible productivité d'une université qui ne retrouvait dans ses diplômés que 60% des inscrits, chômage des diplômés dans certaines disciplines et inutilité professionnelle de leurs diplômés remettait en cause la rentabilité des investissements publics dans l'éducation*¹⁷¹. »

VIII. PLAN DU TRAVAIL

Outre l'introduction et la conclusion générale, cette étude est structurée en deux parties subdivisées chacune en deux chapitres.

En effet, la première partie porte sur la problématique de l'action publique en RDC : entre postulats théoriques et appréhensions pratiques. Dans le premier chapitre, on aborde la genèse socio-politique et les approches institutionnelles de l'action publique éducative et du dispositif d'évaluation en RDC. Le deuxième chapitre essaie de comprendre les résultats de l'agenda 2063 sous le prisme structuro-fonctionnaliste.

Quant à la deuxième partie, elle interroge l'action publique sous le prisme de la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC. Ici, le troisième chapitre est focalisé sur le système éducatif congolais face aux contraintes de l'action publique de la gratuité de l'enseignement primaire alors que le quatrième et dernier chapitre analyse l'action publique de la gratuité de l'enseignement et les logiques des acteurs engagés dans son implémentation.

D'ores et déjà, nous devons avouer que les contraintes temporelles et matérielles ont impacté la collecte des données. Et, comme pour tout chercheur, retenons avec Olivier Martin¹⁷² que « *le coût financier des enquêtes quantitatives constitue parfois un frein pour le sociologue dont les moyens peuvent être modestes, notamment dans l'espace universitaire.* »

¹⁷¹ J-C. Passeron, « Que reste-t-il des héritiers et de la reproduction (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », École des hautes études en sciences sociales, sd, p. 6. cf. <http://www.socresonline.org.uk/12/6/13.html/>, consulté le 24/07/2022.

¹⁷² O. Martin, *Op. cit.*, p. 10.

PREMIERE PARTIE

**PROBLEMATIQUE DE L'ACTION PUBLIQUE EN RDC : ENTRE
POSTULATS THEORIQUES ET APPREHENSIONS PRATIQUES**

Dans cette partie, pour appréhender la problématique de l'action publique en général, en RDC, notre attention a porté sur quelques postulats théoriques et sur des appréhensions pratiques.

Par rapport à ces premiers, nous allons entre autres présenter la ville-province de Kinshasa comme milieu d'investigation ; le dispositif national de l'évaluation de la RDC ; le plan d'évaluation de l'agenda 2063 ; la mise en place du plan d'évaluation dudit agenda et les résultats quantitatifs de l'enquête.

Dans l'appréhension pratique, nous allons procéder à l'analyse et interprétation des données collectés à l'aide du questionnaire d'enquête sous le prisme structuro-fonctionnaliste. C'est ce qui va dicter l'analyse et l'interprétation des données en quatre dimensions inspirées de Talcott Parsons dans l'analyse AGIL des sous-systèmes sociaux. Il s'agira de l'analyse des objectifs de l'agenda 2063 selon les dimensions économique, politique, social et environnemental.

Cette partie permet de répondre au questionnement « comment s'est construit dans sa genèse et ses approches le dispositif d'évaluation de l'action publique ; cas de l'agenda 2063 en République démocratique du Congo ? » Les éléments sont structurés dans deux chapitres dont le premier porte sur « Action publique éducative et dispositif d'évaluation en RDC : Genèse socio-politique et approches institutionnelles ». Et, le deuxième est titré « Comprendre les résultats de l'agenda 2063 sous le prisme structuro-fonctionnaliste ».

CHAPITRE PREMIER

**ACTION PUBLIQUE EDUCATIVE ET DISPOSITIF
D'ÉVALUATION EN RDC : GENÈSE SOCIO-
POLITIQUE ET APPROCHES INSTITUTIONNELLES**

Les pratiques d'évaluation des politiques publiques concernent quelques préalables pour réaliser une évaluation. Dans ce chapitre, il s'agit tout d'abord de présenter le contexte global de développement durable de la RDC et particulièrement de la ville-province de Kinshasa. Ensuite, on y fait un décryptage de l'action publique éducative en RDC en jetant un regard sur le dispositif national d'évaluation des politiques publiques ; ce qui nous a poussé à élaborer le plan d'évaluation et la mise en place dudit plan dans l'agenda 2063. Nous avons non seulement essayé de revisiter la mise en place de ce plan d'évaluation, mais aussi d'analyser le système de suivi-évaluation de l'action publique en RDC. Enfin, nous avons présenté les résultats globaux de l'enquête sur la perception de l'agenda 2063 à Kinshasa.

A. LE CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT DURABLE EN RDC

1. Le contexte global du pays

La RDC est située en Afrique centrale. Sa superficie est de 2.345.000 Km². Son profil socioéconomique est présenté dans le tableau ci-après :

Tableau 5: Profil socioéconomique de la RDC

Caractéristiques	Indicateurs	Sources de vérification
Population	98.037.000	Annuaire statistique de la RDC, INS, 2020
PIB	57.005.000.000 USD	Taux courant 2020
Indice de développement humain	0,480	Annuaire statistique de la RDC, INS, 2019
Indice de pauvreté	74,7%	1 ,9 USD en parité de pouvoir d'achat 2020
Espérance de vie à la naissance	60,7 ans	Annuaire statistique de la RDC, INS, 2020
Taux brut de scolarisation au niveau primaire	113%	Annuaire statistique de la RDC, INS, 2019
Taux de mortalité infantile pour 1000 naissances vivantes	75,5 /1000	Annuaire statistique de la RDC, INS, 2019
Pauvreté urbaine	52,5%	Annuaire statistique de la RDC, INS, 2019
Pauvreté rurale	69,0%	Annuaire statistique de la RDC, INS, 2020
Chômage des jeunes de 15 à 24 ans	15,5%	BIT
Taux d'électrification	16%	Annuaire statistique de la RDC, 2018
Accès à l'eau potable	38%	Idem

Recettes publiques	9,6% PIB en moyenne	Idem
Dette publique	14% PIB	Annuaire statistique de la RDC, INS, 2019
Déficit budgétaire	4% en 2021 2,5% en 2022	BAD
PIB/habitant	470 USD	
Indice de gouvernance	49 ^{ème} /54	Mo Ibrahim, 2019
CPIA BM ¹⁷³	3,0 sur 6	La moyenne est de 3,2 en Afrique Subsaharienne

Source : Observatoire congolais du développement durable, Rapport annuel, 2021.

Après une longue période d'instabilité politique ; soit de 1990 à 2003, ce pays est toujours plongé dans des conflits armés. Le gouvernement de la RDC s'est engagé sur la voie de la pacification, de la reconstruction et du développement durable, mais ces tentatives se heurtent aux agendas cachés des multinationales qui agissent à travers les voisins pour maintenir le climat de chaos généralisé incompatible au décollage d'un quelconque développement. Certes, depuis les élections démocratiques de 2016, il y a une « *évolution positive de la stabilité institutionnelle [...] et la mise en œuvre par les différents gouvernements de certaines réformes économiques et structurelles soutenues par les partenaires au développement. Ces dernières ont contribué entre autres à la consolidation progressive du cadre macroéconomique et au renforcement de la stabilité politique*¹⁷⁴. »

Selon le premier ministre Sama Lukonde Kengye, « *grâce à cette stabilité politique verrouillée par des mandats présidentiels tel que prônée par la constitution de la République, le pays a connu en Janvier 2019, une première alternance politique pacifique du pouvoir qui a suscité de nombreuses attentes en termes de reconstruction économique et de consolidation de la paix, de la sécurité et de la démocratie*¹⁷⁵. » La réalité s'écarte de ce discours. Le mandat présidentiel est de cinq ans renouvelables une fois. Quoique verrouillé, rien n'a empêché Joseph Kabila de rester président de la République de 2011 à 2018. On est arrivé à l'alternance politique vantée après effusion de sang dans les rangs des manifestants civils qui réclamaient le départ d'un régime simplement qualifié de « médiocre ». Quant à la question de consolidation de la paix, de la sécurité et de la démocratie, le rapport Mapping produit par les Nations Unies, *Human write watch* et d'autres organismes de défense des droits humains montrent l'implication directe du Rwanda dans les guerres d'agression de la RDC depuis 1996. Ils

¹⁷³Country Policy and Institutional Assessment ...

¹⁷⁴ RDC, Programme de développement local des 145 territoires (PDL-145T), Vol.1, Kinshasa, 2021, p.2.

¹⁷⁵ Ibidem.

rappellent le climat d'insécurité permanente, de viol des filles et des femmes, des scènes où des hommes sont égorgés et de massacre des masses de populations, d'incendie des villages entiers, d'occupation des portions de terre du territoire national par des armées étrangères forçant la population à des déplacements internes et/ou à se réfugier le plus souvent chez l'agresseur et rarement en occident, tel est le quotidien du congolais de 1996 à ce jour.

De ce qui précède, il faut ajouter le fait que le tableau ci-dessus montre que les indicateurs de développement humain et de gouvernance de la RDC sont restés faibles. Comme corollaire, « *la RDC est parmi les États fragiles, avec une pauvreté de masse*¹⁷⁶. » Il s'avère que

*[...] le visage que présente la RDC est celui d'un pays doté pourtant d'un énorme potentiel de richesses constituées d'une vaste gamme de ressources naturelles diversifiées (terres arables, mines, hydrocarbures, forêts, faune, flore, ressources en eau, ressources hydroélectriques et en sources d'énergie renouvelable, etc.), mais qui n'a pas encore réussi à les transformer en vecteur de croissance et de développement durable. Bien plus, les performances en termes de croissance économique sont non inclusives et inégalement redistribuées entre les différentes couches de la population ainsi que les espaces géographiques*¹⁷⁷.

En effet, selon les rapports du gouvernement, les dix dernières années,

*la RDC a enregistré une croissance économique régulière moyenne de près de 6,5% sur la période 2010-2019, dépassant la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne malgré le contexte défavorable marqué par la volatilité des cours des matières premières au niveau international et les tensions politiques et sécuritaires intérieures. Cette forte dynamique de croissance portée principalement par les secteurs extractifs n'a pas été suffisamment créatrice des revenus et ses fruits n'ont pas été non plus bien redistribués pour améliorer significativement les indicateurs socioéconomiques du pays et impulser une dynamique de transformation structurelle de l'économie du pays, portant nécessaire à la hausse de la productivité globale et à l'amélioration des salaires et, partant, des conditions de vie des populations*¹⁷⁸.

Au niveau national,

la composition sectorielle du PIB est restée quasi-inchangée sur la période (200-2019), reflétant une faible dynamique de transformation de l'économie ; Le secteur primaire (agricole et extractif) est demeuré le principal levier de croissance [...], avec une part sectorielle dans le PIB tournant autour de 40% et un contenu en emploi représentant 70% du total. Dominé par des petits producteurs informels à faible productivité et sous-capitalisés, le secteur n'a subi qu'une transformation structurelle marginale, handicapé par le sous-investissement, les difficultés d'accès aux marchés et le faible impact des réformes conduites dans le cadre des politiques agricoles. La part du secteur industriel dans le PIB est passée de 21,3% (du PIB en 2010) à 25,8% (du PIB en 2019) ; mais ce progrès ne s'est pas accompagné de la

¹⁷⁶ Ibidem.

¹⁷⁷ Cf. Ibidem. De telles allégations tenues par le chef d'un gouvernement interpellent les citoyens sur sa compétence.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 3 et suiv.

hausse de la productivité globale, en raison d'une faible spécialisation industrielle, concentrée d'avantage dans les secteurs à faible valeur ajoutée (tabac, ciment, électricité, eau, etc.)¹⁷⁹.

Dans le même ordre d'idées, il convient de retenir que

malgré les efforts consentis par le gouvernement pour soutenir l'expansion d'un secteur privé compétitif, l'économie congolaise reste encore dominée par le secteur informel peu productif, en dépit du fait de son importance par le nombre d'emplois (8 emplois sur 10). Quant au secteur productif formel, il comprend un nombre très limité d'entreprises minières, estimé à près de 24.000 [...], avec une prépondérance d'entreprises minières peu intensives en main d'œuvre et des PME (sic) sous-capitalisées et de faible taille. Quant au secteur des services, sa part dans le PIB n'a quasiment pas évolué, et a même légèrement fléchi sur la période, passant de 34,5% à 34,4% entre 2010 et 2019, porté par des secteurs à faible taux de rémunération (hôtellerie, restauration, transport) constitué pour l'essentiel, d'entreprises informelles à productivité faible¹⁸⁰.

Dès lors, on comprend que la redistribution inégale des richesses et la faiblesse des apports de secteurs primaire, secondaire et tertiaire dans le PIB « classe le pays en bas de l'échelle des indicateurs de développement humain. [...] la RDC reste parmi les pays les moins avancés (PMA) avec un indice de développement humain IDH) structurellement faible (0,480 en 2019), la classant à la 175^{ème} place sur les 189 pays évalués, en deçà de la moyenne des pays subsahariens (0,547), et des pays à pauvreté multidimensionnelle généralisée et des fortes disparités entre les provinces, mais aussi entre les différents territoires¹⁸¹. »

Le Ministère du plan fait toujours état des rapports accablants concernant la situation sociale et économique du pays sans que le gouvernement n'y apporte des solutions idoines. Il est connu qu'

en dépit des performances économiques enregistrées au cours de la décennie passée, le taux de pauvreté au seuil national de 2,25 dollars par jour est resté relativement élevé [...]. Son profil est marqué par une incidence plus élevée dans le milieu rural (69%° que dans le milieu urbain (52%) et de plus fortes disparités entre les femmes (75,6%) et les hommes (51 ?5%). La pauvreté reste donc un véritable phénomène de masse en RDC. Selon les études de la Banque mondiale (BM 2012-2019), l'élasticité de la croissance du PIB par rapport à l'extrême pauvreté et à la pauvreté a été respectivement de - 0,34 et - 0,27. Cette rigidité de la pauvreté par rapport à la croissance économique serait en partie liée aux sources de la croissance, et notamment à la gestion des ressources naturelles. Quant aux inégalités notées dans la répartition du revenu global, après avoir augmenté de 0,42 à 0,45 entre 2005 et 2012, elles ont légèrement baissé à 0,42 en 2019, mais restent toujours élevées. Les ratios de quantile (8,8 en 2017° et palma (21 en 2017) sont élevées et traduisent un

¹⁷⁹ Ibidem.

¹⁸⁰ Ibidem.

¹⁸¹ RDC, *loc. cit.*, p. 4.

écart important de revenus entre les déciles supérieures (les 10-20% les plus riches) et inférieures (les 20-40% les plus pauvres¹⁸²).

La question de genre reste posée. Et,

bien que constituant la majorité de la population (51,5%), les filles et les femmes congolaises demeurent sous-représentées dans les différents cycles d'enseignement ainsi que dans les différents secteurs d'activités économiques¹⁸³. » Quant au niveau de l'emploi, « les femmes sont représentaient seulement 2,8% des emplois salariés formels contre 97,2% pour les hommes. Les emplois féminins sont principalement concentrés dans l'agriculture traditionnelle (70%) et dans le secteur informel (60%). La proportion des femmes représentées à l'assemblée nationale et au sénat était respectivement de 8,4% et 4,6%, inférieure à la norme de 50% fixée par la constitution. Suivant le rapport mondial sur le développement humain de 2020, l'Indice de développement du genre (IDG) est évalué à 0,845, plaçant la RDC à la 176^{ème} place mondiale sur les 188 pays classés. Et, l'Indice d'inégalité de genre (IIG)- qui enregistre les écarts hommes/femmes dans le domaine de la santé reproductive, l'autonomisation et le statut économique- demeure élevé à 0,617 en 2019, comparé à la moyenne des pays subsahariens de 0,570. Ce niveau élevé des inégalités de genre prive le pays d'un levier essentiel à l'accroissement de sa productivité et à la dynamisation de sa croissance économique, et l'empêche de tirer pleinement profit du potentiel que représente l'apport des femmes¹⁸⁴.

Il sied de noter qu' « en 2019, la RDC occupait le 49^{ème} rang sur 54 pays évalués par l'Indice Mo Ibrahim (IMI) dans le domaine de la gouvernance en Afrique. En effet, la persistance des conflits armés, particulièrement à l'Est, la complexité, la récurrence et la durée des crises politiques et sécuritaires, perturbent les avancées obtenues, notamment dans l'accès à la justice, promotion de l'État de droit et la restauration de l'autorité de l'État¹⁸⁵. »

D'autre part, il y a lieu de signaler que « la corruption est répandue dans le secteur public et constitue un moyen de subsistance pour les fonctionnaires qui sont insuffisamment payés¹⁸⁶. » L'accès aux services sensé être gratuits est souvent payant. Toutefois, l'État a mis en place les structures et les mécanismes pour réduire le niveau de corruption dans tous les domaines.

L'Annuaire statistique 2020 montre que « le chômage au sens du Bureau international du travail (BIT) touche particulièrement les jeunes (de 14 à 24 ans), avec une prévalence globale de 15,5% pour une population estimée en 2019 à plus de 98,37 millions d'habitants dont plus de 60% constituée des jeunes¹⁸⁷. » L'agriculture qui emploie environ 62% de la

¹⁸² Ibidem, p. 5.

¹⁸³ Selon l'Annuaire statistique 2020, l'indice de parité dans le primaire était de 0,9 en 2018 ; 0,7 dans le secondaire et 0,49 dans le supérieur. Quant au taux d'alphabétisation des 15-24 ans, il se situait à 76,2 % en 2016.

¹⁸⁴ RDC, *Loc. cit.*, p. 5.

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ Ibidem.

¹⁸⁷ INS, *Annuaire statistique*, Kinshasa, 2020.

population en âge de travailler et 73% du total de la population rurale, reste le plus grand secteur pourvoyeur d'emplois. La dépendance à ce secteur est encore plus élevée chez les ménages ruraux pauvres.

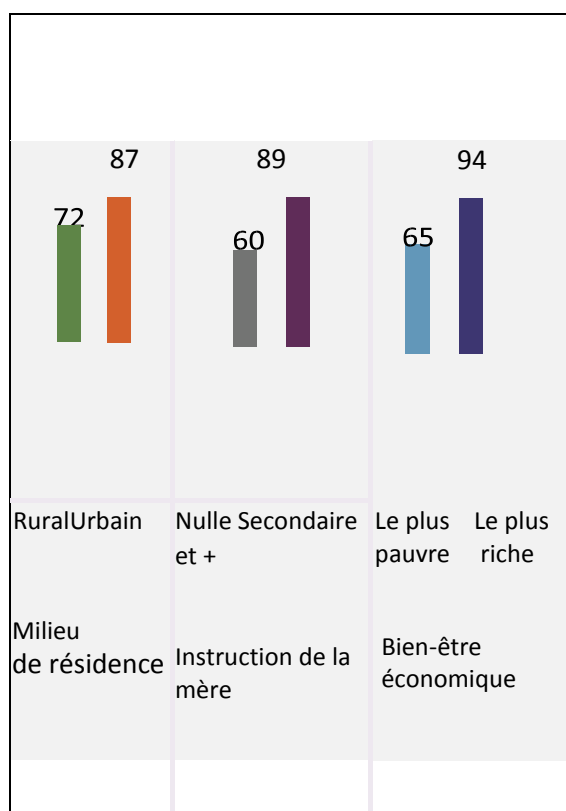
On peut rappeler que, quoique doté d'un potentiel de développement, le secteur agricole est peu productif en RDC. Selon l'Institut national de la statistique,

plusieurs facteurs expliquent une telle situation notamment : i) les stratégies de développement agricole peu efficaces et mal coordonnées, couplées à des conflits violents (qui engendrent un déplacement massif des populations) ; ii) la faible couverture des infrastructures routières et l'impraticabilité des routes de desserte agricole ; iii) le retrait progressif de l'État du soutien aux activités agricoles ; iv) la faible articulation du secteur agricole avec un secteur industriel de transformation quasi inexistant¹⁸⁸.

Cette situation globale montre la carte postale de la RDC dans son paradoxe de pays pauvre et sous-développé pourtant immense, riche en ressources naturelles, minières et humaines avec 60% de la population jeune dont le développement durable est à rechercher. En ce qui concerne le secteur de l'éducation, la RDC a accompli des progrès sensibles, en particulier en matière de scolarisation dans le primaire, aussi bien pour les garçons que pour les filles. On peut parler de « l'éducation pour tous » ; Les taux brut et le taux net de scolarisation sont en progression constante et ce, depuis une quinzaine d'années, même si l'on note des disparités entre milieux urbains et ruraux. Cette situation s'explique par le sous-investissement tant en infrastructures scolaires et équipements qu'en personnel qualifié dans les zones rurales comme on peut le constater dans le tableau ci-après :

¹⁸⁸ Ibidem.

Graphique 1 : Taux net de fréquentation du primaire selon le milieu, l’instruction de la mère et le bien-être économique en RDC



Source : RDC, Programme de développement local des 145 territoires, p. 11.

2. Le contexte spécifique de la ville-province de Kinshasa

a. La localisation géographique et le climat

Selon Sylvain Shomba *et alii*,

la ville de Kinshasa s’étend sur une superficie de 9.965 Km²¹⁸⁹, le long de la rive méridionale du « Pool Malebo » et constitue un immense croissant couvrant une surface plane peu élevée avec une altitude moyenne d’environ 300m. Située entre les latitudes 4° et 5° et entre les longitudes Est 15° et 16°32, la ville de Kinshasa est limitée : i) à l’Est par les provinces de Mai-Ndombe, Kwilu et Kwango ; ii) à l’Ouest et au Nord par le fleuve Congo formant ainsi la frontière naturelle avec la République du Congo Brazzaville ; iii) au Sud par la province du Kongo Central¹⁹⁰.

¹⁸⁹L. de Saint-Moulin et Kalombo, *Atlas de l’organisation administrative de la République Démocratique du Congo*, CEPAS, Kinshasa, 2005, cités par S. Shomba Kinyamba *et alii*, *Monographie de Kinshasa*, ICREDES, Kinshasa, Montréal, Washington, 2015, p. 6.

¹⁹⁰ RDC/Programme national de l’Assainissement (dir), *La gestion des déchets solides à Kinshasa*, Rapport final, Kinshasa, 2003, cité par S. Shomba Kinyamba *et alii*, *Op. cit.*, p. 9.

Tenant compte de sa basse altitude, Kinshasa baigne dans un climat tropical chaud et humide, avec une température annuelle moyenne de 25°C et une pluviométrie annuelle moyenne de 1.400 mm Il pleut à Kinshasa, en moyenne 112 jours l'an avec un point culminant de 18 jours de pluies en avril. La ville connaît deux saisons : une saison pluviale et une saison sèche. La saison des pluies s'étend entre mi-septembre et mi-mai, avec des pics de fortes précipitations dans les mois de novembre et avril. La saison sèche, relativement courte, couvre la période de mi-mai à mi-septembre. L'humidité relative de l'air a une moyenne générale de 79%.

b. Bref aperçu historique¹⁹¹

i. Kinshasa, capitale de la République démocratique du Congo

Autrefois Léopoldville, Kinshasa ne deviendra la capitale du Congo-Belge qu'en 1923. En effet, l'évolution politico-administrative, tenant compte de la position stratégique et économique de Léopoldville, inspire l'Arrêté-royal du 1^{er} juillet 1923 contresigné par le ministre des colonies, Louis Franc, qui transféra la capitale du Congo-Belge de Boma à Léopoldville. Mais si le décret royal du 1^{er} juillet 1923 a fait de Léopoldville la Capitale du Congo-belge, il a fallu attendre six ans pour voir cet arrêté entrer en vigueur. C'est, en effet, le 31 octobre 1929 que la décision du transfert de la capitale de la colonie devient effective. La résidence du gouverneur général est dès lors à Léopoldville, plus précisément à Kalina. C'est l'actuelle commune de la Gombe.

Les raisons du transfert de la Capitale, de Boma à Léopoldville, tiennent au fait que Léopoldville constitue :

- l'aboutissement du chemin de fer Matadi-Kinshasa et le point de départ du plus long bief navigable ;
- un centre administratif possédant quelques bureaux ; districts, douanes, justice, etc. ; mais ce n'est que plus tard que la fonction administrative va revêtir une réelle importance, étant donné qu'au début, ce rôle ne consiste qu'à assurer la liaison entre la métropole et les territoires d'outre-mer ;
- les espaces formant l'hinterland naturel de Léopoldville sont neufs, à cheval sur l'Équateur, ne comportant pas de désert et dont la mise en valeur est assurée d'un avenir certain.

¹⁹¹ Nous nous référons *in extenso* à S. Shomba Kinyamba *et alii*, *Op. cit.*, p.12 et *passim*.

Quand (*sic*) au transfert effectif des services, il se fera graduellement compte tenu des disponibilités en logements et en bâtiments administratifs. C'est l'important service de l'état-major des troupes coloniales qui ouvre la série, dès le mois de janvier. En juillet, s'opère le transfert des services de l'agriculture et de l'enseignement, suivi à de courts intervalles, de celui du service médical au mois d'août, service de l'ingénieur en chef au mois de septembre, Direction générale des finances en septembre et enfin le cabinet du gouverneur général en novembre. L'installation de tous les services du gouverneur général à Kalina sera chose accomplie au premier semestre 1930¹⁹².

¹⁹² Rapport annuel, 1929, cité par S. Shomba Kinyamba, *Op. cit.*

ii. Données démographiques

Tableau 6: Répartition de la population, superficie et densité par commune

N°	Commune	Population	Superficie (km ²)	Densité Hab. /km ²
1	Kimbanseke	2.631.205	237,8	11.066
2	Ngaliema	2.025.942	224,3	9.032
3	Masina	1.571.124	69,7	22.532
4	Nd’jili	1.157.619	11,4	106.721
5	Kisenso	1.157.619	16,6	69.736
6	Lemba	1.120.992	23,7	47.299
7	Selembao	1.038.819	23,2	44.815
8	Limete	1.330.874	67,6	15.294
9	Kalamu	974.669	6,6	146.787
10	Bumbu	905.943	5,3	170.933
11	Matete	854.908	4,9	175.186
12	Mont-Ngafula	718.197	358,9	2.001
13	Makala	698.495	5,6	124.731
14	Bandalungwa	934.821	6,8	93.082
15	Ngaba	539.135	4	134.784
16	Maluku	494.332	7.948	62
17	Ngri-Ngiri	481.110	3,4	141.503
18	Kinshasa	453.632	2,9	158.060
19	Kasavubu	437.824	5	86.870
20	Barumbu	413.628	4,7	87.633
21	N’Sélé	387.790	898,8	431
22	Kintambo	340.260	2,7	125.096
23	Lingwala	277.831	2,9	96.469
24	GOMBE	89.080	29,3	3.037
	Total ¹⁹⁴	12.000.066	9.965	1.200

Source : Données de l’INS/RDC, citées par S. Shomba Kinyamba, *Op.cit.* p. 39 et suiv.

¹⁹⁴ Ce total concerne l’année 2015. Pour le calcul de l’échantillon, nous allons utiliser les données de l’Institut national de la statistique de 2020 qui estime la population de Kinshasa en 2019 à 13.916 âmes réparties en 7.006 hommes (soit 50,3%) et 6.910 femmes (soit 49,7%). Cf. INS, *Annuaire statistique*, Kinshasa, 2020, p. 31.

B. DECRYPTAGE DE L'ACTION PUBLIQUE EDUCATIVE EN RDC

Dans sa globalité, l'action publique éducative est un domaine complexe. Il l'est davantage lorsqu'on est dans des contextes extra-européens avec le problème d'adaptabilité des concepts et des grilles d'analyse construits au Nord sur des terrains originaux.

*Mener une analyse de politique publique sur un terrain africain soulève donc un certain nombre de questionnements théoriques et méthodologiques au regard de cet héritage disciplinaire que l'on peut décliner en ces termes : est-ce que penser l'action publique en Afrique consiste simplement à mobiliser et à faire voyager des concepts issus du Nord en les confrontant à des terrains au Sud ?*¹⁹⁵

Comme pour Dominique Darbon et Olivier Provini¹⁹⁶, il s'agit ici, « à partir d'études de cas du continent africain (Bénin, Burkina-Faso, Tanzanie, Ouganda, Afrique du Sud) de questionner les outils, les procédures, les méthodes et les résultats [...] afin d'enrichir l'analyse des politiques publiques » en République démocratique du Congo.

1. Les outils de l'action publique éducative en RDC

L'action publique éducative fonctionne suivant différents outils en RDC. Nous allons analyser les principaux outils ; à savoir la constitution et la loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national pour le cas spécifique de la politique gouvernementale de la gratuité de l'enseignement.

a. La constitution et la gratuité de l'enseignement en RDC

La gratuité de l'enseignement a sa genèse dans la constitution de 2006. Cette loi fondamentale a vu le jour dans un contexte où le pays était déchiré par les guerres d'agression. Après la chute du régime de Mobutu et la prise de pouvoir par la force par Mzee Laurent-Désiré Kabila avec ses alliés rwandais regroupés au sein de l'AFDL en mai 1997. Cette alliance n'a été que de courte durée. Elle a plutôt muté en des rébellions de type « Rassemblement congolais pour la démocratie (RCD), CNDP et M23¹⁹⁷ ». Ce dernier fut tué en janvier 2001¹⁹⁸. Il avait été remplacé par Josesph Kabila Kabange. Depuis lors, le pays a sombré dans le chaos. L'armée

¹⁹⁵ D. Darbon et O. Provini, « Penser l'action publique en contexte africain. Les enjeux d'une décentralisation », in *Gouvernement et action publique*, 2018/2, n°2, p. 10, [En ligne], cf. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2018-2-page-9.htm/>, consulté le 14/02/2022.

¹⁹⁶ Idem.

¹⁹⁷ C'est l'ensemble de rwandais ayant initié l'agression de la RDC dans l'objectif de chasser Mobutu qui était accusé d'appuyer les réfugiés hutus rwandais ; eux-mêmes accusés de génocidaires de leurs frères tutsis. Ils ont recruté Mzee Laurent Désiré Kabila comme porte-parole de leur guerre et l'ont accompagné jusqu'à la chute de Kinshasa le 17 mai 1997. Mzee Laurent Désiré Kabila s'était autoproclamé Président de l'ex Zaïre qu'il a rebaptisé République démocratique du Congo.

¹⁹⁸ Les circonstances de sa mort restent floues. Ses vrais assassins n'ont jamais été portés au public par l'appareil judiciaire de la RDC.

rwandaise occupa la partie Est avec son RCD dont la capitale était à Goma. L'armée ougandaise créa et appuya Jean-Pierre Bemba Gombo dans la rébellion du Mouvement de libération du Congo (MLC) qui occupait la partie nord-ouest avec sa capitale à Mbandaka (dans l'ex-province de l'équateur). Des forces de résistance populaires à l'occupation étrangères sont nées dans tous les coins. Ce sont les nationalistes dits Mai-Mai. C'est le cas de Mudundu 40 (M40) du Colonel Odilon Kurhengamuzimu qui a sécurisé vaillamment les populations de Bukavu durant l'occupation rwandaise de 1997 à 2006. Des négociations ont conduit à l'intégration des rebelles dans les Forces armées régulières de la RDC. D'où, sa fragilité actuelle ponctuée par l'embargo sur l'achat des armes.

C'est face à cette turbulence guerrière que la communauté internationale a mis le pays sous protectorat de l'Organisation des nations unies. La Mission de l'organisation des nations unies au Congo (MONUC) est déployée en RDC depuis 1997. Elle avait initié le dialogue inter congolais. Il avait eu lieu à Sun City et avait permis aux différentes rébellions de muter en mouvements ou partis politiques. Un gouvernement de transition avait vu le jour avec comme chef de l'État (Joseph Kabila Kabange) et quatre vice-présidents (Arthur Zahidi Ngoma de Forces du futur ; Azarias Ruberwa Manywa du RCD ; Jean-Pierre Bemba Gombo du MLC et Yerodia Abdoulaye Ndombasi de l'AFDL (aile restée fidèle au clan Kabila). C'est le système 1+4 vécu sous le gouvernement dit « de large union nationale ».

Bref, ce sont toutes ces tendances belligérantes ; les unes et les autres revendiquant tantôt une quelconque nationalité congolaise (par ordonnance) qui leur a été volée, une souveraineté et une intégrité territoriale violées et parfois –rien du tout- qui ont dicté leur volonté dans l'élaboration de la constitution de février 2016. Toutefois, ce contexte intéresse la sociologie. Cette loi fondamentale de la RDC est totalement forcée. Bon nombre de ces dispositions ne rencontrent pas l'assentiment du peuple. Celui-ci s'est vu imposé des guerres où les armées ougandaises et rwandaises s'affrontent pour le contrôle des mines de Kilo Moto dans la province orientale. Elles brûlent des villages entiers et tuent les populations congolaises en masse, massacrent, violent les femmes, pillent les ressources minières. Pour le seul besoin de la paix, la constitution est passée au referendum populaire, votée au parlement et promulguée par le président de la République.

Selon la constitution de la RDC, l'enseignement national est régi par « les articles 42, 43, 44, 45, 123 point 5, 202 points 22 et 23 et 203 point 20¹⁹⁹. » Par rapport à la gratuité de

¹⁹⁹ En voici les substances : i) article 42 : Les pouvoirs publics ont l'obligation de protéger la jeunesse contre toute atteinte à la santé, à son éducation et à son développement intégré ; ii) article 43 : - Toute personne a droit à

l'enseignement, l'article 43 stipule : « [...] *l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit*²⁰⁰. » Ceci suppose que l'enseignement de base est un droit fondamental garanti par la constitution. Il faut entendre par là que l'éducation est totalement prise en charge par l'État. Il est vrai qu'aucun système éducatif n'est gratuit au monde ; parce que les enseignants doivent être payés. Par ailleurs, le gouvernement doit construire, aménager et réhabiliter des infrastructures scolaires, payer les frais de fonctionnement des écoles et les matériels didactiques, etc.

En RDC, la gratuité de l'enseignement est un phénomène récent. Malgré cette disposition constitutionnelle, il s'avère que c'est un certain 30 août 2010 ; soit quatre années plus tard, lors d'un meeting populaire à Kananga au Kasai que l'ancien président Joseph Kabila Kabange avait lancé la gratuité de l'enseignement primaire. Elle a ainsi démarré dès l'année scolaire 2010-2011. Dans l'implémentation de cette action publique, le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel de l'époque avait initié une série de notes circulaires²⁰¹ qui l'étendait à toutes les provinces à l'exception de Lubumbashi et Kinshasa²⁰². Le ministre de l'enseignement parle ainsi :

l'éducation scolaire (alinéa 1) – l'enseignement national comprend les établissements publics et les établissements privés agréés (alinéa 2) – la loi fixe les conditions de création et de fonctionnement de ces établissements (alinéa 3) – les parents ont le droit de choisir le mode d'éducation à donner à leurs enfants (alinéa 4) – l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit dans les établissements publics (alinéa 5) ; iii) article 44 : l'éradication de l'analphabétisme est un devoir national duquel le gouvernement doit élaborer un programme spécifique ; iv) article 45 : - l'enseignement est libre (alinéa 1) – il est toutefois soumis à la surveillance des pouvoirs publics dans les conditions fixées par la loi (alinéa 2) – toute personne a accès aux établissements d'enseignement national sans discrimination de lieu d'origine, de race, de religion, de sexe, d'opinions politiques ou philosophiques, de son état physique, mental ou sensoriel, selon ses capacités (alinéa 4) – les pouvoirs publics ont le devoir de promouvoir et d'assurer, par l'enseignement, l'éducation et la diffusion, le respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et des devoirs du citoyen énoncés dans la présente constitution (alinéa 5) – les pouvoirs publics ont le devoir d'assurer la diffusion de l'enseignement de la constitution, de la déclaration universelle des droits de l'homme, de la charte africaine des droits de l'homme et des peuples, ainsi que de toutes les conventions régionales et internationales relatives aux droits de l'homme et au droit international humanitaire dûment ratifiées (alinéa 6) – l'Etat a l'obligation d'intégrer les droits de la personne humaine dans tous les programmes de formation des forces armées, de la police et des services de sécurité (alinéa 7) – la loi détermine les conditions d'application du présent article (alinéa 8) ; v) article 123 : sans préjudice des autres dispositions de la présente constitution, la loi détermine les principes fondamentaux concernant [...] : l'enseignement et la santé (point 5) ; vi) article 202 : sans préjudice des autres articles de la présente constitution, les matières suivantes sont de la compétence exclusive du pouvoir central [...] les universités et autres établissements d'enseignement scientifique, technique ou professionnel supérieur créés ou subventionnés par le gouvernement central ou les gouvernements provinciaux et qu'une loi nationale a déclaré d'intérêt national (point 22) – l'établissement des normes d'enseignement applicables dans tous les territoires de la République (point 23) ; vii) article 203 : sans préjudice des autres articles de la présente constitution, les matières suivantes sont de la compétence concurrente du pouvoir central et des provinces : [...] la création des établissements primaires, secondaires, supérieurs et universitaires (point 20).

²⁰⁰ Cf. article 43, Constitution de la RDC, 2006.

²⁰¹ Cf. Note circulaire n° MINEPSP/CABMIN/008/2010 du 25/09/2010 relative à la gratuité de l'enseignement primaire.

²⁰² Les deux provinces ont des spécificités qui ont dicté cette mesure : Lubumbashi est la capitale économique de la RDC et Kinshasa en est la capitale politique. Leurs habitants sont supposés être nantis, ce qui n'est pas vrai.

je me dois de préciser que la gratuité concerne les établissements primaires d'enseignement public et qu'elle est rendue effective en deux phases. La première phase qui démarre depuis la rentrée scolaire 2010-2011 concerne les classes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années primaires dans toutes les provinces de la République démocratique du Congo excepté les villes de Kinshasa et de Lubumbashi. À la rentrée scolaire 2011-2012, la gratuité sera étendue dans sa deuxième phase, aux classes de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} primaires de toutes les provinces et aux écoles primaires publiques des deux villes précitées²⁰³.

Il convient de signaler que jusqu'en janvier 2019, la gratuité de l'enseignement primaire n'avait jamais été étendue à la classe de 6^{ème} primaire, et moins encore aux villes de Kinshasa et de Lubumbashi.

b. La loi-cadre de l'enseignement national²⁰⁴

De manière générale, « *elle précise les principes fondamentaux relatifs à l'enseignement national, conformément aux articles 42, 43, 44, 45, 123 point 5, 202 points 22 et 23 et 203 point 20 de la constitution²⁰⁵.* »

Aux termes de l'article 2,

la présente loi a pour finalité de créer les conditions nécessaires à : i) l'accès à l'éducation scolaire par tous et pour tous ; ii) la formation des élites pour un développement harmonieux et durable ; iii) l'éradication de l'analphabétisme. » On peut retenir, à travers l'article 4 que « l'enseignement national vise : i) l'éducation scolaire intégrale et permanente des femmes et es hommes ; ii) l'acquisition des compétences, des valeurs humaines, morales et culturelles pour créer une nouvelle société congolaise, démocratique, solidaire, prospère, éprise de paix et de justice. » C'est à niveau que le système éducatif puise sa substance dans le programme continental dit « agenda 2063²⁰⁶.

Concernant le financement de l'enseignement national et par rapport à l'action publique de la gratuité de l'enseignement, l'article 177, alinéa 1 stipule que « *le minerval est fixé par le gouvernement central pour tous les établissements publics d'enseignement national, à l'exception de l'éducation de base qui bénéficie de la gratuité²⁰⁷.* »

2. Les procédures de la gratuité de l'enseignement primaire

Comme dit précédemment, la gratuité de l'enseignement est une disposition liée à l'article 43 de la constitution de 2016 en RDC. D'emblée, on peut noter une ambiguïté entre l'article 43 de la constitution qui parle de la gratuité de l'enseignement primaire et l'article 177

²⁰³ Note circulaire déjà citée, paragraphes 6 et 7.

²⁰⁴ Loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national, in *Journal officiel de la République démocratique du Congo*, numéro spécial, Kinshasa, 2014.

²⁰⁵ Article 1 de la loi-cadre.

²⁰⁶ Article 2 de la loi-cadre.

²⁰⁷ Cf. Constitution de la RDC, 2006.

de la loi cadre qui parle de la gratuité de l'éducation de base. Dans l'esprit de la loi-cadre, « *le concept de l'éducation de base [...] s'articule en l'enseignement primaire et secondaire général ; soit huit années d'enseignement dit « de base²⁰⁸ »*. Cette supposée innovation que la loi-cadre apporte dans le système éducatif prête à confusion. La gratuité de l'éducation de base prônée ne concerne pas les classes de 7^{ème} et 8^{ème} qui sont organisées au niveau secondaire.

A la genèse constitutionnelle de l'action publique de la gratuité de l'enseignement, on peut signaler que cette disposition n'avait pas été appliquée de février 2006 jusqu'en décembre 2010. Il a été signalé que son lancement officiel avait eu lieu lors du meeting populaire du Président Joseph Kabila Kabange à Kananga. La communication envers la population a suivi plusieurs la procédure que nous allons analyser dans la suite :

a. Le communiqué officiel

Juste après le meeting populaire de Kananga, les services de la présidence de la république s'étaient activés à informer la communauté tant nationale qu'internationale de la gratuité de l'enseignement en RDC. Voici en substance, le communiqué officiel :

Conformément à l'article 43 de la constitution, aux objectifs du millénaire pour le développement (OMD) ainsi qu'à ceux de l'éducation pour tous (EPT), je charge le gouvernement de la République de prendre toutes les dispositions nécessaires pour rendre effective la gratuité de l'enseignement primaire dans les établissements publics dès la rentrée scolaire 2010-2011. Tous, ensemble, pour l'école de nos enfants, l'avenir de notre pays. Fait à Kananga, le 30 août 2010. Joseph Kabila Kabange²⁰⁹

Les limites sautent aux yeux dans le fond et la forme d'un tel communiqué très important mais simplifié par le directeur de cabinet du président de la république.

b. La note circulaire n° MINEPSP/CABMIN/008/2010 du 25/09/2010

Elle a été initiée à la suite du communiqué de la présidence de la RDC par le ministre de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (actuel MEPST) afin d'instruire le secrétaire général, l'inspecteur général, les directeurs-chefs des services centraux de l'EPSP, les inspecteurs généraux-adjoints, les coordonnateurs nationaux, les chefs des divisions provinciales, les inspecteurs provinciaux des écoles conventionnées, les présidents des associations provinciales des parents d'élèves à l'application de la gratuité de l'enseignement.

Aux paragraphes 8 et 9, on peut retenir :

²⁰⁸ Cf. Exposé des motifs.

²⁰⁹ Communiqué de la présidence de la RDC déclenchant la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement primaire en 2010.

conscient du fait que les frais de scolarité constituent l'obstacle majeur à la scolarisation de nombreux enfants, le gouvernement a voulu, par la mesure de la gratuité, alléger la charge des parents et permettre ainsi à leurs enfants d'accéder à l'école ; ce qui va accélérer l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et ceux de l'éducation pour tous (EPT) auxquels le pays a souscrit (paragraphe 8). [...] la mesure de gratuité est salutaire pour les enfants congolais. Il importe que tous les partenaires éducatifs s'y impliquent pour sa réussite (paragraphe 9)²¹⁰.

c. La note circulaire n° MINEPST/CABMIN/002/2011 du 20/06/2011

Elle est relative à la généralisation progressive de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC. En substance,

dans sa première phase, la gratuité de l'enseignement primaire concernait les élèves des classes de première, deuxième et de troisième années primaires dans toutes les provinces du pays, excepté les villes de Kinshasa et de Lubumbashi. Il ressort des missions de suivi de la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement dans les différentes provinces éducationnelles que la gratuité a été non seulement bien accueillie par la population, mais elle a aussi induit des effets positifs, notamment l'amélioration du taux d'accès des élèves à l'école. Toutefois, un certain nombre d'obstacles restent encore à surmonter et nous contraignent désormais à son application progressive. Ainsi, pour l'année 2011-2012, la gratuité va s'étendre aux élèves des classes de quatrième année primaire dans les provinces concernées par la première phase. Pour les villes de Kinshasa et de Lubumbashi, les instructions relatives à la gratuité de l'enseignement primaire seront communiquées ultérieurement.²¹¹

d. La note circulaire n° MINEPST/CABMIN/003/2012 du 12/06/2012

Elle est relative à la gratuité de l'enseignement pour la classe de cinquième primaire à partir de l'année scolaire 2012-2013. On peut retenir qu'

à l'étape où nous en sommes, la gratuité de l'enseignement primaire est un processus irréversible qui mérite, pour sa réussite à terme, un suivi et une évaluation à chaque étape de son application. Ainsi, pour l'année scolaire 2012-2013, nonobstant un certain nombre d'obstacles qui ont été signalés au cours de l'année scolaire 2011-2012 et à la résolution desquels le gouvernement s'attèle, la gratuité de l'enseignement, [...] va s'étendre aux classes de cinquième année primaire dans toutes les provinces de la République, excepté les écoles primaires des villes de Kinshasa et de Lubumbashi.²¹²

²¹⁰ Cf. Note circulaire n° MINEPST/CABMIN/008/2010 du 25/09/2010.

²¹¹ Cf. paragraphes 2, 3, 4 et 5.

²¹² Cf. Note circulaire n° MINEPST/CABMIN/003/2012 du 12/06/2012.

e. La gratuité sous Félix-Antoine Tshisekedi

Nonobstant la reconnaissance des contraintes structurelles dans l'implémentation effective et progressive de la gratuité de l'enseignement, après dix années de tâtonnement, le gouvernement n'avait pas réussi à l'étendre à la classe de sixième année primaire et sur tout le territoire national. Monsieur Félix-Antoine Tshisekedi en a fait son discours de campagne électorale. Élu et investi président de la RDC, la généralisation de la gratuité de « l'éducation de base » était la priorité dans son programme d'action dit des « cent jours ».

Cependant, pour avoir relancé et étendu la gratuité à la classe de sixième primaire et sur le territoire national sans aucune évaluation, les contraintes à la mise en œuvre de cette vieille disposition constitutionnelle persistent. Cette dissertation a entre autre visée d'en évaluer l'efficacité dans la suite.

En attendant, il y a lieu de signaler la mise au point d'un code de bonne conduite du personnel enseignant ; communément appelé « Code 22²¹³ ». Il reprend non seulement les obligations mais aussi les droits de l'enseignant. Il serait fustigé par les enseignants qui estiment qu'il a été édicté en juin 2021 dans le but d'étouffer les grèves de revendications d'amélioration de salaires. En octobre de la même année, il est important de revenir sur la note circulaire n° MINEPST/CABMIN/1474/2021 relative aux directives revues sur les frais de scolarité 2021-2022. Dans sa substance,

au niveau primaire, sur décision de son Excellence Monsieur le Président de la République, Chef de l'État, le Ministre de l'EPST applique, depuis la rentrée scolaire 2019-2020, la gratuité de l'enseignement primaire. [...] en conséquence, les frais scolaires sont définitivement et totalement supprimés pour les classes du cycle primaire des établissements publics d'enseignement. Ils ne peuvent, ni être mentionnés sur les arrêtés provinciaux portant fixation des frais scolaires, ni être exigés aux parents pour quelque motif que ce soit. Il en est de même des frais suivants : minerval, prime d'assurance scolaire, frais de participation à l'ENAFEP et frais d'identification et suivi informatisé des élèves qui ne doivent plus être payés par les élèves du primaire des établissements publics d'enseignement²¹⁴.

Il importe de signaler que

le code de bonne conduite du personnel enseignant de l'EPST est une norme pour participer et garantir la sécurité de l'inclusivité des milieux scolaires. [...] la stricte application (de ce code) dans tous les établissements tans du secteur public que privé de l'enseignement maternel, primaire, secondaire et technique est de rigueur²¹⁵.

²¹³ Il serait ainsi appelé parce que c'est un ensemble de 22 articles qui le composent.

²¹⁴ Cf. Circulaire revue sur les frais de scolarité 2021-2022, p. 2.

²¹⁵ MEPST, Code de bonne conduite du personnel enseignant, Kinshasa, 2021, p. 2.

Selon les termes de ce code,

*est enseignant des établissements publics et privés d'enseignement maternel, primaire, secondaire et technique tout personnel enseignant conformément à l'ordonnance n°91-232 du 15 août 1991 portant règlement d'administration relatif au personnel des établissements publics d'enseignement [...], toute personne faisant partie des catégories suivantes : i) enseignants de carrière ; ii) enseignants de complément ; iii) personnel administratif, iv) personnel ouvrier*²¹⁶.

Cette procédure dont on va apprécier l'efficacité avec les acteurs du système éducatif s'annonce déjà tortueuse. Il reste à présenter les méthodes de mise en œuvre de l'action publique de la gratuité de l'enseignement.

3. Les méthodes et stratégies de mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement

Pour la mise en œuvre de l'action publique de la gratuité de l'enseignement, la méthode a consisté en la mise en œuvre d'une série de stratégies par le ministère ayant la charge de l'enseignement primaire, secondaire et technique. Il s'agit, par exemple, de la fixation des structures des bureaux gestionnaires et de la réforme du cadre légal applicable aux frais scolaires.

a. De la fixation des structures des bureaux gestionnaires

Désormais, « *la structure organique d'une coordination diocésaine, communautaire, sous-provinciale et d'une conseillerie résidente de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel est modifiée de la manière suivante*²¹⁷ : »

i. Coordination diocésaine, communautaire et sous-provinciale

Tableau 7: La nouvelle structure des bureaux gestionnaires

Effectif	Service, fonction et poste	Grade	Indice
1	Coordinateur sous-provincial	CD	130
1	Secrétaire	ATB1	210
1	Opérateur de saisie	CB1	310
1	Chauffeur	AA2	340

²¹⁶ Cf. article 4 du code de bonne conduite du personnel enseignant déjà cité, p. 5.

²¹⁷ Arrêté ministériel n° MINEPSP/CABMIN/0529/2012 du 25/08/2012 portant modification de l'Arrêté départemental n° DEPS/CCE/0086/85 du 09/12/1985 portant fixation des structures des bureaux de coordinations des écoles conventionnées de l'enseignement national.

1	Sentinelle	OSEN	350
Total 05			
I. Cellule administrative et financière			
1	Chef de cellule	CB	140
1	Attaché de bureau de 1 ^{ère} classe	ATB1	210
1	Attaché de bureau de 2 ^{ème} classe	ATB2	220
Total 03			
II. Cellule planification et statistique scolaires			
1	Chef de cellule	CB	140
1	Attaché de bureau de 1 ^{ère} classe	ATB1	210
1	Attaché de bureau de 2 ^{ème} classe	ATB2	220
Total 03			
III. Cellule technique			
1	Chargé des infrastructures scolaires	ATB1	210
1	Logisticien	ATB1	210
Total 02			
IV. Cellule de proximité			
2	Chargés de la pédagogie	ATB1	210
2	Chargés de la gouvernance	ATB1	210
Total 04			
V. Conseiller d'enseignement			
1/250 classes	Conseiller d'enseignement primaire	CB	140
1/200 professeurs	Conseiller d'enseignement secondaire	CD	130
Total 02			
Total général 19			

Source : Arrêté ministériel n° MINEPSP/CABMIN/0529/2012, p. 2.

Ce tableau présente la nouvelle structure d'une coordination diocésaine, communautaire et sous-provinciale. Les modifications apportées répondent au « *besoin de rationaliser et d'accroître l'efficacité des bureaux gestionnaires dans la réalisation des activités scolaires*²¹⁸ »

Tableau 8 : La nouvelle structure d'une coordination diocésaine

Effectif	Service, fonction et poste	Grade	Indice
1	Conseiller résident	CD	130
1	Secrétaire	ATB1	210
1	Opérateur de saisie/dactylographe	AGB1	310
1	Chauffeur	AA2	340
1	Sentinelle	OSEN	350
Total 05			
Conseiller d'enseignement			
1/250 classes	Conseiller d'enseignement primaire	CB	140
1/200 professeurs	Conseiller d'enseignement secondaire	CD	130
Total 02			
Total général 07			

Source : Arrêté ministériel n° MINEPSP/CABMIN/0529/2012, p. 3.

A l'issue de ce tableau, on observe que la nouvelle structure d'une conseillerie résidente est réduite à un personnel de sept (cadres et agents). Cela impose un travail laborieux, certes, mais les charges financières sont aussi revues en baisse.

Par ailleurs, au terme de l'article 2, le nombre d'écoles requis pour la création d'une coordination diocésaine, communautaire et sous-provinciale est fixé à quatre-vingts au minimum. Quant à l'article 3, il précise enfin à quarante au minimum le nombre d'écoles requis pour la création d'une conseillerie résidente. Cette réforme du système de financement du secteur de l'éducation en RDC limite les abus constatés dans la création des bureaux gestionnaires surtout par les petites confessions religieuses. Il s'avère que « *la multiplication*

²¹⁸ Cf. Arrêté ministériel ...du 25/08/2012 déjà cité.

des bureaux gestionnaires (x3 depuis 2012) et de leurs effectifs (1 agent pour 55 enseignants en 2012 ; 1 agent pour 7 enseignants en 2019) coute cher à l'Etat²¹⁹. » Cette clarification des rôles, des responsabilités ainsi que cette rationalisation permettent de faire des économies et de rendre beaucoup plus efficace les bureaux gestionnaires du système éducatif.

b. De la réforme du cadre légal applicable aux frais scolaires en RDC

En corollaire de la modification des structures des bureaux gestionnaires, la RDC a initié la réforme du cadre légal applicable aux frais scolaires. Ici, il s'agit d'analyser les textes relatifs au financement de la scolarité ainsi que la nomenclature des frais *ad hoc* en RDC.

i. Quelques textes relatifs au financement de la scolarité

Avant la promulgation de la constitution de 2006

- L'arrêté n° DEPS/CCE/011/087/83 du 30/08/1983 relatif à la participation des parents dans les frais scolaires ;
- L'arrêté interministériel n° MINEPESP/CABMIN/OO47/2004 du 11/05/2004 modifiant et complétant l'arrêté n° MINEPESP/CABMIN/001/387/96 du 30 juin 1995 instituant le test national de fin d'études primaires « TENAFEP ». Il prévoyait déjà la suppression progressive de financement de l'enseignement par les parents ;
- L'arrêté interministériel n°017 du 14/06/2005. Il contient les instructions relatives à l'utilisation des frais de fonctionnement des écoles.

Depuis la promulgation de la constitution de 2006

- La constitution de la RDC de février 2006 telle que modifiée à ce jour ;
- La loi n°08/12 du 31 juillet 2008 portant principes fondamentaux relatifs à la libre administration des provinces ;
- La loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 sur l'enseignement national ;
- La loi n° 16/013 du 15 juillet 2016 portant statut des agents de carrière et cadres des services publics de l'État
- Le décret n° 01/07 du 25/04/2011 portant création de la commission interministérielle chargé du suivi-évaluation de la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement primaire dans les établissements publics ;

²¹⁹ Usaid-RDC, *Projet Accelere 2, Etudes sur les frais scolaires*, inédit, Kinshasa, p. 5.

- D'autres décrets, des arrêtés, des circulaires, des édits provinciaux...sont édictées à différents niveaux soit pour vulgariser, soit encore pour exécuter les textes légaux.

Au total, « *quarante textes légaux applicables à la fixation, à la perception, à la gestion et au contrôle de gestion des frais scolaires au niveau national*²²⁰ » ont été identifiés.

Il convient de noter qu'

*après la promulgation de la constitution du 18 février 2005, telle que modifiée à ce jour, qui institue la gratuité de l'éducation de base, les autorités éducatives ont continué à édicter des textes réglementaires imposant des frais scolaires, sans tenir compte de la loi fondamentale. On peut citer entre autres, [...] les autres textes réglementaires, ordonnances, arrêtés interministériels, circulaires et directives imposant divers scolaires*²²¹.

Il convient de retenir qu'en dehors du minerval qui est fixé au niveau national, les provinces ont la charge d'autres frais divers selon leurs spécificités socioéconomiques.

iii. De la nomenclature des frais de scolarité en RDC

Les frais scolaires légaux

Ce sont les frais prévus par la loi-cadre de l'enseignement national. Il s'agit entre autres de :

- le minerval est fixé par le gouvernement central pour tous les établissements publics d'enseignement national, à l'exception de l'éducation de base qui bénéficie de la gratuité²²² ;
- les frais scolaires dans les établissements publics de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel ainsi que de l'éducation non formelle sont fixés par arrêté du gouverneur, sur proposition de la commission provinciale de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel ainsi que du service provincial de l'enseignement non formel [...] ²²³
- les frais d'internat dans les établissements publics d'enseignement sont fixés conjointement par le gestionnaire de l'établissement, le comité des parents et le représentant des pouvoirs publics [...] ²²⁴ ;

²²⁰ V. Briand, *article déjà cité*, p. 7.

²²¹ USAID-RDC, Programme ACCELERE 1, *Synthèse de l'analyse du cadre légal applicable aux frais scolaires en République démocratique du Congo*, inédit, Kinshasa, 2019.

²²² Cf. article 177 alinéa 1.

²²³ Cf. article 177 alinéa 2.

²²⁴ Cf. article 178 alinéa 1.

- Les frais scolaires et d'internat dans un établissement privé agréé d'enseignement national sont fixés par le promoteur en concertation avec le comité des parents et les représentants des pouvoirs publics [...] ²²⁵
- Les livres et les objets classiques à l'usage individuel des étudiants sont à charge des parents ²²⁶ ;

Les frais illégalement perçus

Le législateur congolais a laissé libre court à d'autres frais qui sont exigés aux parents. Le plus souvent, ils font l'objet de réglementation par les autorités tant au niveau national que provincial. Ces frais sont entre autres :

i) Les frais d'organisation de la promo-scolaire ; ii) les frais administratifs ou supplétifs aux frais de fonctionnement ; iii) les frais techniques (pour les sections techniques agricole, commerciale, sociale, art, industrielle) ; iv) les frais de contribution au fonds de promotion de l'éducation nationale, v) les frais de formation, vi) les frais d'identification informatisée des élèves (payés pour le Service national d'identification des élèves), vii) les frais de supervision des activités scolaires ; viii) les frais de motivation des enseignants ; ix) les frais pour l'école verte et assainie (EVA) appliqués aux écoles de Kinshasa, x) les frais d'obtention de la carte de santé ; xi) les frais de laboratoire ; xii) la prime d'assurance ; xiii) les frais d'itinérance ; xiv) les frais de prévention des risques ; xv) les frais d'intervention ponctuelle ; xvi) les frais d'avocat ; xvii) les frais de participation aux examens d'état ; xviii) les frais de participation au test de fin d'études primaires ; xix) les frais de constitution de bibliothèques ; xx) les frais de manuels scolaires ; xxi) les frais d'obtention de la carte d'élève ; xxii) les frais de bulletin ; xxiii) les frais d'appui à la gratuité, etc. ²²⁷

Il convient de signaler qu'à part le minerval, les frais d'internat, les frais d'assurance et la prise en charge des livres et des manuels scolaires qui sont légaux, tous ces autres sont illégalement perçus quoique couverts par des textes règlementaires contraires à la loi fondamentale.

En définitive, on constate que le cadre légal applicable aux frais scolaires présente des insuffisances. Au fait,

la constitution prévoit la gratuité des études primaires (en son article 43.4). [...] la loi-cadre sur l'enseignement national (loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014) précisait que l'enseignement devenait obligatoire et gratuit dans les établissements publics, de même pour l'enseignement secondaire général, organisé en cycle de deux ans, qui devient lui aussi gratuit. Cette même loi prévoit également que les manuels et fournitures scolaires sont légalement gratuits. Par ailleurs, l'article 76 al.1 de la

²²⁵ Cf. article 180 alinéa 1.

²²⁶ Cf. article 181.

²²⁷ USAID, *Synthèse de l'analyse du cadre légal applicable aux frais scolaires en République démocratique du Congo*, inédit, Kinshasa, 2019, p. 6.

loi-cadre sur l'enseignement national prévoit que « l'obligation scolaire non exécutée par les parents ou tuteurs devenus défaillants se transmettrait aux pouvoirs publics à travers leurs structures appropriées ». Cela signifie en particulier que le non paiement des frais scolaires par les parents ne devrait en aucun cas entraîner l'expulsion de l'élève de l'école²²⁸.

Virginie Briand fustige également que « le choix d'une application partielle de la gratuité de l'éducation sur le territoire excluant de fait les communes de Kinshasa et Lubumbashi, [...] le choix de n'instituer l'exonération du minerval qu'en faveur des élèves des cinq premières années d'études primaires s'avèrent discriminatoires²²⁹. »

c. Quelques résultats de l'action de la gratuité de l'enseignement

A titre de rappel,

la pratique du paiement des frais scolaires par les parents avait été introduite dans le système éducatif dans les années 1980 dans le souci de répondre aux grèves des enseignants dont les salaires n'étaient pas payés ou étaient trop bas. Au fil du temps, les sommes versées ont été utilisées pour le fonctionnement des écoles d'abord et pour les différents bureaux gestionnaires ensuite. Les frais d'intervention ponctuelle devaient couvrir des besoins variés ; allant de l'acquisition d'équipements jusqu'aux réparations et même jusqu'aux constructions de bâtiments. En 1992, la conférence épiscopale du Zaïre (actuelle conférence épiscopale nationale du Congo) et l'association nationale des parents d'élèves et d'étudiants du Zaïre (ANAPEZA)²³⁰ ont fait appel aux contributions des ménages pour mettre fin à une grève des enseignants et pour sauver l'année scolaire. Lancée comme une solution provisoire pour résoudre une crise temporaire, la contribution des parents est devenue une pratique récurrente qui s'est peu à peu étendue à tous les frais²³¹.

Les dix dernières années, on avait constaté que les frais scolaires ne faisaient qu'augmenter à tel point que certains parents ne pouvaient plus scolariser leurs enfants. Comme constat : « les retombées sont terrifiantes ; trois millions d'enfants seraient non scolarisés du fait de l'incapacité de leurs parents de payer. Il existe des enfants qui doivent travailler pour payer leur propre scolarité et/ou y contribuer. Tout ceci pèse sur leurs capacités d'apprentissage²³². »

L'action publique de la gratuité de l'enseignement est une disposition constitutionnelle en RDC. Elle n'a cependant été lancée qu'en décembre 2010. En 2011, le secrétariat général de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel avait mené une enquête sur le suivi de l'application de la gratuité de l'enseignement primaire dans les provinces administratives de

²²⁸ V. Briand, *Loc. cit.*, p. 7 et suiv.

²²⁹ Ibidem.

²³⁰ Actuelle ANAPECO.

²³¹ USAID-RDC, *Études sur la pratique des frais scolaires*, Projet ACCELERE 2, Kinshasa, 2017, p. 2.

²³² V. Briand (éd.), « Gratuité scolaire, où en sommes-nous ? » in *Cahier spécial de la composante 2 du programme ACCELERE 1*, Kinshasa, 2019, p. 3.

Bandundu, Bas-Congo, Équateur, Kasai occidental, Kasai oriental, Katanga, Maniema, Nord-Kivu, Province orientale et Sud-Kivu. Il avait bénéficié de l'appui technique et financier de l'Agence nationale belge de développement (ANABEL) au travers du projet d'appui institutionnel au ministère de l'EPSP. Cette première enquête du genre avait pour but de se rendre compte de l'effectivité de l'application de la gratuité de l'enseignement primaire dans sa première phase. Elle complète les enquêtes préliminaires qui avaient été organisées du 08 au 17 novembre 2010 et du 07 au 14 février 2011 auprès des gestionnaires, des directeurs d'écoles, des enseignants et des parents dans quelques les provinces pilotes de Bandundu, Bas-Congo et Sud-Kivu.

A l'issue de cette enquête,

la mesure de la gratuité décidée par le gouvernement a été appréciée diversement dans les provinces visitées. [...] la nouvelle de la gratuité n'a pas rencontré le même enthousiasme chez tous les groupes cibles (gestionnaires, directeurs d'écoles, enseignants et parents. Si les parents ont accueilli avec enthousiasme (78%) la nouvelle de la gratuité suivis des gestionnaires (55%), des directeurs d'écoles (48%), les enseignants ont, dans leur majorité (51%), boudé la nouvelle ; se montrant sans enthousiasme (28%) et sceptiques (23%). Ces derniers reprochent au gouvernement d'avoir précipité cette mesure sans avoir, au préalable, revisité les conditions de vie des enseignants (salaires décentes et significatifs, avantages sociaux) ainsi que leurs conditions de travail (transport, logements convenables, etc.). D'où ce manque d'enthousiasme manifesté par eux o l'égard de la gratuité que plusieurs ont même traitée de provocation. [...] Les parents sont pour la plupart satisfaits, car ils ont eu à envoyer beaucoup d'enfants à l'école sans recourir au système de « délestage scolaire » connu antérieurement. Le fait que les enfants ne subissent plus les tracasseries de la part des enseignants et des responsables des écoles a beaucoup réjoui les parents ainsi que les élèves eux-mêmes²³³.

S'agissant des problèmes liés à l'application de l'action publique de la gratuité,

les répondants touchés par cette enquête épinglent les contraintes ci-après : i) l'insuffisance des infrastructures scolaires, ii) le surpeuplement des classes ; iii) les structures non adaptées à la situation de la gratuité ; iv) le manque d'équipement en bancs scolaires, en manuels, en matériels didactiques et autres moyens d'enseignement ; v) la non mécanisation de plusieurs enseignants qui qui prestent dans les classes ciblées et de certaines écoles publiques ; vi) la démotivation du personnel non payé sur les listings de paie ; vii) le retard de paiement des enseignants ; viii) le découragement des enseignants des classes ciblées²³⁴.

²³³ Secrétariat général de l'EPSP, *Rapport général de l'enquête sur le suivi de l'application de la gratuité de l'enseignement primaire*, Kinshasa, 2011, p. 2 et suiv.

²³⁴ Idem, p. 4.

Dans le même ordre d'idées, USAID-RDC a fait l'évaluation du niveau de mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement durant les deux premières années de son relancement par Félix-Antoine Tshisekedi. On peut retenir que

les données qualitatives ont permis d'identifier quatre résultats perçus de la politique qui regroupent quatre-vingt-dix pour cent des réponses données par les enseignants, les directeurs d'écoles, les parents et les gestionnaires de l'éducation. Il s'agit de : i) l'élimination des frais de scolarité et les difficultés rencontrées par les gestionnaires scolaires lorsque le paiement reçu du gouvernement est retardé ou insuffisant, ii) l'élimination des frais du Test national de fin d'études primaires sans tenir compte de l'organisation de l'examen ; iii) les salaires des enseignants et les retards de paiement ou le non-paiement, en particulier la situation des nouvelles unités (ou enseignants « NU ») qui étaient auparavant payés par les parents ; et, iv) l'insuffisance des infrastructures scolaires et la surpopulation des classes et des écoles résultant de l'afflux des nouveaux inscrits²³⁵.

Cette enquête évaluative présente les résultats générés par les analyses des données collectées par les deux questions d'évaluation suivantes :

- a. Quel est le degré de réalisation de la politique de gratuité de l'enseignement, telle qu'elle a été décrite lors de la deuxième ronde nationale ?

Elle porte essentiellement sur l'augmentation des effectifs. Les résultats montrent que

les inscriptions ont augmenté depuis août 2019 et, sur la base des réponses obtenues par les différentes techniques de collecte des données, on peut supposer que cette tendance s'est poursuivie au cours de l'année scolaire 2020-2021 et on peut s'attendre à ce qu'elle se poursuive au cours de l'année scolaire 2021-2022 si/quant les écoles rouvrent après la période de grève (aucune donnée pour 2020-2021 n'était disponible auprès du MEPST au moment de cette évaluation. [...] du rapport global montre la comparaison entre l'inscription des élèves au cours de l'année scolaire 2018-2019 avant la relance de la promulgation de la politique de la gratuité de l'enseignement, et en 2019-2020, la première année après la promulgation de la PGE. Ces données relèvent qu'un an après la promulgation de la PGE, les inscriptions ont augmenté de 18% à l'échelle nationale [...]²³⁶

- b. Par ailleurs, la question quels sont les défis auxquels la mise en œuvre du plan d'action en faveur de la gratuité de l'éducation de base a été confrontée porte essentiellement sur la mauvaise compréhension par les parties prenantes de l'objectif de la Politique de la gratuité de l'enseignement (PGE). En effet,

l'objectif de l'enquête [...] était de déterminer le niveau de connaissance des parents sur la PGE et ses objectifs, d'enquêter sur les expériences directes que les répondants ont pu avoir en rapport avec la mise en œuvre de la PGE et d'explorer

²³⁵ USAID-EDC, *Évaluation de l'USAID-RDC de la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement, 2019-2021. Note synthèse*, Kinshasa, 2021, p. 6.

²³⁶ USAID-RDC, Rapport déjà cité, p. 14.

*leurs attentes concernant la PGE. Selon les résultats de l'analyse des 2.107 questionnaires de l'enquête [...] alors que 63% des parents/tuteurs d'enfants de l'école primaire ont correctement indiqué que l'objectif de la PGE est d'augmenter l'accès à l'éducation, un grand pourcentage a indiqué, à tort, que l'objectif de la politique de la PGE est d'améliorer la qualité de l'enseignement (71%) ; d'améliorer les infrastructures scolaires (45%) et d'améliorer la qualité de l'instruction (26%), [...] d'éliminer tous les coûts associés à la scolarité (8%) ; de garantir la gratuité de l'enseignement public et privé, [...]*²³⁷

Ces résultats apparaissent clairement dans le tableau ci-après :

c. Les conséquences des frais scolaires sur la qualité de l'éducation

Comme dit précédemment, l'augmentation intempestive des frais scolaires n'obéissait plus à aucune loi du marché. Les parents et les élèves étaient soumis à une pression indescriptible dans la mesure où le moindre retard de paiement entraînait une expulsion de la classe.

*[...] toutes les écoles ont pour politique d'expulser les enfants faute de ne pas avoir payé les frais scolaires. Les expulsions se font régulièrement vers la fin du mois lorsque les enseignants s'attendent à recevoir leur complément mensuel de salaire, et peuvent également se produire délibérément juste avant un examen ou un test pour augmenter la pression sur les parents, et ce malgré l'interdiction de cette pratique par plusieurs directives.*²³⁸

Ceci a eu des effets négatifs sur la capacité des enfants de jouir de leur droit à une éducation de qualité.

Quant aux parents, abandonnés à leur triste sort par le pouvoir politique, ils recouraient aux deux types de stratégies à savoir le délestage et la rotation. En effet, le « délestage » qui était la forme la plus difficile consistait à ce que la famille décidait que certains enfants vont à l'école et d'autres restent à la maison. Quant à la « rotation », les enfants font une rotation sur une base annuelle allant à l'école à tour de rôle. Dans tous les cas, les ménages privilégiaient les enfants plus avancés comme ceux qui sont à l'université. Au niveau du primaire, les enfants de classes supérieures et/ou finalistes sont favorisés sans distinction de sexe.

Bien d'autres stratégies étaient développées par les ménages :

*certaines parents, par exemple les agriculteurs qui n'ont qu'un revenu saisonnier, sont ainsi amenés à emprunter de l'argent à des taux usurier (entrer 20 et 50%) pour maintenir leurs enfants à l'école. D'autres parents se résignent à vendre des terres ou acceptent de travailler dans les champs des enseignants en échange d'une compensation financière*²³⁹.

²³⁷ Ibidem, p. 16.

²³⁸ Madame Sabine, parent d'élève rencontrée à Ngomba Kinkusa.

²³⁹ V. Briand, « Gratuité scolaire. Où en sommes-nous ? », *loc. cit.*, p. 6.

Il importe de revenir sur les résultats de l'étude menée par *United Kingdom Aid* (UKAID) sur les enfants qui travaillent pour payer ou contribuer aux frais scolaires. En effet,

*les taux sont plus élevés dans les zones urbaines où les frais scolaires [...] sont tout aussi élevés. On estime qu'en Equateur, 37,7% des enfants de zones urbaines travaillent, contre 16% pour les enfants en zones rurales [...]. Le travail des enfants est généralement limité au petit commerce ou aux tâches de routine. Les enfants vendent des biens dans les écoles, sur le marché (stands) ou en tant que marchands ambulants. Cela implique généralement un horaire de travail qui commence tôt le matin (avant l'école) et reprend en début d'après-midi (après l'école) jusqu'à la tombée de la nuit ou au-delà. En particulier, les marchands ambulants sont exposés à des multiples risques tels que les vols et le harcèlement (sexuel) pour les filles. En raison de leur âge, ils sont de plus en plus une proie facile pour les voleurs. Les histoires sur les enfants qui sont trompés ne manquent pas (par exemple, les clients prennent de la nourriture sans payer). On estime que les enfants gagnent en moyenne un dollar par jour.*²⁴⁰

Les conséquences de la prise en charge de l'éducation par les parents a donc produit beaucoup de conséquences que d'avantage auprès des parents et de la société globale et surtout des enfants pour la qualité de la formation reçue.

Les avis des répondants pour l'actuelle recherche vont revenir sur ces différents aspects et en préciser les contours.

Le concept « gratuité » de l'enseignement primaire ou « *ofele* » en lingala, veut simplement dire l'absence de contrepartie financière, conditionnant l'accès des enfants à l'école primaire.

Dans l'histoire de la RDC, l'enseignement était bien gratuit pendant l'époque coloniale. Certains villageois payaient des amendes pour avoir gardé les enfants à la maison au lieu de les envoyer à l'école. L'école primaire était également gratuite pendant toute la première République et pendant la première moitié de la deuxième République. Vers les années 1980, n'étant plus capable de couvrir la totalité du coût de l'éducation, l'État a permis aux parents sous la pression des partenaires éducatifs d'ailleurs de suppléer au déficit enregistré, notamment pour la rémunération des enseignants et par après, pour les frais de fonctionnement des écoles. Et,

c'est en l'absence d'une solution structurelle et globale au problème que l'État a continué à financer de moins en moins les écoles et les parents ont continué à payer de plus en plus pour combler le gap. Malheureusement, les besoins financiers se sont délocalisés des écoles vers les bureaux gestionnaires et vers l'administration centrale, faisant toujours peser le poids sur les parents. Et, pire encore, le système a déraillé et s'est vu récupéré par des dynamiques négatives et obscures qui ont pour

²⁴⁰ V. Briand, article déjà cité.

*conséquences l'asservissement des parents, l'exclusion des élèves pauvres, l'enrichissement de certains prédateurs de la chaîne du système éducatif*²⁴¹.

C. DU DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA RDC

Par dispositif d'évaluation, il faut entendre le système de suivi-évaluation. Ce dernier est :

*un ensemble des procédures de collecte, de traitement, d'analyse de l'information et d'établissement des rapports. C'est aussi « un ensemble des conditions et compétences nécessaires qui contribuent à la prise des décisions pour la maximisation de l'impact final du projet.*²⁴²

Dans cette section, nous allons discuter de la notion d'évaluation, présenter un bref aperçu du dispositif national d'évaluation des actions publiques en RDC et faire la description du fonctionnement dudit dispositif national d'évaluation.

1. La notion d'évaluation

À ce niveau, nous allons nous pencher sur la définition de cette notion, donner les critères d'évaluation et dresser une typologie.

a. Définition

Plusieurs auteurs ont différemment défini la notion d'évaluation. Celle donnée par ESAHO nous a paru beaucoup plus claire. Selon cet auteur,

*l'évaluation est une appréciation systématique et objective d'un projet, un programme, une politique, en cours ou terminé, de sa conception, de sa mise en œuvre et de ses résultats. Elle fournit des informations crédibles et utiles permettant d'intégrer les leçons de l'expérience dans le processus de décision. Elle permet également de vérifier si les initiatives entreprises apportent une réelle contribution au développement.*²⁴³

Quant à Paul Houée²⁴⁴,

l'évaluation est un outil de contrôle, de pilotage, mais aussi un levier de mobilisation des ressources et des acteurs. Elle porte sur les rapports entre les résultats constatés et les objectifs fixés, entre ces résultats, les moyens employés et les groupes bénéficiaires ; elle porte aussi sur la cohérence et la pertinence des objectifs, la globalité de la démarche, les publics visés dans leur environnement. Cette évaluation doit être envisagée de manière dynamique, en

²⁴¹ V. Briand, loc. cit., p. 9.

²⁴² Esaho Shungu Lolo, *Fondamentaux sur le suivi-Évaluation des projets/programmes et politiques de développement, Communication à l'atelier de formation des cadres de l'administration publique congolaise en gestion axée sur les résultats et suivi-évaluation des projets/programmes*, Kinshasa, 2017.

²⁴³ Ibidem.

²⁴⁴ P. Houée, *Repères pour un développement humain et solidaire*, Ouvrières, Paris, 2009, p. 131.

prenant appui sur le chemin parcouru pour dessiner une nouvelle étape de développement, de manière démocratique et transparente.

b. Les critères d'évaluation

Il existe cinq critères d'évaluation, à savoir :

- *la pertinence* : c'est la question sur l'importance des problèmes que le projet se propose d'aborder. Pour qui le projet est-il important ? Il s'agit d'une appréciation du degré de compatibilité entre un projet/programme, y compris ses résultats escomptés et les besoins ainsi que les priorités des bénéficiaires visés.

- *l'efficience* : c'est la comparaison entre les moyens mis à la disposition du projet, la qualité de la mise en œuvre de ces moyens sous forme d'activités et les résultats obtenus. Elle porte entre autres sur l'analyse et la comparaison des coûts des services livrés par le projet ainsi que l'analyse de l'utilisation des fonds, du coût de fonctionnement.

- *l'efficacité* : c'est la comparaison entre les objectifs et les résultats fixés au départ et ceux atteints au moment de l'évaluation. Elle est focalisée sur l'analyse des résultats intermédiaires et de l'objectif spécifique se basant sur les indicateurs fixés au moment de la planification (voir cadre logique), l'analyse profonde des bénéficiaires effectivement atteints par le projet et l'appréciation par les bénéficiaires des résultats et de l'objectif atteint.

- *l'impact* : c'est l'appréciation de tous les effets, attendus et inattendus, du projet sur son environnement. Il s'agit des effets aussi bien positifs que négatifs sur le plan économique, social, politique, écologique. Il concerne l'analyse des objectifs globaux se basant sur les indicateurs (voir cadre logique) et l'analyse de la contribution du projet à la réalisation de ces objectifs ; l'analyse des effets inattendus du projet aussi bien positifs que négatifs et l'analyse des autres facteurs qui ont contribué aux objectifs globaux.

- *la viabilité* : Elle est également appelée pérennité du projet. Elle concerne l'analyse des chances que les effets positifs de l'action se poursuivront lorsque l'aide extérieure aura pris fin. Concrètement, il s'agit de l'analyse des chances que les effets induits par le projet vont continuer à se produire après le projet avec analyse des facteurs suivants : le soutien politique, local et national ; les capacités organisationnelles et institutionnelles des organisations sur place ; leurs capacités économiques et financières ; l'analyse de la technologie introduite ; l'analyse des changements socioculturels induits par le projet qui peuvent influencer la continuation du projet.

c. La typologie

On distingue différents types d'évaluation²⁴⁵. Les paramètres suivants aident à positionner chaque évaluation :

i. Les objectifs de l'évaluation

Il s'agit entre autres : i) de rendre compte et informer sur le projet ; ii) d'améliorer le projet/ programme ; iii) d'améliorer la politique générale d'une organisation/d'un secteur ; iv) de décider sur la continuation du projet/programme ; v) d'organiser un processus d'apprentissage et de dialogue.

ii. Le sujet de l'évaluation

Il porte sur : i) l'efficience d'un projet/programme ; ii) l'efficacité d'un projet/programme ; iii) l'impact d'un projet/programme ; iv) la pertinence d'un projet/programme ; v) la durabilité du projet/programme ; vi) de thèmes spécifiques liés au projet/programme (par exemple : les thèmes techniques, la participation des acteurs, l'aspect organisationnel, l'aspect genre).

iii. La relation sujet-objet de l'évaluation

Elle permet de distinguer : i) *l'évaluation externe* : les évaluateurs appartiennent à un groupe différent de celui des évalués ; ii) *l'évaluation conjointe* : différents acteurs évaluent ensemble un processus de développement ; iii) *l'auto-évaluation* : les évaluateurs et les évalués appartiennent au même groupe, c'est-à-dire le staff du projet et d'autres acteurs évaluent leur propre programme ou projet ; iv) *l'auto-évaluation assistée* : c'est une auto-évaluation avec appui externe.

iv. Le moment de l'évaluation par rapport au cycle de projet

De manière générale, on distingue :

- l'évaluation *ex-ante*

C'est une appréciation préalable pour analyser les rapports d'identification et de formulation des projets.

Elle intervient le plus souvent avant le démarrage de la première activité du projet. Elle vise à examiner la crédibilité et la soutenabilité du projet. En d'autres termes,

²⁴⁵ M. Ngombe ya Mwami, *Évaluation des projets*, SNV, 2009, Kinshasa, p. 34.

*il s'agit de voir si les mesures sur lesquels se fonde le projet sont fiables et valides, que les objectifs et les moyens proposés pour les atteindre sont pertinents ;*²⁴⁶

- **l'évaluation pendant l'exécution du projet**

C'est l'évaluation dite à-mi-parcours. C'est un type d'évaluation qui « vise à déterminer les progrès accomplis à mi-parcours et de permettre les ajustements nécessaires de manière à s'assurer que les activités se poursuivront de manière adéquate.²⁴⁷ » ;

- **l'évaluation de fin d'étape**

Elle est souvent organisée à la fin d'une étape (ou un jalon) dans un projet qui en comprend plusieurs. Elle vise à s'assurer que les phases ultérieures du projet s'accompliront de manière adéquate ;

- **l'évaluation à la fin du projet ou finale**

Elle est organisée immédiatement après le projet. Elle vise principalement à en mesurer la pertinence, l'efficacité ainsi que l'efficience, la durabilité et éventuellement, à planifier d'autres projets similaires ;

- **l'évaluation *ex-post***

C'est celle réalisée des années après l'arrêt du projet. Elle est aussi dite « évaluation d'impact ». Elle est un exercice qui a lieu lorsque plusieurs années se sont écoulées après l'achèvement du projet. Elle analyse notamment les impacts (voulus ou non) du projet, sa contribution à l'amélioration des conditions de vie des populations bénéficiaires et les effets de récurrence observés.

v. L'envergure de l'évaluation

Elle permet de distinguer s'il s'agit : i) d'un ou plusieurs projets. Dans ce cas, on parle d'évaluation par projet ou multi-projets ; ii) dans un ou plusieurs pays. Dans ce cas, on peut parler d'évaluation nationale, régionale ou internationale ; iii) touchant un ou plusieurs secteurs. Il s'agit de l'évaluation sectorielle ou multisectorielle.

2. Bref aperçu du dispositif national évaluatif des politiques publiques de la RDC

En RDC, le dispositif national d'évaluation se présente dans divers organes. Nous pouvons citer le pouvoir exécutif, le pouvoir législatif et d'autres organes de support.

²⁴⁶ Ibidem.

²⁴⁷ Ibidem.

a. L'évaluation auprès du pouvoir exécutif

Elle est effectuée par :

- les Directions des études et planification (DEP) au sein des ministères sectoriels ;
- la Direction de contrôle et de suivi (DCS) au sein du ministère du plan ;
- la Direction des études macro-économiques (DEME) au sein du ministère du plan ;
- la Direction de suivi et évaluation (DSE) de la mise en œuvre de la décentralisation des affaires coutumières.

b. L'évaluation auprès du pouvoir législatif

Les actions publiques sont suivies et évaluées par le pouvoir législatif. L'évaluation se fait auprès de la Cour des comptes. Il y a lieu de signaler que les structures de cet organe n'ont pas d'experts dans le domaine. Les agents sont recrutés sur des critères aléatoires.

c. L'évaluation auprès d'autres organes de support

C'est l'évaluation faite par d'autres organes qui sont identifiables par rapport à leurs missions gouvernementales. Par exemple, pour la mission de collecte des données, on a l'Institut national de la statistique (INS) et l'Institut national des statistiques agricoles (INSA). Quant à la mission de contrôle, on a l'inspection générale des finances. Concernant celle de consultation, la RDC dispose de cadres de dialogue et de coordination avec les partenaires au développement et les conseils provinciaux et locaux.

Pour ce qui a trait à la mission de suivi-évaluation des programmes, nous pouvons citer les organes de support ci-après :

- la Cellule d'analyse des indicateurs de développement (CAID) ;
- la Cellule technique d'appui à la décentralisation (CTAD) ;
- les comités de pilotage des programmes et projets bi et multilatéraux ;
- l'Observatoire congolais du développement durable (OCDD).

3. Le fonctionnement du dispositif national d'évaluation

Ce fonctionnement se fait suivant les ressources humaines et matérielles dont dispose les structures d'évaluation de la RDC. Ainsi, nous allons parler des capacités humaines et logistiques des seules structures étatiques chargées de suivi-évaluation des projets/programmes de développement. Il s'agit notamment de la Cellule d'analyse des indicateurs de

développement (CAID), la Cellule technique d'appui à la décentralisation (CTAD), la Direction de contrôle et de suivi (DCS), la Direction des études macro-économiques (DEME), les Directions d'études et de planification (DEP).

a. Les capacités humaines et logistiques de la CAID

La Cellule d'analyse des indicateurs de développement (CAID) est une structure créée par le décret n° 15/11 du 8 juin 2015 du Premier ministre et reste attachée à la primature. Au terme de ce décret, la CAID a pour rôle essentiel de mettre en place une plate-forme intégrée de gestion des données qui aident le gouvernement à suivre et à évaluer la mise en œuvre des stratégies de développement au niveau des entités territoriales décentralisées (ETD). Ainsi, sa mission est plutôt locale que nationale. C'est une cellule composée de 12 membres au niveau central et dispose d'une expertise dans divers domaines : statistiques, développement, gestion des bases des données, *Webmastering*, cartographie et d'un expert en développement au niveau de chacune des 145 territoires de la RDC.²⁴⁸ La CAID dispose des ressources humaines compétentes et des moyens logistiques et informatiques pour remplir la mission d'évaluation des politiques publiques en RDC.

b. Les capacités humaines et logistiques de la CTAD²⁴⁹

Cette cellule a reçu comme missions²⁵⁰ :

- d'assurer le suivi du cadre stratégique du processus de la mise en œuvre de la décentralisation ;
- d'organiser et assurer le suivi et l'évaluation du chronogramme du processus de la décentralisation ;
- de mettre en place un système de suivi-évaluation d'instruments mis en œuvre dans les provinces.

Dans ce cadre, une unité de suivi-évaluation du processus de la décentralisation (USE) a été mise en place.²⁵¹ Cette unité est composée de 11 experts, tous ayant un niveau de formation universitaire. Toutefois, elle ne dispose pas de moyens logistiques et financiers lui permettant de remplir ses missions. L'équipement informatique mis à sa disposition ne contient pas de

²⁴⁸ Cf. <http://www.caid.cd/index.php/lequipe-de-la-caid/>, consulté le 18/12/2017.

²⁴⁹ Cellule technique d'appui à la décentralisation.

²⁵⁰ Ministère de la Décentralisation, *Cadre stratégique de mise en œuvre de la décentralisation*, Kinshasa, 2009, p. 49.

²⁵¹ CTAD, Décision n° 001/COORNAT/CTAD/MJ/2014 du 27 décembre 2014 portant *création de l'unité chargée du dispositif de suivi-évaluation au sein de la cellule technique d'appui à la décentralisation*.

logiciels de traitement de données efficaces et l'unité n'a pas réussi à mettre en place une base de données susceptible de consolider les données sur l'état d'avancement et l'efficacité de la mise en œuvre de la décentralisation.

c. Les capacités humaines et logistiques au sein de la DCS

La Direction de contrôle et du suivi (DCS) est une structure du ministère du plan. Elle dispose d'un effectif de 31 agents, dont un diplômé d'études approfondies, 13 licenciés (Niveau Bacc + 5), 9 gradués (Niveau Bacc +3) et un diplômé d'études secondaires.²⁵² Malgré ces niveaux d'études, il convient de signaler que les compétences en suivi et évaluation manquent pour réaliser avec efficacité la mission de cette structure. Cette structure accuse une insuffisance en personnel, son cadre organique prévoyant des effectifs d'ordre de 58 agents et cadres. On récuse le manque de bureaux propres et, donc, l'éparpillement des agents dans plusieurs locaux de différents bâtiments de l'État. Cela entraîne une faible coordination des activités et une performance limitée dans la production des résultats attendus de cette direction.

d. Les capacités humaines et logistiques de la DEME

La Direction des études macro-économiques (DEME) compte en son sein 33 agents, dont 3 agents d'appui et 33 experts techniques.²⁵³ Les experts techniques ont une formation universitaire avérée dans des domaines autres que le suivi-évaluation de programmes de développement. Certains ont reçu des formations complémentaires, qui peuvent être rentables mais elles sont lacunaires. C'est parce qu'elles sont peu systématisées lors des ateliers organisés par les partenaires techniques et financiers comme le PNUD. Des compétences manquent aussi à cette direction en matière de base des données, en statistiques et en communication. Le problème de bureaux s'y pose aussi.

e. Les capacités humaines et logistiques à la DSE

De toutes les structures concernées par l'évaluation des politiques publiques en RDC, la Direction de suivi-évaluation (DSE) de la mise en œuvre de la décentralisation est la moins pourvue en ressources humaines. Elle compte seulement 6 agents. Parmi eux, quatre disposent de diplômes qui ne cadrent pas avec l'évaluation des programmes et des politiques publiques.²⁵⁴ Tous n'ont jamais reçu une quelconque formation supplémentaire en suivi-évaluation des programmes de développement. On comprend combien la réalisation des missions confiées à

²⁵² Ministère du Plan, *État des lieux de la Direction de contrôle et suivi*, Document interne, Kinshasa, 2015.

²⁵³ Ministère du Plan, *Rapport annuel 2016*, Kinshasa, 2016.

²⁵⁴ Ministère de la décentralisation, *Rapport annuel 2016*, Kinshasa, 2017, p. 16.

cette direction est difficile. C'est aussi une direction qui a des problèmes d'espace. Elle est confinée dans les locaux de la DEP au Ministère du Plan. Elle dispose d'un équipement informatique reçu dans le cadre de la coopération bi et multilatérale mais il n'est pas utilisé faute de compétences avérées dans ce domaine.

f. Les capacités humaines et logistiques au sein des DEP

Les Directions d'études et de planification (DEP) occupent une place centrale dans le dispositif d'évaluation des politiques publiques. Elles sont rattachées à chaque ministère. Les agents des DEP sont recrutés sur la base d'un concours.

Dans le cadre de la réforme de la fonction publique en RDC et aux termes de la loi n° 16/013 du 15 juillet 2016 portant *statut des agents de carrière des services publics de l'Etat*, ainsi que l'article 4 de l'ordonnance n°82-029 du 19 mars 1982 portant *règlement d'administration relatif à la carrière des services publics de l'État*, des changements ont été opérés concernant l'organisation des administrations des ministères. Avec la nouvelle structuration, les fonctions administratives des DEP ont été renforcées au détriment des fonctions d'évaluation.

D. LE PLAN D'ÉVALUATION DE L'AGENDA 2063

De manière générale, « *la création d'un plan d'évaluation constitue la première étape d'une évaluation* ». ²⁵⁵ En soi, le plan est un document qui doit être périodiquement réexaminé et même révisé. Cette section essaie d'appliquer les différentes étapes pour réaliser une évaluation au package priorisé des cibles de l'agenda 2063 en République démocratique du Congo. Il porte essentiellement sur la description de l'agenda 2063, le but de l'évaluation, la cartographie des intervenants visés par cette évaluation, le type d'évaluation, le choix des questions d'évaluation, le choix des outils d'évaluation, les sources d'évaluation et le budget.

1. La description de l'agenda 2063

L'agenda 2063 vise l'intégration africaine et le développement. Les 20 objectifs concilient les dimensions économiques, politiques, sociales et environnementales.

Avec son caractère continental, le groupe visé qui doit agir dans ce programme nécessite une collaboration permanente entre le gouvernement, le secteur privé, la société civile, les partenaires techniques et financiers (PTF) ainsi que d'autres acteurs intermédiaires.

²⁵⁵ Fataneh Zarinpoush, *Guide d'évaluation de projet à l'intention des organismes sans but lucratif. Méthodes et étapes fondamentales pour procéder à l'évaluation de projets*, Toronto, Ontario, 2006, p. 1.

Le groupe concerné qui sera touché, c'est toute la population africaine en général.

Comme activités entreprises pour atteindre ces résultats, notons que la RDC est engagée dans la mise en œuvre de l'agenda 2063 depuis 2013. A côté des activités entreprises par les différents ministères à travers leurs politiques sectorielles axées sur ce programme continental, la RDC et ses partenaires au développement ont déjà réalisées plusieurs activités dont les résultats en termes d'effets font l'objet de cette évaluation. Il s'agit entre autres de :

- Le programme de cent jours du chef de l'État ;
- la gratuité de l'enseignement primaire ;
- le programme de développement de 145 territoires, etc.

Beaucoup d'autres activités ont déjà été organisées par les structures étatiques de suivi des politiques publiques en RDC ; à savoir :

a. L'harmonisation des agendas de développement

L'OCDD a procédé à l'harmonisation des agendas internationaux de développement auxquels la RDC a adhéré. Il s'agit essentiellement des agendas 2063, l'agenda 2030 et le *New Deal*.

i. Le déroulement des activités

Les travaux d'harmonisation de ces agendas internationaux ont permis de mettre en place un outil consolidé et intégré des indicateurs pour le suivi et évaluation du processus du développement en RDC. Il s'agissait notamment de réaliser un examen des liens entre indicateurs de l'agenda 2063, des ODD et du *New Deal* pour une bonne prise de décision et un meilleur suivi du développement.

Cette harmonisation a ainsi permis la mise en place d'un cadre cohérent de suivi simultané des trois agendas.

Sur le plan méthodologique, les travaux d'harmonisation desdits agendas internationaux avaient réuni, avec l'appui du PNUD, des experts issus du gouvernement, de l'administration publique, de la société civile, du secteur privé et des partenaires techniques et financiers.

Les activités se sont déroulées en trois phases, à savoir : l'analyse préliminaire, les travaux en groupe et la production de la matrice.

L'analyse préliminaire : Elle portait sur la revue de la littérature et les exposés sur les trois processus ;

Les travaux en groupe : Ils se sont déroulés suivant le regroupement des objectifs de cet agenda continental au regard des dimensions du développement durable. Il s'agit entre autres de :

- Groupe 1 : Objectifs de la dimension sociale ;
- Groupe 2 : Objectifs de la dimension économique ;
- Groupe 3 : Objectifs de la dimension environnementale ;
- Groupe 4 : Objectifs de la dimension politique.

La production de la matrice : Il s'agit de la matrice consolidée des indicateurs de suivi du développement en RDC.

ii. Les résultats de l'harmonisation des agendas internationaux en RDC

Les principaux résultats sont :

- ✓ Une nette cohérence des résultats des trois agendas de développement (agenda 2030, agenda 2063 et *New deal*) ;
- ✓ Les trois agendas diffèrent en grande partie dans les échéances prévues pour les différentes cibles, spécialement pour l'Agenda 2030 et l'agenda 2063 ;
- ✓ Vu leur ancrage national, les cinq *Peace building and State building Goals* (PSG) du *New deal* ne contiennent pas d'échéances et les indicateurs y afférents sont pour la plupart objectivement vérifiables ;
- ✓ Aucune cible relative à l'aspiration 5 de l'agenda 2063 de l'Union africaine (*Une Afrique dotée d'une forte identité culturelle, d'un patrimoine, de valeurs et d'une éthique commune*) n'est en harmonie avec les deux autres agendas ;
- ✓ Sur les 185 cibles de l'agenda 2063, 129 cibles correspondent aux cibles prioritaires de l'agenda 2030. Soit 70% de l'agenda 2063 qui est prise en compte par le package national prioritaire de l'agenda 2030 ;
- ✓ Sur les 210 activités recommandées contenues dans les 5 PSG du *New deal*, 139 activités sont en cohérence avec les cibles prioritaires des ODD. Soit 66% du *New deal* est prise en compte par le package national prioritaire de l'agenda 2030 ;

Globalement, un ensemble de 146 indicateurs ont été retenus pour le suivi du développement en RDC. Parmi ceux-ci, 132 indicateurs sont de l'agenda 2030, dont 58 indicateurs des cibles prioritaires des ODD et les 74 indicateurs des cibles relatives à la mise en

œuvre. En d'autres termes, seuls 14 indicateurs ont été ajoutés aux indicateurs du package national prioritaire, élargi aux cibles relatives à la mise en œuvre, pour le suivi concomitant des trois agendas de développement.²⁵⁶

2. Le but de l'évaluation

Ici, nous allons présenter les raisons qui ont amené à entreprendre cette évaluation. Il nous a permis d'opter pour l'évaluation des résultats de l'Agenda 2063 en RDC. Le but de ce type d'évaluation est d'évaluer à quel point le projet/programme a touché ses participants ou son milieu. Notons que « *le but d'une évaluation [...] est de juger de la perception qu'ont les participants des activités du projet, d'identifier l'incidence du projet à plus long terme et de suivre les activités afin de démontrer le succès du projet* »²⁵⁷.

Le but de notre évaluation est énoncé selon les deux raisons suivantes :

- ✓ disposer d'une vue d'ensemble sur les cibles expressives, objectif par objectif, de ce que ressent la population de Kinshasa par rapport à l'agenda 2063 ;
- ✓ apprécier le niveau de réalisation projeté par le profil d'évaluation des 20 objectifs.

3. La cartographie des intervenants visés par cette évaluation

De manière théorique, la cartographie des intervenants visés par une évaluation aide à décider qui on doit aborder, comment le faire et ce qu'il faut attendre des uns et des autres.

Retenons qu'on distingue les intervenants primaires et les intervenants secondaires.

a. Les intervenants primaires

Comme intervenants primaires, nous pouvons citer :

- les différents ministères du gouvernement central, à travers les DEP²⁵⁸ ;
- le PNUD ;
- la coordination de l'OCDD ;
- le comité national de suivi-évaluation de l'agenda 2063 ;
- la commission de supervision de l'enquête ;
- les enquêteurs recrutés dans les universités locales de Kinshasa.

²⁵⁶ OCDD, « Rapport sur l'harmonisation des agendas internationaux », Kinshasa, 2017.

²⁵⁷ Fataneh Zarinpoush, *Op. cit.*, p. 4.

²⁵⁸ Direction d'études et de planification.

b. Les intervenants secondaires

Il s'agit notamment de :

- la population de la ville-province de Kinshasa ;
- les enquêtés retenus dans l'échantillon à Kinshasa ;
- les autorités municipales, traditionnelles et religieuses de la ville de Kinshasa.

4. Le type d'évaluation

Il existe différents types d'évaluation. Certains auteurs parlent de l'évaluation *ex ante*, l'évaluation à mi-parcours, l'évaluation de fin d'étape, l'évaluation de fin de projet, l'évaluation *ex post*. D'autres distinguent : l'évaluation formative de l'évaluation du processus et de l'évaluation des résultats. Nous avons opté pour *l'évaluation des résultats*, parce que nous voulons savoir la perception des populations par rapport au niveau auquel l'agenda 2063 a produit des effets sur leurs conditions de vie. Cette évaluation s'effectuant à mi-parcours, elle s'attache aux résultats immédiats. Dans ce cas d'espèce, on parle d'*évaluation d'effets*. Concernant la sélection du type d'évaluation, Fataneh Zarinpoush observe que c'est entre autres en fonction :

*des objectifs et priorités du projets ; du but de l'évaluation du projet ; de la nature du projet (savoir s'il est axé sur le processus ou sur les résultats) ; du délai dans lequel doit se faire l'évaluation (pendant ou après le projet) ; de la façon dont les résultats seront utilisés et par qui ; du délai et du budget pour réaliser l'évaluation.*²⁵⁹

5. Le choix des questions d'évaluation

Nous avons élaboré un questionnaire d'enquête. Après la formation des enquêteurs, un pré-test a été organisé auprès des populations de quatre communes, qui ne sont pas retenues dans l'échantillon. Il s'agit des communes de Lingwala, Barumbu, Lemba (pour la strate urbaine) et Masina (pour la strate urbano-rurale).

Les questions ont essentiellement porté sur les indicateurs des cibles des objectifs qui méritaient d'être renseignés en vue d'appréhender la perception de la population à ce sujet.

Nous avons choisi ces questions d'évaluation, car, elles sont liées aux extrants. Il s'agit de savoir par exemple si : « *l'agenda 2063 touche le nombre de bénéficiaires visés par les*

²⁵⁹Fataneh Zarinpoush, *Op.cit.*, p. 7.

cibles, s'il procure les services prévus, si les activités déjà réalisées en RDC mènent aux résultats attendus et s'il y a des résultats inattendus »²⁶⁰.

6. Le choix des outils d'évaluation

Il existe plusieurs outils d'évaluation. Nous pouvons citer le sondage (questionnaire), l'entrevue, le test de connaissance, le groupe de discussion, les formulaires d'évaluation, le journal de bord, les visites sur place, les registres d'activités, les notes d'observation, la documentation, les notes anecdotiques. Dans cet éventail, nous avons utilisé :

- ✓ *la documentation* : des lectures ont été effectuées sur les rapports d'activités de l'OCDD et du ministère de l'EPST ;
- ✓ *le groupe de discussion*, qui a été organisé avec les enquêteurs et les représentants de l'OCDD ainsi que ceux du ministère du plan pour sortir le questionnaire final. Il a essentiellement porté sur la méthodologie de la collecte des données et sur les notions d'éthique à adopter sur le terrain ;
- ✓ *les entrevues*, qui ont eu lieu avec les experts des ministères du plan et de l'EPST, leurs équipes managériales, les leaders religieux et syndicaux ainsi qu'avec les autorités politico-administratives de la ville de Kinshasa ;
- ✓ *le sondage* : un questionnaire de sondage d'opinions a été validé par les parties prenantes à l'enquête à Kinshasa.

7. Les sources d'évaluation

Il s'agit de préciser où on est allé chercher les informations. Citons :

- a. les documents mis à notre disposition par les ministères du plan et l'EPST ;
- b. les rapports de missions des experts des différents ministères et les interviews réalisées avec eux ;
- c. les autorités politico-administratives de Kinshasa ;
- d. les ménages retenus dans notre échantillon.

²⁶⁰ Ibidem, p. 10.

8. Le budget d'évaluation

Il convient de signaler que le budget de cette étude a été entièrement pris en charge par l'OCDD. Il est resté secret à la coordination nationale de l'OCDD dont le service de comptabilité et finances s'est chargé de l'exécuter. Nous avons bénéficié de la magnanimité du coordonnateur national de cette structure qui, Professeur d'université de son état, était désigné comme tel par le ministre du plan pour encadrer nos recherches. Nous avons ainsi travaillé avec les enquêteurs de l'OCDD. Le travail réalisé avec l'équipe d'enquêteurs a permis l'exécution et la mise en place du plan d'évaluation de l'agenda 2063.

E. MISE EN PLACE DU PLAN D'EVALUATION

Dans les pratiques d'évaluation, on procède à la mise en place du plan d'évaluation²⁶¹ juste après avoir créé le plan. C'est l'objet de cette section. Cette étape porte essentiellement sur : la constitution du groupe d'évaluation, comment assembler le personnel qualifié, le soutien au sein de l'OCDD, la compréhension des principes directeurs de l'éthique dans l'évaluation, l'utilisation du plan d'évaluation et le dégagement des indicateurs de l'évaluation.

1. La constitution du groupe d'évaluation

Généralement, le groupe d'évaluation est composé de trois à six membres dont le directeur du projet et quelques intervenants. Pour le cas d'espèce, nous avons travaillé dans une équipe de six personnes pour superviser cette étude d'évaluation. Nous étions appuyés par la coordination de l'OCDD et son équipe de 30 enquêteurs. Tous ensemble, nous avons examiné les ébauches du plan et du questionnaire, sélectionné les enquêteurs selon les compétences requises en méthodes d'évaluation et collecté les données.

2. Comment assembler le personnel qualifié

Cette étape permet de faire la différence dans la qualité et le rythme de l'évaluation. Nous avons travaillé dans une équipe de six personnes de domaines de formation variés (3 économistes, 2 juristes, et 1 démographe). Dans toute l'équipe, nous sommes le seul formé en sociologie de développement. L'équipe de nos enquêteurs était constituée des étudiants de niveau master 1 et 2. Ils étaient recrutés au sein des universités locales sur base de la parité homme-femme et de leurs expériences dans les enquêtes sur le terrain. Ils sont bien répertoriés dans la base des données des enquêteurs du ministère du plan dont dépend l'OCDD.

²⁶¹ Ibidem, p. 19.

3. Le soutien au sein de l'OCDD

Nous avons bénéficié du soutien financier et matériel de l'OCDD. Cette structure congolaise chargée du suivi et de l'évaluation de l'agenda 2030 attend aussi les résultats de cette étude. La coordination nationale de l'OCDD avait mis à notre disposition des ressources humaines et logistiques pour réaliser l'enquête auprès des populations de Kinshasa. Nous avons aussi bénéficié du soutien technique de ses experts lors de l'analyse des données par le logiciel SPSS.

4. La compréhension des principes directeurs de l'éthique

Notre évaluation s'était heurtée à des problèmes d'éthique. Le fait d'être accompagné par l'équipe de l'OCDD sur le terrain donnait un caractère d'une affaire politique au moment où l'État congolais traversait une crise de légitimité. Après les élections de décembre 2018, les contestations qui s'en sont suivies réclamant la vérité des urnes mettait en mal toute action politique auprès de la population. Le coordonnateur de l'OCDD a plusieurs fois sensibilisé les enquêteurs sur les principes d'éthique lors des descentes sur le terrain. Nous avons requis l'autorisation du gouverneur de Kinshasa pour accéder aux communes retenues dans notre échantillon. Lors de la remise à niveau des enquêteurs, nous avons insisté sur les « principes d'éthique dans la recherche sur et avec les humains ».²⁶² Tous les intervenants dans cette évaluation étaient tenus à les suivre.

5. L'utilisation du plan d'évaluation

Fataneh Zarinpoush²⁶³ renseigne que « *le plan d'évaluation est un document interne, évolutif dont vous devriez vous servir comme une feuille de route pour vous guider dans vos activités d'évaluation* ». Par allusion à cette auteure, après évaluation des activités, nous l'avons revu plusieurs fois compte tenu des réalités sur le terrain et des nouveaux besoins. Par exemple, l'ébauche du questionnaire comportait 40 questions en raison de deux questions par objectif. Ce nombre était revu de à 20 questions compte tenu des moyens financiers. Cependant le nombre d'enquêteurs était revu en hausse suite à l'immensité géographique de la ville de Kinshasa.

²⁶² CIBAF, *Principes bioéthiques dans la recherche sur et avec les sujets humains*, inédit, Kinshasa, 2016.

²⁶³ A. Nkuanzaka, *Op. cit.*, p. 24.

L'ensemble de tous ces ajustements nous a permis de « [...] regarder les éléments du plan d'un œil critique afin de s'assurer qu'ils sont toujours réalisables et prendre en considération tout changement pouvant survenir pour le projet »²⁶⁴.

6. Dégager les indicateurs d'évaluation

Selon Fataneh Zarinpoush,

*les indicateurs sont des facteurs ou preuves mesurables qui montrent l'étendue des progrès, de la réussite ou des accomplissements réalisés dans le projet. Dégager les indicateurs peut permettre de recueillir des données utiles et aider dans la recherche pour trouver les outils et l'information d'évaluation dont on a besoin.*²⁶⁵

Les indicateurs d'évaluation de l'agenda 2030 sont prédéfinis. Pour le cas d'espèce, cette évaluation a sélectionné, en priorité, ceux jugés plus utiles et pertinents pour les questions d'évaluation. Les questions d'évaluation portent ainsi sur les indicateurs de vingt objectifs que nous avons estimés faciles à mesurer.

Les indicateurs peuvent être de nature quantitative (par exemple, le taux de croissance du PIB par habitant). Ils peuvent aussi être de nature qualitative (par exemple, réaction positive ou négative, des plaintes, des commentaires). Dans tous les cas, on doit éviter « la surcharge d'indicateurs. Les indicateurs ne doivent pas rendre compte de tout dans un projet, mais seulement de ce qui est nécessaire et suffisant pour [...] l'évaluation »²⁶⁶.

Le tableau ci-après reprend les indicateurs des objectifs de l'agenda 2063 à évaluer.

Tableau 9 : Les objectifs à évaluer et leurs indicateurs

Les indicateurs quantitatifs	Les indicateurs qualitatifs
1. Niveau de revenu par habitant d'au moins 10 fois par rapport à la valeur moyenne du dollar en 2023 : entre 17.000 et 20.000 (objectif 1) ; 2. Taux de scolarisation pour l'éducation des enfants de 100% en 2035 (objectif 2) ; 3. Niveau de la croissance économique annuelle du PIB (objectif 4) ;	1. Accès universel aux soins et services de santé (objectif 3) ; 2. Intégration de la circulation des personnes et des biens dans les lois nationales (objectif 8) ; 3. Progrès dans la mise en place des institutions financières et monétaires (objectif 9) ;

²⁶⁴ Fataneh Zarinpoush, *Op. cit.*, p. 24.

²⁶⁵ Idem, p.25.

²⁶⁶G. Chaplowe Scott, *Op. cit.*, p. 9.

<ol style="list-style-type: none"> 4. Niveau de croissance de la production vivrière locale (objectif 5) ; 5. Proportion des recettes publiques issues du tourisme côtier dans le financement des programmes de développement communautaire (objectif 6) ; 6. Niveau de satisfaction pour la demande en eau potable (objectif 7) ; 7. Proportion de femmes rurales ayant accès aux moyens de production comme la terre, le crédit, les services financiers et autres intrants (objectif 17) ; 8. Nombre de jeunes (en particulier les filles) engagés dans la création des nouvelles entreprises (15% en 2020 ; 25% en 2030 ; 35% en 2063) (objectif 18) ; 9. Niveau des exportations des produits congolais allant à 20% en 2023 (objectif 19) ; 10. Taux de couverture des recettes fiscales et non fiscales couvrant au moins 75% des dépenses courantes du développement national (objectif 20) 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Progrès dans la mise en place des infrastructures pour les connectivités routières, aériennes et par voie électronique (objectif 10) ; 5. Efforts d'établissement des institutions démocratiques indépendantes (objectif 11) ; 6. Efforts de réduction des conflits locaux à zéro en 2020 (objectif 12) ; 7. Progrès dans la mise en place des mécanismes locaux et nationaux pour le règlement des conflits en 2025 (objectif 13) ; 8. Efforts du gouvernement pour faire taire les armes en 2020 (objectif 14) ; 9. Capacité des services de sécurité nationale pour participer à des missions continentales (objectif 15) ; 10. Efforts d'intégration de la culture, des valeurs et des langues autochtones dans 80% du contenu des programmes éducatifs (objectif 16)
--	--

Source : Willy Kasese, (cf. matrice des résultats de l'agenda 2063 au niveau national : objectifs, domaines prioritaires, cibles et stratégies, p. 174.)

Ce tableau reprend les indicateurs quantitatifs et ceux qualitatifs de l'agenda 2063 en RDC. Il présente dix indicateurs quantitatifs et dix indicateurs qualitatifs qui font l'objet de l'évaluation de la perception des résultats dudit agenda à Kinshasa.

Pour tout dire, concernant le dispositif national d'évaluation, nous avons d'abord essayé de discuter la notion d'évaluation. Une attention particulière était portée sur les critères d'évaluation, la typologie selon les objectifs de l'évaluation, le sujet de l'évaluation, la relation sujet-objet de l'évaluation, le moment de l'évaluation par rapport au cycle de projet et l'envergure de l'évaluation. Ensuite, on a présenté un bref aperçu du dispositif évaluatif auprès des pouvoirs exécutif, législatif et d'autres organes de support à l'évaluation des politiques publiques de la RDC. Il est à noter qu'aucune structure de suivi-évaluation n'existe auprès du pouvoir judiciaire en RDC.

Le fonctionnement du dispositif national de l'évaluation en RDC a porté sur l'étude des capacités humaines et logistiques de quelques structures étatiques telles que le CAID, la CTAD, la DCS du ministère du Plan, la DEME, la DES, les DEP.

Quant au plan d'évaluation, différents points ont été abordés. La description de l'Agenda 2063 a porté essentiellement sur les activités déjà réalisées par la RDC. C'est le cas de l'harmonisation des agendas internationaux de développement auxquels le pays a adhéré.

Comme tout plan d'évaluation, celui-ci porte également sur le but de l'évaluation, la cartographie des intervenants visés par cette évaluation, le type d'évaluation, le choix des questions d'évaluation, le choix des outils d'évaluation, les sources d'évaluation et le budget d'évaluation.

Enfin, pour la mise en place du plan d'évaluation, qui suit logiquement la création du plan d'évaluation, nous avons entre autres traité de la constitution du groupe d'évaluation, comment assembler le personnel qualifié, comment obtenir l'aide au sein de l'organisation (exemple OCDD), de la compréhension des principes directeurs de l'éthique, de l'utilisation du plan d'évaluation. Nous avons fini par dégager les indicateurs d'évaluation et à distinguer, dans un tableau, les indicateurs quantitatifs des indicateurs qualitatifs. Ces préalables permettent de procéder à l'évaluation des sous-systèmes politique et environnemental.

F. ACTION PUBLIQUE ET SYSTEME DE SUIVI ET EVALUATION EN RDC

A ce niveau, nous allons analyser systématiquement les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces du système de suivi-évaluation (SSE) de l'action publique en RDC en général, et des structures étatiques tel l'OCDD, en particulier. Ce dernier est la structure étatique chargée du suivi-évaluation de l'agenda 2063 et d'autres programmes internationaux auxquels la RDC adhéré. Nous allons entre autres parler des insuffisances relevées dans ce système, de l'analyse SWOT de l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation en RDC et

du cas de l'Observatoire congolais du développement durable. Enfin, nous allons jeter un regard critique sur le système de suivi-évaluation de la RDC.

1. Les insuffisances du système de suivi-évaluation de la RDC

À partir de l'interprétation des résultats observés sur le terrain, quatre principales insuffisances ressortent du SSE de la RDC. Il s'agit notamment de son cadre institutionnel imprécis, du déficit de communication et de circulation de l'information entre les différents niveaux, des équipements et infrastructures limités et, enfin, de la mobilité très marquée des ressources humaines.

a. Le cadre institutionnel imprécis

Le cadre juridique et réglementaire comprend une pléthore de textes qui ne sont pas tous pertinents ou actualisés. Ainsi, de multiples arrêtés ministériels²⁶⁷ et réglementations établissent les attributions et régissent le fonctionnement des directions concernées par l'évaluation des politiques publiques. Certains arrêtés sont pris sans tenir compte des répercussions sur les mandats d'autres services opérant dans le secteur. D'autres encore remplacent des dispositions souvent spécifiques²⁶⁸. Celles-ci ne sont toujours accompagnées par un recadrage des structures indirectement affectées par ces nouvelles dispositions, provoquant la déstructuration des services. Ainsi, avec la création de la CAID²⁶⁹, le CTAD²⁷⁰ et de l'OCDD²⁷¹ par exemple, la DCS²⁷², la DEME²⁷³ et même les DEP²⁷⁴ tombent, dans une certaine mesure, dans un vide opérationnel ou elles ne peuvent que réaliser des produits constituant une redondance de ceux des nouvelles structures dotées, par ailleurs de ressources plus conséquentes. Les structures nouvellement créées ont l'avantage de bénéficier de l'appui des partenaires techniques et financier comme le Programme des Nations unies pour le développement, la Banque africaine de développement et la Banque mondiale.

²⁶⁷ L'arrêté ministériel n°010/CAB/MIN/PL.SRM/2016 du 12 avril 2016 portant modification de l'arrêté ministériel n° 18/CAB/PL/LL/2007 du 27 juin 2007 portant création, organisation et fonctionnement de l'Observatoire congolais de la pauvreté et des inégalités (OCPI) ne tient pas compte des structures étatiques traditionnelles chargées du suivi et de l'évaluation des politiques publiques comme les Directions d'études et de planification présentes dans chaque ministère. D'aucuns pensent que l'OCDD fait le travail des autres. Les autres structures refusent souvent de remettre les statistiques aux experts de l'OCDD.

²⁶⁸ Le suivi et l'évaluation des politiques publiques semblent l'apanage de la Direction d'études et de suivi du Ministère du Plan.

²⁶⁹ Cellule d'analyse des indicateurs de développement.

²⁷⁰ Cellule technique d'appui à la décentralisation.

²⁷¹ Observatoire congolais développement du développement durable.

²⁷² Direction de contrôle et de suivi.

²⁷³ Direction des études macroéconomiques.

²⁷⁴ Direction d'études et planification.

b. Le déficit de communication et de circulation de l'information entre les différents niveaux

Les instances d'évaluation fonctionnent en vase clos. La circulation de l'information inter et intra-ministériel paraît faible. Ainsi, en l'absence de directives ou réglementations régissant les échanges horizontaux et verticaux d'informations, la mission n'a pu relever aucune synergie entre les missions et activités d'évaluation. Aucune planification, programmation, exécution de missions et activités conjointes qui permettraient des économies d'échelle, en termes de ressources humaines et financières n'a pu être identifiée. Ce cloisonnement est d'autant plus marqué qu'il n'y a aucune instance de consolidation et de conciliation exhaustive des informations disponibles. Au regard des attributions actuelles des différentes directions impliquées dans le processus de l'évaluation des politiques publiques, aucune structure ne serait en mesure de jouer pleinement le rôle de « guichet unique », d'autant que la circulation de l'information suit essentiellement des circuits parallèles, qui impliquent un contournement des services qui en ont réellement besoin. Certaines structures gardent discrètement les statistiques et ne peuvent les donner qu'aux partenaires techniques et financiers du système des Nations unies moyennant rétribution.

c. Les équipements et infrastructures limités

La plupart des structures concernées par l'évaluation des politiques publiques possède peu (ou pas) d'équipements informatiques fonctionnels et performants. Certains ordinateurs sont parfois des vieux dons reçus de la coopération technique Belge, par exemple. D'autres ont été achetés sans tenir compte de la spécificité de leur utilisation. L'outil informatique à disposition ne permet pas de saisir, compiler, organiser exploiter et diffuser les informations. Là où il existe, on a un parc informatique vétuste qui ne comporte pas de logiciel²⁷⁵ permettant d'établir une base de données et même de réaliser les actions de base liées à leurs missions. Il en est de même de l'équipement bureautique qui ne place pas les agents dans des conditions optimales de travail. Le manque du dispositif pour la connexion à l'internet est notoire. Certains locaux sont peu aérés et éclairés. La situation de la DEP du ministère de l'énergie est particulièrement préoccupante à ce sujet.

²⁷⁵ Une gamme de logiciels tels que SPSS, STATBOX, STATA, SPHINX existe pour le traitement des données statistiques, l'analyse des statistiques descriptives, la représentation des graphiques et la détermination des différents paramètres de position et de dispersion mais ils ne sont pas utilisés. A la question quel outil de suivi-évaluation utilisez-vous, les experts ont répondu : « aucun ».

d. La mobilité très marquée des ressources humaines

Les ressources humaines chargées de gérer et de conduire le processus mis en place sont régulièrement changées au gré des vagues politiques²⁷⁶. Alors que toute administration doit être constituée de structures pérennes. Celles-ci exigent une certaine permanence des agents pour encadrer un processus qui s'inscrit dans le moyen et long terme. Cette situation fragilise le dispositif et n'encourage ni les instances en cause, ni les partenaires à investir des ressources financières et matérielles dans le renforcement des capacités des structures considérées comme peu ou pas pertinentes. Cette situation est renforcée par le processus de la réforme de l'administration publique en cours, qui a provoqué la prise en charge des fonctions de direction et même de collaboration par des acteurs nouveaux sans connaissances avérées sur les activités du secteur d'intervention et les actions à mener par le service dont ils ont la charge, provoquant parfois la perte de la mémoire active du service.

2. L'analyse SWOT de l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation des politiques publiques en RDC

Depuis plusieurs années, le gouvernement de la RDC a entrepris, avec la promulgation de la constitution du 18 février 2006, telle que modifiée et complétée par la loi n° 11/002 du 20 janvier 2011, des réformes économiques, institutionnelles et sectorielles majeures liées notamment à la mise en œuvre du nouveau code minier, du cadre stratégique de mise en œuvre de la décentralisation, de la transformation de certaines entreprises d'État en sociétés commerciales, de la loi sur les finances publiques, pour ne citer que cela. Ces réformes visent à booster la croissance économique et à améliorer les conditions de vie de la population congolaise.

Dans ce cadre, le gouvernement a élaboré des documents globaux des politiques et stratégies de développement, dont le programme national stratégique de développement, la politique de coopération décentralisée, le document de stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté, le plan national de développement sanitaire, la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation, la stratégie sectorielle de l'agriculture et du développement rural entre autres, qui exigent l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation. Cette fonction est une composante essentielle dans le pilotage des politiques publiques, des stratégies et programmes de développement et un outil indispensable de mesure de leurs effets et impacts sur les populations.

²⁷⁶ À peine nommé, chaque ministre procède par l'embauche des proches parents et membres du parti politique dans son cabinet et dans tous les services publics attachés à son ministère. Les experts se voient vite remplacés par des autodidactes sans aucune forme de procès.

L'évaluation des politiques publiques et des programmes est une pratique récente en RDC. Car, ce n'est qu'au début des années 2006, avec la mise en place du processus DSCR, que les instances gouvernementales commencent à effectuer des évaluations sectorielles mais davantage des revues, pour apprécier la mise en œuvre des interventions publiques dans le cadre de certains programmes spécifiques appuyés par certains PTF. C'est le cas par exemple de l'évaluation du plan national de développement sanitaire – (PNDS 2011-2015), de l'évaluation de l'éducation pour tous (EPT 2015), du rapport des objectifs du millénaire pour le développement (OMD 2000-2015).

Pour appréhender ces faits, nous avons recouru à l'analyse SWOT. En soi, SWOT est un outil de planification, qui permet à un groupe ou à une organisation d'analyser les forces ou atouts (*Strengths*), les faiblesses (*Weaknesses*), les opportunités (*opportunities*) et les menaces (*Threats*). De manière simple, elle se présente dans le tableau, comme suit :

Tableau 10 : La matrice SWOT

	POSITIF (Utile pour l'atteinte de l'objectif)	NEGATIF (Néfaste pour atteindre l'objectif)
Origine interne (Relative au projet)	FORCES/ATOUS (<i>Strengths</i>)	FAIBLESSES (<i>Weaknesses</i>)
Origine externe (Relative à l'environnement)	OPPORTUNITES (<i>Opportunities</i>)	MENACES (<i>Threats</i>)

Source : Extrait du *Dictionnaire de management des projets*, 2010.

Réaliser une analyse SWOT consiste à effectuer deux diagnostics :

- un diagnostic interne, portant sur les *forces* et les *faiblesses* ;
- un diagnostic externe, qui concerne l'environnement social, politique et économique et qui analyse les *opportunités* et les *menaces*.

Avec Malcom Skilbeck, on peut retenir qu' « une évaluation des résultats qui désigne les zones de faiblesse et d'échec est sans doute utile au niveau politique²⁷⁷. » Dans cette étude, l'analyse SWOT a permis d'identifier le potentiel du SSE de la RDC, voire l'ensemble de ses

²⁷⁷ M. Skilbeck, « Pour une réforme de l'enseignement. L'éducation de base prépare-t-elle tous les élèves à une éducation tout au long de la vie ? », in *Revue internationale de l'éducation*, [En ligne], 24/1999, p. 83, cf. <http://journal.openedition.org/ries/2615>, consulté le 23 juin 2022.

ressources (ou *forces*) et les opportunités de l'environnement. Dans un premier temps, l'analyse s'est penchée sur le diagnostic externe du SSE en général, parce que nous n'avons pas les éléments du diagnostic interne d'autres structures chargées du suivi et de l'évaluation. Nous présenterons une analyse SWOT complète de l'OCDD, dont nous avons accédé à certains éléments.

a. Les opportunités pour l'institutionnalisation de l'évaluation

Nous allons analyser les opportunités pour l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation en RDC selon qu'elles sont d'ordre politique et structurel.

i. Au plan politique

Aujourd'hui, la RDC a amorcé une première phase de reconnaissance de l'importance de l'évaluation dans le secteur public, notamment avec une première tentative d'institutionnalisation de l'évaluation comme activité principale du parlement. L'article 100 de la constitution de la RDC de 2006 précise que « *le pouvoir législatif est exercé par un parlement composé de deux chambres : l'assemblée nationale et le sénat. Le parlement vote les lois. Il contrôle le gouvernement, les entreprises publiques ainsi que les établissements et les services publics.*²⁷⁸ »

De par sa fonction fondamentale, le parlement devrait constituer le principal acteur de diffusion des pratiques évaluatives à cause de ses multiples prérogatives. Il est appelé à évaluer l'action gouvernementale, chose que le parlement de la RDC ne faisait pas de manière formelle et scientifique. Encore plus, la loi en vigueur l'autorise à solliciter des entités comme la cour des comptes pour des missions d'évaluations spécifiques.

Au fait, lorsque le parlement vote une loi, il peut y insérer une clause évaluative afin de garantir sa réalisation. Par ailleurs, la mise en place d'une cellule d'analyse des indicateurs du développement attachée auprès du premier ministre traduit une volonté politique d'institutionnalisation de la fonction d'évaluation. Cette cellule aurait pour mission l'amélioration du processus d'aide à la décision et à la formulation des politiques et des stratégies de développement par des données pertinentes, des informations réelles captées à la base ; le suivi et l'évaluation des projets du gouvernement à travers le pays ; le renforcement des capacités des territoires dans l'élaboration et l'expression des besoins à intégrer dans les stratégies et actions de développement. Toutefois, il ne s'agit que du début d'un long processus

²⁷⁸ Article 100, *Constitution de la RDC*, 2006.

dont il faut maîtriser les contours et même les rouages. L'exemple de la cour des comptes montre clairement que même si la pratique évaluative est plus ou moins incorporée dans cette composante du paysage institutionnel de la RDC, ses activités restent plutôt éparées, non systématiques et souvent peu scientifiques dans leur méthodologie. La place de l'évaluation dans les politiques publiques n'est pas encore visible pour la majorité des décideurs publics ni confirmée par des lois et règlements. Elle reste confondue avec le contrôle.

ii. Au plan structurel

Le dispositif administratif de l'évaluation, mis en place dans les ministères sectoriels se présente comme une forme d'opérationnalisation des pratiques évaluatives. Il est à noter que les ministères sectoriels se sont dotés des services spécialisés qui ont pour missions de procéder à des évaluations (suivi et/ou évaluation) d'une manière périodique des politiques sectorielles. Tels sont les cas de l'Observatoire congolais du développement durable, de la Direction des études macroéconomiques et de l'Institut national de la statistique. En outre, il existe l'association congolaise de suivi et d'évaluation (ACOSE) et des bureaux d'études ICREDES, par exemple. Ils bénéficient d'une certaine légitimité puisque la loi leur confère des fonctions d'évaluation. Ils sont bien placés pour effectuer des missions d'évaluation des politiques publiques. Dans ce cas, les structures de l'État et les agences publiques peuvent assumer le rôle de commanditaire pour des missions d'évaluation spécifiques. Par contre, l'institutionnalisation au niveau transversal²⁷⁹ des structures d'évaluation reste très faible. C'est là que les efforts doivent être concentrés, surtout avec de plus en plus de politiques et programmes multisectoriels. Dans ce cadre, la création ou la restructuration d'une structure existante (sous forme de bureau national ou d'agence gouvernementale) qui doit assumer le rôle de locomotive et de coordination générale dans le domaine de l'évaluation des politiques publiques est nécessaire. C'est le cas des agences d'évaluation installée dans d'autres pays. En Espagne, par exemple, on l'agence nationale d'évaluation des politiques publiques et de la qualité des services (AEVAL). Dans le même ordre d'idées, on a le conseil national d'évaluation de la politique de développement social (CONEVAL) au Mexique, le bureau d'évaluation indépendant (IEO) en Inde, le cadre stratégique national pour l'évaluation (NEPF) en Afrique du sud ou encore le conseil national de l'évaluation (CNE) en France.

²⁷⁹ Cela concerne l'institutionnalisation de l'évaluation entre les différentes structures. Par exemple, les rapports entre l'OCDD et les DEP. Certaines DEP refusent de donner des informations à l'OCDD.

Cette institution aurait également pour tâches de proposer un plan global de développement de la pratique évaluative. C'est à elle qu'il revient de s'assurer de l'engagement des acteurs publics pour sa réussite.

La validité des dispositifs organisationnels ne peut cependant pas se confirmer en l'absence d'un cadre réglementaire sain qui permet de stimuler le changement. L'adoption des lois qui exigent l'évaluation des programmes publics ou encore de dispositions relatives à l'obligation de publier les rapports d'audit et d'évaluation. C'est le cas en Suisse. Ce cadre constitue, dans un pays comme la RDC, l'une des principales garanties de l'utilisation des approches d'évaluation par les institutions publiques.

b. Les menaces pour l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation en RDC

Nous allons aborder les menaces pour l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation en RDC selon qu'elles tiennent de : l'instabilité des structures et leurs animateurs, de la mobilisation limitée des ressources financières et du non-respect des principes de la déclaration de Paris et du *New Deal*.

i. L'instabilité des structures et leurs animateurs

Le gouvernement de la RDC procède régulièrement, et parfois avec l'appui des partenaires, à la création des structures ad hoc et des structures pérennes nouvelles chevauchant les anciennes structures et comportant des germes de conflictualité de compétences et des attributions. En outre, les animateurs de ces structures ne couvrent pas généralement un cycle de programmation, entraînant la déperdition des acquis, d'autant plus que les remise-reprises ne sont pas effectuées selon les procédures classiques et réglementaires. Tel est le cas de l'OCDD qui supprime l'OCPI et dont les missions ne s'éloignent pas de celles des DEP ministérielles. Cette réalité impose qu'un réel changement des mentalités, des visions et des attitudes soit engagé. Ce changement risque de prendre beaucoup de temps avant d'aboutir à une reconnaissance élargie des apports de l'évaluation qui reste confondue avec le contrôle.

ii. La mobilisation limitée des ressources financières

Le budget de la RDC est marqué par la faiblesse des recettes au regard des ressources potentielles, dont regorge le pays. Cette faiblesse est plus accentuée par la répartition minorée des crédits dans les mécanismes de fonctionnement des structures et services administratifs. On peut noter que les activités d'évaluation sont rarement inscrites dans le budget de l'Etat. Cela rend difficile l'institutionnalisation de ce processus qui reste théorique et inopérante. Ainsi, un engagement plus accru des partenaires techniques et financiers (PTF) à mobiliser les ressources

nécessaires pour l'institutionnalisation de l'évaluation en RDC est nécessaire. Cette institutionnalisation de la fonction évaluative doit constituer tout un programme appuyé par les PTF qui connaissent bien que cette lacune est réelle.

iii. Le non-respect des principes de la déclaration de Paris et du *New deal* par les partenaires

Un des principes majeurs de la déclaration de Paris²⁸⁰ et du *New deal*²⁸¹ porte sur l'alignement qui engage les donateurs à utiliser les systèmes nationaux consolidés, et contraindre les pays partenaires à : « *œuvrer ensemble à la mise en place de cadres définis d'un commun accord, propres à permettre une évaluation fiable de la performance et de la transparence des systèmes des pays partenaires ainsi que des obligations de compte qu'ils comportent* » conformément à cette convention internationale à laquelle la RDC a librement adhéré.

c. Le cas de l'OCDD

A ce niveau, l'analyse porte spécifiquement sur l'Observatoire congolais du développement durable (OCDD) comme structure nationale de suivi-évaluation des politiques publiques tant nationales qu'internationales (tel l'agenda 2063) auxquelles la RDC souscrit. Elle a pour objectifs d'obtenir d'amples informations auprès des experts afin de se rapprocher de l'objectivité dans l'analyse des faits.

L'OCDD est-il une structure pertinente pour accompagner la RDC dans l'atteinte des objectifs de l'agenda 2063 à l'horizon 2063 ? Pour le cas d'espèce, l'analyse SWOT permet de répondre à cette question.

²⁸⁰ Il s'agit de la déclaration sur l'efficacité de l'aide au développement faite à Paris du 28 février au 3 mars 2005. Elle porte sur les indicateurs des progrès mesurables à l'échelon national et international à savoir : l'appropriation (par exemple, voir si les partenaires ont des stratégies de développement opérationnelles) ; l'alignement (voir s'ils ont des systèmes nationaux fiables) ; l'harmonisation (voir si les partenaires utilisent des procédures ou dispositifs communs) ; la gestion axée sur les résultats (s'ils ont des cadres d'évaluation mutuels axés sur les résultats) et la responsabilité mutuelle (cas des pays où sont entreprises des évaluations mutuelles des progrès concernant l'efficacité de l'aide).

²⁸¹ Le « *New Deal* » (2012-2015) s'appuie sur la vision et les principes énoncés depuis la Déclaration du millénaire jusqu'à la feuille de route de Monrovia (2011). Il propose les principaux objectifs de la consolidation de la paix et du renforcement de l'État, se concentre sur de nouvelles façons de s'engager, et identifie les engagements pour renforcer la confiance mutuelle et obtenir de meilleurs résultats dans les États fragiles. Ses cinq objectifs sont : *Légitimité politique*, (encourager des accords politiques inclusifs et la résolution des conflits) ; *Sécurité*, (établir et renforcer la sécurité des personnes) ; *Justice*, (remédier aux injustices et accroître l'accès des personnes à la justice) ; *Fondements économiques*, (créer des emplois et améliorer les moyens de subsistance) ; *Revenus et services* (gérer les revenus et renforcer les capacités de prestation de services responsables et équitables).

i. Le diagnostic interne de l'OCDD

Il porte essentiellement sur l'analyse des forces et des faiblesses.

➤ **L'analyse des forces, des ressources (ou *Strengths*) de l'OCDD**

À partir de l'observation, nous avons, entre autres, retenu : i) un manager carriériste et équilibré ; ii) un personnel en majorité jeune et suffisamment instruit. La tendance actuelle de recruter les jeunes est dictée au fait qu'ils offrent l'opportunité de répondre facilement au défi de formation qualifiante ; iii) les 30% du personnel sont actuellement des femmes (hier, les femmes représentaient 20% du personnel de l'OCDD) ; iv) des ressources matérielles dont un bâtiment administratif et un petit charroi automobile pour le transport du personnel ; v) des ressources financières à savoir les salaires pris en charge par le trésor public, les subventions de certaines activités par les partenaires techniques et financiers du système des Nations unies ; vi) plusieurs autres partenaires techniques et financiers sont disposés à appuyer l'OCDD (par exemple Caritas).

➤ **L'analyse des faiblesses (ou *Weaknesses*) de l'OCDD**

Il convient de noter que l'OCDD est une jeune institution créée depuis 2016. Il a hérité de l'observatoire congolais de la pauvreté et de l'inégalité (OCPI) l'échec cuisant face à l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement. De ce fait, il est buté à des multiples défis, dont : i) le caractère politique de la structure la fragilise ; car, à tout moment on peut changer les experts et les remplacer par des autodidactes au gré des vagues politiques ; ii) le recrutement du personnel ne répond à aucun critère objectif ; iii) le manque d'esprit d'équipe²⁸² au sein du collège des experts ; iv) le défi de manque d'outils de travail appropriés au suivi-évaluation des programmes de développement ; v) les éléments d'ingénierie administrative et juridique incomplets (manque : le manuel des procédures, des modèles de rapports de mission, d'activités, d'évaluation) ; vi) les fiches de suivi, les cadres d'évaluation et les tables d'indicateurs incohérents et non maîtrisés pour un bon usage professionnel par les experts ; vii) aucun système d'information²⁸³ initié afin de permettre la collecte, le stockage, le traitement et la communication (ou mise à la disposition) de l'information à qui de droit et à temps opportun ; viii) aucun logiciel de gestion informatique du personnel, de suivi-évaluation

²⁸² L'esprit d'équipe nécessaire dans toute organisation diffère de l'esprit de groupe observé à l'OCDD.

²⁸³ *Un système d'information* est un ensemble d'éléments (personnel, matériel, logiciel...) permettant d'acquérir, de traiter, de mémoriser et de communiquer les informations. Son objectif principal est de restituer l'information à la personne (à l'institution) concernée et au moment opportun. Une des finalités du S.I c'est la décision qui consiste en l'élaboration des prévisions, des décisions d'arrêter la continuation d'un projet, par exemple, s'il s'avère qu'il n'a pas un lien de cause à effet avec l'agenda 2063.

des programmes comme le *MS Project* n'est pas exploité à l'OCDD ; ix) la flânerie systématique de certains agents et cadres ; x) le défi de formation : Le problème décelé a comme origine l'inadéquation entre les compétences existantes et celles requises pour la performance de l'OCDD. L'équipe de travail est interdisciplinaire, ce qui est très important. Pour plus de professionnalisme, il manque une formation systématique en gestion axée sur le résultat (GAR), en suivi-évaluation des projets/programmes de développement ; en outil de gestion des politiques publiques comme *MS Project*.

ii. Le diagnostic externe de l'OCDD

Ici, il s'agit d'analyser les opportunités (*opportunities*) et les menaces (*threats*) :

➤ Les opportunités (*Opportunities*)

L'OCDD suit et évalue la mise en œuvre de l'action publique de la gratuité de l'enseignement selon les prescrits de l'agenda 2063 en République démocratique du Congo. Or, tous les objectifs de l'agenda 2063 relèvent de l'Union africaine. D'où, on a observé ce qui suit : i) les activités de l'OCDD ont l'appui de l'Union africaine dont la RDC est membre actif et occupe la présidence (2021) ; ii) la RDC est en pleine harmonisation de son plan national stratégique de développement et ses diverses politiques sectorielles de développement avec l'agenda 2063 ; iii) l'OCDD a donc l'appui du gouvernement congolais, des organisations de la société civile, des partenaires techniques et financiers, du secteur privé et des populations bénéficiaires des actions de développement.

Ces atouts mis en commun devraient doter de la RDC d'une structure efficace de suivi et évaluation des politiques publiques ?

➤ Les menaces (*Threats*)

Parmi les menaces à l'atteinte des résultats de l'agenda 2063 en RDC, on a observé ceci : i) l'Union africaine n'appuie pas financièrement le suivi de la mise en œuvre de l'agenda 2063 ; ii) le cadre macro-économique mondial est caractérisé par la crise sanitaire du Covid-19 ; iii) l'échec (et/ou le vide) hérité de la non atteinte des OMD (objectifs du millénaire pour le développement) dans la majorité des États ; iv) certaines structures de l'État Congolais estiment que l'OCDD est une structure de trop ou un concurrent. D'où, la méfiance à collaborer ou à rendre disponible les données statistiques et autres informations requises pour le suivi-évaluation de la mise en œuvre de l'agenda 2063 ; v) la dépréciation du franc congolais qui rend difficile le financement adéquat de la mise en œuvre de l'agenda 2063 ; vi) le contexte politique en crise après passation de pouvoir entre le président sortant Joseph Kabila et son

remplaçant Félix-Antoine Tshisekedi ; vii) le semblant de priorité accordé aux poches d'insécurité créées par la guerre à l'Est du territoire national par le gouvernement ; viii) la faible volonté politique ; ix) le flou qui plane entre l'agenda 2063 et la vision du développement du président de la RDC coulée dans son « programme de 100 jours »²⁸⁴ ; x) le ministère congolais du plan et de suivi de la révolution de la modernité serait le ministère du plan et du suivi du développement durable ; xi) le PNSD traîne les pas ; xii) un gap non négligeable des indicateurs statistiques des objectifs de l'agenda 2063 non couverts.

Dans la gestion des projets, il est possible de prévenir les menaces par une étude préliminaire auprès des populations bénéficiaires. Ainsi, par exemple, on ne saura pas lancer un projet d'élevage des porcs dans une communauté où les musulmans sont nombreux. Il a beaucoup de risques de ne pas aboutir aux résultats escomptés.

Tout comme dans les projets d'investissement, le rôle de toute stratégie est de proposer les méthodes (SWOT; *Strengths* [forces], *Weaknesses* [faiblesses de l'organisation], *Opportunities* [opportunités], *Threats* [menaces de l'environnement]) permettant « *d'évaluer précisément les menaces et les opportunités actuelles et futures de différents environnements cibles et de les rapprocher des forces et des faiblesses de la firme. Les choix d'investissement et de désinvestissement des firmes sont alors conditionnés par le résultat de cette analyse SWOT*²⁸⁵. »

3. Un regard critique sur le SSE de la RDC

Globalement, il a déjà été démontré que le SSE de la RDC est de faible capacité et requiert l'institutionnalisation de l'évaluation. Cela suppose les aptitudes d'une organisation administrative, d'un réseau sectoriel d'action publique ou même d'un régime démocratique dans sa globalité à conduire de manière récurrente des évaluations de qualité, à capitaliser les acquis et à favoriser la réflexivité au sein de la communauté évaluative. En bref, « *c'est le développement des capacités évaluatives nationales*²⁸⁶. »

En analysant les structures ayant pour missions le suivi et/ou l'évaluation des politiques publiques en RDC, il se dégage un constat selon lequel les moyens matériels, financiers et humains sont insuffisants pour permettre de réaliser leurs missions. Les capacités évaluatives

²⁸⁴ C'est apparemment le projet de société du chef de l'État. Il est conçu sur base d'aucun principe de politique publique faute d'objectifs clairs et d'indicateurs objectivement vérifiables.

²⁸⁵ R. Demoulin *et alii*, *La stratégie de A à Z*, Dunod, Paris, 2010, p. v.

²⁸⁶F.-C. Kedowine et V. Opango, *Rapport de l'étude diagnostique des capacités évaluatives en RDC*, Kinshasa, 2017, p. 25.

des agents sont faibles compte tenu du fait qu'il n'y a pas d'experts disposant d'une formation systématique en évaluation des projets/programmes de développement.

A part la CAID, les autres structures chargées de l'évaluation des politiques publiques en RDC sont dysfonctionnelles. Les raisons sont entre autres l'absence ou la faiblesse des ressources financières mises à leur disposition et l'inadéquation entre les compétences des ressources humaines et la mission d'évaluation.

La fonctionnalité limitée de ce dispositif est renforcée par la faible performance non seulement des structures impliquées aux différents niveaux de tâches, mais surtout du mauvais fonctionnement des structures de pilotage ou de coordination. Le Comité interministériel de pilotage, de coordination et de suivi de la mise en œuvre de la décentralisation (CIPCSD) par exemple n'a tenu, depuis sa création en 2009, que quatre réunions, sur un total de 14 réunions statutaires.²⁸⁷ Ces insuffisances vont être exacerbées avec l'adoption du PNSR et l'accroissement de la demande d'implication de ces directions. L'accroissement des activités de coordination et d'opérationnalisation du PNSR met à rude épreuve l'organisation pratique du travail et se traduit par une surcharge des experts techniques. L'accroissement des effectifs en experts formés et le renforcement des capacités existantes pour la fonction d'évaluation sont nécessaires. Dans le cadre du plan stratégique de renforcement des capacités d'évaluation à mettre en place, il devrait être envisagé de rechercher l'efficacité par une meilleure coordination des actions, de synergie entre les différents acteurs du système d'information et d'évaluation. Pour ce faire, le dispositif institutionnel dans lequel les structures concernées vont évoluer devrait prévoir la création d'une structure centrale, qui aura la responsabilité de la gestion globale du dispositif et de son contrôle.

Dans ce cas, elle devrait être rattachée à une institution étatique de haut niveau (la présidence de république, la primature, le cabinet du ministre du plan ou le secrétariat général). Sur la base de cette option, le dispositif institutionnel d'information et de l'évaluation sera construit à partir de l'existant avec la création d'une structure nouvelle du type Agence nationale d'évaluation des politiques publiques, qui aura la primauté de la coordination de la fonction d'évaluation et de diffusion de l'ensemble des informations sur les politiques publiques, les programmes et projets de développement. Cette structure pourrait être mise en place en procédant à la fusion de la CAID avec l'OCDD, la CTAD, la Direction de suivi et de l'évaluation du ministère de la décentralisation, la Division de suivi et évaluation de la DEME,

²⁸⁷Information recueillie auprès du coordonnateur national adjoint de l'OCDD le 03 novembre 2017

la DEP/Plan et la DCS afin de créer un service spécialisé d'évaluation de la mise en œuvre des politiques publiques. En rapport avec cette restructuration nécessaire, les capacités matérielles et financières devraient être significativement accrues. Dans ce contexte, les DEP sectorielles se limiteraient aux fonctions de planification et de suivi des politiques publiques, programmes et projets de développement.

L'efficacité et l'opérationnalité de ce dispositif envisagé, reposent dans une large mesure sur la capacité de cette structure centrale à mobiliser l'ensemble des structures productrices et utilisatrices des données statistiques situées dans les administrations de l'État, au niveau des institutions et de la société civile. Ce dispositif évite le cloisonnement actuel des différentes sources de collecte, de production et de traitement des données et s'inscrit dans le processus de la décentralisation, notamment de transfert des compétences de planification et de suivi des programmes et projets de développement et d'une meilleure centralisation et circulation de l'information.

Concernant les résultats particuliers de l'analyse SWOT de l'OCDD, rappelons que la matrice SWOT a permis de réaliser une étude de pertinence et de cohérence de l'agenda 2063 en son sein. On a pris en compte les décisions, l'ensemble de facteurs internes et externes de manière à maximiser les potentiels des forces et les opportunités et à minimiser les effets des faiblesses et des menaces dans le suivi-évaluation de ce programme international développement.

Les diagnostics interne et externe de l'OCDD présentent d'une part, peu de forces et d'opportunités et d'autre part, beaucoup de faiblesses et de menaces. Ainsi, l'OCDD est une structure très pertinente mais peu cohérente. À l'instar des OMD, l'agenda 2063 risque d'être un rendez-vous manqué en RDC.

Certes, comme jeune structure, l'OCDD doit se construire. Tout le personnel doit concourir à l'atteinte des objectifs de l'agenda 2063. À voir la complexité des activités liées à la mise en œuvre de cet agenda continental, rien ne justifie l'affectation d'un seul expert au non de Martin Dunia au suivi de l'agenda 2063 en RDC.

Comment mettre à profit les atouts (forces et opportunités) et minimiser les risques (menaces, faiblesses) ? L'OCDD doit faire une analyse profonde et sérieuse des blocages qui risquent d'entacher son rendement. Par exemple, avec un personnel très jeune buté au défi de formation, il y a lieu d'organiser un système de bourse d'études. Pour pallier à l'incompatibilité

des compétences disponibles et celles requises, il y a lieu de recourir même au recrutement d'experts étrangers pour compléter l'équipe d'experts nationaux.

La collaboration avec les parties prenantes à la mise en œuvre de cet agenda ne doit pas aussi souffrir à cause du souci d'un nationalisme ou de l'idéologie d'une quelconque souveraineté nationale. Elles doivent prendre part à toutes les activités de l'OCDD. La facilitation des missions à l'étranger permet l'échange des expériences. Elle remettra aussi l'OCDD en particulier, et la RDC en général, sur l'échiquier international.

Jusqu'à ce jour, l'expertise à vendre sur le marché mondial en suivi-évaluation des politiques publiques est rare en RDC. Les experts permanents de l'OCDD doivent être formés dans ce domaine. Les assistants d'experts d'hier devraient déjà être élevés au grade d'experts permanents. Le changement d'assistants d'experts en chargés d'études n'est que « *blanc bonnet, bonnet blanc* », dit-on. Le niveau des débats lors des réunions du comité national de développement durable prouve que les experts de l'OCDD ont chacun un background dans son domaine de formation universitaire. Il doit être renforcé sur les fondamentaux en gestion, suivi et évaluation des programmes pour beaucoup plus d'efficacité.

C'est aussi le rôle de l'État congolais de revoir son système éducatif. La tendance d'embaucher des juristes, des médecins, des sociologues et des politologues dans des domaines professionnels qui requièrent de l'expertise ou de la spécialisation est une planification de l'échec. Les dégâts d'une telle approche discréditent la RDC. Les rapports récents situent sa « *croissance économique du PIB réel par habitant à - 0,2% en 2017* »²⁸⁸. La RDC est l'un des pays pauvres très endettés (PPTÉ) de la planète. On a l'impression que c'est un pays où les actions publiques ne sont pas pensées.

Tout au long de ce chapitre, on a relevé entre autres insuffisances, le cadre institutionnel imprécis, le déficit de communication et de circulation de l'information entre les différents niveaux, les équipements et les infrastructures limitées et la mobilité très marquée des ressources humaines.

À l'issue de l'analyse SWOT de l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation en RDC, on observe qu'il y a beaucoup d'opportunités aux plans politique et structurel mais elles ne sont pas exploitées. C'est pourquoi, il y a beaucoup plus de menaces. On a observé, entre autres menaces, l'instabilité des structures et des animateurs, la mobilisation limitée des

²⁸⁸ FMI, *Afrique subsaharienne. Ajustement budgétaire et diversification économique*, édition Française FMI, sl, 2017, p. 84.

ressources financières et le non-respect des principes de la déclaration de Paris et du *New Deal* voire d'autres engagements internationaux auxquels la RDC adhère.

Pour le cas spécifique de l'Observatoire congolais du développement durable, l'analyse SWOT a porté sur son diagnostic interne et externe. Les résultats montrent que cette structure étatique a également beaucoup de forces et d'opportunités mais elles sont peu valorisées. Par conséquent, ses faiblesses et des menaces l'emportent sur tout.

Nous avons porté un regard de la sociologie critique sur ces résultats. Le système de suivi-évaluation en RDC est faible. Il convient de mettre à profit ses atouts et minimiser les risques d'échec qui guettent l'Agenda 2063.

Pour tout dire, « *il est en tout cas difficile pour le sociologue de ne pas prendre position publiquement, de s'en tenir à une distinction stricte des rôles de chercheur et de citoyen et ne pas chercher à évaluer l'acteur politique dans ses choix ultimes en y apportant son appréciation personnelle*²⁸⁹. »

G. LES RESULTATS GLOBAUX DE L'ENQUETE SUR LA PERCEPTION DE L'AGENDA 2063 A KINSHASA

Dans cette section, nous allons procéder à la présentation des résultats globaux de l'enquête quantitative sur la perception de l'agenda 2063 alors que ceux de l'enquête qualitative menée auprès des populations de Kinshasa seront présentés et analysés plus tard.

1. Présentation des résultats quantitatifs

Dans cette section, nous allons présenter les données brutes de l'enquête d'évaluation.

La première section présente le profil des enquêtés. Il s'agit des caractéristiques sociodémographiques des ménages et des personnes enquêtées, notamment la structure par sexe et par âge, le niveau d'instruction et la religion. Quant au deuxième paragraphe, il traite de l'opérationnalisation des cibles des objectifs et de la présentation des résultats de l'enquête de terrain.

a. Le profil des enquêtés

Cette section examine les structures par sexe et par âge, ainsi que le niveau d'instruction des enquêtés.

²⁸⁹ S. Paugam (dir.), *Op. cit.*, p. 429.

Structure par sexe des enquêtés

Le graphique ci-dessous présente la structure par sexe des personnes enquêtées. La structure par sexe devrait permettre d'appréhender la différence dans la perception des effets de l'agenda 2063 entre les hommes et les femmes.

Tableau 11 : Répartition des répondants selon le sexe

Sexe	Fréquence	Pourcentage
Masculin	660	54.9
Féminin	541	45.0
Total	1201	100.0

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce tableau montre que 55 % des personnes enquêtées sont de sexe masculin et 45% de sexe féminin.

Structure par âge des enquêtés

La structure par âge est reprise dans le graphique ci-dessous :

Tableau 12 : Répartition des répondants selon l'âge

Tranches d'âge	Fréquence	Pourcentage
18-27	595	49.5
27-36	387	32.2
37-46	33	2.7
47-56	55	4.5
57 et +	131	10.9
Total	1201	100.0

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les données de ce tableau indiquent que l'âge modal se situe entre 27 et 36 ans. Près de la moitié (49.6 %) de la population est compris dans la fourchette de 18 à 27 ans. Cela signifie que la majorité des personnes enquêtées est jeune. Il y a seulement 10.8 % de la population enquêtée qui ont 57 ans et plus.

Le niveau d'instruction des enquêtés

L'instruction est l'ensemble de connaissances acquises, notamment au cours des études. Selon l'approche de la croissance endogène, l'instruction influe sur le développement à travers l'accumulation des connaissances et des compétences. L'instruction permet donc aux travailleurs d'être plus productifs. Le tableau ci-dessous présente le niveau d'instruction des enquêtés.

Tableau 13 : Répartition des répondants selon le niveau d'instruction

Niveau instruction	Fréquence	Pourcentage
Sans	320	26.6
Primaire	55	4.5
Secondaire	280	23.3
Universitaire	482	40.1
Autres	64	5.3
Total	1201	100.0

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les données de ce tableau renseignent que 40.1 %s de la population enquêtée ont obtenu le niveau d'instruction universitaire. On remarque aussi qu'un peu plus d'un tiers de la population est sans niveau alors que presque la même proportion de la population ; soit 23 .3% ont le niveau de baccalauréat. Cette enquête par ménage montre que le taux d'analphabète reste élevé et qu'il faut des mesures accompagnatrices de l'ordonnance présidentielle relative à la gratuite de l'enseignement primaire en RDC. Il convient ainsi d'étendre cette gratuité en vue d' « atteindre un taux d'alphabétisation de 100% d'ici 2025 » ; ciblé par l'agenda 2063. Nous avons 4.6% des personnes enquêtées qui ont un niveau de scolarisation primaire, tandis que 5.2 % ont d'autres formations professionnelles ou spécialisées obtenues en dehors du système éducatif classique.

Le fait que nos enquêtés ont en majorité un niveau d'instruction élevé nous laisse croire que les informations reçues sont fiables. Cela suppose que leur niveau de perception des effets de l'agenda 2063 est aussi objectif.

L'état matrimonial des répondants

Tableau 14 : Distribution selon l'état matrimonial

État matrimonial	Fréquence	Pourcentage
Marié	377	31.3
célibataire	650	54.1
Divorcé	34	2.8
veuf/veuve	68	5.6
Séparé	72	5.9
Total	1201	100.0

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Si l'on tient compte de l'état matrimonial, on se rend compte que la majorité de nos enquêtés sont des célibataires à 54.1% des cas. L'enquête s'étant déroulée auprès de ménages, il était retenu qu'en l'absence des parents, les enquêteurs puissent interroger le plus âgés des enfants. Par ailleurs, et c'est le constat dans toutes les enquêtes, il est possible que les enquêteurs étant des jeunes étudiants aient trouvé plus de facilités à interroger les jeunes célibataires comme eux-mêmes.

Il importe de signaler une proportion importante de plus du tiers (31.4%) des répondants qui sont mariés. On comprend que ce sont les chefs des ménages enquêtés. Il y a également les divorcés (2.8%), les veuf/veuve(s) à 5.7% des cas et les séparés (5.9%) qui sont dans cette catégorie.

Les confessions religieuses des répondants

Tableau 15 : Distribution selon la confession religieuse

Confession religieuse	Fréquence	Pourcentage
Protestante	316	26.3
Catholique	301	25.0
Islam	93	7.7
église de réveil	226	18.8
Athée	92	7.6
Autres	173	14.4
Total	1201	100.0

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

e. L'opérationnalisation des cibles et la présentation du résultat global

Sur 17 objectifs de développement durable, 16 ont été opérationnalisés. Cette section est présentée selon le modèle AGIL et sa correspondance aux dimensions des ODD, à savoir : dimension sociale, dimension environnementale, dimension économique et institutionnelle ou politique.

i. L'opérationnalisation des cibles

Pour prendre toutes ces dimensions, les opérations suivantes ont été déclinées, comme indiqué dans le tableau suivant :

Tableau 16 : L'opérationnalisation des objectifs par rapport à la perception des enquêtés

	Opérationnalisation
Objectifs de l'agenda 2063	
1. Niveau et qualité de vie élevés, bonne santé et bien-être	Le niveau très bas de vie signifie qu'il faut beaucoup d'efforts pour réaliser le bien-être des populations.
2. Des citoyens bien formés et une révolution des compétences	Le niveau très élevé de la faim renvoie à l'impossibilité de l'éliminer d'ici à 2023.
3. Des citoyens en bonne santé et bien nourris	La mortalité maternelle est la cible la plus expressive de la vie saine en RDC.
4. Economies et emplois transformés	L'éducation de qualité au primaire est le moyen le plus sûr de garantir l'accès universel à l'éducation.
Agriculture moderne pour une plus grande production	La promotion de la place de la femme est le meilleur moyen de réaliser l'égalité de sexe et l'autonomisation des femmes et des filles.
6. Economie bleue/océanique pour une croissance économique	La régularité dans la fourniture de l'eau potable est la condition première de l'accès à l'eau.
7. Economies et communautés dans un environnement durable	La régularité dans la fourniture de l'énergie électrique potable est la condition première de l'accès à l'eau.
8. Une Afrique unie (fédérale et confédérée)	La croissance soutenue a comme préalable l'augmentation de la richesse.
9. Création d'institutions financières et monétaires	La promotion de l'industrialisation a des préalables.
10. Infrastructures de classe	Les écarts de revenus permettent d'exprimer les inégalités.

11. Valeurs, pratiques démocratiques	L'indicateur de référence pour cet ODD est l'accès au logement.
12. Institutions capables et leadership transformateur	Les efforts d'éliminations permettent un mode de consommation et de production soutenable.
13. Paix, sécurité et stabilité préservées	La lutte contre la fréquence de pluies concentrées dans une courte période de l'année est une indication des mesures contre les changements climatiques.
14. Une Afrique stable et pacifique	La protection des fleuves, des mers, des lacs est une illustration de la bonne préservation de la vie aquatique.
15. Une APSA entièrement fonctionnelle et opérationnelle	La situation d'exploitation des bois de chauffage et de la braise s'oppose à la préservation des écosystèmes terrestres.
16. Renaissance africaine en plein apogée	La réduction de nombre de morts dû aux violences est une indication de la promotion de l'avènement des sociétés pacifiques.
17. Egalité complète entre les hommes et les femmes	La lutte contre la fréquence de pluies concentrées dans une courte période de l'année est une indication des mesures contre les changements climatiques.
18. Jeunes et enfants engagés et responsabilisés	La protection des fleuves, des mers, des lacs est une illustration de la bonne préservation de la vie aquatique.
19. Acteur qui participe aux affaires internationales	La situation d'exploitation des bois de chauffage et de la braise s'oppose à la préservation des écosystèmes terrestres.
20. Une Afrique capable de financer son développement	La réduction de nombre de morts dû aux violences est une indication de la promotion de l'avènement des sociétés pacifiques.

Source : Union africaine, *agenda 2063*.

Ce tableau présente les objectifs de l'agenda 2063 en résumé. Il fait correspondre à chacun l'indicateur retenu afin de l'évaluer. L'opérationnalisation correspond ainsi à l'indicateur que nous avons retenu car estimé facile à mesurer pour évaluer la perception de nos enquêtés.

En effet,

*S'il y a un grand nombre d'indicateurs qui, à votre avis, risquent de faire dévier le processus d'évaluation, alors établissez leur ordre de priorité et sélectionnez ceux qui sont les plus utiles pour les questions d'évaluation et les objectifs et qui sont faciles à mesurer.*²⁹⁰

²⁹⁰ Fataneh Zarinpoush, *Op. cit.*, p. 25.

Concrètement, le sociologue ne se contente pas de saisir les comportements majoritaires, ni même d'étudier la diversité des situations. Son ambition est d'étudier les « variations concomitantes » selon le vocabulaire utilisé par Durkheim dans *Les Règles de la méthode sociologique*, c'est-à-dire les relations, les dépendances ou les corrélations entre variables. L'outil principal pour étudier les relations entre variables qualitatives est le tableau croisé ; parfois appelé tri croisé. Il s'agit d'un tableau indiquant la distribution des individus selon deux variables simultanément. Des tels tableaux ont vocation à mettre en évidence l'influence d'une variable sur une autre ; afin d'identifier les déterminants sociaux ou, plus simplement, la dépendance d'une variable vis-à-vis d'une autre afin de montrer l'existence d'interdépendances entre des phénomènes. La question à laquelle ce type de tableau répond est : « Dans quelle mesure tel phénomène ou telle caractéristique sociale dépend-t-elle de tel autre phénomène ou caractéristique ? » En termes plus techniques, la question s'exprime ainsi : « Dans quelle mesure une variable dépend-t-elle d'une autre ? » Notons que la notion de dépendance en jeu dans ces questions ne renvoie pas nécessairement à une idée déterministe ou causale. Notons également, de manière fondamentale, que « *les deux variables croisées jouent des rôles distincts, dissymétriques : on s'interroge sur la dépendance de l'une vis-à-vis de l'autre. L'une est la variable dépendante ou (à expliquer) ; l'autre est la variable indépendante ou (explicative)*²⁹¹. »

iii. La présentation des résultats

Concernant le résultat quantitatif global de l'enquête, il se présente comme reflété dans le tableau ci-dessous :

Tableau 17 : Résultat global de l'enquête évaluative de l'agenda 2063

Variables	Modalité	Effectif	Fréquence (en %)
Niveau de revenu par ménage	augmente	155	12.9
	stagne	258	21.5
	baisse	787	65.5
	Total	1201	100
Scolarisation des enfants	élevé	129	10.7
	moyen	348	29
	bas	723	60.2
	Total	1201	100

²⁹¹ O. Martin, *Op. cit.*, p. 67.

Accès aux soins de santé	accessibles	95	7.9
	peu accessibles	353	29.4
	pas accessibles	752	62.6
	Total	1201	100
Niveau de croissance économique	élevé	96	8
	moyen	304	25.3
	bas	800	66.6
	Total	1201	100
Production vivrière locale	très suffisante	86	7.2
	suffisante	289	24.1
	insuffisante	825	68.7
	Total	1201	100
Apport du tourisme au développement	très suffisant	81	6.7
	suffisant	287	23.9
	insuffisant	832	69.3
	Total	1201	100
Réponse à la demande en eau potable	très satisfaisante	71	5.9
	satisfaisante	265	22.1
	insatisfaisante	864	71.9
	Total	1201	100
Libre circulation des personnes et des biens	très facile	77	6.4
	facile	278	23.1
	difficile	845	70.4
	Total	1201	100
Implantation des institutions financières	en progression	127	10.6
	stationnaire	288	24
	en déclin	785	65.4
	Total	1201	100
Niveau de construction autoroute transafricaine	progressif	93	7.7
	stagnant	263	21.9
	je ne sais pas	844	70.3
	Total	1201	100
Institutions démocratiques	très efficaces	60	5
	efficaces	284	23.6
	Inefficaces	856	71.3
	Total	1201	100
Réduction des conflits	très efficaces	73	6.1
	efficaces	253	21.1
	inefficaces	874	72.8

	Total	1201	100
Prévention des conflits	très efficaces	69	5.7
	efficaces	259	21.6
	inefficaces	872	72.6
	Total	1201	100
Actions pour faire taire les armes	très rationnelles	62	5.2
	rationnelles	291	24.2
	irrationnelles	847	70.5
	Total	1201	100
Capacités services de sécurité	très bonnes	43	3.6
	bonnes	242	20.1
	médiocres	915	76.2
	Total	1201	100
Langues locales dans les programmes éducatifs	très efficaces	63	5.2
	efficaces	250	20.8
	inefficaces	886	73.8
	Total	1201	100
Autonomisation de la femme rurale	très efficace	60	5
	efficace	291	24.2
	inefficace	849	70.7
	Total	1201	100
Jeunes dans la création des entreprises	très significative	67	5.6
	significative	252	21
	pas significative	880	73.3
	Total	1201	100
Exportation des produits congolais	augmente	73	6.1
	stagne	262	21.8
	baisse	865	72
	Total	1201	100
Recettes fiscales dans le développement	très efficaces	63	5.2
	efficaces	250	20.8
	inefficaces	886	73.8
	Total	1201	100

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Dans l'ensemble, le ressenti de la population sur la réalisation des objectifs de l'agenda 2063 à ce jour est pessimiste. Dans un premier temps, nous allons brièvement présenter les résultats, selon les quatre dimensions retenues et leur correspondance avec le système social de

Talcott Parsons. Ensuite, dans les sections du chapitre suivant, nous allons analyser les différents objectifs selon leur dimension.

i. Les objectifs de la dimension économique

Nous avons trouvé 62,6% de la population enquêtée qui ont déclaré que le niveau de la croissance économique est bas (objectif 4). Quoique jugé en déclin selon 65,4% des cas, le niveau d'implantation des institutions financières est en progression selon 10,6% des répondants (objectif 9). Comment parler de développement durable pour un pays où il n'y a pas de route ? La majorité des enquêtés s'est abstenue de répondre à 70,3% des cas. Mais, 21,9% ont estimé que le niveau de construction des routes transafricaines est stagnant (objectif 10). Concernant « les jeunes et enfants engagés » au terme de l'objectif 18, le niveau est jugé pas significatif selon 73,3% des cas.

ii. Les objectifs de la dimension politique

Il s'agit d'abord de l'objectif 11 relatif aux institutions démocratiques en RDC. Les répondants les perçoivent comme étant inefficaces selon 71,3% des répondants. Quant à la réduction des conflits, le niveau est inefficace selon 72,8% des cas (objectif 12). C'est presque à ce même niveau (72,6%) qu'est perçue la prévention des conflits (objectif 13), alors que les actions pour faire taire les armes (objectif 14) sont jugées irrationnelles selon 70,5% des kinois. On comprend bien pourquoi au terme de l'objectif 15, la capacité des services de sécurité est jugée médiocre selon 72,6% des répondants. La faiblesse du système politique transparaît lorsqu'on trouve que l'affectation des recettes fiscales dans le développement est jugée inefficace selon la majorité des enquêtés (à 76,2% des cas).

iii. Les objectifs de la dimension sociale

Il se dégage du tableau ci-dessus que 65,5% de la population estiment que le niveau de de revenu est en baisse (objectif 1). Cela veut dire que la pauvreté n'est pas encore éradiquée. Quand bien même il y a 60,2% des enquêtés qui considèrent que le niveau de la scolarisation des enfants est bas, on peut retenir que suite à la politique de la gratuité de l'enseignement, il y a 10,7% qui estiment qu'il a été élevé (objectif 2). Nous comprenons que le gouvernement a engagé des efforts dans ce domaine. Pour ce qui est de l'accès aux soins de santé, 62,6% des enquêtés considèrent qu'ils ne sont pas accessibles (objectif 3). Les avis des enquêtés sont globalement partagés sur la réalisation de l'objectif 5. Cependant, on peut retenir que la production vivrière locale reste insuffisante selon 68,7% des cas. Le niveau d'autonomisation

de la femme rurale est jugé efficace par 24,2% de la population enquêtée. D'où, un ressenti optimiste par rapport à la question du genre à Kinshasa (objectif 17).

iv. Les objectifs de la dimension environnementale

On a constaté qu'il y a 69,3% de la population enquêtée qui estiment que l'apport du tourisme au développement est insuffisant. Cela ne permet pas à ce que le pays diversifie son économie en profitant de son environnement physico-chimique et biotique combien riche et diversifié (objectif 6). Certes, la réponse à la demande en eau potable est une priorité du gouvernement, mais les populations de Kinshasa trouvent qu'elle est insatisfaisante selon 71,9% des cas (objectif 7). Les kinois vivent dans le stress hydrique malgré la potentialité des ressources en eau qu'offre le fleuve Congo et d'autres grandes rivières environnantes.

Par ailleurs, on retiendra que la libre circulation des personnes et des biens est jugée difficile selon 70,4% des répondants (objectif 8). De même, le niveau d'intégration des langues locales dans les programmes éducatifs reste inefficace selon 73,8% des cas.

Dans ce chapitre, l'étude s'est penchée à montrer comment s'est construit dans sa genèse socio-politiques et ses approches institutionnelles le dispositif d'évaluation de l'action publique en République démocratique du Congo. L'analyse des forces et des faiblesses du système de suivi-évaluation a porté une attention particulière à l'Observatoire congolais du développement durable ; cette structure étatique qui a en sa charge le suivi et l'évaluation des politiques publiques mises en œuvre en lien avec l'agenda 2063 de l'Union africaine. Tout laisse transparaître des lacunes liées non seulement au manque d'un personnel formé mais aussi à l'insuffisance d'outils appropriés dans ce domaine.

Les données brutes de l'enquête sur la perception des résultats de l'agenda 2063 sur les conditions de vie des populations ont été présentées. Il s'agit des opinions globales des populations de Kinshasa qui peuvent rapportées sur l'ensemble de congolais.

Dans la suite, on va procéder à l'analyse et interprétation desdites données. Nous allons aborder cette étude sous le prisme structuro-fonctionnaliste. D'où, l'étude va se servir de l'approche AGIL de Talcott Parsons pour essayer d'appréhender les avis des populations de Kinshasa sur les améliorations dues à ce programme continental dans les domaines économique, politique, social et environnemental.

CHAPITRE DEUXIEME

**COMPRENDRE LES RESULTATS DE L'AGENDA 2063 SOUS LE
PRISME STRUCTURO-FONCTIONNALISTE EN RDC**

Nous avons précédemment fait une étude descriptive autour de la présentation du cadre d'étude et du dispositif d'évaluation de la RDC. Le plan d'évaluation a été élaboré et mis en œuvre et les données brutes ont été présentées.

Ce chapitre se penche essentiellement sur la perception des résultats de l'agenda 2063 dans son ensemble sur l'amélioration des conditions de vie des populations de Kinshasa. Nous allons tenter de comprendre, selon quelques facteurs sociodémographiques, comment cette politique publique continentale impacte sur la vie des populations et comment ces dernières perçoivent les actions mise en œuvre sur leur vécu quotidien et leur milieu d'existence.

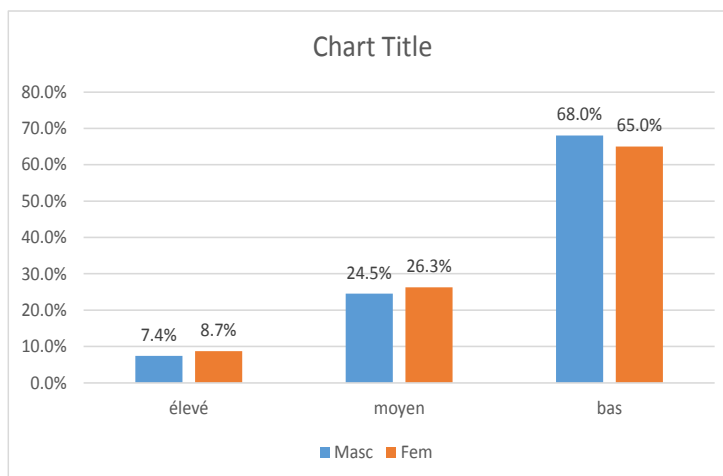
Il s'agit essentiellement d'analyser comment, dans ses approches le dispositif d'évaluation de l'agenda 2063 est mis en œuvre en République démocratique du Congo. Pour ce faire, l'approche structuro-fonctionnaliste convoquée impose une analyse des actions ou des objectifs par sous-système. Ainsi, on va essayer de placer les kinois en face des objectifs du sous-système économique ; saisir leurs points de vue par rapport aux objectifs du sous-système politique et leurs avis par rapport aux objectifs du sous-système social. Notre attention a également porté sur leur perception des objectifs du sous-système environnemental.

A. LES KINOIS FACE AUX OBJECTIFS DU SOUS-SYSTEME ECONOMIQUE

Dans cette section, nous allons analyser et interpréter les résultats relatifs entre autres à la perception des enquêtés par rapport à l'économie et l'emploi ; les institutions financières ; les infrastructures de classe internationale et jeunes et enfants engagés. Ces indicateurs correspondent au sous-système économique du système social de l'agenda 2063.

1. L'économie et emplois (4)

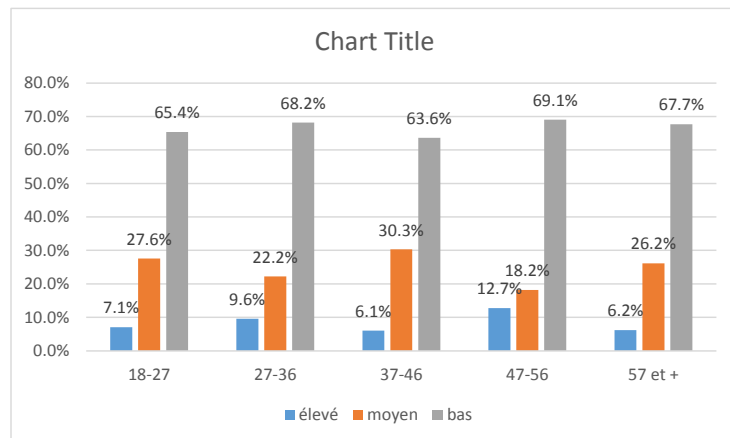
Graphique 2 : Opinions des enquêtés sur l'économie et l'emploi selon le sexe



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique nous montre des tendances convergentes pour les deux sexes. Il y a la majorité des cas (68.0% des hommes et 65.0% des femmes) qui affirme que l'économie et l'emploi sont bas en République démocratique du Congo. Par contre, seuls 7.4% des femmes et 8.7% des hommes disent qu'il est élevé. Avec ces pourcentages aux écarts faibles, le sexe des répondants n'influence en rien la perception de l'économie et de l'emploi suite aux actions de l'agenda 2063. En d'autres termes, les hommes et les femmes ont la même perception du développement apporté par l'agenda 2063.

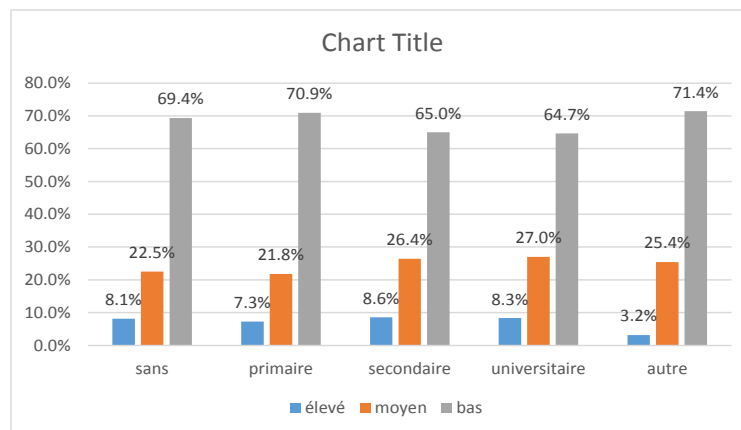
Graphique 3. Opinions des enquêtés sur l'économie et l'emploi selon les tranches d'âge



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Il transparaît de ce graphique que plus de 60% des cas disent que l'économie et l'emploi sont bas avec la tendance la plus élevée de 69.1% selon la tranche d'âge de 47 à 56 ans. Les répondants qui estiment l'économie et l'emploi sont élevés varient dans des faibles proportions entre 6.1% (entre 37 et 46 ans) et 9.6% (entre 27 et 36 ans). Ceci donne une moyenne de 7.8%, du reste très faible comme résultat de l'agenda 2063 après huit années de mise en œuvre.

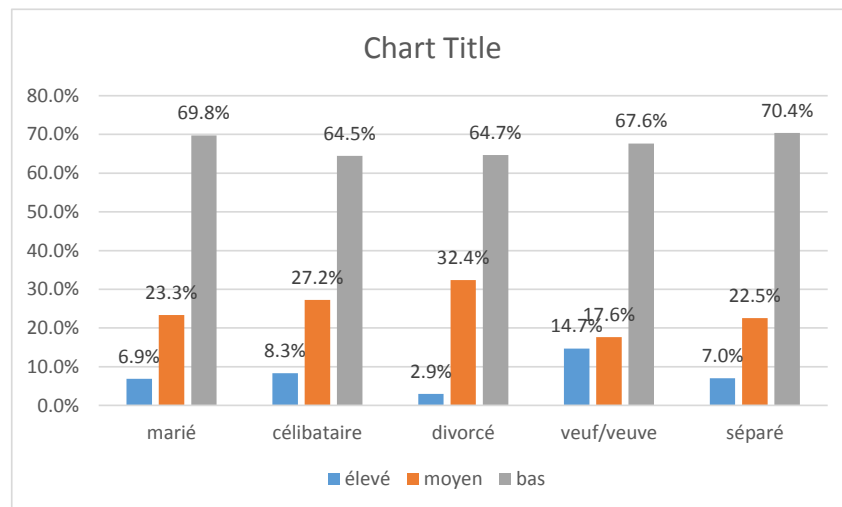
Graphique 4 : L'économie et l'emploi selon le niveau d'instruction



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Lorsqu'on considère le niveau d'instruction, les points de vue convergent selon qu'on sans instruction ou instruit de niveaux primaire, secondaire, universitaire et autres. La majorité des cas disent que l'économie et l'emploi sont bas contre une minorité qui varie entre 3.2% pour les répondants de niveau autre ou professionnel et 8.6% pour ceux de niveau secondaire. Il faut noter qu'à tous les niveaux, l'économie et l'emploi sont jugés moyens entre 21.89% (selon les répondants du niveau primaire) et 27.09% (selon les répondants du niveau universitaire).

Graphique 5 : L'économie et l'emploi selon l'état matrimonial

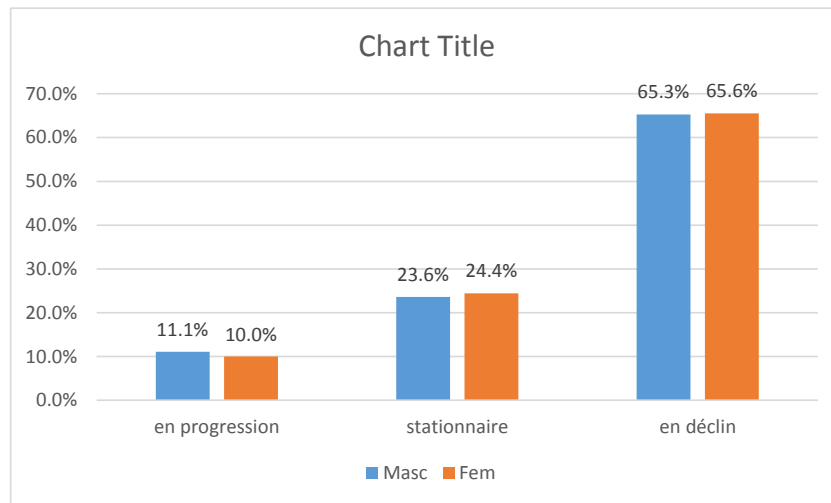


Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Dans le cadre de l'agenda 2063, l'économie et l'emploi sont jugés bas par la majorité des enquêtés. Les divorcés les estiment moyen selon 32.4% des cas contre 17.69% des veufs/veuves. Pour ces deux catégories sociales, les écarts sont également significatifs entre les 2.9% des divorcés et 14.7% des veufs/veuves qui disent que l'économie et l'emploi sont élevés. Mais dans l'ensemble, ces derniers sont élevés à des faibles taux autant pour les mariés, les célibataires, les divorcés, les veufs/veuves que les séparés.

2. Les institutions financières (9)

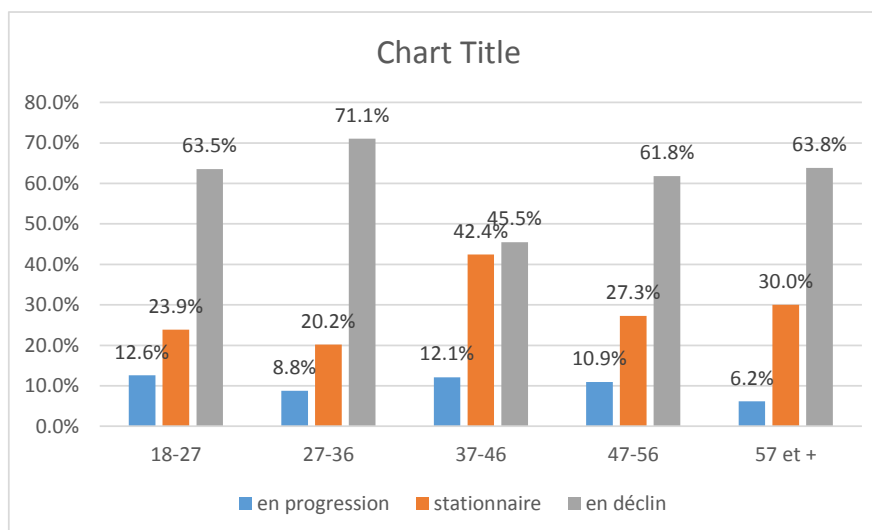
Graphique 6 : Les institutions financières selon le sexe



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Concernant la perception de l'implantation des institutions financières, les enquêtés de deux sexes ont presque les mêmes avis. On trouve 65.3% de sexe masculin contre 65.6% de sexe féminin qui disent qu'elle est en déclin. Les tendances sont également presque les mêmes pour les hommes (23.6%) et les femmes (24.4%) qui ont la perception que cette implantation est stationnaire. Avec seulement 11.1% d'hommes et 10.0% de femmes qui estiment qu'elle est en progression, on comprend qu'il faut réajuster les stratégies de mise en œuvre afin de couvrir le gap de plus ou moins 9.5% à l'horizon 2023 pour la première décennie.

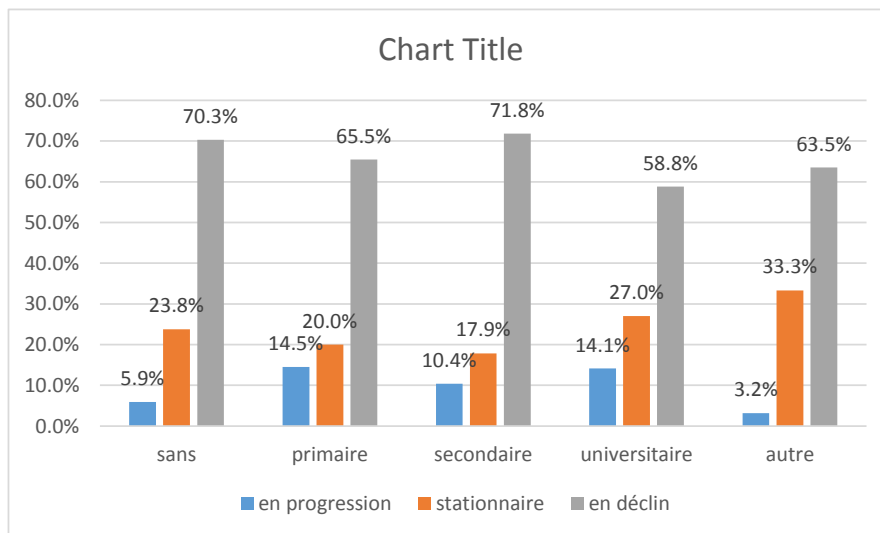
Graphique 7 : Les institutions financières selon les tranches d'âge



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

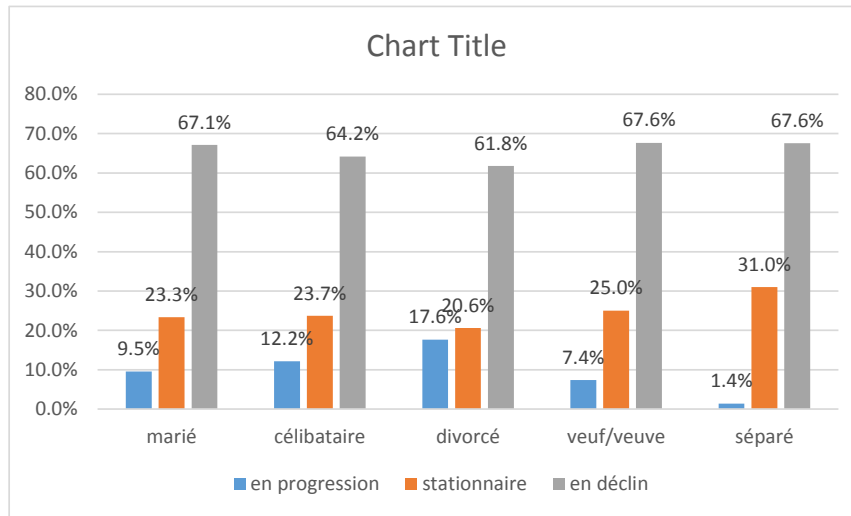
A la lecture des résultats de ce graphique, les écarts mêmes légers entre la perception des uns et des autres des répondants laissent croire que les avis sont partagés entre les différentes tranches d'âge. C'est peut-être par confirmation du principe de conflit des générations. Quand bien même la majorité des répondants dit que l'implantation des institutions financières est beaucoup plus en déclin, on observe des proportions très variées : 71.1% des cas de la tranche d'âge de 27 à 36 ans ; 63.8% pour celle de 57 ans et plus ; 63.5% pour les 17 à 27 ans ; 61.8% pour les 47 à 56 ans et 45.5% pour les 37 à 46 ans. Les mêmes différences apparaissent pour ceux qui disent que cette implantation est stationnaire comme pour ceux qui la trouvent en progression, du reste très minoritaires avec 6.2% des cas pour les répondants de la tranche d'âge de 57 ans et plus.

Graphique 8 : Les institutions financières selon le niveau d'instruction



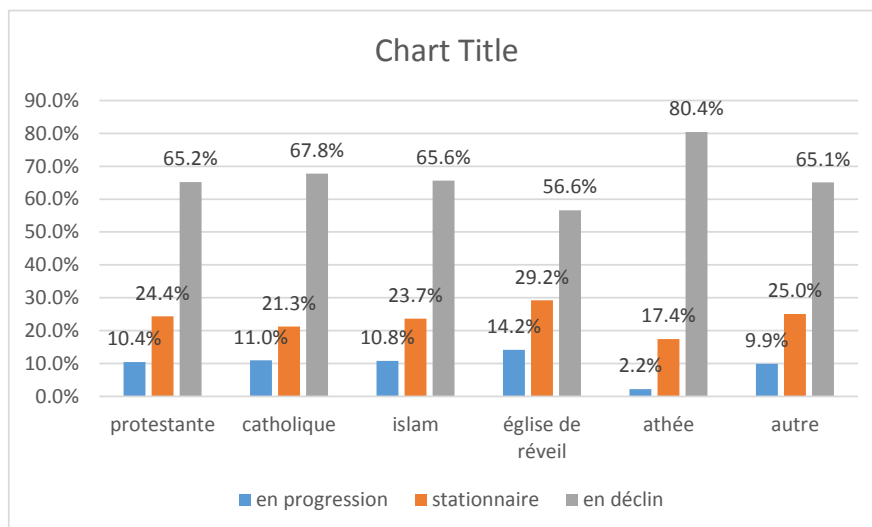
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Par rapport au niveau d'instruction, quand bien même la majorité des cas estiment que leur implantation est en déclin, les écarts constatés à tous les niveaux montrent que le niveau d'instruction influe différemment sur la perception du développement des répondants. C'est ainsi que les répondants qui sont sans niveau (5.9% des cas) et ceux de niveau autre ou de formation non classique (3.2%) ont une perception rapprochée selon laquelle l'implantation des institutions financières est en progression en RDC.

Graphique 9 : Les institutions financières selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La perception de l'implantation des institutions financières dans le cadre de l'agenda 2063 est presque la même pour les personnes mariées, célibataires, divorcées, veuves et séparées de la RDC. Elle est perçue comme étant en déclin par la majorité des enquêtés (à plus de 61.0% des cas), stationnaire à plus de 20.0% des cas. Une très faible minorité des cas la perçoit comme en progression à des niveaux très critiques. C'est le cas de 1.4% des enquêtés de la catégorie sociale des séparées. Lorsqu'on considère l'autre extrême de 17.6% des enquêtés de la catégorie des divorcées, le taux moyen de perception du progrès enregistré avec l'avènement de l'agenda 2063 tourne autour de 8.5%, du reste bas par rapport aux résultats de plus ou moins 16% attendus à ce jour.

Graphique 10 : Les institutions financières selon la religion

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

A l'issue de ce graphique, on constate que la majorité des cas dit que l'implantation des institutions financières est en déclin en RDC. Il faut signaler les 80.4% des athées qui se sont prononcés de la sorte de manière beaucoup plus désespérée. Selon eux, cette implantation n'est en progression qu'à 2.2% des cas. Il y a également les enquêtés des églises de réveil qui disent à 29.2% des cas qu'elle est stationnaire. C'est au sein de cette même confession religieuse qu'on observe 14.2% des cas qui estiment que l'implantation des institutions financières est en progression en RDC. Certes, dans l'ensemble c'est la tendance la plus faible avec 10.4% chez les protestants ; 11.0% chez les catholiques ; 10.8% chez les musulmans et 9.9% chez les enquêtés des confessions religieuses autres que celles déjà citées.

3. Les infrastructures de classe internationale (10)

L'agenda 2063 ambitionne « des infrastructures de classe internationale sur tout le continent africain²⁹² ». Ceci facilite la connectivité des communications et des infrastructures. Il s'agit d'achever la mise en place de toutes les infrastructures pour la connectivité par route d'ici 2030, par exemple, pour le cas de l'autoroute transafricaine ; par air, par mer et par voie électronique à l'horizon 2025 et par rail en 2040.

Toutes ces réalisations et bien d'autres²⁹³ telles que l'intégration régionale de tous les modes de communication en 2020 ; achever la connectivité au réseau africain de trains à grande vitesse (TGV) ; opérationnalisation du projet « ciels ouverts » en 2020 ; quadrupler l'accès au service internet en 2030 ; tripler la contribution des technologies de l'information et de la communication (TIC) au produit intérieur brut (PIB) en 2040 ; réaliser un accès au haut débit de 50% en 2025 et assurer 100% de la pénétration de la téléphonie mobile en 2020 nécessite de recourir à « l'analyse coûts-bénéfices (ACB)²⁹⁴ qui est très largement tenue pour être utile, sinon indispensable, à la sélection des projets [...] à financer²⁹⁵ ». D'où, la nécessité d'une planification globale avec la désignation pour chaque projet d'un groupe d'experts au niveau national. Ajoutons que l'expertise d'une étude d'un projet est une affaire longue et coûteuse, qu'il faut disposer d'une masse d'informations pour vérifier les moindres détails, car « le diable est dans les détails²⁹⁶ ».

²⁹² Objectif 10.

²⁹³ Commission de l'Union africaine, Agenda 2063, *Op. cit.* p. 194 et suiv.

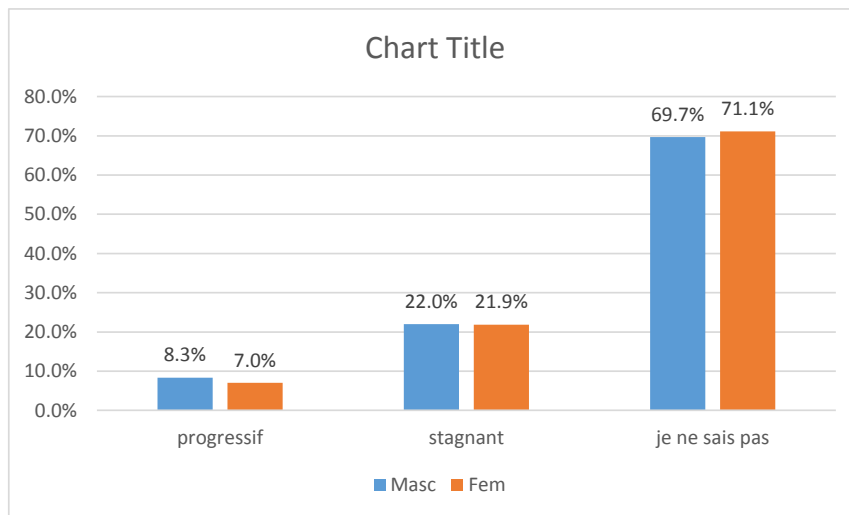
²⁹⁴ L'ACB est une méthode d'évaluation des projets, ou plus exactement de l'impact possible d'un projet sur le bien-être social. Elle peut servir à évaluer diverses variantes techniques d'un projet, par exemple les différents tracés d'une voie d'évitement d'une liaison surchargée. Les critiques pensent que cette méthode relève d'une conceptualisation du reste floue. Cf. <http://www.oecd.org/editions/corrigenda>, consulté le 22/5/2020.

²⁹⁵ OCDE, Améliorer la pratique de l'évaluation des projets de transport, Tables rondes FIT, n°149, éd. OCDE, 2011, p. 11.

²⁹⁶ Ibidem, p. 27 et suiv.

L'évaluation des résultats de l'objectif relatif aux infrastructures de classe internationale en RDC devrait permettre la valorisation des impacts²⁹⁷ pour les ménages, pour les entreprises locales, son coût total, son coût pour les finances publiques et ses impacts fiscaux, sa compétitivité et ses effets économiques additionnels²⁹⁸. Certaines infrastructures comme les stades municipaux et les écoles ont été réalisées. Mais il reste des projets comme c'est le cas du projet du pont à lancer sur le fleuve Congo pour relier Kinshasa et Brazzaville financé par la Banque africaine de développement (BAD) et qui traîne à démarrer. Dans ce cadre, on a voulu savoir quelle est la perception du niveau de construction de l'autoroute transafricaine. Le tableau suivant reprend les avis des répondants selon le sexe.

Graphique 11 : Les infrastructures de classe internationale selon le sexe

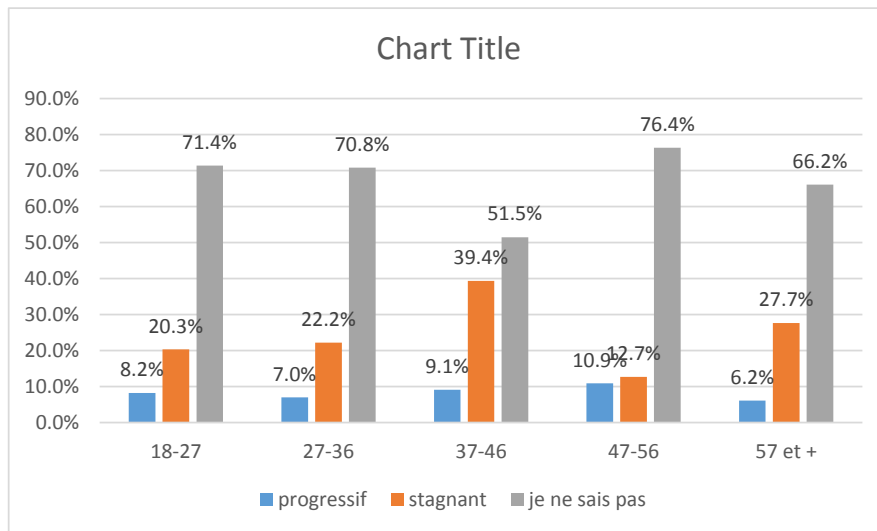


Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les données de ce graphique montrent une similitude entre les perceptions du niveau de construction des infrastructures de classe internationale selon les deux sexes. On voit clairement que la tendance dominante est celle des répondants qui disent qu'ils ne savent pas selon 68.7% de sexe masculin et 71.1% de sexe féminin. Selon les deux sexes toujours, ce niveau est stagnant à 22.0% des cas chez les hommes contre 21.9% chez les femmes. Enfin, il est jugé de niveau progressif aux tendances les plus faibles de 8.3% pour les hommes et 7.0% pour les femmes.

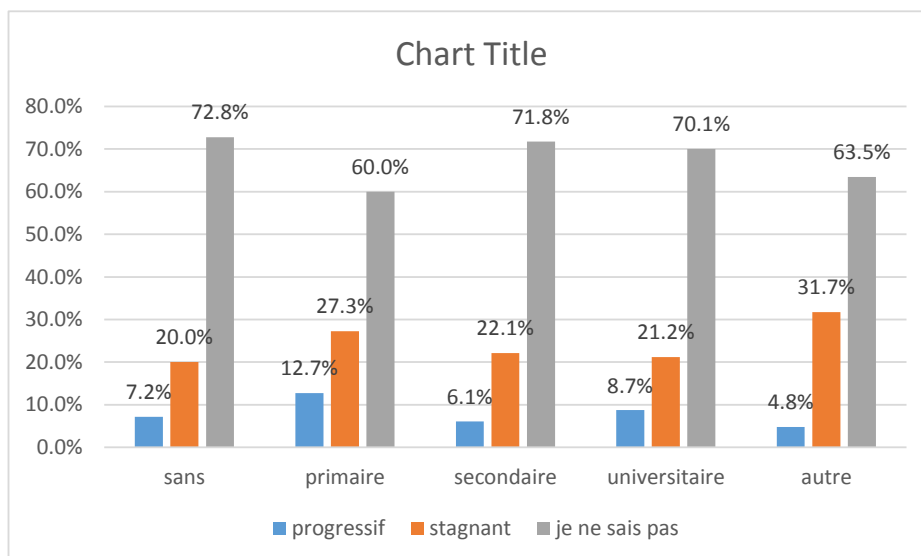
²⁹⁷ C'est-à-dire que la valeur doit être exprimée en unités monétaires ou physiques ; à défaut, le degré d'ampleur de l'impact : de négligeable à extrêmement important.

²⁹⁸ Certains effets sur l'économie potentiellement importants pourraient progressivement être pris en compte dans les analyses coûts-avantages : les économies d'agglomérations, les impacts sur les marchés en situation de concurrence imparfaite sur le marché du travail et leurs conséquences fiscales, Ibidem, p. 40 et suiv.

Graphique 12 : Les infrastructures de classe internationale selon la tranche d'âge

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

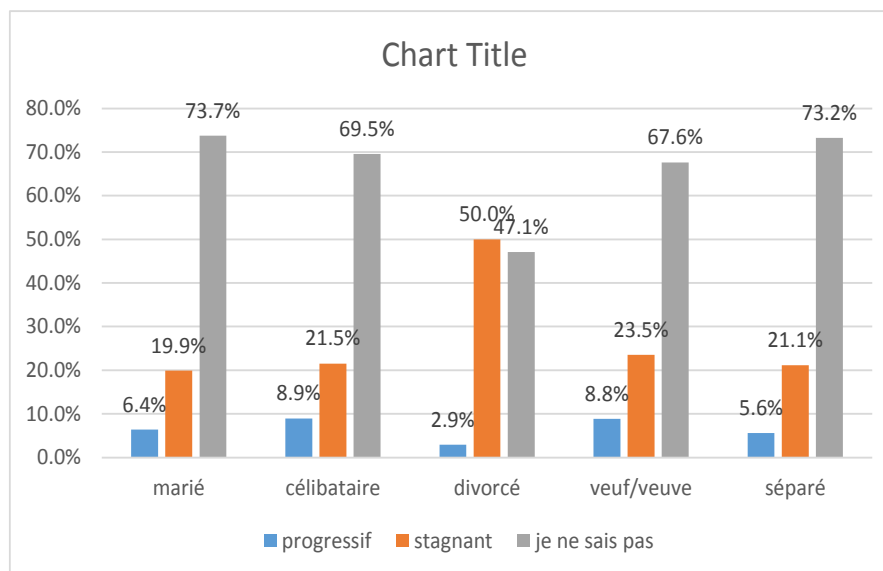
Il est à noter ici une très grande divergence des points de vue des répondants selon les tranches d'âge. Certes, les tendances dominantes concernent ceux qui ont dit qu'ils ne savent pas. Mais, les écarts sont prononcés lorsqu'on observe cette réponse auprès de 51.5% des enquêtés de la tranche d'âge de 37 à 47 ans contre 76.4% de 47 à 56 ans. Quant à ceux qui disent que ce niveau est progressif, quoique ce soit la proportion la plus faibles partout, ils ne dépassent pas la marge de 10% des cas.

Graphique 13 : Les infrastructures de classe internationale selon le niveau d'instruction

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

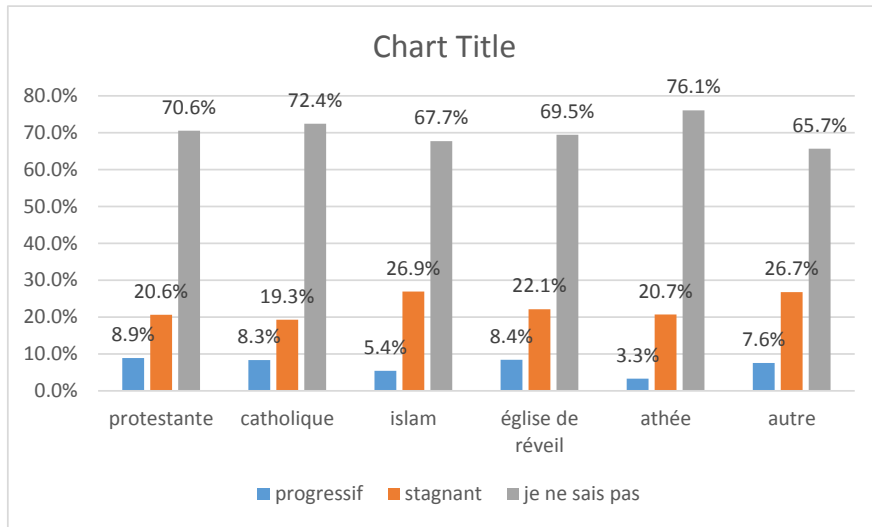
Le niveau de construction des infrastructures de classe internationale est également perçu de manière différente par nos répondants selon leurs niveaux d'instruction respectifs. Certes, la majorité des cas dit ne pas savoir à plus de 60% des cas contre plus de 20% d'autres qui disent qu'il est stagnant. Pour la minorité qui perçoit ce niveau comme progressif, la tendance la plus élevée est de 12.7% des cas enregistrée chez les enquêtés du niveau d'études primaires. Avec un taux moyen de 7.9% des cas qui perçoivent que le niveau de construction des infrastructures de classe internationale est progressif, la RDC est loin d'atteindre cet objectif. Il y a ainsi un gap très élevé de 12.1% à combler avant la fin de l'année 2023.

Graphique 14 : Les infrastructures de classe internationale selon l'état matrimonial



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique présente les résultats de la perception de l'agenda 2063 selon l'état matrimonial. On observe beaucoup de différences dans la perception des uns et des autres. Alors que les autres enquêtés disent ne pas savoir à plus de 67% des cas, les divorcés disent ne pas savoir (à 49.1% des cas) contre 50.0% des cas ayant affirmé que le niveau de construction des infrastructures de classe internationale stagne en RDC. Cependant, c'est cette même catégorie qui a enregistré le score le plus bas de 2.9% des enquêtés pour qui ce niveau est estimé progressif. Certes, pour tous ce niveau est jugé progressif à moins de 9.0% des cas.

Graphique 15 : Les infrastructures de classe internationale selon la religion

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Par rapport à la religion, on constate que le niveau de construction des infrastructures de classe internationale est perçu de la même manière. La majorité des cas dit ne pas savoir selon 70.6% des protestants ; 72.4% des catholiques ; 67.7% des musulmans ; 69.5% des églises de réveil ; 76.1% d'athées et 65.7% de confessions religieuses autres, comme les Bahaï, les églises des noirs, etc. Les répondants qui le trouvent stagnant représentent entre 19.3% (chez les catholiques) et 26.9% (dans l'Islam). Par ailleurs, les enquêtés de toutes les confessions religieuses perçoivent que ce niveau est progressif à moins de 9.0% des cas.

4. Les jeunes et enfants engagés (18)

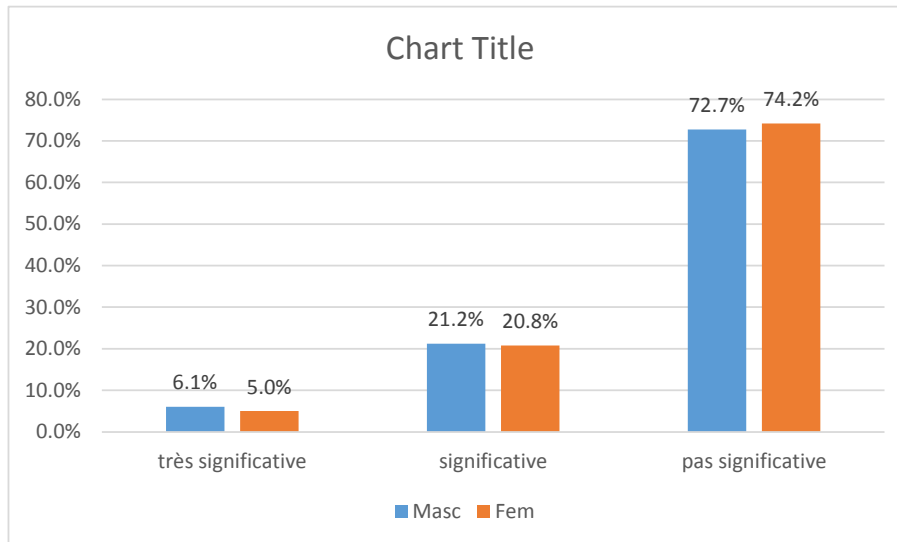
De manière générale, « l'Afrique a besoin de soutenir tous les entrepreneurs qui souhaitent saisir les opportunités et contribuer à créer de la valeur ajoutée dans les territoires où se nichent ces mêmes opportunités²⁹⁹. » Par rapport à l'objectif : « jeunes et enfants engagés et responsabilisés », il y a une priorité qui est accordée au domaine de l'autonomisation des jeunes et les droits de l'enfant tant au niveau continental qu'à celui national de la RDC.

Ici, il s'agit de s'assurer que la création de nouvelles entreprises chez les jeunes, en particulier les filles atteigne 15 pour cent à l'horizon 2030 et 35 pour cent à l'horizon 2063. On a ainsi posé la question de savoir quelle est la perception de la part des jeunes dans la création

²⁹⁹ E. Kamdem (S/dir), *Innovation entrepreneuriale et développement durable en Afrique : défis et opportunités*, L'Harmattan, Paris, 2016, p. 12.

des nouvelles entreprises en RDC. Le graphique suivant présente les avis des enquêtés selon le sexe :

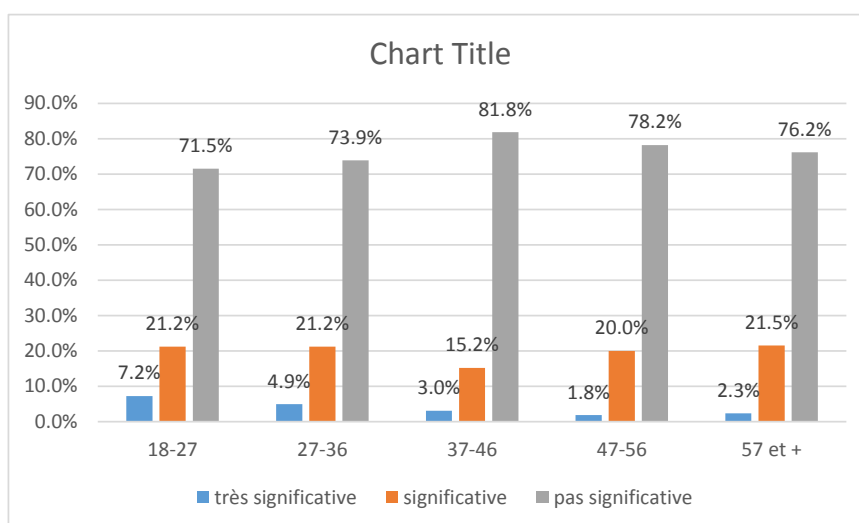
Graphique 16 : Les jeunes et enfants engagés selon le sexe



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Au regard des données de ce graphique, on comprend que les hommes et les femmes ont la même perception concernant l'atteinte de l'objectif relatif à l'entrepreneuriat des jeunes en RDC. On a 72.7% d'hommes contre 74.2 des femmes dont la perception de la part des jeunes dans la création des nouvelles entreprises n'est pas significative. Il y a également 21.2% d'hommes et 20.8M des femmes qui la trouvent significative. Et, c'est seulement 6.1% des cas chez les hommes contre 5.0% chez les femmes qui l'apprécient comme très significative.

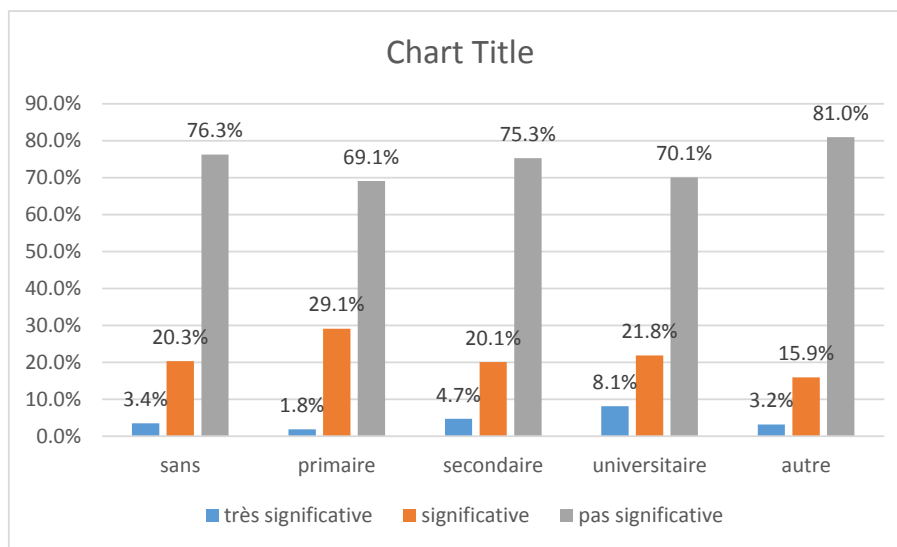
Graphique 17 : Les jeunes et enfants engagés selon la tranche d'âge



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

En considérant la tranche d'âge, les perceptions de l'engagement des jeunes dans la création des nouvelles entreprises sont presque les mêmes pour toutes les tranches. La majorité des cas dit que cet engagement n'est pas significatif à plus de 73.0% des cas ; significatif entre 15.0% et 21.0%. On comprend que cet objectif est perçu comme très significatif par des très faibles proportions allant, par exemple de 1.8% (pour la tranche d'âge de 47 à 56 ans) à 7.2% (de 18 à 27 ans). Dans le cas où cette perception est inférieure à 8.0% des cas selon toutes les tranches d'âges, on comprend que la RDC est très en arrière dans l'atteinte de cet objectif de l'agenda 2063.

Graphique 18 : Les jeunes et enfants engagés selon le niveau d'instruction



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

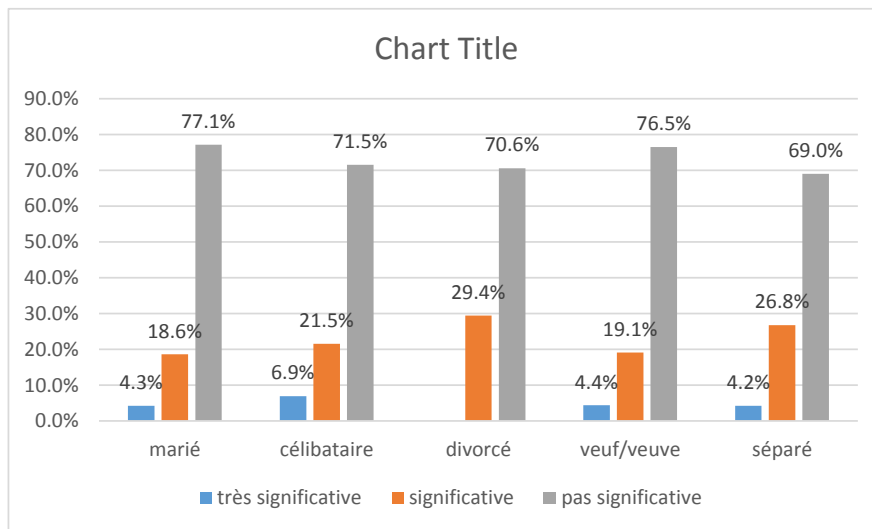
L'évaluation de la part d'engagement des jeunes dans la création des nouvelles entreprises en RDC montre qu'il n'y a quasiment pas de différences. Quel que soit le niveau d'instruction, les répondants perçoivent dans la majorité des cas que la part des jeunes n'est pas significative jusqu'à 81.0% de cas. Pour s'en rendre compte, il suffit d'observer les tendances baissières des catégories telles que celles de niveau primaire (1.8%) ; autre (3.2%) ; sans niveau (3.4%) et secondaire (4.7%) qui disent que cette part est très significative. Ceci montre la nécessité de mettre en place des politiques publiques efficaces en faveur de l'entrepreneuriat des jeunes.

Les jeunes africains, en général, et congolais, en particulier ont déjà acquis un bagage intellectuel susceptible de les intégrer dans tous les circuits de l'économie du continent. D'aucuns pensent que l'intensification de l'industrialisation est une voie pour juguler le sous-développement ; avec la possibilité de donner du travail à un grand nombre d'individus. Or,

« [...] appliqué dans le tiers monde, on constate que les investisseurs étrangers retiraient des bénéfices énormes, le pays par contre connaissait, à cause des exonérations en question, de la fraude fiscale et du rapatriement massif du bénéfice, une hémorragie financière des plus meurtrières »³⁰⁰.

D'où, la nécessité de nationaliser ce domaine d'investissement afin de permettre les jeunes entrepreneurs congolais de participer à la croissance économique et au bien-être des populations.

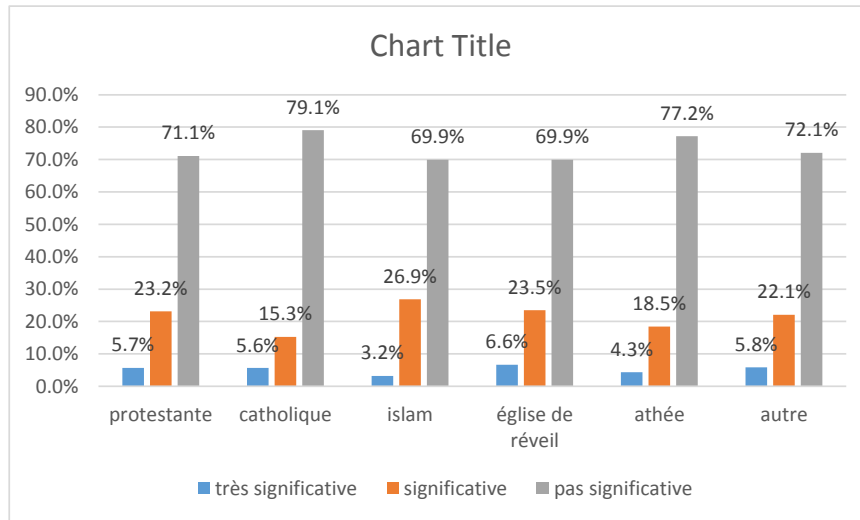
Graphique 19 : Les jeunes et enfants engagés selon l'état matrimonial



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Comme pour l'analyse précédente, on observe les mêmes tendances dans ce graphique. Malgré la diversité des confessions religieuses retenues dans cette enquête, la majorité des cas dit que la part des jeunes dans la création des nouvelles n'est pas significative à 69.0% et plus. Par ailleurs, elle jugée significative jusqu'à 29.49% des cas. Toutefois, c'est une minorité des cas ; variant entre 4.2% chez les séparés et 6.9% chez les célibataires que cette part est perçue comme significative. Il importe de noter que la catégorie des divorcés n'a rien trouvé de très significatif dans l'atteinte de cet objectif pour les dix premières années de mise en œuvre de l'agenda 2063 en République démocratique du Congo.

³⁰⁰ Kalele-Ka-Bila, *Sociologie du développement. Plaidoirie en faveur du sous-développement ? Une critique des théories sociologiques classiques*, Lubumbashi, éd. Labossa, 1986, p. 106.

Graphique 20 : Les jeunes et enfants engagés selon la religion

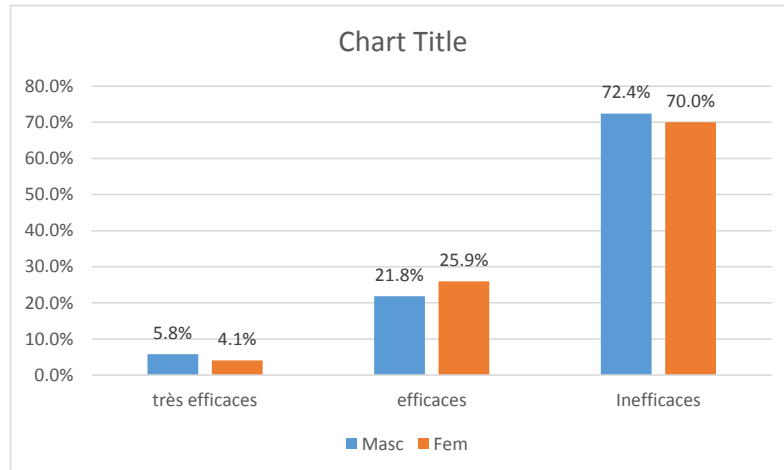
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique présente la perception de la part des jeunes dans la création des nouvelles entreprises selon les confessions religieuses. Selon les répondants de toutes les confessions religieuses, elle n'est significative à des tendances très haussières qui varient à plus de 69.0%. Ceux qui pensent qu'elle est significative sont représentés entre 15.3% (chez les catholiques) et 23.5% des cas (chez les enquêtés des églises de réveil). C'est en de faibles proportions allant de 2.3% (selon les adeptes de l'Islam) à 6.6% des cas (chez les croyants des églises de réveil) qu'on perçoit cette part des jeunes comme très satisfaisante.

B. DES OBJECTIFS DU SOUS-SYSTEME POLITIQUE : POINTS DE VUE DES KINOIS

1. Les valeurs et pratiques démocratiques (11)

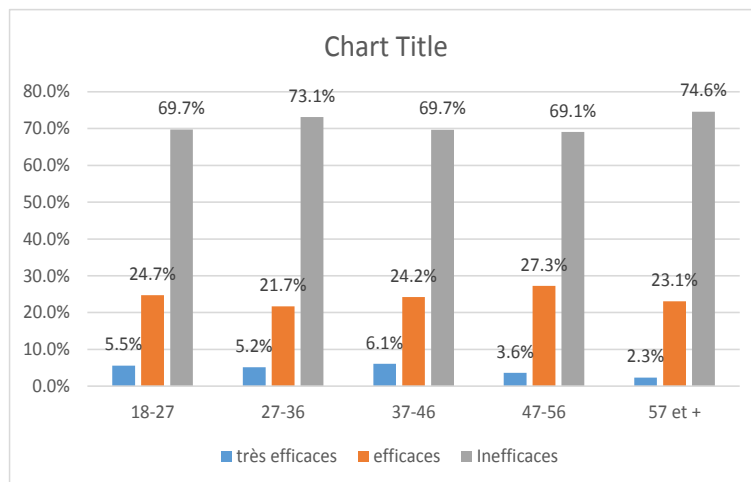
Graphique 21 : Les valeurs et pratiques démocratiques selon le sexe



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre que la perception des efforts de la RDC d'établir des institutions démocratiques indépendantes ne diffère pas selon le sexe des répondants. Ces derniers sont d'avis que ces efforts sont inefficaces selon 72.4% d'hommes et 70.4% de femmes. Ils sont jugés efficaces à plus de 21.0% des cas pour les deux sexes et très efficaces à plus de 4.0% pour tous. On peut noter que la RDC est loin de réaliser l'objectif de l'agenda 2063 relatif aux valeurs et pratiques démocratiques. Le sexe des répondants n'impacte pas les perceptions des populations de la RDC à ce sujet.

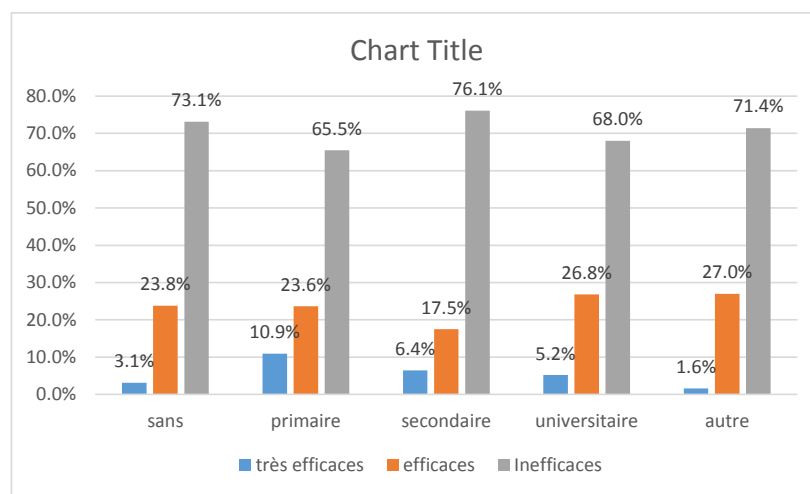
Graphique 22 : Les valeurs et pratiques démocratiques selon la tranche d'âge



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

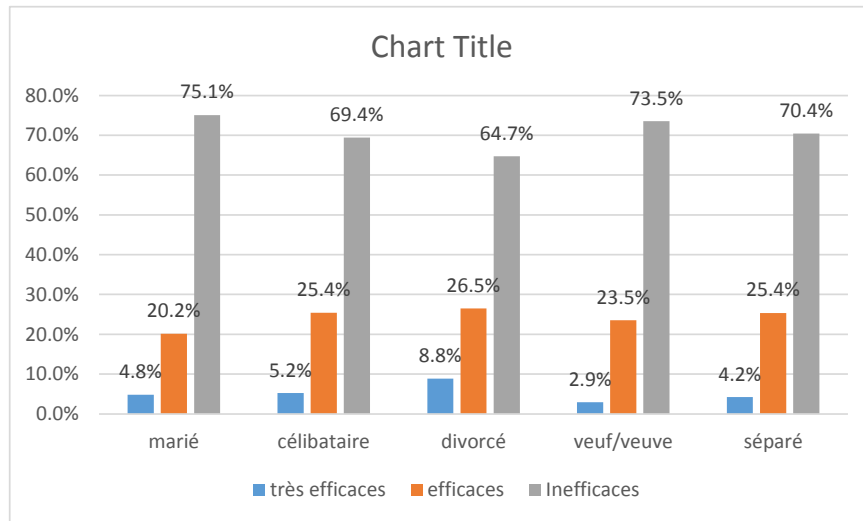
Quant à la perception des efforts de la RDC d'établir des institutions démocratiques indépendantes selon les tranches d'âges, les tendances les plus élevées variant entre 69.1% (pour la tranche d'âge de 47 à 56 ans) et 74.6% (pour les 57 ans et plus) ont la perception qu'ils sont inefficaces. On remarque également qu'ils sont perçus comme étant efficaces entre 21.7% des cas (entre 27 et 36 ans) et 27.3% des cas (entre 47 et 56 ans). Avec les perceptions les plus faibles de 2.3% des cas (à 57 ans et plus) ; 3.6% des cas (entre 47 et 56 ans) voire 5.2% des cas (entre 27 et 36 ans), ces efforts sont quasi nuls. On comprend aisément la persistance de la crise politique liée au manque de séparation des pouvoirs politiques en RDC.

Graphique 23: Les valeurs et pratiques démocratiques selon le niveau d'instruction



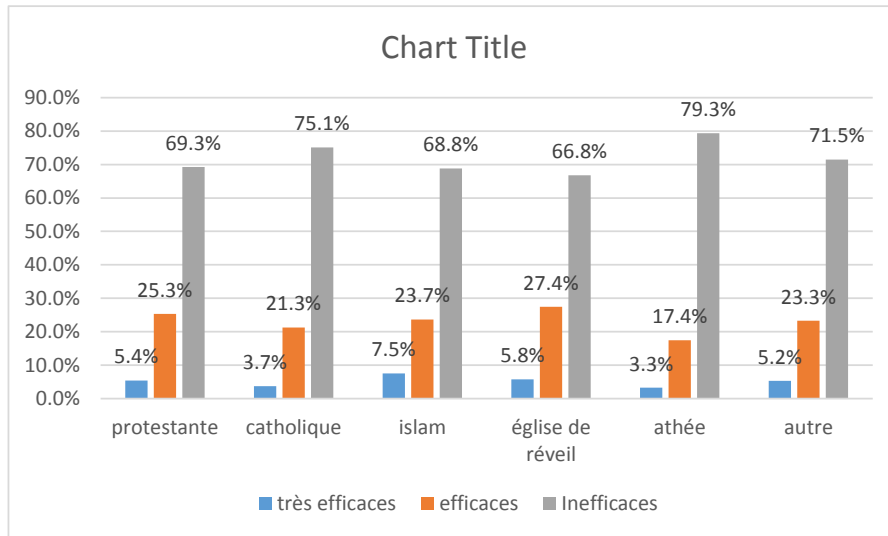
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La perception de la population sur les valeurs et pratiques démocratiques selon le niveau d'instruction fait apparaître que les personnes de niveau secondaire (76.1%) et celle sans niveau (73.1%) sont plus nombreuses à considérer que les efforts de la RDC d'établir les institutions démocratiques sont inefficaces. Certes, c'est la majorité des cas, mais il convient de noter que les différences sont peu significatives entre les points de vue des et des autres. Cependant, les répondants qui estiment que ces efforts sont très efficaces présentent des proportions inquiétantes de 1.6% des cas chez les enquêtés de niveau « autre » que ceux classiques ; 3.1% des cas chez les « sans niveau ». Le cas de ces deux extrêmes qui regroupent les analphabètes et les semi-lettrés ayant des formations non classifiables semble faire croire que le niveau d'instruction a un impact sur la perception des valeurs et pratiques démocratiques en RDC. La démocratie reste en soi une culture qui mérite d'être intériorisée. On est tenté de dire que cela suppose des prérequis, mais les 10.9% des cas de niveau primaire contre 5.2% des cas de niveau universitaire prouve le contraire.

Graphique 24 : Les valeurs et pratiques démocratiques selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

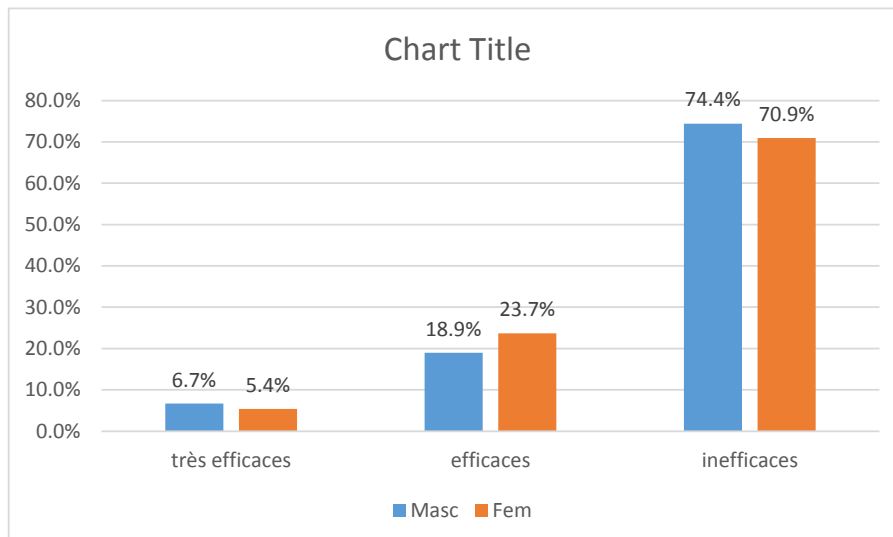
Lorsqu'on considère les perceptions sur cet objectif de l'agenda 2063, il ressort beaucoup de contrastes entre les situations matrimoniales des enquêtés. Quoique dans la majorité des cas les tendances dominantes montrent que les efforts d'établir des institutions démocratiques indépendantes sont inefficaces, elles varient sensiblement. On observe ainsi que ces tendances baissent de 75.1% des cas chez les mariés à 69.4% des cas chez les célibataires jusqu'à 64.7% chez les divorcés. Dans la suite, elles remontent à 73.5% des cas chez les veufs/veuves puis rechutent à 70.4% des cas chez les séparés. A l'inverse, chez les personnes qui perçoivent que ces efforts sont efficaces, on observe que les tendances sont haussières allant de 20.2% des cas chez les mariés à 25.4% chez les célibataires jusqu'à 26.5% chez les divorcés. Elles rechutent à 23.5% des cas chez les veufs/veuves, puis remontent à 25.4% des cas chez les séparés. La même fluctuation variante s'observe sur la perception des répondants qui jugent efficaces ces efforts-là.

Graphique 25 : Les valeurs et pratiques démocratiques selon la religion

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique indique que les répondants de toutes les confessions religieuses ont la même perception des valeurs et pratiques démocratiques en RDC. Il est difficile d'expliquer cette cohérence pour des points de vue presque concertés.

2. Les institutions capables (12)

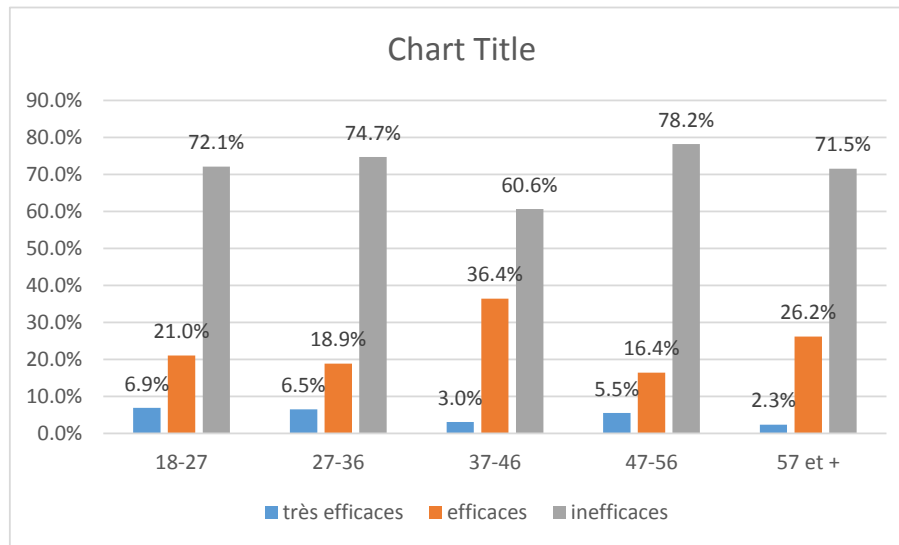
Graphique 26 : Les institutions capables selon le sexe

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Parmi les indicateurs d'évaluation de cet objectif, on a tenu à rechercher le ressenti des bénéficiaires quant aux efforts de réduction des conflits armés entre les communautés. A l'analyse des données de ce graphique, il y a des écarts entre les ressentis des hommes et des

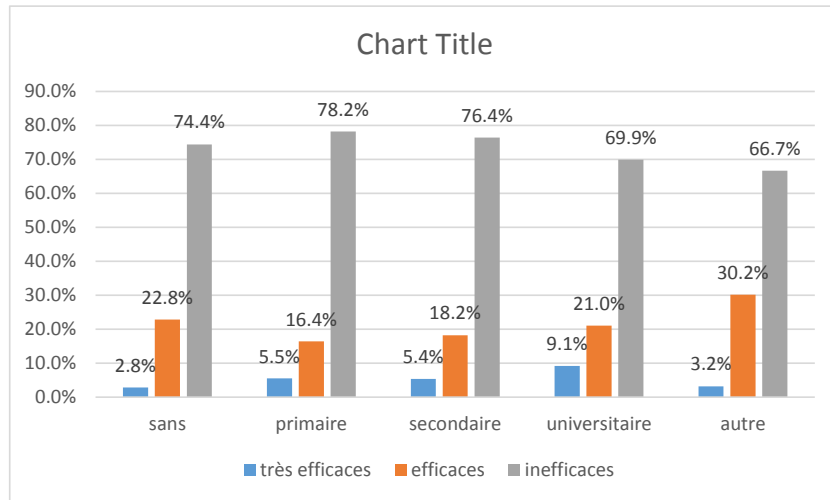
femmes. En effet, 74.4% d'hommes contre 70.9% de femmes jugent ces efforts inefficaces. C'est, par ailleurs, la tendance dominante. Lorsqu'on considère les répondants qui les trouvent efficaces, ce sont les femmes qui représentent une proportion de 23.7% contre 18.9% chez les hommes, d'une part. Quant à ceux qui disent que ces efforts sont très efficaces, quoique ce soit la minorité des cas, les hommes y sont représentés à 6.7% contre 5.4% des femmes, d'autre part. En bref, la perception de ces efforts diffère d'un sexe à l'autre.

Graphique 27 : Les institutions capables selon les tranches d'âge



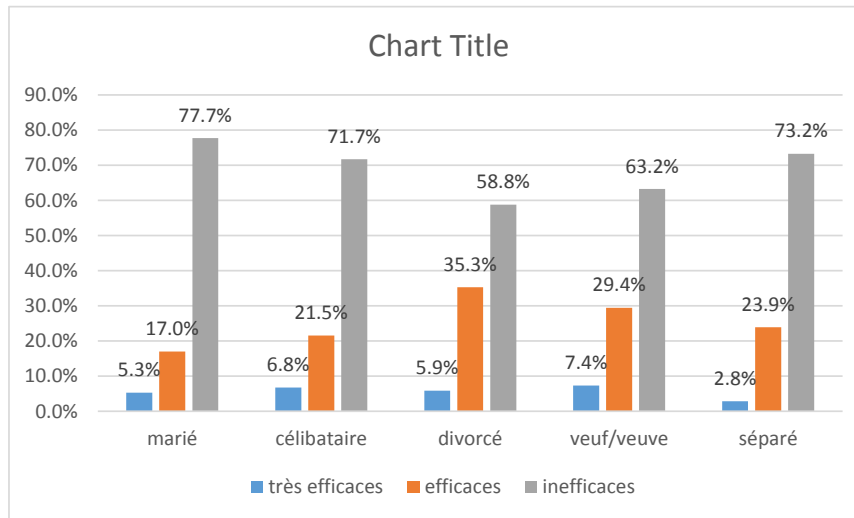
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les données de ce graphique montrent que les tendances les plus élevées concernent les répondants ayant trouvé que les efforts de réduction des conflits armés entre les communautés sont inefficaces. Mais, les fluctuations entre les différentes tranches d'âge laissent dire que les répondants ont des avis divergents. On constate, par exemple, que 6.9% des enquêtés de 18 à 27 ans jugent efficaces ces efforts-là. Pour cette perception, la tendance baisse à 6.5% pour la tranche d'âge de 27 à 36 ans. Elle baisse davantage à 3.0% pour celle de 37 à 46 ans. Puis, elle remonte à 5.5% pour la tranche d'âge de 47 à 56 ans et rechute à 2.3% pour celle de 57 ans et plus. Ces fluctuations s'observent dans toutes les perceptions exprimées par les répondants.

Graphique 28 : Les institutions capables selon le niveau d'instruction

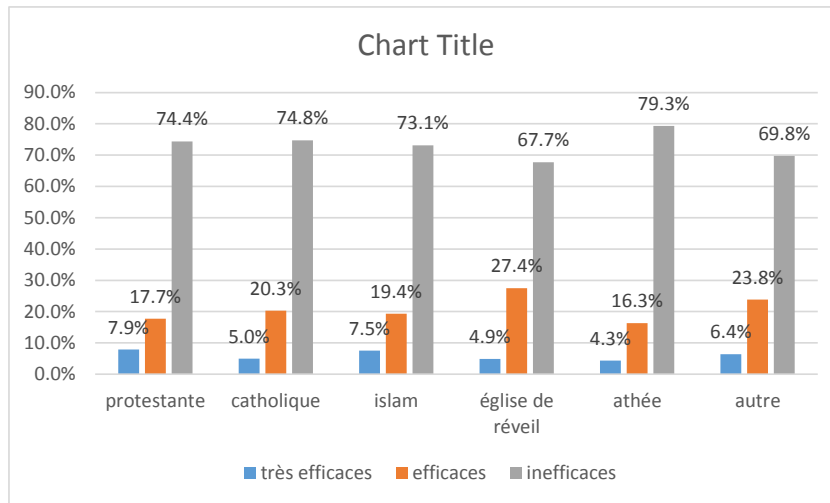
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique présente les tendances les plus élevées chez les personnes ayant jugé inefficaces les efforts de réduction des conflits armés entre les communautés. Elles sont de l'ordre de 66.7% chez les enquêtés de niveau d'instruction « autre » et 78.2% pour ceux du niveau primaire. Quant à ceux qui les estiment efficaces, les tendances opposent toujours les répondants de niveau primaire (16.4%) à ceux de niveau « autre » représentant 30.2% des cas. A la question de savoir si le niveau d'études influence la perception des uns et des autres, il reste difficile de l'affirmer lorsqu'on constate que les écarts sont faibles, par exemple, entre les répondants qui disent que ces efforts sont très efficaces. On a 2.8% pour les « sans niveau » ; 5.5% pour ceux de niveau primaire ; 5.4% pour le niveau secondaire ; 9.1% pour les universitaires et 3.2% pour ceux de niveau « autre » que ceux classiques retenus.

Graphique 29 : Les institutions capables selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre que les perceptions des efforts de réduction de conflits armés entre les communautés sont divergentes selon l'état matrimonial. Quand bien même la majorité des cas dit que ces efforts sont inefficaces, leurs points de vue divergent selon que c'est l'avis de 77.7% des mariés ; 71.7% des célibataires ; 58.8% des divorcés ; 63.2% des veufs/veuves et 73.2% des séparés. Les écarts sont également notoires parmi les répondants qui jugent ces efforts efficaces ainsi que chez ceux qui les trouvent très efficaces. Mais, pourquoi ces divergences ? Il y a lieu de penser que les personnes mariées sont beaucoup plus marquées par les turbulences guerrières partout. Cela compte tenu des problèmes de séparation brusque, par exemple lorsque l'homme est interpellé par la communauté pour aller au front. Ils jugent ainsi ces efforts comme étant inefficaces par rapport aux autres parents qui sont des divorcés, des veufs et/veuves voire les séparés. Ces derniers subissent peu les poids de la guerre suite à la facilité de fuite.

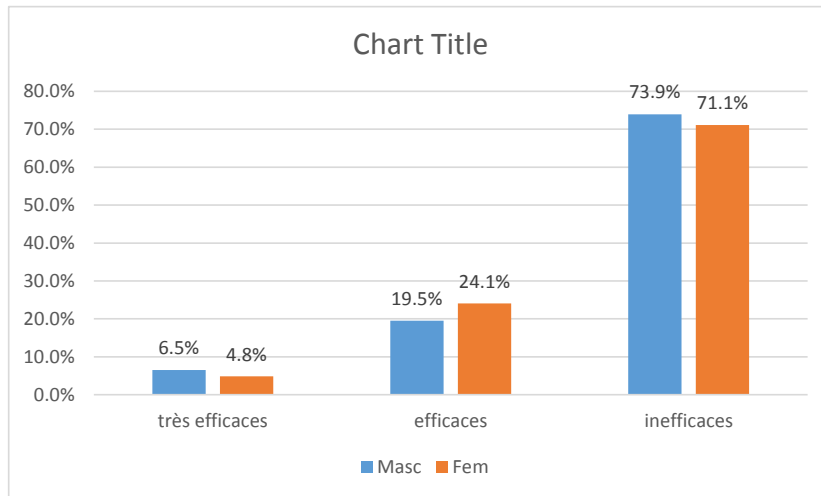
Graphique 30 : Les institutions capables selon les confessions religieuses

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La perception des efforts de réduction des conflits armés entre les communautés n'est pas la même selon les confessions religieuses. La majorité des cas dit que ces efforts sont inefficaces entre 67.7% des cas des églises de réveil et 79.3% chez les athées. Il y a quand même un écart considérable de 11.6%. Il montre une divergence de points de vue entre les répondants de ces deux catégories confessionnelles. Il en est de même pour les répondants d'autres confessions religieuses non citées comme les adeptes des églises de noirs de type « Budu dia kongo », « Vuvuamu », etc. qui s'éloignent des athées avec un écart de 9.5%. Notons que ces efforts sont jugés efficaces entre 16.3% chez les athées et 27.4% chez les adeptes des églises de réveil. L'écart de 11.1% des cas confirme cette divergence des points de vue. Mais, c'est à des faibles taux variant entre 4.3% chez les athées et 7.9% chez les protestants que ces efforts sont estimés très efficaces.

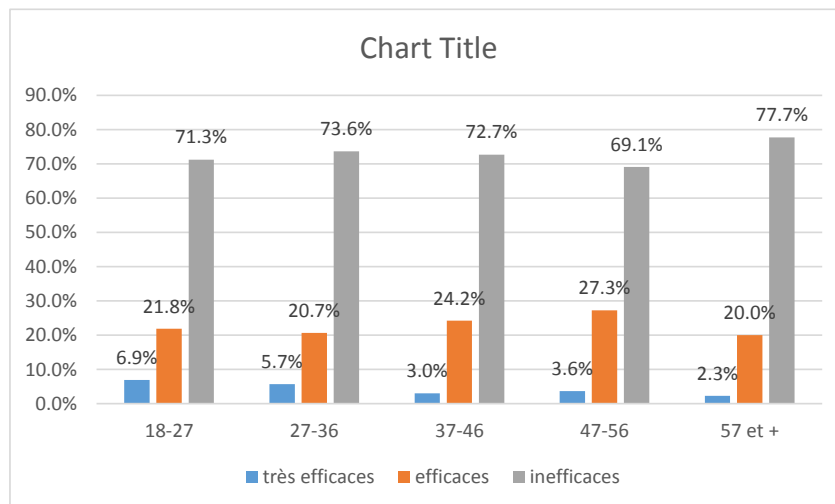
3. La paix et sécurité (13)

À ce niveau, il s'agit d'appréhender la perception des mécanismes de prévention des conflits en RDC par les populations bénéficiaires de l'agenda 2063 à Kinshasa. Au niveau de chaque pays membre de l'Union africaine, l'objectif « Paix, sécurité et stabilité préservées » cible de mettre en place des mécanismes locaux et nationaux de prévention et le règlement des conflits avant 2025.

Graphique 31 : La paix et sécurité selon le sexe

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

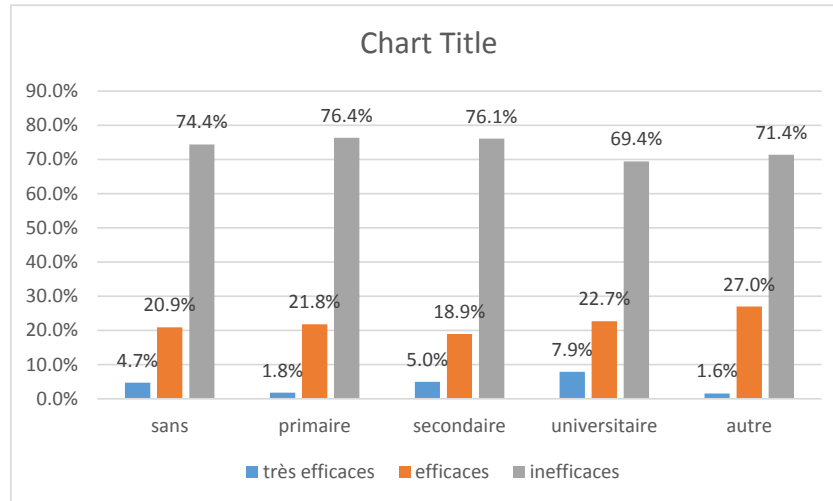
Les données de ce graphique montrent qu'il n'y a pas de différence entre la perception des hommes et des femmes concernant les mécanismes de prévention des conflits. Selon les deux sexes, ces mécanismes sont inefficaces à plus de 71.0% des cas. Ils sont efficaces selon 19.5% d'hommes contre 24.1% de femmes et très efficaces selon 6.5% d'hommes contre 4.8% de femmes. Dans ces derniers cas, les écarts ne sont pas très prononcés pour conclure que le sexe des répondants impacte sur la perception desdits mécanismes.

Graphique 32 : La paix et sécurité selon la tranche d'âge

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

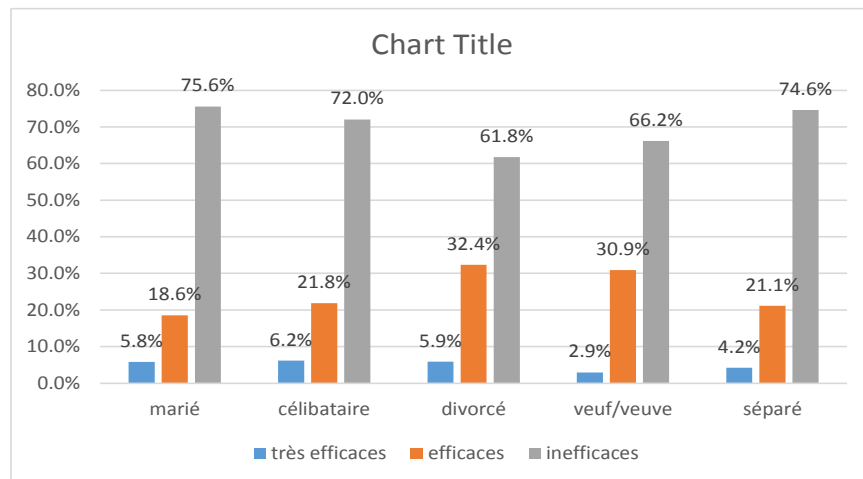
A l'issue de ce graphique, on n'observe pas de divergence notable par rapport à la perception des mécanismes de prévention des conflits en RDC selon les tranches d'âge. C'est à plus de 69.0% qu'ils sont jugés inefficaces. Par ailleurs, ils sont efficaces selon plus de 20.0% des cas et très efficaces selon moins de 7.0% des cas. C'est presque les mêmes résultats lorsqu'on considère le niveau d'instruction des répondants.

Graphique 33 : La paix et sécurité selon le niveau d'instruction



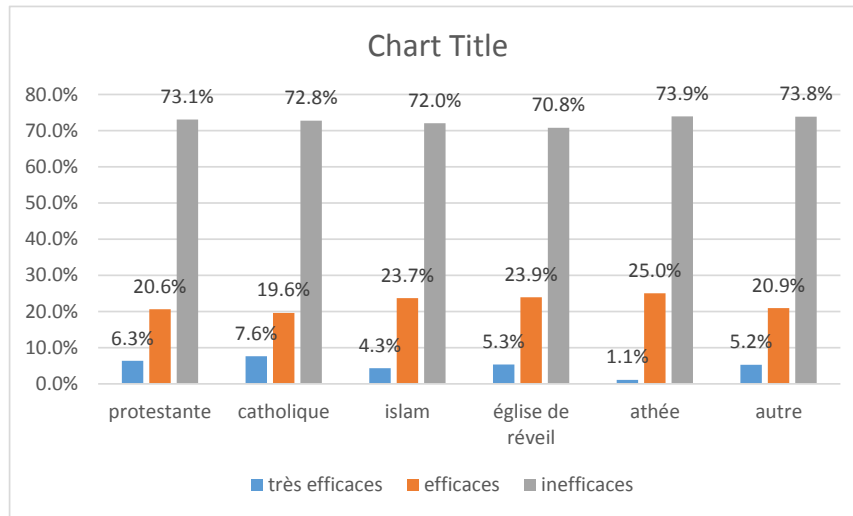
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre que malgré le niveau d'instruction, la perception des mécanismes de prévention des conflits est la même. Les enquêtés l'affirment dans la majorité des cas à plus de 69.4%. Ils sont estimés efficaces entre 18.9% des cas pour les enquêtés de niveau secondaires et 27.0% pour ceux d'autres formations. Il faut noter que ceux qui les trouvent très efficaces sont faiblement représentés jusqu'à 1.0%. Ce sont les cas de 1.6% des cas chez les enquêtés d'autres formations et 1.8% chez ceux de niveau primaire. Ce n'est pourtant pas le cas lorsqu'on considère l'état matrimonial des populations.

Graphique 34 : La paix et sécurité selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les mécanismes de prévention des conflits sont perçus de manière différente selon l'état matrimonial de la population de Kinshasa en RDC. Certes, ils sont jugés inefficaces selon la majorité des cas. Mais on observe des divergences lorsqu'on a 75.6% des mariés contre 61.8% des divorcés. Cet écart de 13.8% est très élevé. Il en est de même lorsqu'on observe ceux qui disent qu'ils sont efficaces. Il suffit d'observer le même écart de 13.8% entre les 18.6% des mariés et aux 32.4% des célibataires qui disent que ces mécanismes sont efficaces. Notons que c'est à des taux très faibles d'ordre de 2.9% (chez les veufs/veuves) ; 4.2% (chez les séparés) ; 5.8% (des mariés) ; 5.9% (des divorcés) et 6.2% (des célibataires) qu'ils sont jugés très efficaces.

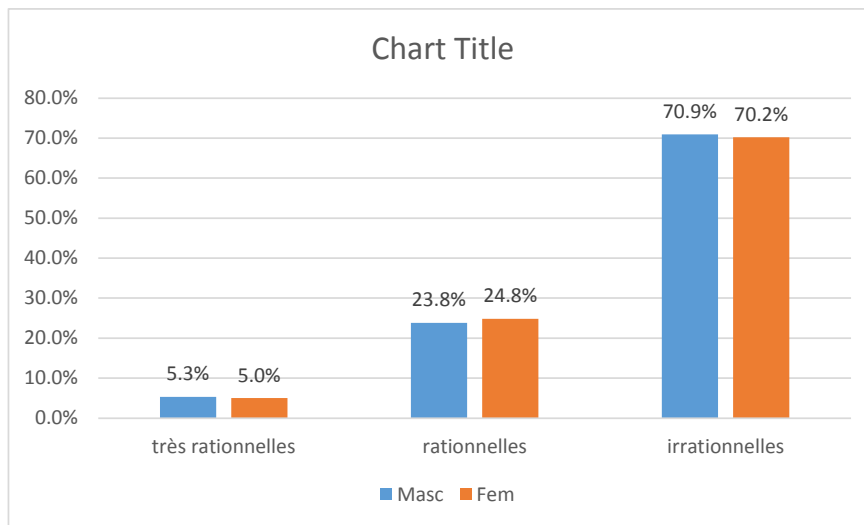
Graphique 35 : La paix et sécurité selon les confessions religieuses

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La perception selon laquelle les mécanismes de prévention des conflits sont inefficaces est évaluée à plus de 70.0% pour les répondants de toutes les confessions religieuses et à plus de 19.6% pour ceux qui disent qu'ils sont efficaces. Il reste difficile à expliquer pourquoi ils sont sous-évalués comme très efficaces jusqu'à 1.1% par les athées.

4. De l'Afrique stable (14)

Pour atteindre l'objectif « une Afrique stable et pacifique », le gouvernement de la RDC s'est engagé à faire taire toutes les armes en 2020. En effet, la RDC devrait signer, ratifier et intégrer dans les lois nationales les cadres normatifs sur la paix et la sécurité afin de contribuer à la stabilité du continent. Dans la suite, on va apprécier les actions du gouvernement pour faire toutes les armes compte de la turbulence guerrière qui caractérise ce pays de 1996 à ce jour avec des effets néfastes sur la stabilité et le développement de la sous-région des grands-lacs africains.

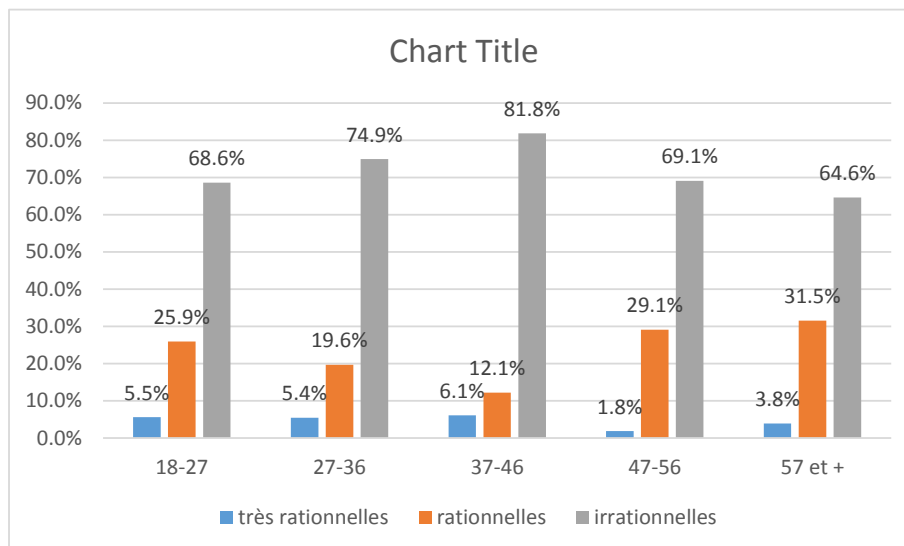
Graphique 36 : L'Afrique stable selon le sexe

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les actions du gouvernement de la RDC pour faire taire toutes les armes sont perçues de la même manière par les répondants des deux sexes. Elles sont jugées irrationnelles à la moyenne de 70.4% des cas ; rationnelles à plus de 23.0% et très rationnelles selon 5.0% et plus.

Graphique 37 : L'Afrique stable selon la tranche d'âge

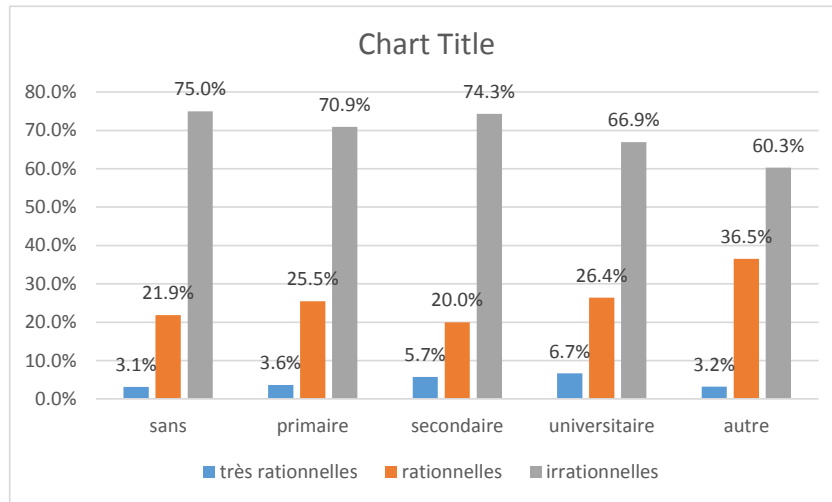
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).



Ici, les actions gouvernementales au sujet de la stabilité sont estimées irrationnelles dans la majorité des cas. Les tendances prennent la forme de la courbe normale avec le pic à 81.8% des répondants dont l'âge varie entre 37 et 46 ans. Par contre, les tendances prennent la forme

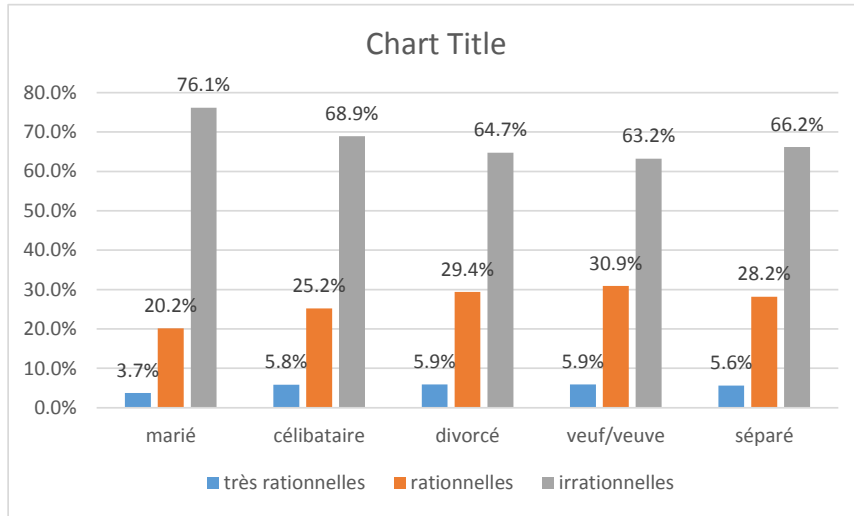
V pour ceux qui disent que les actions du gouvernement sont rationnelles. Elles sont sinusoidales pour ceux qui les trouvent très rationnelles.

Graphique 38 : L'Afrique stable selon le niveau d'instruction



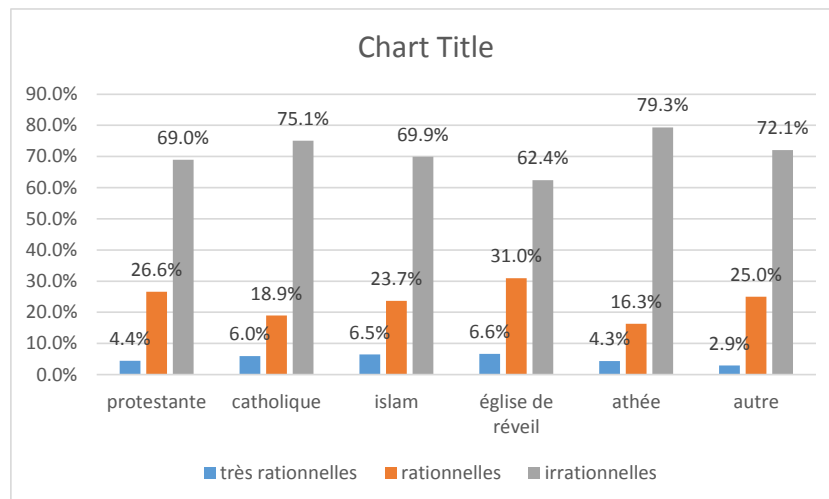
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Par rapport au niveau d'instruction, la perception des actions du gouvernement pour faire toutes les armes présente des proportions très élevées pour ceux qui disent qu'elles sont irrationnelles. Ce qui est frappant, c'est la tendance de ceux qui trouvent très rationnelles à des taux excessivement bas. Les répondants sans-niveau sont très rationnelles sont représentés à 3.1% ; ceux du niveau primaire sont à 3.6% ; 5.7% pour ceux du secondaire ; les universitaires à 6.7% et ceux de niveau autre à 3.2% des cas. Avec des tels résultats, la RDC est loin d'atteindre cet objectif.

Graphique 39 : L'Afrique stable selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Par rapport à l'état matrimonial, les avis sont partagés concernant les actions du gouvernement pour faire taire toutes les armes. Même lorsqu'on considère les répondants qui les trouvent irrationnelles, l'écart de 12.9% entre les 76.1% des mariés et les 63.2% des veufs/veuves le prouvent.

Graphique 40 : L'Afrique stable selon la confession religieuse

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

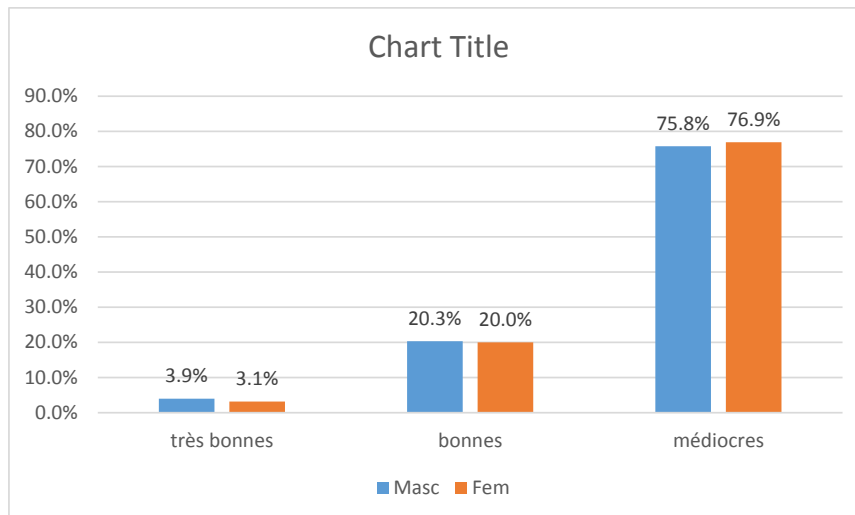
Des divergences nettes transparaissent dans ce graphique. Ces divergences montrent que ces confessions religieuses ont chacune sa perception des actions gouvernementales au sujet de la stabilité et de la sécurité. Il est autant vrai compte tenu des menaces policières portées envers les adeptes de certaines confessions religieuses en RDC. C'est le cas des représailles des adeptes

de Ne Muanda Nsemi ; le père de l'église Bundu Dia Kongo regroupant plusieurs jeunes de la province du Kongo central.

5. De la paix et sécurité fonctionnelles (15)

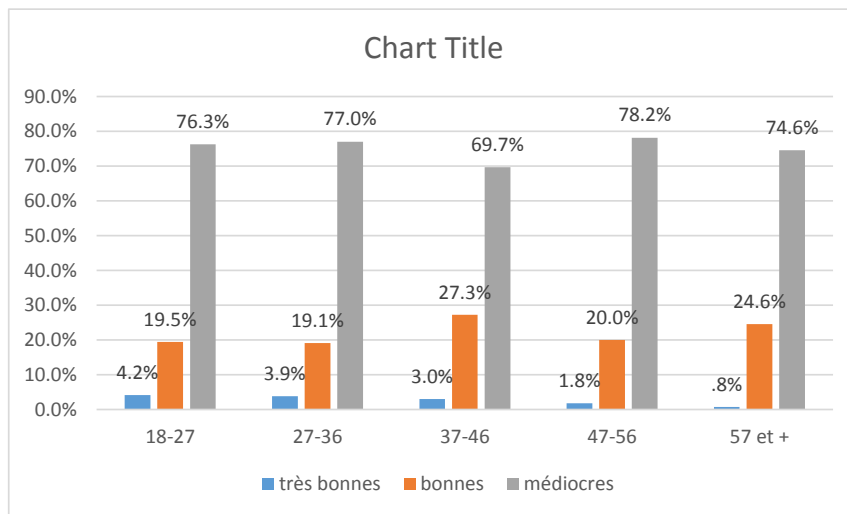
La RDC s'est engagée à doter les structures ou mécanismes de sécurité nationale des équipements, des compétences nécessaires pour participer à des missions continentales. C'est dans le cadre de l'objectif 15 « une architecture de paix et de sécurité africaine (APSA) entièrement fonctionnelle et opérationnelle ». Pour appréhender les avis des bénéficiaires, on a posé la question de savoir, quelle est votre perception des capacités et des compétences des services de sécurité congolais à participer à des missions continentales ? Ci-après les avis des enquêtés selon leur sexe.

Graphique 41 : La paix et sécurité fonctionnelles selon le sexe



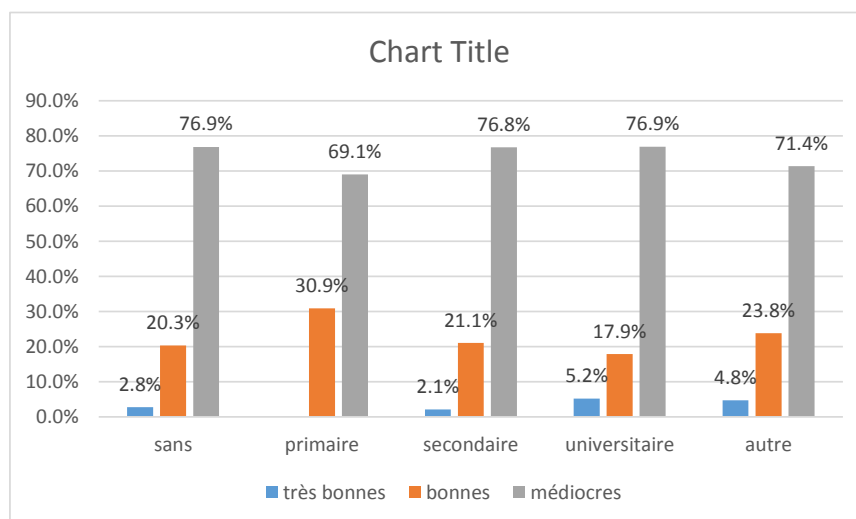
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

De manière claire, les perceptions des enquêtés sont presque identiques sur ce sujet selon le sexe. La majorité des cas jugent médiocres les capacités des services de sécurité congolais à 75.8% des hommes contre 76.9% des femmes. Pour ceux qui les trouvent bonnes, les hommes sont représentés par 20.3% et les femmes par 20.0% des cas. Les mêmes capacités sont perçues comme très bonnes à 3.9% des hommes contre 3.1% des femmes. Ces dernières tendances prouvent les incapacités des services de sécurité de la RDC à participer à des missions continentales. Il n'y a d'ailleurs aucun contingent de la RDC dans les missions de sécurité tant continentales qu'intercontinentales.

Graphique 42 : La paix et sécurité fonctionnelles selon la tranche d'âge

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique révèle les incapacités des services de sécurité de la RDC. Certes, ces services sont jugés médiocres dans la majorité des cas, mais les répondants qui les jugent leurs capacités comme étant très bonne présente une tendance presque nulle de 0.8% des cas chez les répondants dont l'âge varie entre 57 ans et plus. Dans le même ordre d'idées, la tendance la plus élevée reste inférieure à 5.0% lorsqu'on observe les répondants de 18 à 27 ans.

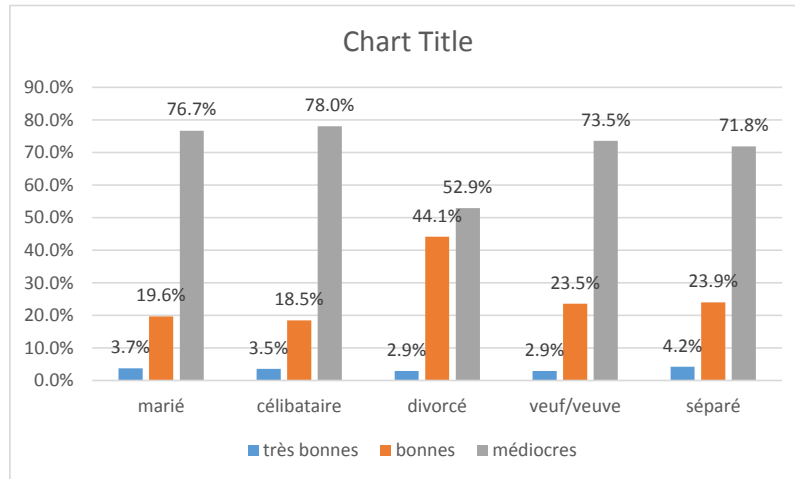
Graphique 43 : La paix et sécurité fonctionnelles selon le niveau d'instruction

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les capacités des services de sécurité de la RDC sont perçues comme étant médiocres dans la majorité des cas. Il convient de signaler qu'elles sont jugées bonnes entre 20.3% (chez

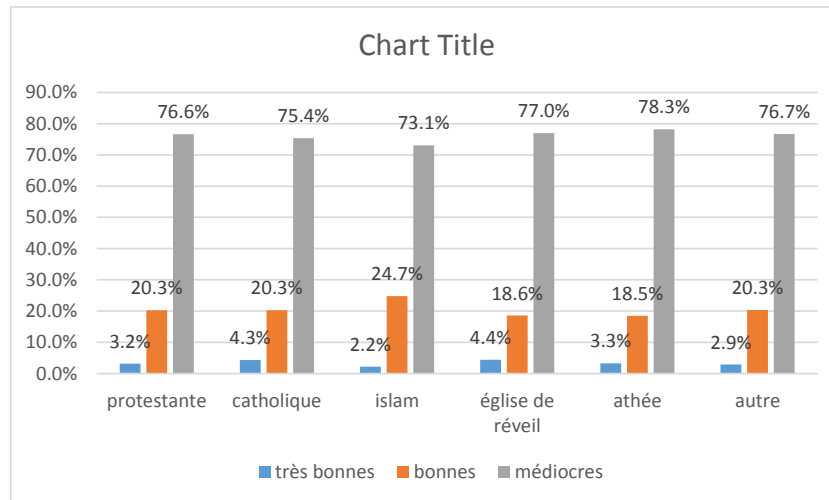
les sans niveau) et 30.9% (chez les primaires). Pour cette dernière catégorie, elles sont évaluées comme très bonnes à un taux inférieur à zéro.

Graphique 44 : La paix et sécurité fonctionnelles selon l'état matrimonial



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre que les personnes mariées, divorcées, veuves et séparées ont des perceptions concordantes. Selon elles, les capacités des services de sécurité congolais sont médiocres entre 71.8% (selon les séparés) et 78.0% (selon les célibataires). Elles sont jugées bonnes à plus de 23.0% des cas. Par contre, pour des raisons non avouées, les personnes divorcées perçoivent différemment que les autres les capacités des services de sécurité. Elles les jugent médiocres à 52.9% ; bonnes à 44.1% et très bonnes à 2.9% des cas.

Graphique 45 : La paix et sécurité fonctionnelles selon la confession religieuse

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

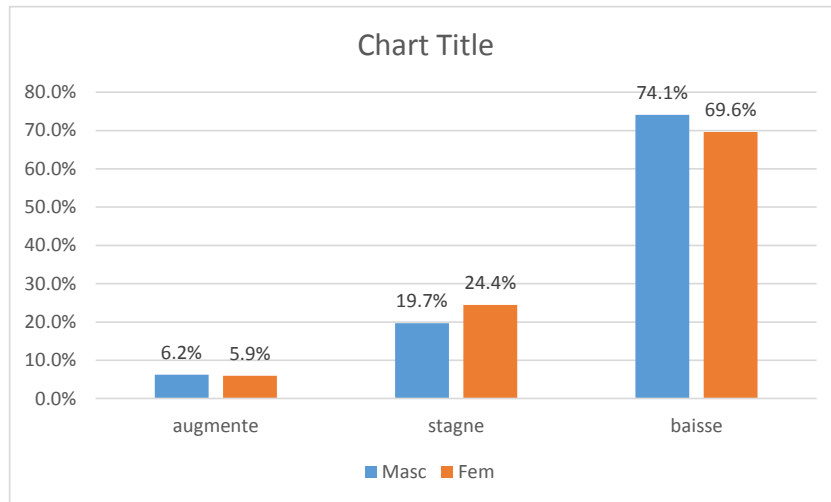
Si l'on tient compte de la confession religieuse, les perceptions des capacités des services de sécurité de la RDC sont les mêmes pour tous les répondants. La majorité des cas les estiment médiocres à plus de 73.0% des cas ; bonnes jusqu'au taux de 24.7% des cas observés chez les adeptes de l'Islam, et très bonnes entre 2.2% (Islam) et 4.4% (églises de réveil). Après analyse, avec moins de 4.5% pour une très bonne perception, les services de sécurité de la RDC sont très peu fonctionnels et opérationnels. C'est difficile d'envisager leur participation aux missions continentales actuellement.

6. De l'Afrique partenaire international (19)

Parmi les domaines prioritaires de l'agenda 2063, outre le fait de « s'assurer que tous les engagements au titre des partenariats mondiaux sont respectés (...) »³⁰¹, la RDC urge sur la place de l'Afrique dans les affaires internationales. D'où l'objectif 19 où l'Afrique se veut un *acteur qui participe aux affaires internationales, pilote de la coexistence pacifique*.

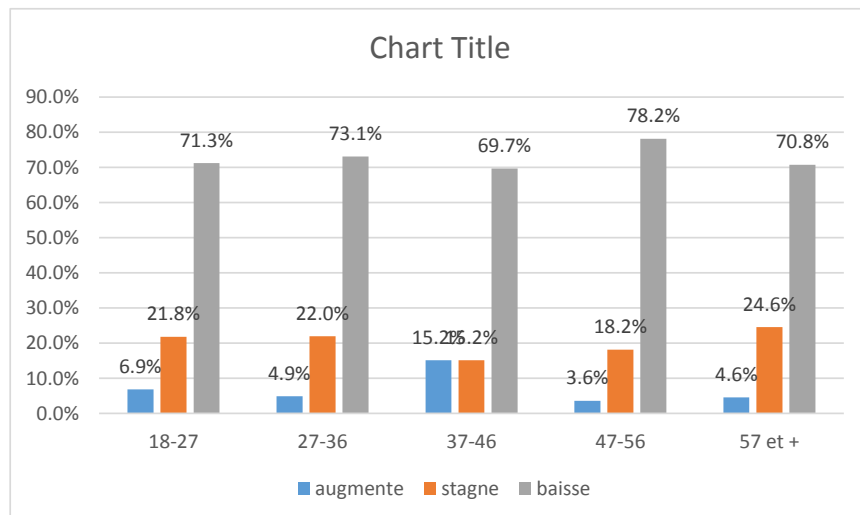
Comme tous les pays africains, la RDC s'est engagée à augmenter à 20 pour cent en termes réels le niveau de 2013 pour ce qui est des exportations. D'où la question, quelle est votre perception actuelle du niveau des exportations des produits congolais à l'étranger ? Ci-après les opinions des populations :

³⁰¹ Commission de l'UA, Agenda 2063. L'Afrique que nous voulons, Document-cadre, inédit, 2015, p. 208.

Graphique 46 : L'Afrique partenaire international selon le sexe

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

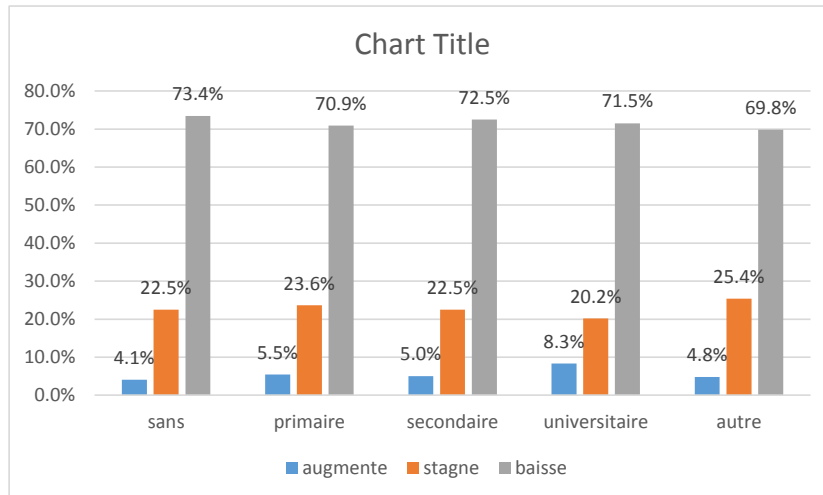
Les données de ce graphique montrent des avis quelque peu divergents selon les deux sexes. Les répondants qui disent que ce niveau est en baisse sont plus nombreux ; soit 74.1% d'hommes contre 69.6% de femmes. Il est stagnant selon 19.7% d'hommes et 24.4% de femmes. La projection de 20.0% à réaliser pour les dix premières années (de 2013 à 2023) est loin d'être réalisée avec une moyenne de 6.0% selon les répondants qui estiment que ce niveau augmente.

Graphique 47 : L'Afrique partenaire international selon la tranche d'âge

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

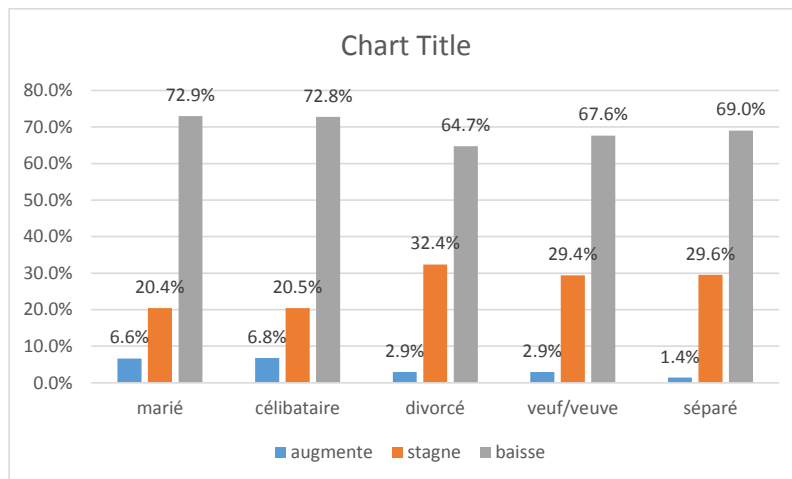
Il transparaît de ce graphique que les répondants qui trouvent que le niveau des exportations des produits congolais à l'étranger est en baisse sont beaucoup plus nombreux. Ils représentent plus de 69.0% des cas. Ceux qui estiment que ce niveau stagne présentent presque les mêmes proportions variant de 15.2% à 24.6% des cas. Il est à noter que les répondants dont l'âge varie entre 37 et 46 ans perçoivent au même taux de 15.2% respectivement que ce niveau augmente et stagne.

Graphique 48 : L'Afrique partenaire international selon le niveau d'instruction



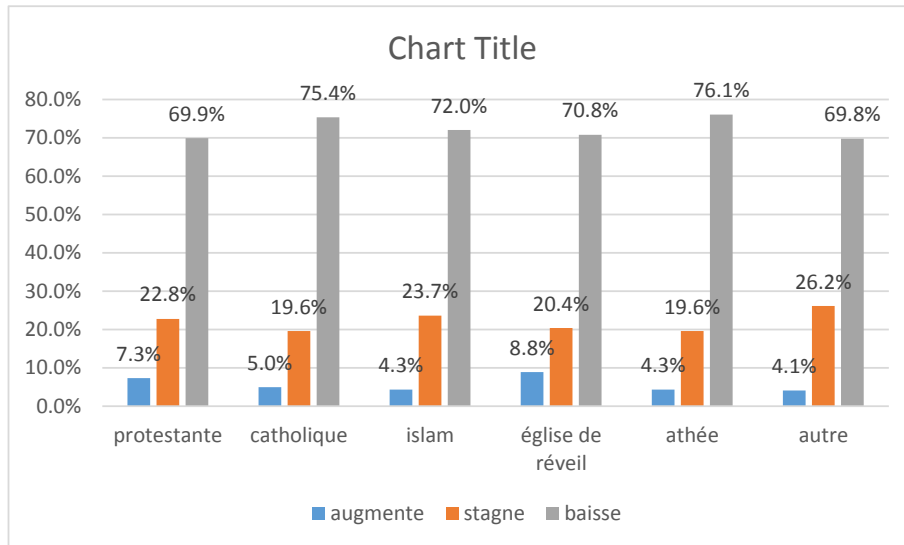
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

On peut noter que selon les répondants de tous les niveaux d'instruction, le niveau d'exportation des produits congolais à l'étranger est en baisse. C'est la tendance dominante à plus de 69.0% des cas. C'est autour de 20.0% qu'il est estimé stagnant. Alors qu'une minorité de moins de 8.5% dit qu'il augmente. Le niveau d'instruction n'influence pas ainsi la perception des enquêtés à ce sujet.

Graphique 49 : L'Afrique partenaire international selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les opinions des enquêtés ne convergent pas du tout au sujet du niveau des exportations des produits congolais à l'étranger selon l'état matrimonial. Les tendances selon lesquelles ce niveau est en baisse dominant. Toutefois, elles varient entre 64.7% des cas chez les divorcés et 72.9% chez les mariées. Il y a un écart considérable de 8.2% des cas. Lorsqu'on considère ceux qui disent que ce niveau est stagnant, l'écart de 12.0% est très significatif entre les 32.4% des divorcés et les 20.4% des mariés. Il en est de même pour ceux qui estiment qu'il augmente. Ces derniers sont faiblement représentés jusqu'à 1.4% des cas chez les personnes séparées. Même à 6.8% observés chez les célibataires, le niveau d'exportation des produits congolais n'a même pas augmenté de moitié par rapport aux prévisions de 10 ans.

Graphique 50 : L'Afrique partenaire international selon la confession religieuse

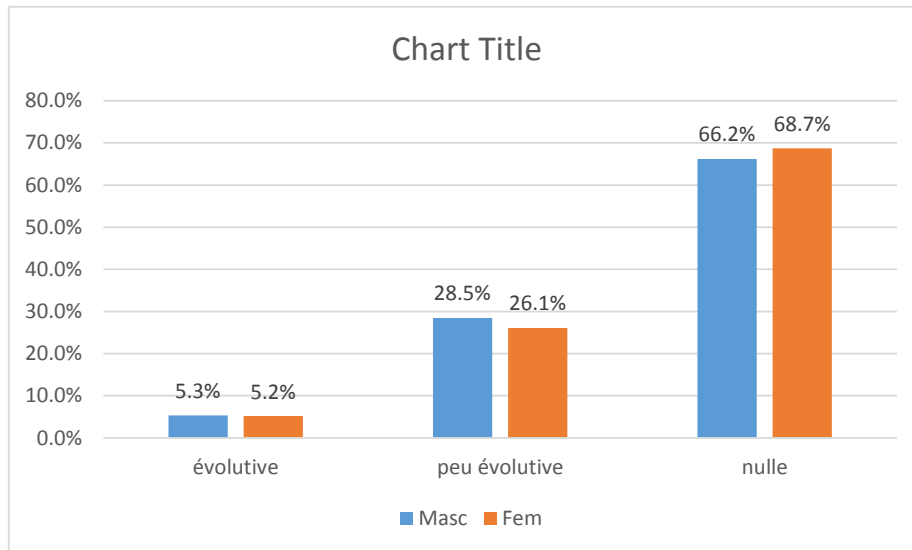
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Il est à noter que les répondants qui disent que le niveau d'exportation des produits congolais à l'étranger est en baisse sont majoritaires. Ils représentent plus de 69.0% des cas. Ceux qui le trouvent stagnant varient entre 19.6% des cas (chez les catholiques et les athées) et 26.2% (chez les adeptes d'autres confessions religieuses non identifiées). C'est toujours à un taux faible variant entre 4.1% (confession religieuse autre) et 8.8% des cas qu'on estime que ce niveau augmente.

7. De l'Afrique capable de financer... (20)

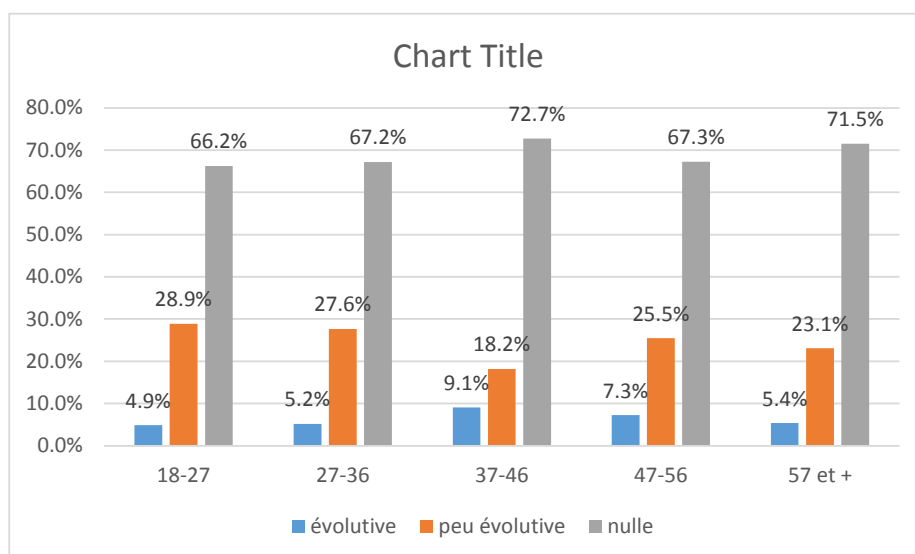
L'agenda 2063 ambitionne d' « une Afrique entièrement capable de financer son développement. C'est l'esprit même de l'objectif 20. Pour les dix premières années d'implantation de ce programme continental, la RDC comme d'autres pays africains a inscrit dans ses priorités d'assainir ses systèmes fiscaux et recettes publiques. La cible est de s'assurer que les recettes fiscales à tous les niveaux de gouvernement couvrent 75 pour cent des dépenses courantes et de développement du pays.

Lorsque nous avons voulu savoir quelle est le taux de couverture des recettes fiscales dans les dépenses courantes du développement de la RDC, les avis sont partagés comme on peut le lire dans le graphique qui présente les perceptions des répondants selon le sexe.

Graphique 51 : L'Afrique capable de financer selon le sexe

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

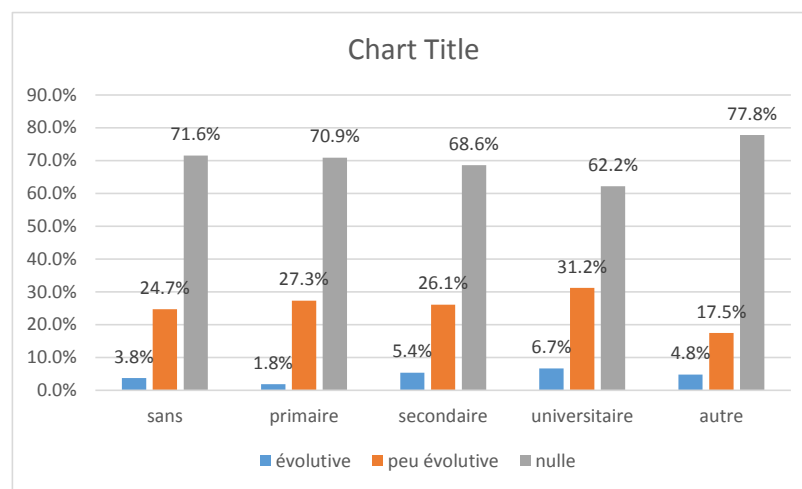
Ce graphique montre que la perception du taux de couverture des recettes fiscales dans les dépenses courantes du développement national est presque la même selon les deux sexes. Ce taux est nul selon 66.2% d'hommes contre 68.7% de femmes. Par ailleurs il est estimé peu évolutif selon 28.5% d'hommes et 26.1% de femmes. C'est à des faibles proportions que les répondants jugent évolutif le taux de couverture des recettes fiscales selon 5.3% d'hommes et 5.2% de femmes.

Graphique 52 : L'Afrique capable de financer selon la tranche d'âge

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

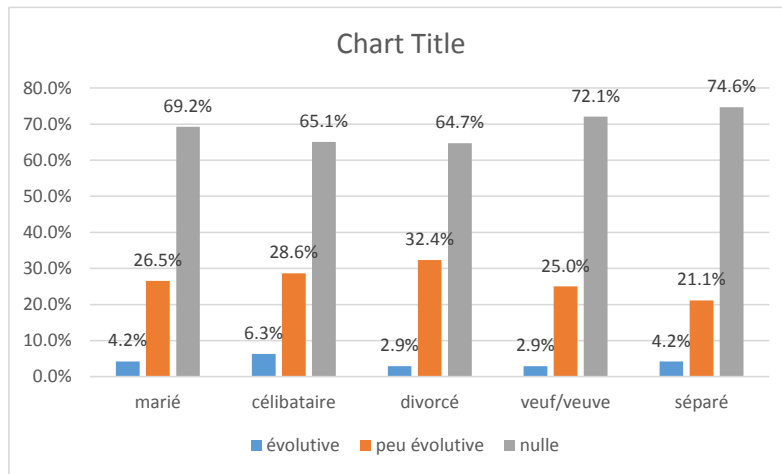
La perception actuelle du taux de couverture des recettes fiscales dans les dépenses courantes du développement de la RDC est presque la même à tous les âges. La tendance dominante montre qu'elle est nulle à plus de 66.0% des cas. L'écart de 10.7% entre 28.9% de la tranche d'âge de 18 à 27 ans et 18.2% de la tranche d'âge de 37 à 46 ans fait comprendre une certaine divergence parmi les répondants qui disent que ce taux est évolutif. Par ailleurs, avec moins de 9.5% des cas ayant estimé que ce taux est évolutif, on peut affirmer que les recettes fiscales ne couvrent pas encore les dépenses courantes du développement en RDC. La main reste tendue à l'aide internationale.

Graphique 53 : L'Afrique capable de financer selon le niveau d'instruction



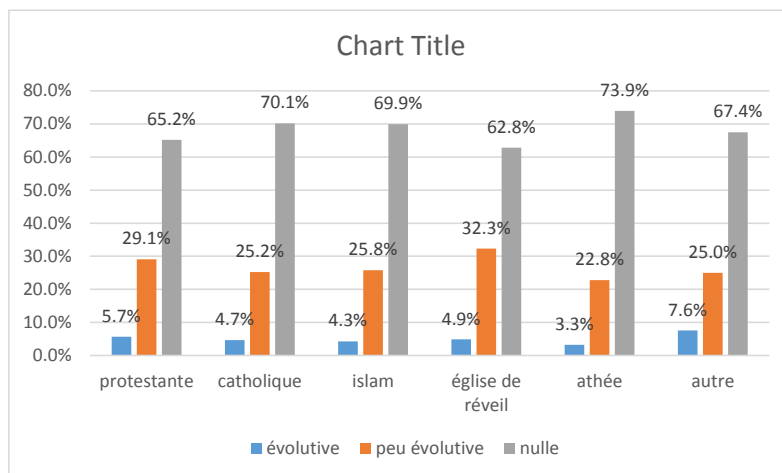
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique présente des avis quelques peu divergents. Même lorsqu'on considère la majorité des cas qui trouve que le taux de couverture des recettes fiscales dans le développement national est nul, cela est dit selon les enquêtés du niveau d'instruction « autre » à 77.8% des cas. C'est également l'avis de 71.6% des « sans niveau ». De là, les tendances sont descendantes avec 70.9% des répondants du niveau primaire ; 68.6% du niveau secondaire et 62.2% des universitaires. S'il faut conclure que le niveau d'instruction a un impact sur la perception de cet objectif, on s'en tiendrait au fait que 31.2% des universitaires disent que ce taux est évolutif comme résultat. Mais, il y a des tendances inquiétantes d'ordre de 1.8% et 3.8% des cas observés respectivement chez les répondants « sans » niveaux et ceux du niveau primaire selon lesquelles ce taux est évolutif. En d'autres termes, avec moins de 7.0% des cas qui le jugent évolutif, la RDC doit réajuster ses stratégies pour les dix prochaines années.

Graphique 54 : L'Afrique capable de financer selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ici, la majorité des personnes enquêtées a la perception que le taux de couverture des recettes fiscales dans les dépenses du développement local est nul. Ce sont les avis des mariés à 69.2% ; des célibataires à 65.1% ; des divorcés à 64.7% ; des veuves à 72.1% et des séparés à 74.6% des cas. Les personnes qui disent qu'il est peu évolutif varient entre 21.1% (chez les séparés) et 32.4% (chez les divorcés). C'est à des faibles taux allant de 2.9% (selon respectivement les divorcés et les veufs) à 6.3% (observés chez les célibataires que ce taux est perçu comme évolutif).

Graphique 55 : L'Afrique capable de financer selon la confession religieuse

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les personnes qui disent que le taux de couverture des recettes fiscales dans les dépenses courantes de développement national est nul sont plus nombreuses (plus de 62.0%) que celles

qui le trouvent peu évolutif (entre 22 et 32% des cas). Par rapport aux attentes de 2020, il serait estimé à 14.0%. Les résultats présentent ainsi un gap de 9.0% par rapport à la moyenne de 5.0% des perceptions des enquêtés des confessions religieuses pour lesquels ce niveau est évolutif.

C. LES AVIS DES KINOIS PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS DU SOUS-SYSTEME SOCIAL

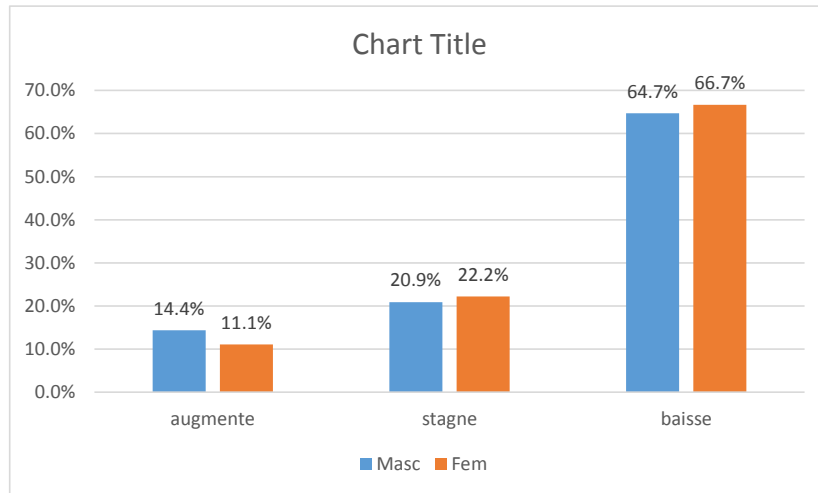
Ce chapitre porte sur l'évaluation des objectifs relatifs à la perception du niveau et qualité de vie élevés, bonne santé et bien-être pour tous les citoyens ; des citoyens bien formés et une révolution des compétences sous-tendue par la science, la technologie et l'innovation ; des citoyens en bonne santé et bien nourris ; une agriculture moderne pour une plus grande production et une meilleure productivité et l'égalité complète entre les hommes et les femmes dans toutes les sphères de la vie.

1. Du niveau de vie (1)

Les revenus, emplois et travail décent intéresse cette évaluation par rapport à l'objectif 1. D'autres domaines prioritaires comme pauvreté, inégalité et faim ; sécurité et protection sociale y compris pour les personnes handicapées ; habitats modernes vivables, et services de base de qualité peuvent faire l'objet d'analyse ultérieure.

Tout comme d'autres pays africains, La RDC ambitionne d'« augmenter le revenu par habitant d'au moins 10 fois par rapport à la valeur moyenne du dollar d'ici à 2023 : entre 17 et 20 milles *sic* ». ³⁰² De 2013 à ce jour, on a voulu savoir la perception actuelle du niveau de vie par ménage en RDC. Ci-après les opinions des bénéficiaires de l'agenda 2063 selon leur sexe.

³⁰² Commission de l'Union africaine, Document cité, p. 174.

Graphique 56 : Le niveau de vie selon le sexe

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

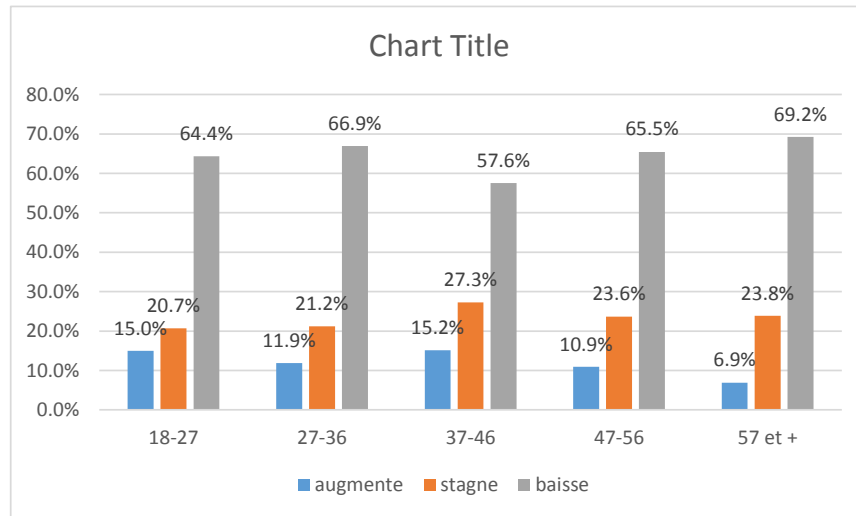
Le niveau de vie par ménage est perçu de la même manière par les hommes et les femmes. On constate qu'il y a 64.7% d'hommes contre 66.7% des femmes qui disent que ce niveau est en baisse. Il y a également 20.9% d'hommes contre 22.2% des femmes qui trouvent qu'il stagne. Ceux qui affirment que ce niveau augmente sont représentés à 14.4% chez les hommes et 11.1% chez les femmes.

Des tels résultats étalent une pauvreté de la part des populations bénéficiaires des actions de l'agenda 2063. On est tenté de proposer, avec Lionel-Henri Groulx³⁰³, le revenu de solidarité. Selon cet auteur, « *le revenu de solidarité est présenté par le gouvernement comme un revenu à la consommation et fixé à un niveau tel que « personne n'est plus considéré comme pauvre au niveau économique*³⁰⁴ ».

Après analyse, le sexe n'influence en rien cette perception. Il reste à savoir si c'est le cas selon la tranche d'âge.

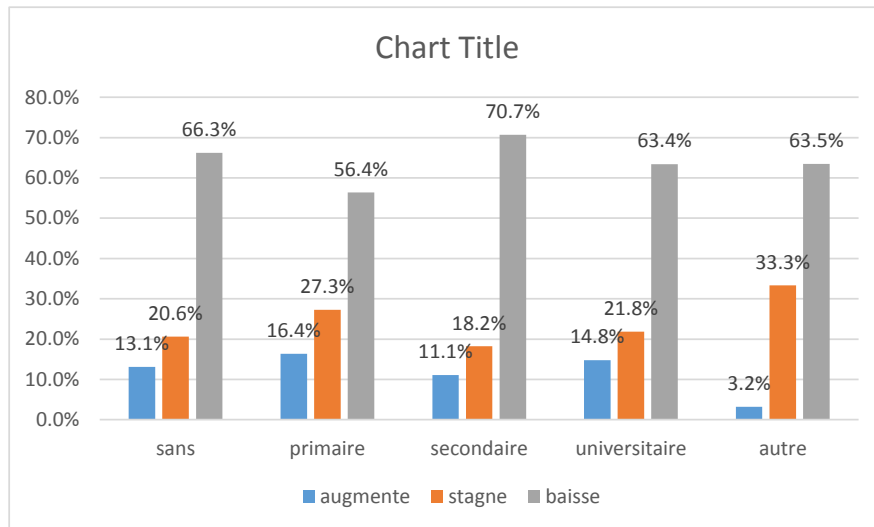
³⁰³ L-H. Groulx, « Le revenu de solidarité : une solidarité en trompe l'œil ? » in *Revue canadienne de politique sociale*, n° 51, 2003. (pp. 121-125) Selon cet auteur, [...] ce revenu de solidarité reste tout de même foncièrement ambigu car il dépend pour son maintien d décisions budgétaires annuelles. Les gagnants du revenu de solidarité apparaissent être davantage les entreprises (incitation à garder les salaires bas, développement d'entreprises à main-d'œuvre faiblement qualifiée) et le gouvernement (conversion d'un droit social en stratégie fiscale, réduction de coûts), plutôt que les populations pauvres (inciter à intégrer des emplois faiblement qualifiés, et précaire, appauvrissement relatif, segments de population pauvre exclue du dispositif), cf. p. 125.

³⁰⁴ Ibidem, p. 121.

Graphique 57 : Le niveau de vie selon la tranche d'âge

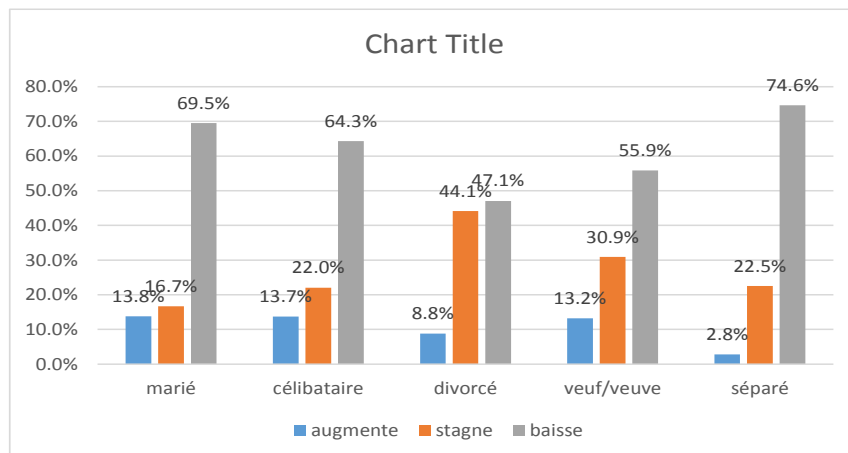
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Lorsqu'on considère la tranche d'âge, il saute aux yeux que la tendance dominante regroupe les répondants qui estiment que le niveau de revenu des ménages est en baisse. Toutefois, avec l'écart de 11.6% entre 69.2% (57 ans et plus) et 57.6% (37 à 46 ans), il y a lieu de dire que les avis sont partagés à ce sujet. Il en est de même pour les autres perceptions. Il y a un écart de 6.6% entre 27.3% (37 à 46 ans) et 20.7% (18 à 27 ans) chez ceux qui disent que ce niveau stagne. Quant à ceux qui disent qu'il augmente, l'écart de 8.3% entre 15.2% (37 à 46 ans) et 6.9% (57 ans et plus) est significatif. Il reste difficile de prouver laquelle des tranches d'âge a une perception plus positive que l'autre. Mais, si l'on s'en tient que les jeunes sont dans la tranche d'âge de 18 à 46 ans, on a une moyenne de 14% des cas contre celle de 8.9% des vieux de la tranche d'âge de 47ans et plus. En d'autres termes, les jeunes ont tendance à considérer que le niveau de vie des ménages augmente. C'est peut-être faute d'un référentiel pour une appréciation efficace. Par contre, les vieux sont dubitatifs quant à ce. Ayant la charge desdits ménages, ils ne peuvent qu'émettre des réserves.

Graphique 58 : Le niveau de vie selon le niveau d'instruction

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique indique que plus de la moitié des répondants dit que le niveau de revenu des ménages est en baisse en RDC. Si l'on s'en tient à la perception des répondants qui estiment que ce niveau stagne, l'écart de 15.1% entre les 33.3% de niveau d'instruction « autre » et 18.2% de niveau secondaire laisse affirmer qu'il y a des divergences de points de vue. Même les répondants ayant dit que ce niveau augmente, la perception de 16.4% de niveau primaire et 3.2% de niveau « autre » corrobore avec cette divergence, et donc de l'impact du niveau d'instruction sur la perception du niveau de revenu des ménages.

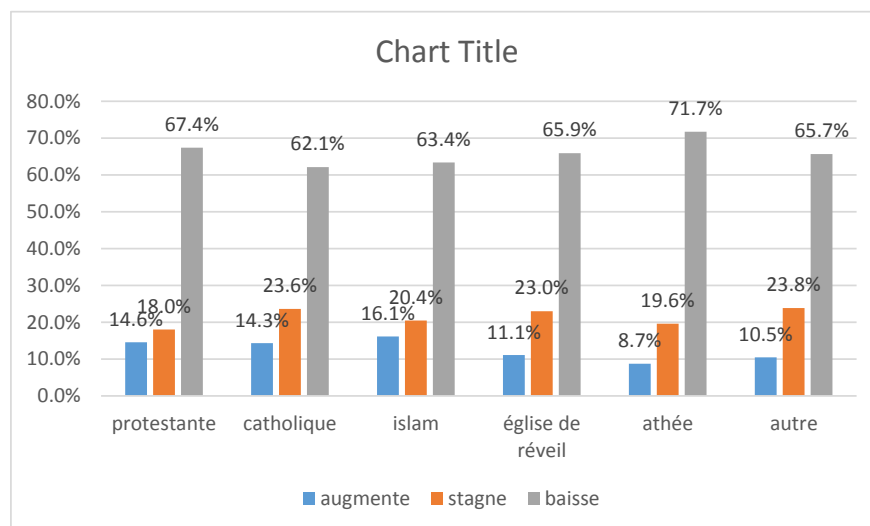
Graphique 59 : Le niveau de vie selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La perception du niveau de revenu des ménages présente des divergences selon l'état matrimonial des bénéficiaires de l'agenda 2063 à Kinshasa en RDC. Quoique ceux qui disent que ce niveau est en baisse sont beaucoup plus nombreux (entre 47.1% chez les divorcés et 74.6% chez les séparés), les avis restent très partagés selon l'état matrimonial. Les fluctuations partent de 69.5% des mariés et descendent à 64.3% des célibataires et jusqu'à 47.1% des divorcés puis remontent à 55.9% jusqu'à 74.6% chez les séparés. On observe des résultats en forme de U auxquels s'oppose ceux sous forme de cloche selon les répondants ayant constaté que ce niveau stagne. Quant à ceux qui disent qu'il augmente, les séparés présentent la perception la plus négative avec 2.8% des cas.

Des tels résultats montrent la précarité au sein des ménages parce que « *c'est au niveau du rapport à l'argent que l'on saisit au quotidien l'ampleur de la rareté matérielle qui se révèle à tous les niveaux de la vie sociale* »³⁰⁵

Graphique 60 : Le niveau de vie selon la confession religieuse



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les données de ce graphique montrent le niveau de revenu des ménages baisse pour plus de 62.0% des cas. Il est stagnant entre 18.0% (selon les protestants) et 23.8% (selon les répondants de confessions religieuses autres). Ceux qui l'estiment en augmentation sont représentés jusqu'à 16.1% des répondants issus de l'Islam. Si l'on s'en tient à ce dernier résultat,

³⁰⁵ J-M. Ela, *Innovations sociales et renaissances de l'Afrique noire. Les défis du « monde d'en bas »*, L'Harmattan, Paris, 1998, p. 10.

il y a des efforts louables en RDC concernant l'atteinte de cet objectif pour la première décennie à l'horizon 2023.

Face à cet échec, on peut noter qu' « *il n'est pas rare, que faute de retombées réelles, les populations se désintéressent des objectifs planifiés par l'Etat. Parfois même, elles refusent d'entrer dans la logique des projets proposés avec comme conséquence, soit l'échec du projet, soit l'application des mesures coercitives*³⁰⁶. »

Pour lutter contre cette pauvreté liée au faible revenu des ménages, l'OCDE³⁰⁷ insiste sur l'efficacité des stratégies suivantes : (i) renforcer l'accès des pauvres aux ressources ; (ii) accorder la priorité à l'investissement dans les zones fragiles et promouvoir les techniques agricoles appropriées ; (iii) réorienter les ressources vers les populations pauvres ; (iv) soutenir la diversification des sources de revenu extra-agricoles en milieu rural et (v) intégrer les pauvres dans le processus de décision.

2. Des citoyens instruits (2)

Le sous-système social du système général de développement lié à l'agenda 2063 ambitionne également d'avoir « des citoyens bien formés et une révolution des compétences sous-tendue par la science, la technologie et l'innovation ». C'est l'esprit de l'objectif 2 dudit agenda. On peut retenir que l'Afrique en général a priorisé le domaine de révolution des compétences axée sur l'éducation, la science, la technologie et l'innovation pour les dix premières années. Pour s'en rassurer, tout comme d'autres pays africains, la RDC veut atteindre un taux de scolarisation pour l'éducation des enfants de 100 pour cent d'ici à 2035. C'est pourquoi on a demandé aux populations bénéficiaires quelle était leur perception actuelle du taux de scolarisation pour la scolarisation des enfants.

À la lecture de différents pédagogues d'inspiration islamique, ce qui domine lorsqu'ils évoquent l'éducation, « *c'est l'idée de modelage de l'âme, qui doit être effectué dès la plus tendre enfance*³⁰⁸. » Dans le même ordre d'idées, Al-Gazali, philosophe musulman du XXIIème siècle affirme que « *l'enfant est un dépôt confié aux parents, son âme pure est une substance précieuse, innocente dépouillée de toute transcription ou image. Elle reçoit tout ce qu'on y grave, elle s'incline là où on l'incline*³⁰⁹. »

³⁰⁶ H. Dupriez, *Op. cit.* p. 10.

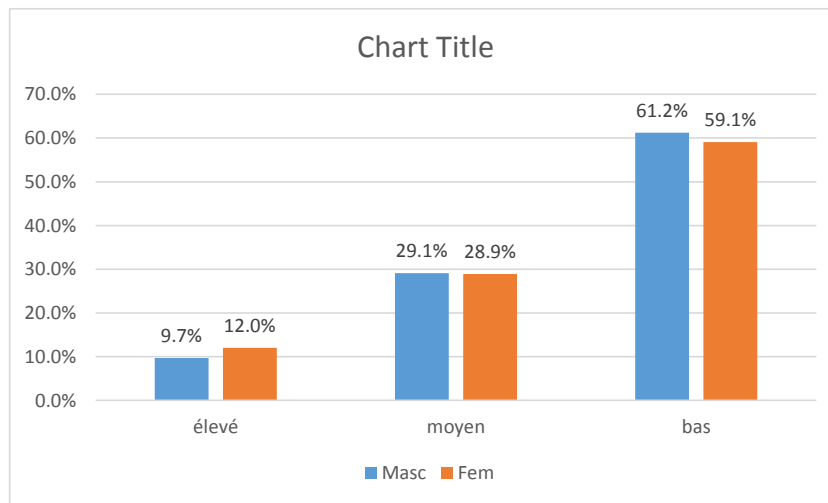
³⁰⁷ OCDE, *Développement durable. Les grandes questions*, OCDE, Paris, 2001, p. 283.

³⁰⁸ A. Megri-Cherraben, *L'éducation des enfants en Islam*, Paris, Al-Bustane, 2005 p. 25

³⁰⁹ AL-Gazali cité par A. Megri-Cherraben, p. 26.

Le graphique ci-après présente leurs opinions selon le sexe des répondants.

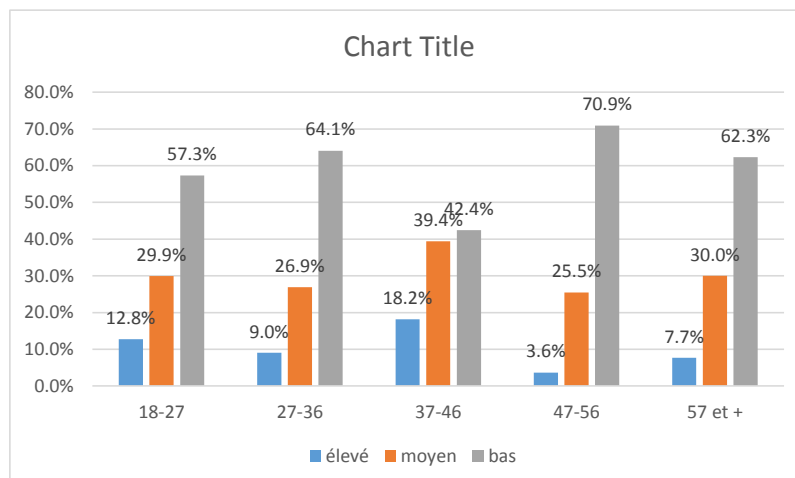
Graphique 61 : Les citoyens instruits selon le sexe



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ces données montrent qu'il n'y a pas une grande divergence des points de vue concernant la perception du taux de scolarisation pour l'éducation des enfants en RDC selon le sexe. Les répondants qui disent que ce taux est bas sont beaucoup plus nombreux ; soit 61.2% d'hommes contre 59.1% de femmes. Quant à ceux qui disent qu'il est moyen, ils représentent moins de 30.0% des cas, alors que ceux qui l'estiment élevé sont à plus ou moins 12.0% des cas. Cette dernière tendance, quoique baissière, laisse croire qu'il y a des efforts qui sont menés par la RDC dans le domaine de l'éducation.

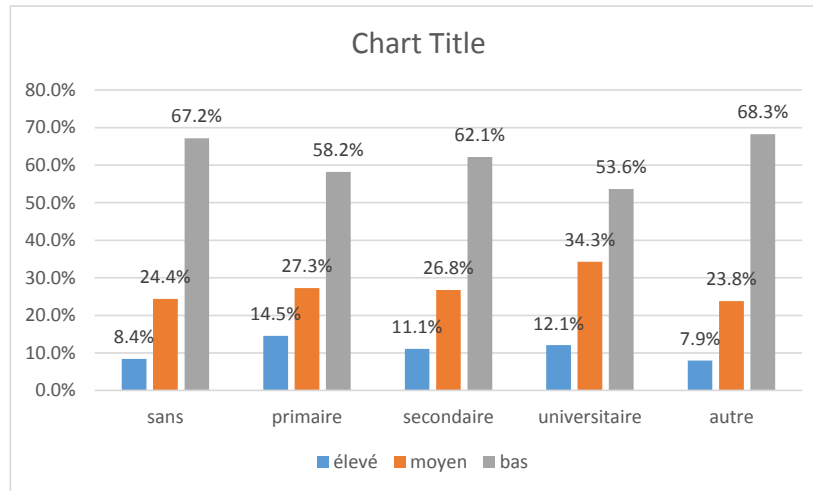
Graphique 62 : Les citoyens instruits selon la tranche d'âge



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

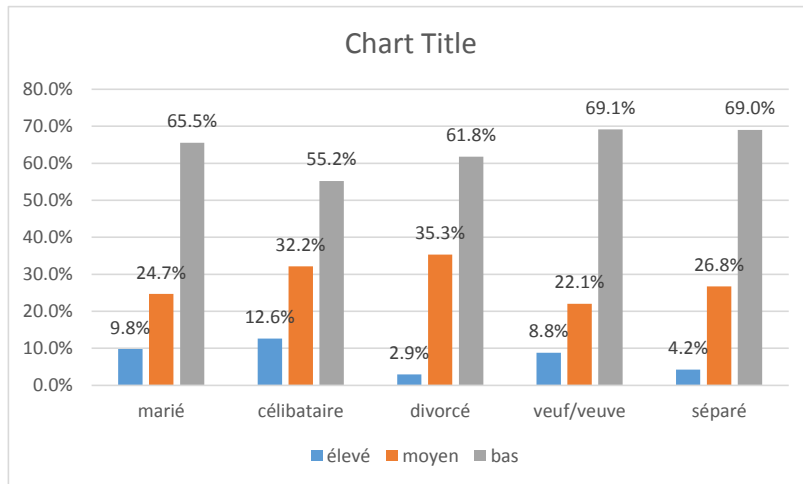
Ce graphique montre que le taux de scolarisation pour l'éducation des enfants est en majorité perçu comme étant bas jusqu'à 70.9% chez les personnes dont l'âge varie entre 47 et 56 ans. Il est jugé moyen jusqu'à 39.4% selon les personnes de 37 à 46 ans. En tenant compte des seules tendances haussières, on constate qu'il est estimé « élevé » jusqu'à 18.2% pour cette même tranche d'âge. Pour les dix premières années, la RDC a la chance de réaliser cet objectif.

Graphique 63 : Les citoyens instruits selon le niveau d'instruction



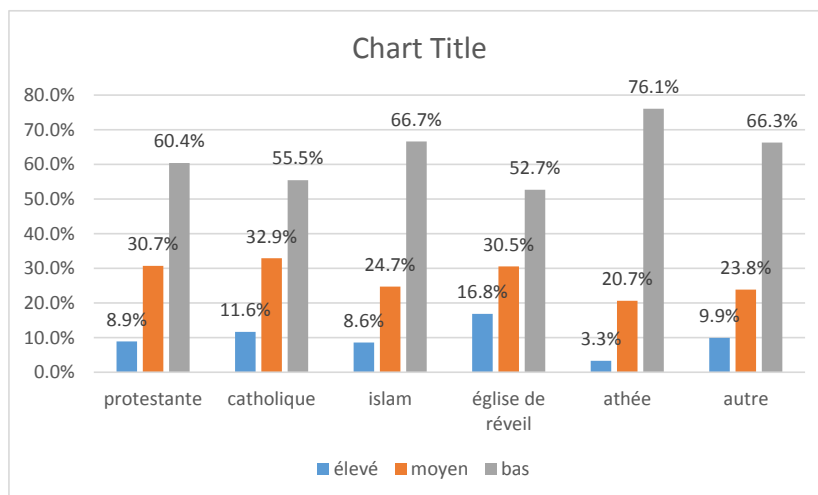
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Par rapport au niveau d'instruction, les avis sont partagés sur le taux de scolarisation pour l'éducation des enfants. Il s'avère que ce taux est bas selon la majorité des cas entre 53.6% (selon les universitaires) et 68.3% (selon les personnes de niveau d'instruction autre) avec un écart de 14.7%. Mais, il faut noter qu'il est jugé moyen jusqu'à plus de 23.0%. C'est le cas de 34.3% selon les universitaires. Quand bien même c'est à des tendances réellement faibles que ce taux est perçu comme élevé, on retient que c'est à plus de 11.0% que les répondants le trouvent élevé. Ce sont les avis de 14.5% du niveau primaire ; 11.1% du niveau secondaire et 12.1% du niveau universitaire. Le niveau d'instruction aurait ainsi une influence sur la perception du taux de scolarisation des enfants.

Graphique 64 : Les citoyens instruits selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ici, on se rend compte que les opinions divergent d'un état matrimonial à l'autre. Certes, la majorité des cas dit que le taux de scolarisation pour l'éducation des enfants est bas entre 52.5% selon les célibataires et 69.1% selon les veufs et veuves. Par ailleurs, il est estimé moyen jusqu'à 35.3% selon les divorcés et élevé à la moyenne de 5.0% selon toutes les catégories matrimoniales.

Graphique 65 : Les citoyens instruits selon la confession religieuse

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les avis sont très partagés concernant la perception du taux de scolarisation pour l'éducation des enfants selon les confessions religieuses. Il est jugé bas jusqu'à 76.1% chez les athées. Les répondants de l'église catholique le trouvent moyen jusqu'à 32.9% des cas. Il est

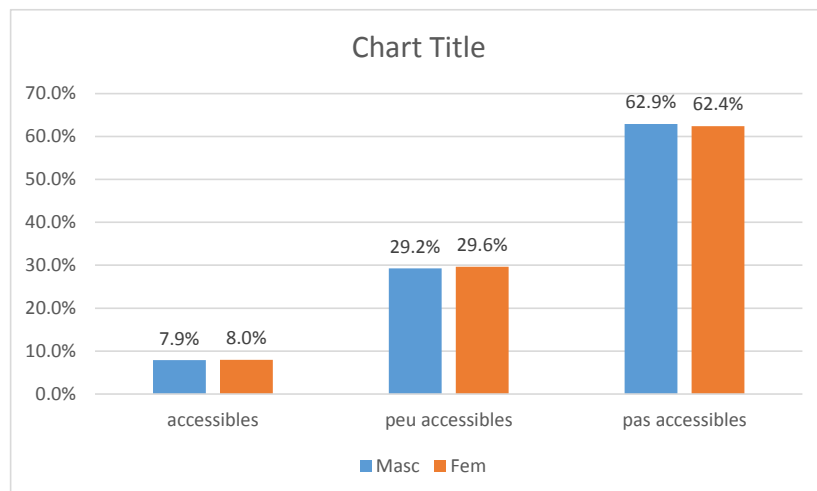
également jugé élevé entre 3.3% selon les athées et 17.8% selon les adeptes des églises de réveil.

3. Des citoyens en santé (3)

L'objectif « des citoyens en bonne santé et bien nourris » de l'agenda 2063 n'a qu'un domaine prioritaire pour les cinquante années. C'est un domaine binaire qui porte sur la santé et la nutrition. Cependant, certaines des dix cibles seront atteintes progressivement. Par exemple, réduire le nombre de décès dus au paludisme chez les enfants de moins de cinq ans de 80 pour cent d'ici à 2023.

Mais, pour évaluer la volonté politique de la RDC à « *assurer l'accès universel aux soins et services de santé de qualité [...]* », nous avons posé la question de savoir quelle était la perception actuelle de la possibilité d'accès aux soins et services de santé, et nos répondants ont donné les avis selon leur sexe tels que repris dans le graphique ci-après :

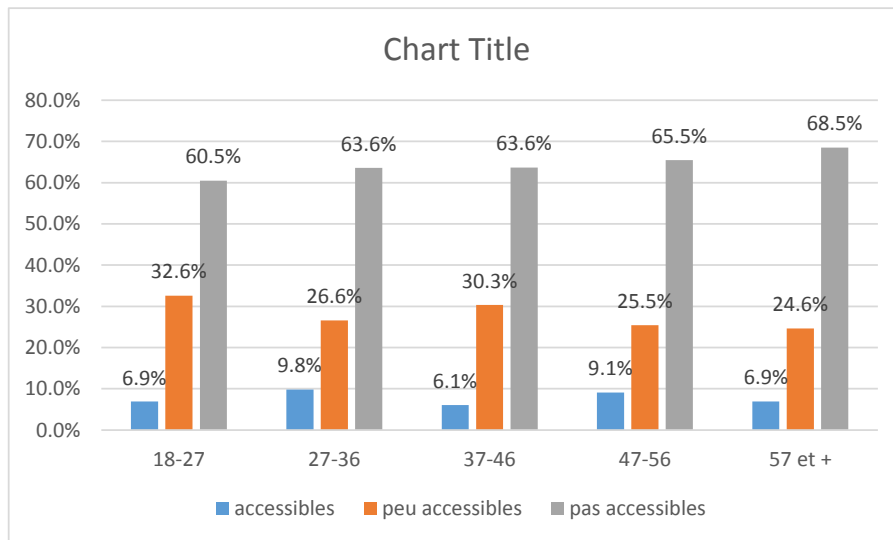
Graphique 66 : Les citoyens en santé selon le sexe



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

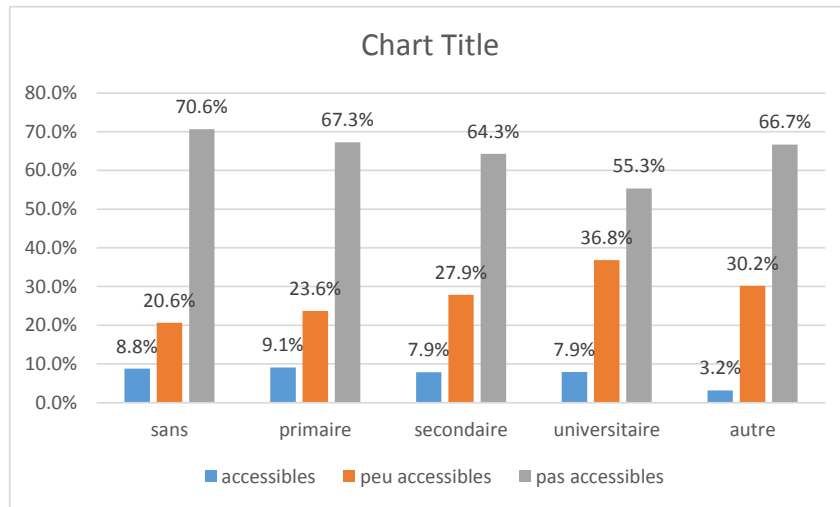
A l'analyse, on remarque que la perception de la possibilité d'accès aux soins et services de santé est presque la même selon le sexe des répondants. Les soins et services de santé ne sont pas accessibles respectivement selon 62.9% d'hommes et 62.4% de femmes. De même, c'est presque à égalité qu'ils sont peu accessibles selon 29.2% d'hommes et 29.6% de femmes. Ils sont estimés accessibles selon 7.9% d'hommes et 8.0% de femmes.

En bref, on peut affirmer que le sexe n'a pas d'impact sur la perception de l'accès aux soins et services de santé en République démocratique du Congo.

Graphique 67 : Les citoyens en santé selon la tranche d'âge

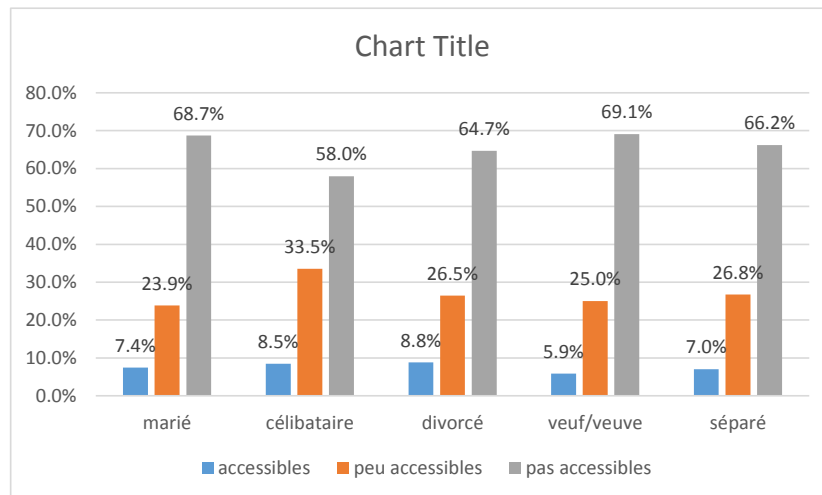
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Tout comme le sexe, l'âge des répondants ne présente pas de divergence dans la perception de la possibilité d'accès aux soins et services de santé en RDC. C'est à plus de 60.0% qu'à toutes les d'âge on dit que les soins et services de santé ne sont pas accessibles. Ils sont jugés peu accessibles entre 24.6% observés chez répondants de 57 ans et plus et 32.6% chez ceux de 18 à 27 ans. Si l'on s'en tient aux seuls 9.8% dont l'âge varie entre 27 et 36 ans qui disent qu'ils sont accessibles, il y a lieu d'encourager les efforts de la RDC à améliorer son système de santé. Certes, il y a encore beaucoup de défis à relever surtout parce la réalité dans la prise en charge des malades lors de la pandémie mondiale du Covid 19 a révélé un système de santé déstructuré. Des malades sont « jetés » dans des centres d'isolement parfois sans bénéficier de soins suite au tâtonnement par rapport au médicament à administrer et à la protection du personnel soignant dont certains avaient fui les hôpitaux.

Graphique 68 : Les citoyens en santé selon le niveau d'instruction

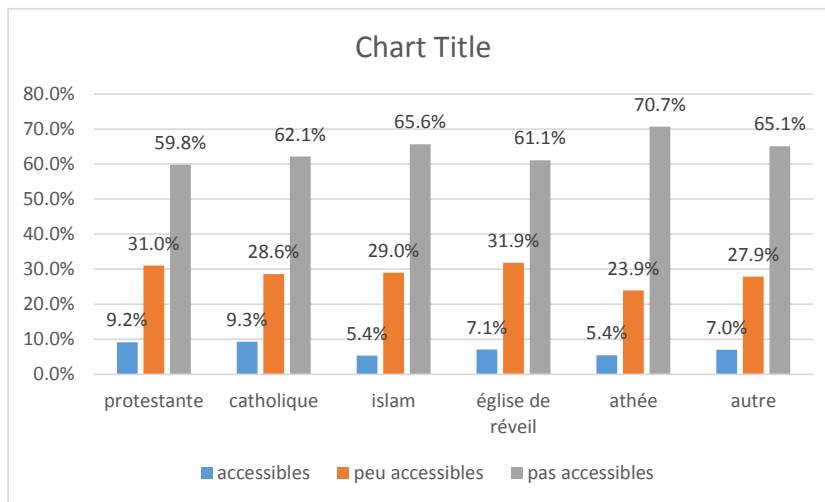
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Lorsqu'on considère le niveau d'instruction, les soins et services de santé ne sont pas accessibles selon 55.3% des cas observés chez les universitaires et 70.6% chez les « sans-niveaux ». Ce sont là les tendances dominantes. On peut noter que c'est à plus de 20.0% qu'on les trouve peu accessibles. Et, en moyenne ils sont accessibles selon 7.3% des cas.

Graphique 69 : Les citoyens en santé selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les soins et services de santé sont perçus comme pas accessibles selon la majorité des cas. Il y a quand des divergences lorsqu'on considère l'écart de 11.1% entre les avis de 58.0% des célibataires et de 69.1% des veufs. Par ailleurs, ils sont estimés peu accessibles selon plus de 23.0% des cas. Avec une moyenne de 5.0% des répondants qui disent qu'ils sont accessibles, il est difficile d'affirmer que l'objectif 3 sera atteint à l'horizon 2023.

Graphique 70 : Les citoyens en santé selon la religion

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La perception de la possibilité d'accès aux soins et services de santé telle qu'on l'observe dans ce graphique est presque la même selon les répondants des différentes confessions religieuses. Au fait, quoique la majorité des cas estime que les soins de santé ne sont pas accessibles selon plus de 59.0% des cas, on constate qu'il n'y a pas des grands écarts parmi ceux qui disent qu'ils sont peu accessibles. Ces derniers varient entre 23.9% d'athées et 31.9% chez les adeptes des églises de réveil. Pour ceux qui disent qu'ils sont accessibles, on trouve qu'il y a 5.4% des cas chez les musulmans comme chez les athées. Il y a 0.1% d'écart entre les 7.1% des églises de réveil et 7.0% des confessions religieuses « autres ». Bien plus, c'est le même 0.1% qui sépare les 9.3% des catholiques et 9.2% des protestants.

Face à des tels résultats, le modèle tanzanien³¹⁰ est parfois conseillé comme un exemple des retombées d'une intervention systémique sur l'ensemble d'un système. Ce modèle combine la gouvernance, le financement, l'information, les ressources humaines, les médicaments et les technologies voire la prestation des services. Au fait,

toutes les interventions étaient totalement interdépendantes. La mise à la disposition des financements était essentielle, mais des fonds n'auraient pas suffi à eux seuls à remporter de si bons résultats (dont une chute de 40% du taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans enregistrés sous cinq ans). Sans les changements de gouvernance qui ont permis une décentralisation des responsabilités et un pouvoir élargi d'engagement de fonds, la situation n'aurait guère évolué. En l'absence de

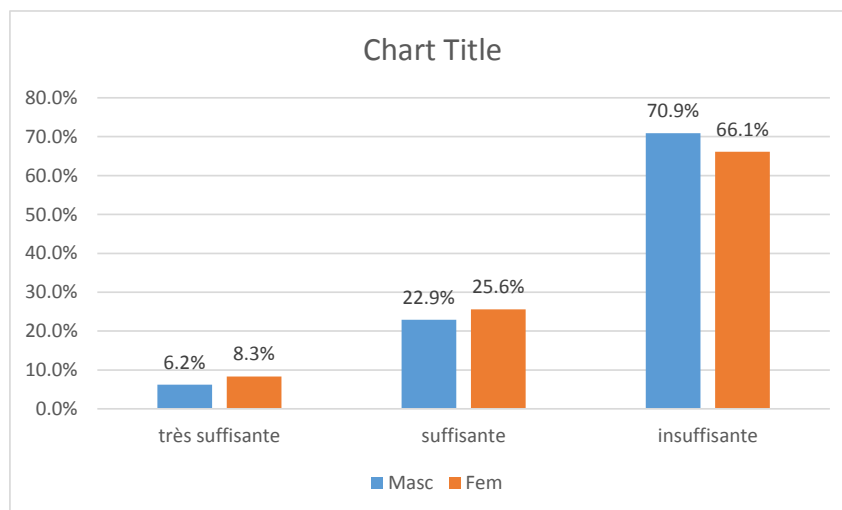
³¹⁰ Il s'agit du projet « Interventions sanitaires essentielles du ministère de la santé tanzanien (TEHIP), lancé en 1996 qui a étendu l'application de nombre d'innovations et enseignements tirés en 2000 et 2004 avec des effets tout aussi notables au niveau du pays. Le ministère tanzanien de la santé avait mobilisé les méthodes systémiques, c'est-à-dire que l'élaboration des méthodes de travail et d'approches conceptuelles était une nécessité permanente. Le groupe de travail, les réseaux et la conférence envisagés seront essentiels pour identifier les besoins, rompre l'isolement des acteurs de la systémique et faire progresser les travaux de développement dans ce domaine.

nouvelles sources d'information faisant le lien entre priorités de dépenses et priorités sanitaires, il n'y aurait pas eu de réaffectation ultérieure des ressources, laquelle a permis de modifier les modalités de l'offre de services. Sans les retours d'information sur les progrès engrangés, il n'y aurait guère été possible de savoir ce qui avait fonctionné et ce qui n'avait pas marché. Enfin, s'il n'y avait pas eu les autres changements de gouvernance qui ont favorisé une plus grande adhésion au processus de planification et la marge de manœuvre nécessaire pour allouer des fonds à la formation es ressources humaines, les nouvelles interventions d'une efficacité accrue n'auraient pas été adoptées si rapidement³¹¹.

4. De l'agriculture moderne (5)

La production et de la productivité font partie des domaines prioritaires pour les dix premières années de l'agenda 2063. C'est parce qu'à l'horizon 2063, consciente de la persistance de la faim sur le continent, l'Afrique ambitionne une « agriculture moderne pour une plus grande production et une meilleure productivité ». ³¹² Cette étude veut évaluer à quel niveau la RDC a pu accroître et rendre la production vivrière locale suffisamment compétitive pour remplacer au moins 70 pour cent des importations d'ici à 2040. D'où, la question de savoir quelle est la perception actuelle de la production vivrière locale pour les populations de Kinshasa en RDC depuis l'avènement de l'agenda 2063. Ci-après, le graphique présente les avis des bénéficiaires selon le sexe.

Graphique 71 : De l'agriculture moderne selon le sexe



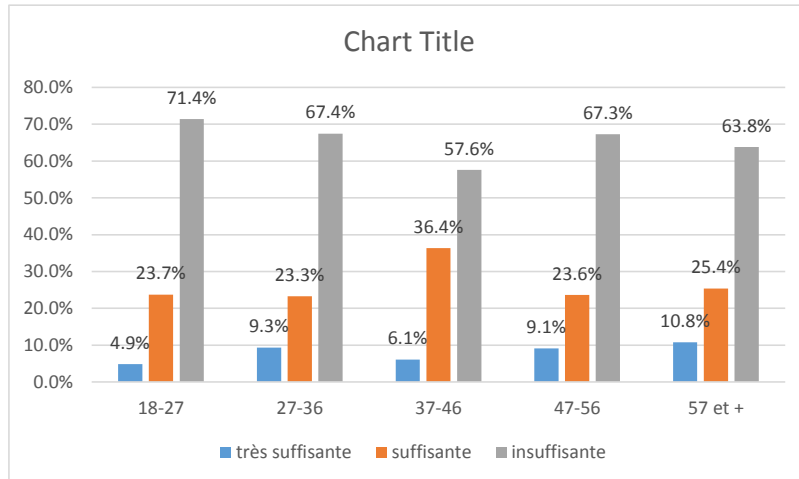
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

³¹¹ Don De Savigny et Taghreed Adam, *Pour une approche systémique du renforcement des systèmes de santé*, Alliance pour la recherche sur les politiques et les systèmes de santé, OMS, 2009, p. 97.

³¹² Commission de l'Union africaine, Document cité, p. 186.

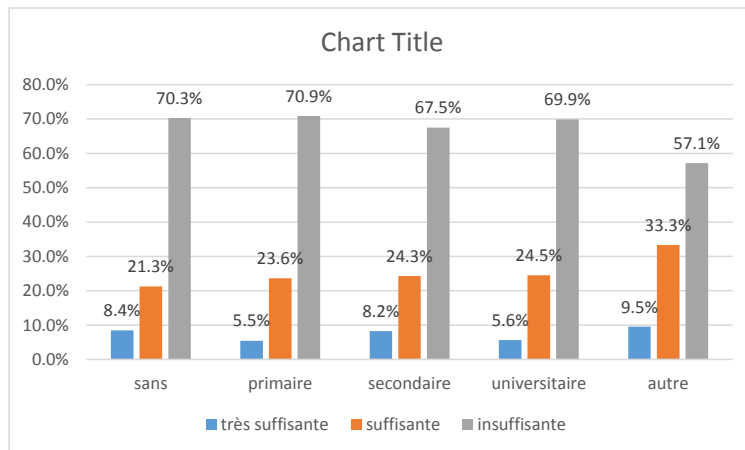
Ce graphique montre qu'il n'y a pas une grande différence dans la perception de la production vivrière locale selon le sexe. Jusqu'à ce jour, celle-ci est perçue comme insuffisante par 70.9% d'hommes et 66.1% de femmes. Elle est estimée suffisante selon 22.9% d'hommes contre 25.6% de femmes, et très suffisante selon 6.2% d'hommes contre 8.3% de femmes.

Graphique 72 : De l'agriculture moderne selon la tranche d'âge



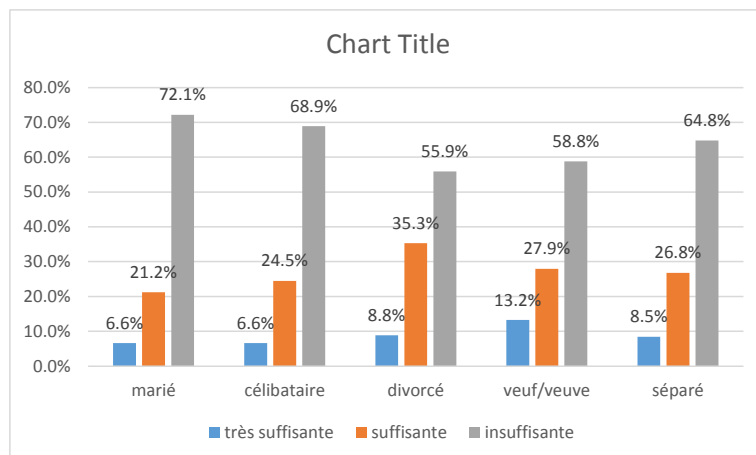
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La production vivrière locale est insuffisante selon le plus grand nombre des répondants. Cependant, il s'avère qu'avec l'écart de 13.8% entre les 74.1% dont l'âge varie entre 18 et 27 ans et 57.6% pour la tranche d'âge de 37 à 46 ans est très significatif pour affirmer la divergence des opinions pour les catégories des âges qui disent que la production vivrière locale reste insuffisante en RDC. Il y a quand même des efforts à encourager lorsqu'on se réfère aux 36.4% des cas de la tranche d'âge de 37 à 46 ans selon lesquels cette production est suffisante. Certes, l'écart de 13.1% qui les séparent avec les 23.3% observés auprès des répondants des tranches d'âge de 27 à 36 ans et de 46 à 57 ans permet d'émettre des réserves pour une telle affirmation. Cette production vivrière locale est jugée très suffisante par une moyenne de 8.0% de tous les cas.

Graphique 73 : De l'agriculture moderne selon le niveau d'instruction

Source : Willy Kaseke, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

L'agriculture moderne ; gage de la production vivrière locale est perçue comme étant insuffisante par la majorité des cas. On y observe un écart de 13.2% des cas entre les répondants du niveau primaire (70.9%) et ceux de niveau « autre » (57.1%). Cette dernière catégorie présente le taux le plus élevé de 33.3% des cas selon lesquels cette production est suffisante contre 21.3% des « sans-niveaux ». On a également l'écart de 12.0%. Les répondants selon lesquels cette production est maintenant très suffisante représentent 5.0% en moyenne.

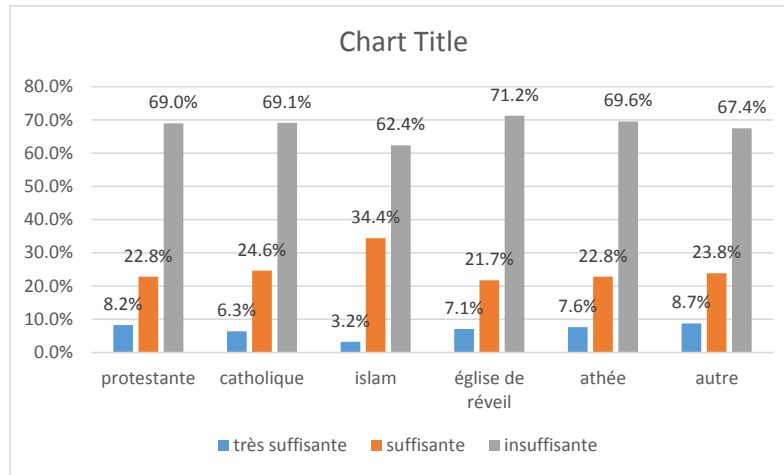
Graphique 74 : De l'agriculture moderne selon l'état matrimonial

Source : Willy Kaseke, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre que le plus grand nombre de répondants est d'avis que la production vivrière locale est insuffisante. On constate cependant des fortes divergences compte tenu de l'écart de 16.3% entre les 72.1% des mariés et 58.8% des veufs ou veuves. Il en est de même pour ceux qui disent qu'elle est suffisante, avec l'écart de 14.1% des cas observé entre

les divorcés (35.3%) et les mariés (21.2%). Quant à ceux qui disent qu'elle est très suffisante, on a en moyenne 6.7% des cas.

Graphique 75 : De l'agriculture moderne selon la religion



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

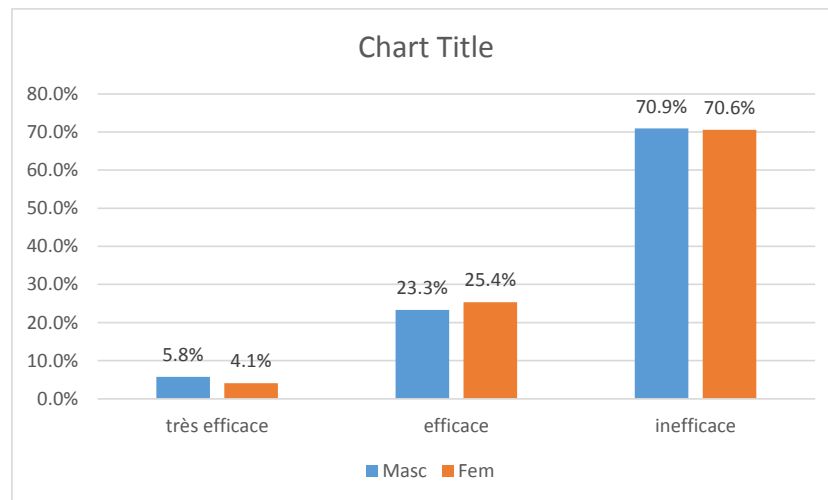
La production vivrière locale est insuffisante en RDC selon plus de 62.0% des cas. Au sein des églises de réveil, on l'évalue même à 71.2% des cas. C'est entre 21.7% (selon les adeptes des églises de réveil) et 34.4% (selon les musulmans) qu'on la trouve suffisante. Les répondants qui la jugent très suffisante représentent une faible minorité qui varie entre 3.2% chez les croyants de l'Islam contre 8.7% de confessions religieuses « autre ».

5. De l'égalité homme/femme (17)

L'objectif 17 concerne l'« égalité complète entre les hommes et les femmes dans toutes les sphères de la vie ». Pour les dix premières années d'implémentation de l'agenda 2063, l'Afrique en général, et la RDC en particulier préconisent entre autres de lutter contre la violence et la discrimination ainsi qu'œuvrer pour l'autonomisation des femmes.

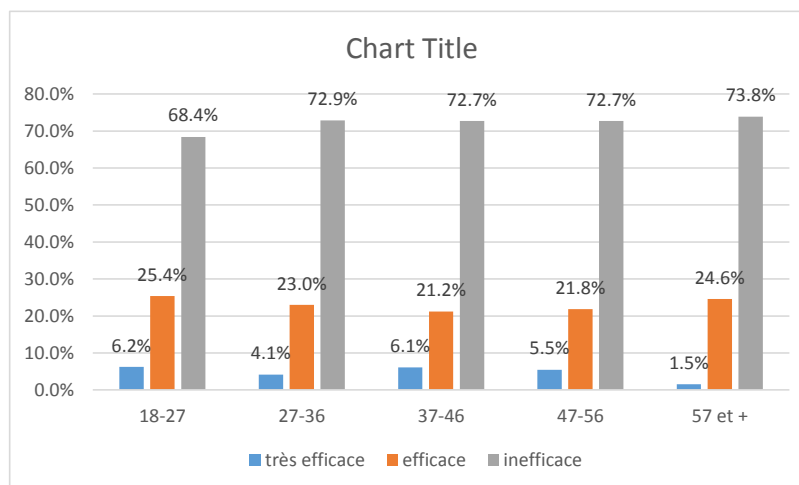
La présente étude s'intéresse particulièrement à la question de discrimination de la femme en RDC. Pour évaluer le niveau actuel de l'égalité entre l'homme et la femme, on a opté pour l'indicateur selon lequel la RDC tient à veiller à ce que 90.0% des femmes rurales aient accès aux moyens de production, y compris à la terre, au crédit, aux intrants et aux services financiers à l'horizon 2025.

Le graphique suivant présente les perceptions de l'égalité homme et femme selon le sexe des répondants :

Graphique 76 : L'égalité homme/femme selon le sexe

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Par rapport au sexe des répondants, les avis convergent quant à ce qui concerne la perception de l'autonomisation de la femme rurale. C'est autour de 70.0% que les hommes et les femmes l'ont affirmé. Avec 23.3% des hommes contre 25.4% des femmes qui disent que l'autonomisation de la femme rurale est efficace en RDC, il y a lieu d'avouer que les efforts du gouvernement sont louables quand bien même il reste loin de réaliser le score attendu. Que les femmes soient plus nombreuses que les hommes à faire une telle appréciation, on peut leur concéder cette affirmation. Mais, on a aussi ceux qui répondent que cette égalité est très efficace en raison de 5.8% des hommes et 4.1% des femmes.

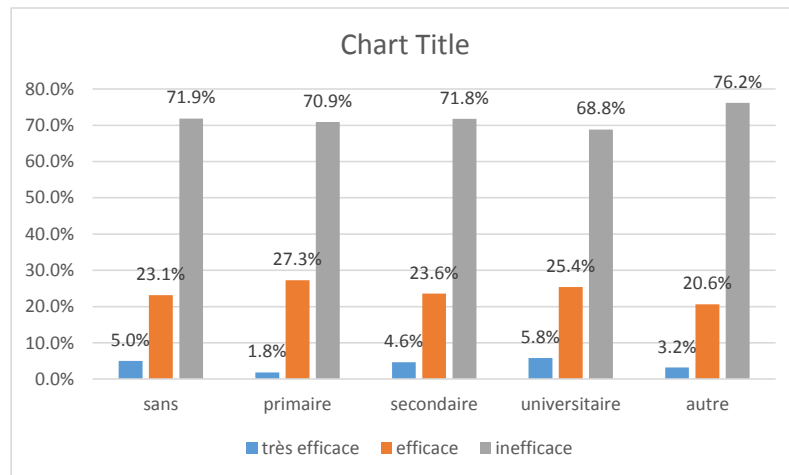
Graphique 77 : L'égalité homme/femme selon les tranches d'âge

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La perception de l'égalité de l'homme et de la femme est la même pour tous les enquêtés. C'est entre 68.4% de la tranche d'âge de 18 à 27 ans et 73.8% de 57 ans et plus qu'on la trouve inefficace. Malgré cette hausse, il y a quand même 25.4% des jeunes de 18 à 27 selon lesquels elle est efficace. Lorsqu'on observe que c'est au sein de cette même catégorie que cette égalité est jugée très efficace à 6.2% des cas contre 1.5% chez les vieux de 57 ans et plus, on comprend aisément que l'âge joue sur la perception de l'égalité entre l'homme et la femme.

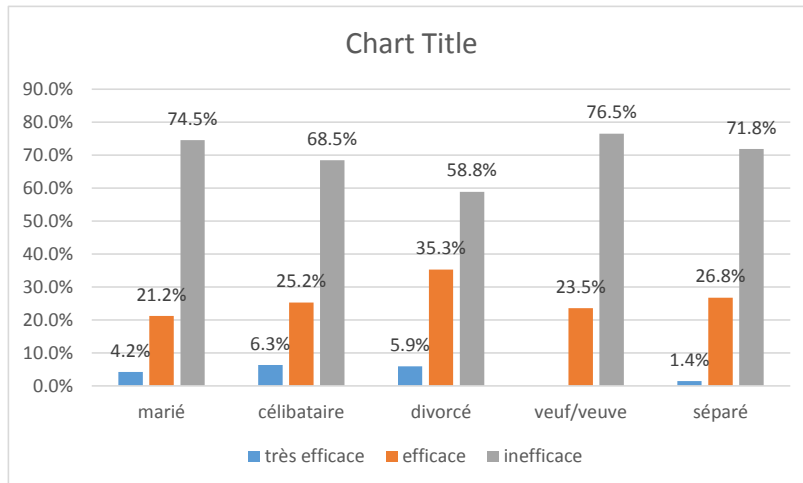
Concrètement, on est en face de deux générations. Les jeunes qui évoluent dans une société où cette égalité est considérée comme une valeur sociale. Pourtant, certains vieux tardent encore à accepter l'intégration totale de la femme dans toutes les sphères de la vie nationale. Il y a même des femmes qui, elles-mêmes doutent encore de leur capacité à rejoindre les hommes dans certains domaines.

Graphique 78 : L'égalité homme/femme selon le niveau d'instruction



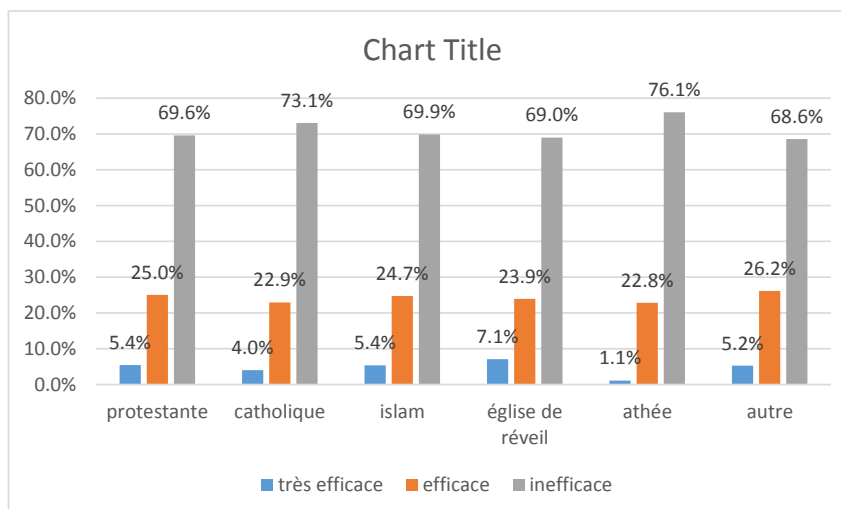
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

L'égalité homme-femme est perçue comme étant inefficace selon les répondants à plus de 68.0% des cas. C'est entre 20.6% selon les répondants de niveau « autre » et 27.3% pour ceux de niveau primaire qu'elle est jugée efficace. Elle est très efficace à moins de 6.0% des cas.

Graphique 79 : L'égalité homme/femme selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

A l'issue de ce graphique, nous avons des résultats qui montrent quelques divergences. En prenant en compte la majorité des cas selon laquelle l'égalité de genre est inefficace, l'écart de 17.7% entre les 76.5% des veufs et 58.8% des divorcés le démontre. Même lorsqu'on considère ceux qui disent que cette égalité est efficace, on observe un écart de 14.1% entre les 35.3% des divorcés et les 21.2% des mariés. Le fait qui interpelle une analyse approfondie concerne les enquêtés selon lesquels cette égalité est très efficace. On observe que cette tendance va de 0% chez les veufs à 6.3% chez les célibataires. Les veufs se sont abstenus de cette appréciation pour des raisons non avouées. Mais, avec une moyenne de 3.5% de ceux qui disent qu'elle est efficace, les avancées déjà notées dans ce domaine sont à remettre en cause.

Graphique 80 : L'égalité homme/femme selon la religion

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La confession religieuse des enquêtés ne présente pas de divergence notable dans la perception de l'égalité entre l'homme et la femme en RDC. La majorité des cas disent qu'elle est insuffisante entre 68.6% des cas chez les personnes des confessions religieuses « autres » et 76.1% chez les athées. Un écart de 3.4% s'observe entre les 26.2% des répondants des confessions religieuses « autre » et les 22.8% des athées selon lesquels cette égalité est efficace. Cette dernière est jugée très efficace jusqu'à un taux très faible de 1.1% selon les athées.

D. LES KINOIS FACE AUX OBJECTIFS DU SOUS-SYSTEME ENVIRONNEMENTAL

Au cours des dernières décennies, la problématique environnementale n'a cessé de prendre de l'importance. La prise de conscience écologique a pu se faire à travers la médiatisation des découvertes scientifiques et l'action des groupes de pression. Mais, on peut retenir avec Corinne Gendron³¹³ que

l'historique de cette prise de conscience est aussi ponctué par les grandes catastrophes industrielles. En 1976, une explosion dans une usine en Italie blesse 200 personnes et en empoisonne 700 autres. Cet accident donnera naissance à la directive Seveso, qui instaure un périmètre de sécurité autour des installations à risques en Europe. La tristement célèbre catastrophe de Bhopal, la plus meurtrière de l'époque industrielle, causera pas moins de 2 000 morts et des milliers de blessés en 1984. La même année, une explosion de gaz liquéfié entraîne la mort de 500 personnes à S.J. Ixhuatepec. Deux ans plus tard, l'incendie de la centrale nucléaire de Tchernobyl contamine de larges étendues et est à l'origine d'un nuage radioactif qui ira jusqu'au Japon. Se sont succédées aussi les catastrophes pétrolières.

Face à cette crise environnementale, la communauté internationale a commencé à se mobiliser à partir des années 1970. Et,

le coup d'envoi a été donné par la première grande conférence sur l'environnement à Stockholm et la publication du controversé « Halte à la croissance » du Club de Rome³¹⁴ (aussi connu sous le nom de rapport Meadows, 1972). La même année était mis sur pied le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE), dont le siège social est à Nairobi. Au cours des décennies qui suivent, les conventions internationales se multiplient : la Convention internationale sur le commerce international des espèces menacées (aussi connue sous le nom de CITES, 1973), le Protocole de Montréal sur la protection de la couche d'ozone (1987), la Convention de Bâle sur les mouvements transfrontaliers de déchets (1989), suivie en 1991 par un accord spécifique à l'Afrique (la Convention de Bamako). En 1987, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement publie le désormais

³¹³ C. Gendron, *Le développement durable comme compromis : La modernisation écologique à l'ère de la mondialisation*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 1.

³¹⁴ Fondé le 8 avril 1968 par l'industriel italien Aurelio Peccei, vice-président d'Olivetti, le Club de Rome est une association internationale de réflexion prospective organisée autour d'un groupe d'experts composé de scientifiques, d'économistes, d'hommes d'affaires, de hauts fonctionnaires internationaux et d'anciens chefs d'État, cf. M. Baudin, *Op.cit.*, note infrapaginale, p. 21.

célèbre rapport Brundtland³¹⁵ (1987), qui sera suivi par la Conférence de Rio en 1992. Celle-ci s'avère un grand moment de mobilisation autour des questions environnementales avec la signature de la Convention sur la diversité biologique, celle de 40 traités parallèles sur l'environnement et le développement, et l'adoption du programme Action 21³¹⁶.

Pour plus de précision, c'est la fin des années 60, dernière décennie des Trente glorieuses³¹⁷, qui commence « à faire apparaître les conséquences néfastes qu'engendre l'activité économique moderne sur l'environnement avec l'augmentation des déchets, des fumées toxiques, des pollutions des cours d'eau...³¹⁸ »

1. De l'économie bleue (6)

Dans l'optique de l'objectif « économie bleue, océanique pour une croissance économique accélérée », cette étude s'intéresse à évaluer les résultats des activités relatives aux ressources énergétiques maritimes. L'indicateur retenu consiste à apprécier si la RDC a pu « accroître le tourisme côtier de 20 pour cent de 2013 à 2020 et consacrer au moins 10 pour cent des recettes publiques qui y proviennent au financement au programme de développement communautaire » pour parler de l'atteinte de cet objectif.

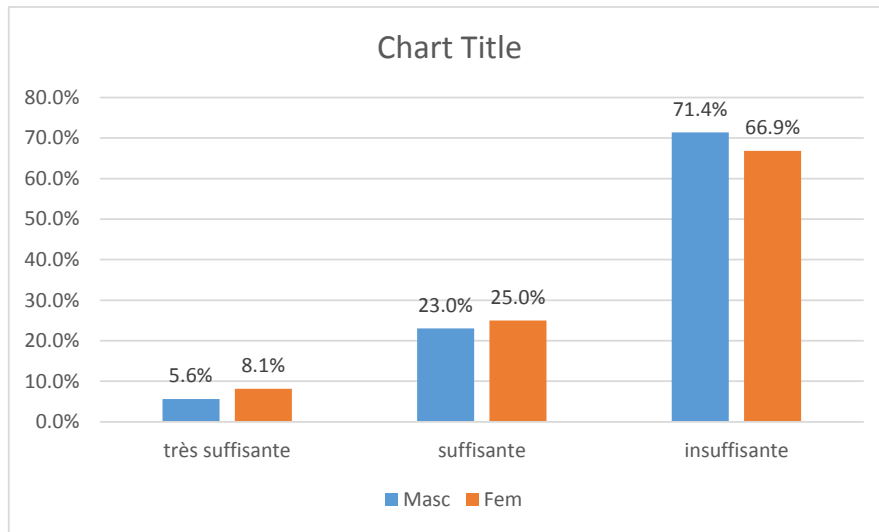
La question, « quelle est votre perception actuelle de l'apport du tourisme côtier au financement des programmes de développement communautaire » a trouvé les opinions reprises dans le graphique suivant selon le sexe des répondants :

³¹⁵ Allusion faite à son auteure Gro Harlem Brundtland, cf. supra.

³¹⁶ Eadem, p. 2.

³¹⁷ 1945-1973, expression de l'économiste Jean Fourastié pour définir la trentaine d'années d'expansion économique triomphante qu'ont connue un certain nombre de pays comme la France. Cette expression fait échos aux Trois glorieuses, journées révolutionnaires des 27, 28 et 29 juillet 1830 qui ont vu la chute de Charles X et l'instauration de la monarchie de Juillet de Louis-Philippe 1^{er} en France, cf. A. Bishikwabo, *Histoire des idées et des faits socioéconomiques*, Kinshasa, Médiaspaul, 2009, p. 92.

³¹⁸ M. Baudin, *Op. cit.*, p. 21.

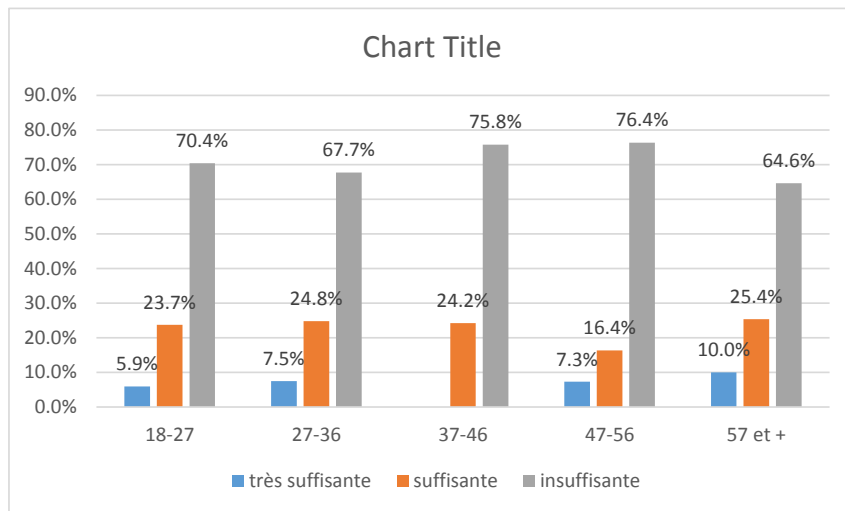
Graphique 81 : L'économie bleue selon le sexe

Source : Willy Kaseke, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ces données montrent que l'apport du tourisme au financement des programmes de développement communautaire est jugé insuffisant selon 71.4% des hommes contre 66.9% des femmes. Du reste, ce sont les tendances dominantes. Les répondants qui disent que cet apport est suffisant représentent 23.0% des hommes et 25.0 des femmes. Quant à ceux qui l'estiment très suffisant, c'est à des faibles proportions de 5.6% de sexe masculin contre 8.1% de sexe féminin.

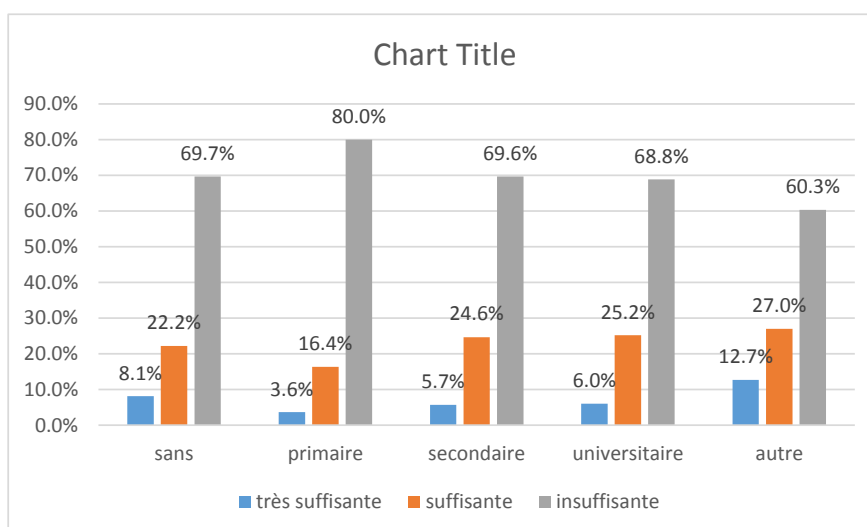
Au vu des tels résultats, il convient de noter que l'Afrique et la RDC ne valorise pas du tout le domaine touristique. On dirait qu'elles sont disposées à la proposition d'Ehrlich³¹⁹ de « [...] freiner l'industrialisation et de devenir une réserve récréationnelle pour le reste du monde en attendant que les pays riches se désindustrialisent. »

³¹⁹ Cité par Ignacy Sanchs, *Op.cit.*, p. 9.

Graphique 82 : L'économie bleue selon la tranche d'âge

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

L'apport du tourisme côtier au financement des programmes de développement communautaire en RDC est perçu comme étant insuffisant par le plus grand nombre de répondants. C'est l'opinion des personnes dont l'âge varie entre 57 ans et plus selon 64.6% des cas avec le pic de 76.6% des cas dans la tranche d'âge de 47 à 56 ans. Inversement, les répondants de cette dernière tranche d'âge estiment au taux le plus bas de 16.4% que cet apport est suffisant contre 25.4% des cas pour la tranche de 57 ans et plus. Quant aux personnes qui le jugent très suffisante, c'est à 10.0% au plus selon les vieux de 57 ans et plus. Il importe de signaler que les enquêtés de la tranche d'âge de 37 à 46 ans n'ont pas donné un quelconque avis à ce sujet pour des raisons inconnues.

Graphique 83 : L'économie bleue selon le niveau d'instruction

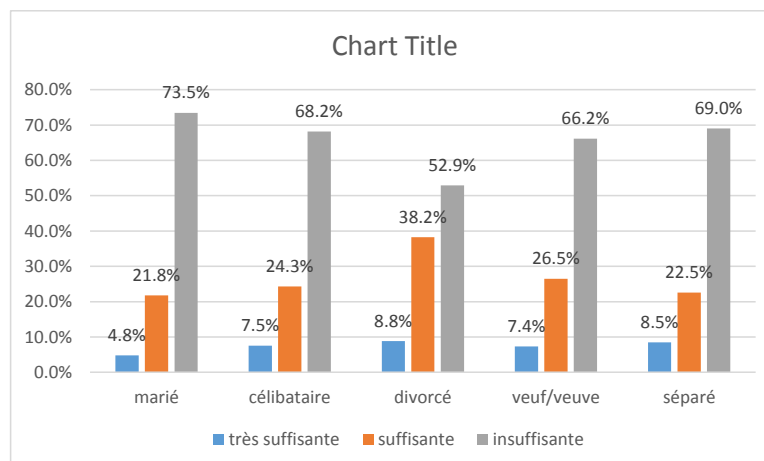
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre des divergences d'opinions selon le niveau d'instruction des répondants. Quand bien le plus grand nombre est d'avis que l'apport du tourisme est insuffisant, on observe l'écart de 19.7% des cas entre les 80.0% de niveau primaire et les 60.3% de niveau « autre ». Il y a également un écart non négligeable de 10.6% entre les personnes de niveau « autre » selon 27.0% et celles de niveau primaire selon 16.4% des cas. C'est entre 3.6% des personnes de niveau primaire et 12.7% chez celles de niveau « autre » que cet apport est dit très suffisant.

Les personnes de formation classique et des niveaux primaire, secondaire et universitaire se montrent sceptiques quant à l'apport du tourisme côtier au financement des programmes de développement communautaire. Le niveau d'instruction aurait une incidence sur la perception des résultats de cet objectif de l'agenda 2063 en RDC.

Toutes ces divergences ainsi que la modicité des répondants qui jugent très satisfaisant l'apport du tourisme aux programmes de développement. Les congolais sont persuadés que leur pays n'exploite pas suffisamment ce domaine-là à la suite de la diversité de ses ressources naturelles qui en fait parler comme d'un scandale géologique. Toutefois, « *il est absolument faux de prétendre que les pays pauvres n'ont pas de problèmes de l'environnement significatif et de croire qu'il existe un seuil de richesse en deca duquel il est possible de les négliger*³²⁰ ».

Graphique 84 : L'économie bleue selon l'état matrimonial



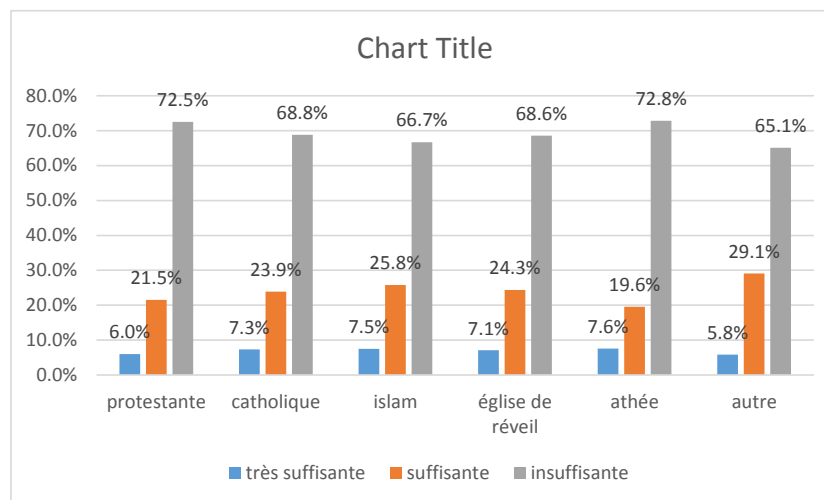
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

³²⁰ C'est pourtant l'attitude de W. Leontief et ses collaborateurs. Cf. W. Leontief et alii, *The future of the world Economy. A study of the impact of prospective Economic Issues and Policies on the international development strategy*, New York, 1977.

Voir également une critique d'Ignacy Sachs, "Regard hérétique sur deux modèles mondiaux", In *Mazingira*, n°1, Oxford, 1977.

On observe ici que les opinions des répondants ne convergent pas du tout selon leur état matrimonial. Au fait, la majorité des cas dit que l'apport du tourisme côtier au financement des programmes de développement communautaire est insuffisant avec l'écart de 19.6% entre 73.5M des mariés et 52.9 des divorcés. On a également une différence d'opinions lorsqu'on considère les 16.4% qui séparent ces deux catégories d'enquêtés précitées selon lesquelles cet apport est suffisant. Il y a moins de 9.0% des cas selon lesquels cet apport serait très suffisant.

Graphique 85 : L'économie bleue selon la confession religieuse



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les répondants des différentes confessions religieuses ont presque les mêmes perceptions de l'apport du tourisme côtier au financement des programmes de développement communautaire en RDC. Ceux qui disent que cet apport est insuffisant sont plus nombreux et se retrouvent entre 72.5% chez les protestants et 65.1% chez les personnes des confessions religieuses « autre ». L'écart de 7.4% qui les séparent n'est pas à négliger. C'est presque le même écart qui sépare ceux qui disent que cet apport est suffisant. IL est estimé à 9.5% entre les 29.1% observés chez les répondants des confessions religieuses « autres » contre les 19.6% chez les athées. On a entre 7.6% des athées et 5.8% des confessions religieuses « autres » selon lesquels cet apport est très suffisant.

2. De l'économie/environnement durable (7)

L'objectif « économies et communautés dans un environnement durable et résilientes aux changements climatiques » relève de la culture mondiale de lutter contre les changements climatiques et leurs menaces sur le bien-être humain. Le préambule de « *La charte de la*

*terre*³²¹ » situe bien le moment déterminant où l'humanité doit décider de son avenir : « former un partenariat à l'échelle globale pour prendre soin de la Terre et de nos prochains ou bien participer à notre propre destruction ainsi qu'à celle de la diversité de la vie.³²² »

De ce qui précède, on peut retenir avec Paul Houée³²³ ces quatre engagements généraux :

- i) respecter la Terre et toute forme de vie, dans l'interdépendance des vivants et la dignité de tout être humain ;
- ii) prendre soin de la communauté de vie avec compréhension, compassion et amour ;
- iii) bâtir des sociétés démocratiques, justes, participatives, durables et pacifiques ;
- iv) préserver la richesse et la beauté de la Terre pour les générations présentes et futures.

Cet auteur dégage de ces engagements, trois principes ou orientations dans l'action à savoir :

*l'intégrité écologique ; c'est-à-dire protéger l'intégrité écologique de la Terre ; la justice sociale et économique qui consiste à éradiquer la pauvreté, affirmer l'égalité de genre, d'éducation, de santé ; la démocratie, la non-violence et la paix : c'est le fait de renforcer les institutions démocratiques à tous les niveaux et de promouvoir la gouvernance, la participation de tous à la justice, l'accès à la justice, la promotion d'une culture de tolérance, de non-violence et de paix.*³²⁴

La meilleure façon de traiter les questions d'environnement est :

*d'assurer la participation de tous les citoyens concernés, au niveau qui convient en leur permettant de participer au processus de décision, comme les femmes [qui] ont un rôle vital dans la gestion de l'environnement et du développement les jeunes, les populations et communautés autochtones et les collectivités locales afin de forger un partenariat mondial*³²⁵.

Pour comprendre la notion de changement climatique, on se réfère souvent à celle plus médiatisée d'effet de serre. En effet, l'effet de serre est : « en soi un phénomène naturel et indispensable qui permet, en retenant une partie du rayonnement solaire et de la chaleur terrestre, de conserver à la surface de notre planète une température propice à la vie. Quatre gaz sont les principaux protagonistes de cette alchimie : la vapeur d'eau, le méthane, l'ozone et le dioxyde de carbone. C'est en agissant sur cet équilibre que l'homme entraîne un changement climatique. À l'origine l'atmosphère était constituée majoritairement de dioxyde de carbone (CO₂). « L'apparition de la vie, et surtout son succès planétaire, a stocké dans le sol, au fil des

³²¹ C'est un document de référence, un bon témoignage dans la prise de conscience universelle de réponses éthiques face aux défis actuels ; (comme le cas de la pandémie de corona virus). Ce n'est pas un texte officiel de l'ONU, mais le fruit d'années de réflexion, d'échanges entre quelques 200 ONG agréées à l'ONU comme membres consultatifs.

³²² P., Houée, *Op. cit.*, p. 135.

³²³ Idem, p. 136.

³²⁴ Ibidem.

³²⁵ M. Baudin, *Op. cit.*, p. 28.

millénaires, ce carbone sous forme de sédiments, de charbon ou encore de pétrole. Les activités humaines, et particulièrement industrielles, ont, depuis deux siècles, inversé le processus en rejetant dans l'atmosphère le carbone absorbé depuis des millions d'années³²⁶».

Dans le cadre de l'agenda 2063, quelques projets phares sont mis en œuvre pour les dix premières années entre autres dans les domaines tels que, les modes de consommation durables ; conservation de la biodiversité et gestion durable des ressources naturelles ; résilience aux changements climatiques et aux catastrophes naturelles ; énergies renouvelables et de sécurité de l'eau.

De ces domaines prioritaires, celui de la sécurité de l'eau a attiré notre attention particulière. La stratégie proposée est de développer ou promouvoir des cadres nationaux dans le contexte de la gestion intégrée des ressources en eau (GIRE) pour la récolte, la distribution et l'utilisation efficace de l'eau. La RDC s'est engagée à augmenter le niveau de satisfaction de 2013 pour la demande en eau de 100 pour cent. C'est pourquoi, on a voulu savoir quelle est la perception actuelle de la réponse par rapport à la demande en eau potable en RDC.

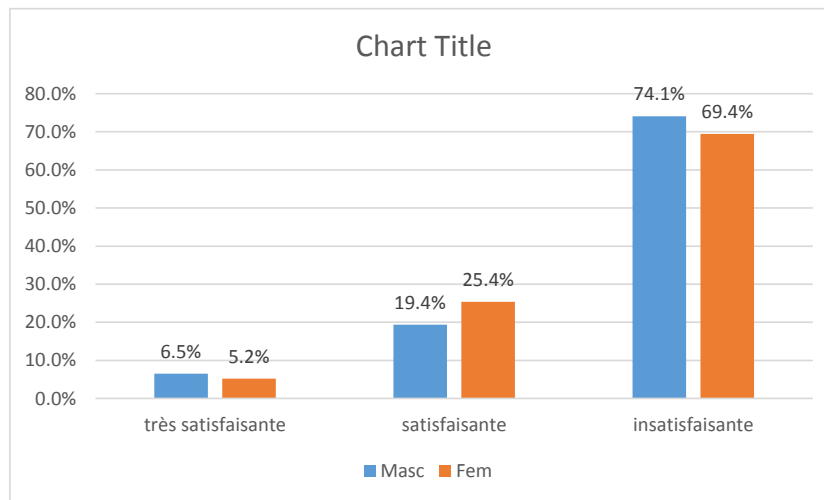
En soi, « [...] l'eau est devenue un facteur déterminant du développement³²⁷. » Il s'avère que partout au monde, les demandes concurrentes en eau sont aggravées par la croissance démographique élevée et l'urbanisation rapide. Sur cette toile de fond, « *les gouvernements nationaux, les ONG, les groupes donateurs [...] cherchent à relever le défi d'offrir à toute la population un approvisionnement en eau douce qui répond à ses besoins³²⁸.* »

Le graphique ci-après présente les avis des répondants selon le sexe :

³²⁶ Ibidem, p. 40.

³²⁷ Naser I. Faruqui et alii (S/dir), *La gestion de l'eau selon l'Islam*, Paris, Karthala, 2001, p. 13.

³²⁸ Idem, p. 14.

Graphique 86 : L'économie/environnement durable selon le sexe

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

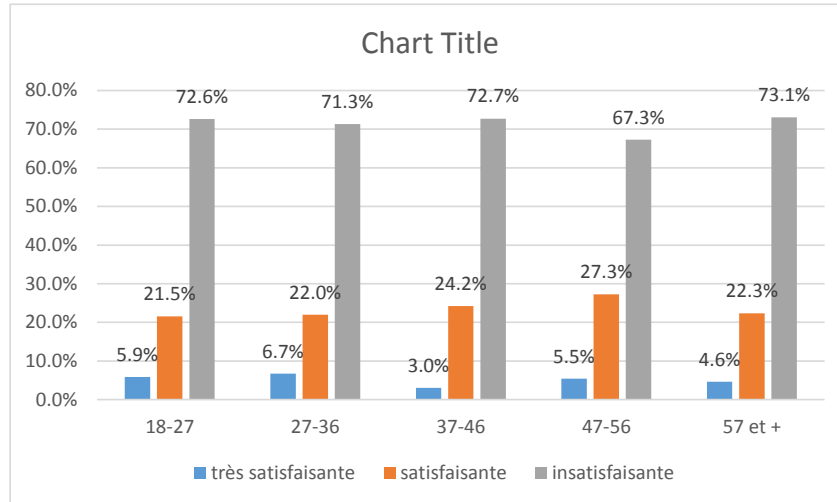
L'évaluation de la perception de la réponse par rapport à la demande en eau potable montre qu'il y a des petites divergences entre les femmes et les hommes. Au fait, on a la grande majorité des cas selon lesquels la perception est insatisfaisante à en croire les 74.1% des hommes et les 69.4% des femmes. Rien ne permet d'expliquer ce grand pessimisme des hommes. Par ailleurs, les résultats de ceux qui disent que cette réponse est satisfaisante affichent la tendance la plus élevée de 25.4% des femmes par rapport aux 19.4% des hommes. On se retrouve encore avec le plus grand nombre d'hommes (6.5%) par rapport aux 5.2% des femmes selon lesquels la réponse à la demande en eau potable est très satisfaisante en RDC.

Les recherches récentes montrent que les femmes subissent de manière disproportionnée des grands risques environnementaux alors que les hommes subissent une meilleure protection. On accuse les inégalités persistantes liées à leur exclusion au sein des structures de prise des décisions. D'où, le manque criant de ressources, et parfois de connaissances pour cette catégorie sociale. Eu égard à cela, certains mouvements crient à la justice environnementale. Cette notion signifie : « *le traitement équitable des personnes de toutes les races, de toutes les cultures, de tous les revenus, de tous les niveaux d'éducation en ce qui concerne l'élaboration et l'application des lois, des règlements et des politiques en matière environnementale*³²⁹. » Abdourahmane renchérit : « *la justice environnementale est fondée sur le principe selon lequel*

³²⁹ Abdourahmane Mbade Sense, « Justice environnementale : Débats autour du concept et perspectives d'approches », in *Revue marocaine de la pensée contemporaine*, n°3, janvier 2019, p. 4.

toute personne a le droit d'être protégée contre la pollution de l'environnement et de vivre dans un environnement propre et sain³³⁰. »

Graphique 1 : L'économie/environnement durable selon la tranche d'âge



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Lorsqu'on considère l'âge, les perceptions des répondants semblent converger. Le plus grand nombre dit que la réponse par rapport à la demande en eau potable est insatisfaisante entre 72.7% (37 à 46 ans) et 67.3% (47 à 56 ans). L'écart de 5.4% est négligeable compte tenu des avis des répondants d'autres tranches d'âges qui sont supérieurs à 71.0%. On a également plus de 21.0% des cas selon lesquels la réponse à la demande en eau est satisfaisante. Il faut avouer que face à une moyenne de 5.1% des cas selon lesquels cette réponse est très satisfaisante, la RDC est loin d'assurer la sécurité de l'eau aux populations bénéficiaires de l'agenda 2063.

On comprend l'inefficacité de la politique de l'eau en RDC. Par politique de l'eau, il faut entendre :

l'ensemble des mesures prises par les responsables politique d'un territoire, afin de résoudre un problème collectif relatif à la gestion de l'eau (la pénurie de l'eau, par exemple). Ces mesures donnent lieu à des actes formalisés (lois, circulaires ministériels, déclarations officielles, communication gouvernementale, contrats, etc.), de nature plus ou moins coercitive, en vue de modifier le comportement de groupes cibles (les pollueurs, les aménageurs, les consommateurs) supposé à l'origine du problème à résoudre³³¹.

³³⁰ Abdourahmane Mbade Sense, art. déjà cité, p. 4.

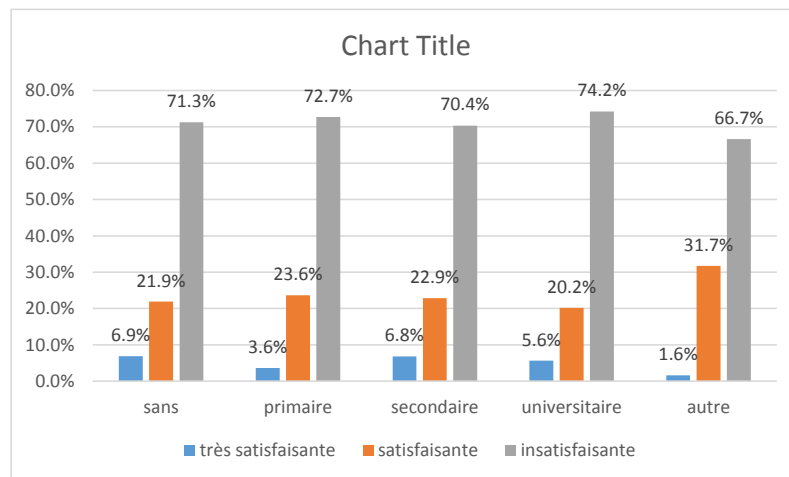
³³¹ A. Brun et F. Lasserre (S/dir), *Politiques de l'eau*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 2.

La population bénéficiaire de l'agenda 2063 doit disposer des connaissances sur la satisfaction par rapport à ses besoins en eau afin d'apprécier les actions menées en sa faveur par les développeurs. Naser I. FaruquiA et alii³³² estiment que

le seuil de dotation en eau douce (potable) est de 500 m³ par habitant par an (500 m³/h/a). Le niveau de référence de 1000m³/h/a sert souvent d'indicateur de la rareté de l'eau ; en dessous de ce niveau, le pays souffre vraisemblablement d'une pénurie chronique d'eau assez grave pour entraver le développement et affecter la santé humaine ; le niveau inférieur à 500m³/h/a correspond au stress hydrique grave.

Certes, l'équité suppose qu'il faut également réserver une part des ressources hydriques aux animaux et à l'irrigation des champs.

Graphique 2 : L'économie/environnement durable selon le niveau d'instruction



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

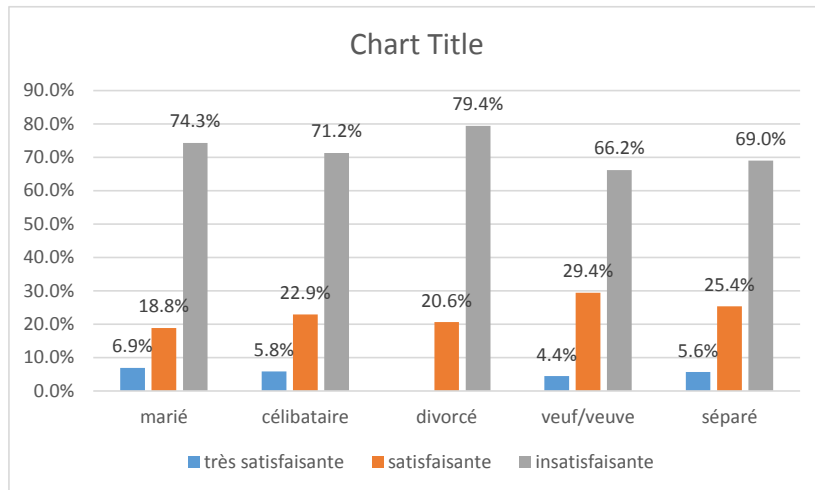
Par rapport au niveau d'instruction, les répondants selon lesquels la réponse à la demande en eau potable est insatisfaisante sont beaucoup plus nombreux. Le graphique les présente entre 66.7% (niveau autre) et 74.2% (universitaire). Elle est cependant jugée satisfaisante jusqu'à 31.7% et très satisfaisante jusqu'au niveau le plus bas de 1.6% chez les répondants de niveau « autre ».

Ces résultats montrent que la politique de l'eau est inefficace en RDC. La pénurie d'eau potable maintient la persistance des conflits entre les agriculteurs irrigants, les éleveurs et le reste de la population. Le problème des inondations reste préoccupant avec plus de 55 morts à Uvira (à l'est de la RDC) entre le 20 avril et le 5 mai 2020. L'autre problème concerne la

³³² Naser I. Faruqui et alii, *Op. cit.*, p. 13.

mauvaise qualité³³³ de l'eau avec des conséquences graves sur la vie des populations. Or, ailleurs « *on lave l'eau* » efficacement grâce à des coûteux programmes dont le financement est généralement assuré par des structures publiques³³⁴. »

Graphique 88 : L'économie/environnement durable selon l'état matrimonial



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La perception de la réponse par rapport à la demande en eau potable est presque la même pour tous. Elle est jugée insatisfaisante selon la tendance la plus dominante allant jusqu'à 79.4% chez les divorcés. C'est entre 18.8% (selon les mariés) et 29.4% (selon les veufs/veuves) qu'elle est satisfaisante. Il convient de noter que les divorcés n'ont rien trouvé de très satisfaisant par rapport à la réponse à la demande en eau potable en RDC ; du reste évaluée très satisfaisante à 5.5% en moyenne selon l'état matrimonial des autres enquêtés³³⁵.

Par rapport à cette constance dans la perception de la demande en eau potable, on peut rappeler avec Barraqué³³⁶ les trois sous-secteurs du secteur de l'eau. Ces sous-secteurs sont interdépendants, autrefois séparés et nécessitent leur propre organisation technico-administrative et des stratégies spécifiques. Il s'agit entre autres de secteurs dont :

³³³Ulrich Holst, *Purifier et redynamiser votre eau...* cite le texte de la Bible pour parler de la qualité de l'eau ; 2 Rois, 2, 19-23 : Les gens de la ville dirent à Elisée : voici, le signe de la ville est bon, comme le voit mon seigneur ; mais les eaux sont mauvaises et le pays est stérile. Il dit : apportez-moi un plat neuf et mettez-y du sel. Et ils le lui apportèrent. Il alla vers la source des eaux ; et il y jeta du sel, et dit : ainsi parle l'Éternel : j'assainis ces eaux ; et il n'en proviendra plus ni mort, ni stérilité. Et les eaux furent assainies, jusqu'à ce jour selon la parole qu'Elisée avait prononcée, voir p. 6.

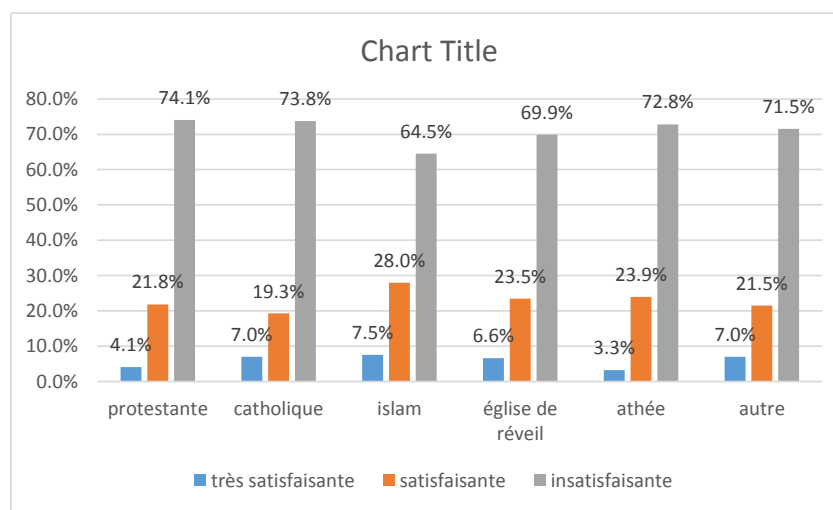
³³⁴ A. Brun et F. Lasserre, *Op. cit.*, p. 12.

³³⁵ C'est-à-dire, exceptés les divorcés qui n'ont rien trouvé de très satisfaisant dans la réponse par rapport à la demande en eau potable.

³³⁶ Barraqué, cité par A. Brun et F. Lasserre, *Op. cit.*, p. 2 et suiv.

- i. Le premier correspond à l'adduction, au traitement et à la distribution de l'eau potable par des réseaux sous pression avec des produits complémentaires que sont l'eau industrielle en réseau et les eaux de table embouteillées ;
- ii. Le deuxième concerne la collecte et le traitement des eaux usées ainsi que l'assainissement des eaux pluviales ;
- iii. Le troisième englobe la gestion des ressources en eau et des milieux aquatiques dans les buts multiples (débit minimal des cours d'eau navigables, gestion des stocks pour l'irrigation, maîtrise des inondations, etc.).

Graphique 89 : L'économie/environnement durable selon la confession religieuse



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les enquêtés de toutes les confessions religieuses retenues ont presque les mêmes opinions au sujet de la réponse par rapport à la demande en eau potable. Quoique jugée insatisfaisante selon plus de 65.5% (chez les musulmans), on a entre 19.3% des catholiques et 28.0% de l'Islam selon lesquels elle est satisfaisante. Il s'avère que c'est à des faibles proportions variant entre 3.3% (chez les athées) et 7.5% (chez les musulmans) qu'on la trouve très satisfaisante.

Ces résultats corroborent avec l'idée de Naser Faruqi et alii selon laquelle « *la culture, y compris la religion, exerce une influence sur la perception des personnes à l'égard d'une ressource telle que l'eau ; influence touchant la gestion qu'on lui réserve*³³⁷. » On retiendra que la conférence du Programme des Nations unies pour l'environnement (PNUE) sur l'eau, en

³³⁷ Naser I. Faruqi et alii, (S/dir), *Op. cit.*, p. 15.

1992, à Dublin³³⁸ (Irlande) avait édicté des principes de gestion de l'eau toujours en vogue à nos jours. Les professionnels de la gestion de l'eau s'étaient accordés sur les principes ci-après :

- i. l'eau est un bien commun, l'eau est un bien économique ;
- ii. la gestion de l'eau doit être participative et intégrée ;
- iii. les femmes jouent un rôle très important dans la gestion de l'eau.

À cette réponse insatisfaisante par rapport à la demande en eau, il faut ajouter le problème de la qualité de l'eau. La pollution de l'eau et de l'air reste entière. Il y a certes d'autres questions telles que « *la contamination au plomb, les pesticides et bien d'autres maux liés au changement climatique*³³⁹. » Plusieurs stratégies ont déjà été mise en œuvre sans succès³⁴⁰.

Dans tous les cas, on se doit de garder à l'esprit le fait qu'il faut agir pour lutter contre les menaces des changements climatiques car, cette évolution entraîne des modifications du régime des précipitations, une élévation du niveau des mers, une perturbation de la circulation atmosphérique et océanique, et une plus grande variabilité climatique. Parmi ces éventuels effets figurent également « *la disparition de zones côtières, de forêts et d'espèces menacées, et de petits États insulaires, des baisses de rendement des cultures, des incidences sur les réseaux hydrographiques et l'irrigation, une plus forte pollution atmosphérique, des vagues de chaleur ayant des répercussions sanitaires et la propagation de maladies infectieuses*³⁴¹. »

³³⁸ Ibidem, p. 17.

³³⁹ Cf. www.imist.ma consulté le 22/4/2020.

³⁴⁰ Selon l'OCDE, l'interférence humaine avec le système climatique est l'une des menaces les plus graves pour l'environnement auxquelles est aujourd'hui confrontée la communauté internationale. Depuis la fin des années 80, et notamment grâce à l'action du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIE) un consensus s'est peu à peu dégagé sur la nécessité de s'attaquer aux risques associés aux changements climatiques. Des concentrations croissantes de gaz à effet de serre dans l'atmosphère — de dioxyde de carbone, de méthane, d'oxyde nitreux et d'une variété de composés chimiques — piègent des quantités de plus en plus grandes de chaleur dans l'atmosphère terrestre, accentuant l'effet de serre naturel. La persistance de ces gaz dans l'atmosphère implique aussi que leur concentration augmentera même après la stabilisation des nouvelles émissions. Les activités économiques contribuent aux émissions de gaz à effet de serre, principalement la combustion de combustibles fossiles, mais aussi la déforestation et la mise en valeur des terres, l'élevage, la riziculture, les rejets de gaz naturel dans l'atmosphère, l'élimination des déchets municipaux et les fuites de composés chimiques utilisés comme réfrigérants et dans la fabrication d'aluminium et de magnésium. Au siècle dernier, les concentrations de dioxyde de carbone dans l'atmosphère ont augmenté de près de 30 %, tandis que les températures moyennes progressaient de 0,6°C sur toute la période pour laquelle on possède des statistiques c'est-à-dire depuis 1860. Ces tendances sont conformes aux prévisions tirées des modèles climatiques, selon lesquelles la poursuite des tendances récentes des émissions au cours du siècle actuel — avec un doublement éventuel des concentrations d'ici à 2100 — pourrait provoquer une hausse des températures moyennes de 1,4 à 5,8°C. cf. Organisation internationale de coopération et de développement économique, *Développement durable. Les grandes questions*, Paris, OCDE, 2001, p. 14 et suiv.

³⁴¹ Idem, p. 15.

S'agissant de la nouvelle stratégie par rapport à la demande en eau potable, on rappelle avec l'OCDE « *la participation du secteur privé aux services urbains d'adduction d'eau et d'assainissement*³⁴². »

3. De l'Afrique unie (fédérale/confédérée) (8)

Les cadres et institutions pour une Afrique unie constitue un domaine prioritaire dans la mise en œuvre de l'objectif « une Afrique unie, fédérale et confédérée ». Il faut se rappeler que « *depuis les années 1960, les États africains ont attaché une attention particulière à l'intégration*³⁴³. » Par intégration, il faut entendre « *le rassemblement, l'union ou la fusion de plusieurs parties en un tout. Elle est fondée sur les principes de solidarité et de subsidiarité*³⁴⁴. » Depuis lors, plusieurs organisations ont été créées. La plupart d'entre elles ont disparu. Mais, « *ces regroupements à caractère politique ou économique peuvent concerner le continent tout entier (cas de l'UA), soit une région, soit encore une sous-région et même une quelques régions.*³⁴⁵ »

La stratégie pour réussir l'implémentation des actions d'une Afrique unie consistait à intégrer dans les lois nationales tous les protocoles conduisant à la libre circulation des personnes au sein de chaque communauté économique régionale (CER). Comme d'autres pays des CER dont la RDC fait partie, c'est de 2013 à 2023 qu'il fallait « intégrer dans les lois nationales tous les protocoles conduisant à la libre circulation des personnes dans les CER ».

Le projet phare lancé dans ce sens porte sur le « Passeport africain et libre circulation des personnes » C'était une initiative du rwandais Paul Kagame qui en avait fait une priorité lors de sa présidence de l'Union africaine. Ce programme dont les résultats étaient attendus en 2018 :

vise à accélérer l'intégration continentale, un passeport africain commun, la libre circulation des personnes constitue un des piliers de l'intégration africaine et de la croissance accélérée du commerce interafricain. Ce programme vise également à transformer les lois africaines, qui restent généralement restrictives sur la circulation des personnes malgré les engagements politiques, pour supprimer les

³⁴² Ibidem, p. 288.

³⁴³ Kemoko Diakkite, *Droit de l'intégration africaine : Organisations communautaires en Afrique de l'Ouest, Rapport entre les organisations sous régionales, l'Union africaine et l'Organisation des Nations unies. Défis prioritaires de l'intégration en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 2017, p. 15.

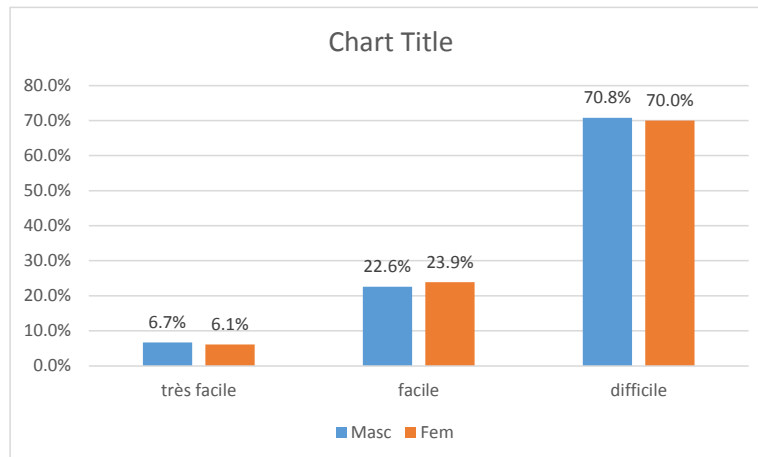
³⁴⁴ Selon Kemoko, le principe de subsidiarité est fondamental pour le fonctionnement des organisations d'intégration et plus précisément pour la prise de décision. Il permet notamment de déterminer quand l'organisation d'intégration est compétente pour légiférer, et contribue à ce que les décisions soient prises le plus près par les citoyens. Il vise à déterminer le niveau d'intervention entre les États membres. Il peut s'agir d'une action à l'échelon africain, national ou local. Dans tous les cas, l'organisation d'intégration ne peut intervenir que si elle est en mesure d'agir plus efficacement que les États membres, p. 15 et suiv. On a vécu l'acte manqué de l'UA lorsqu'elle voulait enquêter sur la fraude aux élections présidentielles du 23/12/2018 en RDC. Pour couper court, la cour suprême de justice avait nuitamment proclamé élu F-A. Tshisekedi.

³⁴⁵ Ibidem.

frontières en vue de la promotion de la délivrance des visas par les États membres en vue d'améliorer la libre circulation de tous les citoyens africains dans tous les pays africains [...].

À la question de savoir quelle est votre perception de la libre circulation des personnes et des biens en Afrique, le graphique suivant présente les avis des répondants selon le sexe :

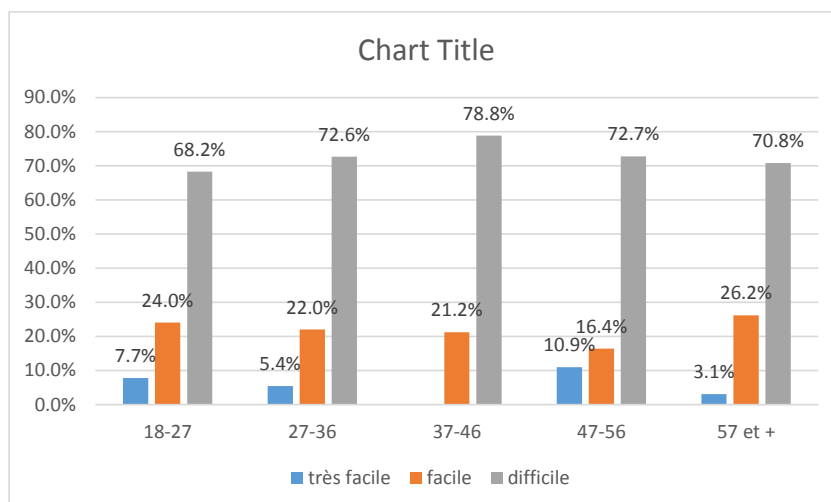
Graphique 90 : L'Afrique unie (fédérale/confédérée) selon le sexe



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

La libre circulation des personnes est perçue de la même manière par tous les enquêtés. Dans la majorité des cas, elle est difficile selon 70.8% des hommes contre 70.0% des femmes. Elle dite facile selon 22.6% de hommes contre 23.9% des femmes et très facile selon 6.7% des hommes et 6.1% des femmes. En bref, le sexe n'influence en rien la perception de cet objectif.

Graphique 91 : L'Afrique unie (fédérale/confédérée) selon la tranche d'âge

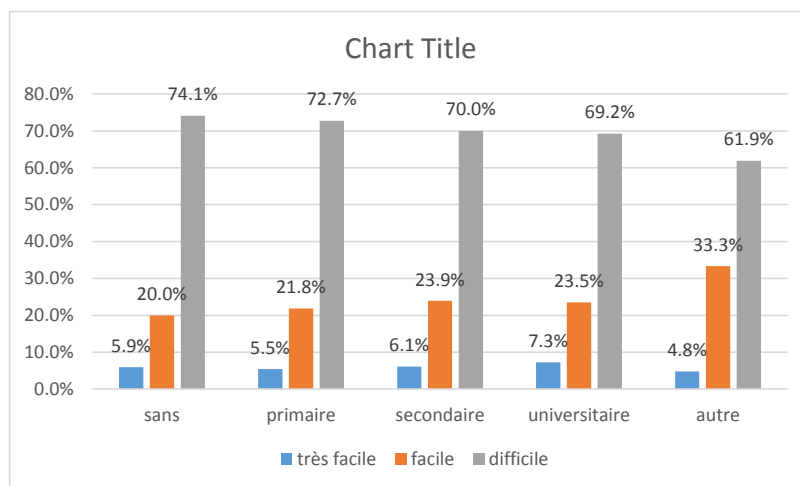


Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre l'écart de 10.6% des cas entre les 78.8% des personnes de 37 à 46 ans et les 68.2% de celles de 18 à 27 ans qui ont répondu que la libre circulation des personnes est difficile. Il y a également l'écart de perception entre les 26.2% dont l'âge varie entre 57 ans et plus et les 16.4% des 47 à 56 ans selon lesquels cette liberté de circulation est facile. Ces écarts suffisent pour parler de divergence des points de vue. Ceux qui la trouvent très facile sont faiblement représentés entre 3.1% (à 57 ans et plus) et 10.9% (entre 47 et 56 ans).

Les répondants de la tranche d'âge de 37 à 46 ans n'ont rien trouvé de très facile dans la libre circulation des personnes. Cela suppose que la RDC est loin de réaliser cet objectif. On peut d'ailleurs noter que son passeport est resté le plus cher au monde³⁴⁶. Or, « *la mondialisation ne laisse aujourd'hui à aucun État la latitude de se complaire dans l'isolationnisme.* »³⁴⁷

Graphique 92 : L'Afrique unie (fédérale/confédérée) selon le niveau d'instruction



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

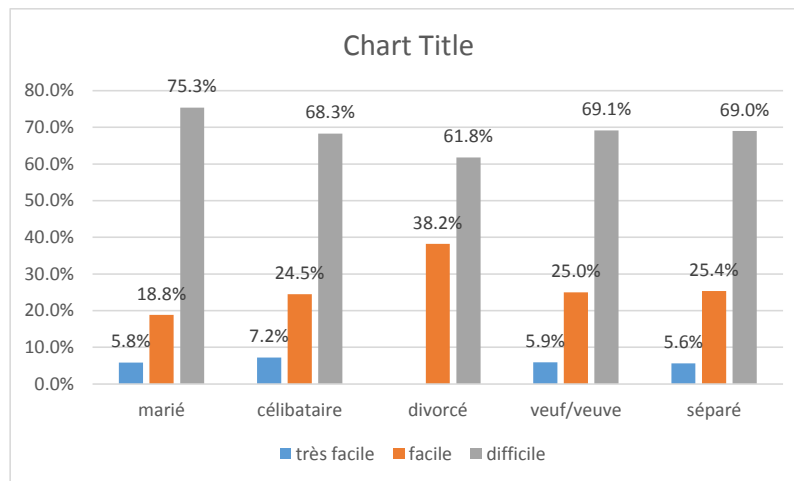
À la lecture des données de ce graphique, on constate que ceux qui disent que la libre circulation des personnes est difficile sont plus nombreux ; entre 61.9% de niveau d'instruction autre et 74.1% chez les « sans-niveaux ». Par contre, les personnes qui estiment qu'elle est facile représentent entre 20.0% (chez les sans-niveaux) et 33.3% (chez les répondants de niveau « autre »). Dans les deux cas, il y a des écarts qui montrent une divergence de perception. C'est parmi les personnes qui répondent que cette libre circulation est très facile qu'on observe des avis presque convergents.

³⁴⁶ Officiellement, il coûte 185 dollars américains, et officieusement les dépenses d'obtention du Passeport congolais sont estimées à un minimum de 250 dollars à Kinshasa et 300 dollars en province. Or, la même entreprise SEMLEX de l'homme d'affaire belge Albert Mario Karaziwan les produit à moins cher pour d'autres États africains.

³⁴⁷ Kemoko Diakite, *Op. cit.*, p. 17.

Pour le développement harmonieux et susceptible d'améliorer le niveau de vie des populations de l'Afrique et de la RDC, il convient de redynamiser et d'étendre systématiquement la circulation des personnes à celles des biens et services à l'échelle continentale. Cela suppose, d'une part « *la mise en œuvre au niveau régional d'une politique active de coopération et d'intégration économique ; notamment en ce qui concerne l'agriculture, l'élevage, la pêche, l'industrie, les transports et communications, le tourisme et la recherche technique et scientifique*³⁴⁸. » L'autre objectif concernerait « *le développement des échanges de produits agricoles et industriels entre les Etats membres, notamment en établissant entre eux une zone d'échanges organisés, caractérisée par la libre circulation des produits et par l'institution d'un régime préférentiel spécial applicable à certains produits industriels*³⁴⁹. »

Graphique 93 : L'Afrique unie (fédérale/confédérée) selon l'état matrimonial

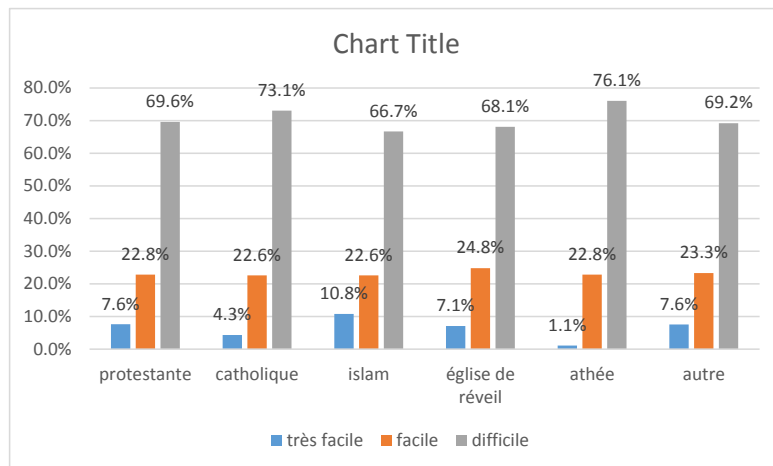


Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre que les perceptions de la libre circulation de personnes ne convergent pas selon l'état matrimonial des populations congolaises. Certes, les tendances dominantes présentent les personnes selon lesquelles cette libre circulation est difficile. C'est l'avis de 61.8% des divorcés contre 75.3% des mariés. Elle est facile selon 18.8% des mariés contre 38.2% des célibataires. Il s'avère que les divorcés ne l'ont pas trouvé très facile. C'est pourtant l'avis des mariés (5.8%) ; célibataires (7.2%) ; veufs/veuves (5.9%) et des séparés (5.6%) des cas.

³⁴⁸ Fatima Sawadogo, *De la CEAO à l'UEMOA ou la genèse d'une intégration sous régionale réussie*, L'Harmattan, Paris, 2015, p. 62.

³⁴⁹ Eadem, *ibidem*, p. 62 et suiv.

Graphique 94 : L’Afrique unie (fédérale/confédérée) selon la confession religieuse

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les personnes qui disent que la libre circulation des personnes est difficile sont beaucoup plus nombreuses. On observe quand même des divergences des points de vue entre elles avec l'écart de 9.4% entre les 76.1% des athées et les 66.7% des musulmans. Les divergences ne sont pas prononcées parmi les répondants ayant dit que cette libre circulation est facile. Leurs proportions tournent autour de 22.0% des cas. Elle est jugée très facile selon une tendance inquiétante de 1.1% selon les athées. Toutefois, les 10.8% des adeptes de l'Islam viennent compenser cette très faible perception.

4. De la renaissance culturelle africaine (16)

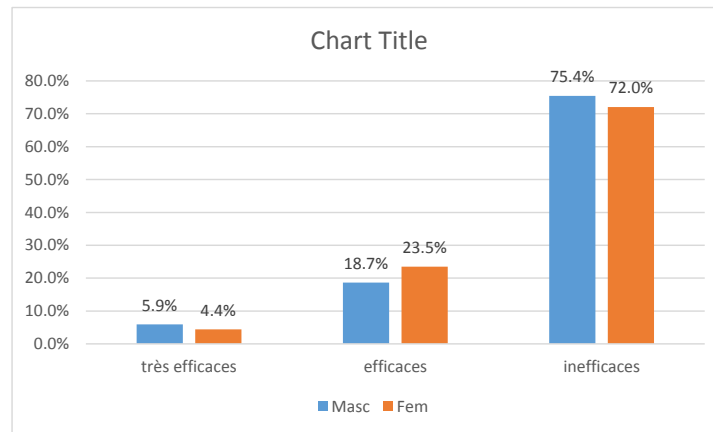
Cet objectif en rapport avec la renaissance africaine en plein apogée relève du domaine culturel. Il priorise entre autres les domaines des valeurs culturelles et renaissance africaine ; de l'héritage culturel, arts et métiers créatifs ainsi que celui des valeurs et idéaux du panafricanisme.

Une attention particulière est portée sur le domaine des valeurs et idéaux du panafricanisme dans le but de s'assurer que les stratégies de l'Union africaine de mettre en œuvre la charte de la renaissance culturelle africaine ainsi que la déclaration d'Alger³⁵⁰ ont été opérantes. Les États africains tiennent à faire en sorte qu'au moins 80 pour cent du contenu des programmes éducatifs porteront la culture, les valeurs et les langues autochtones africaines dans l'éducation primaire et secondaire à l'horizon 2030.

³⁵⁰ Elle porte sur l'harmonisation et la coordination des politiques et programmes culturels en Afrique.

Face à ce qui précède, on a posé la question suivante : « quelle est votre perception actuelle des efforts de la RDC à intégrer les langues locales dans les programmes éducatifs ? ». Les avis sont repris dans le graphique suivant selon le sexe des répondants :

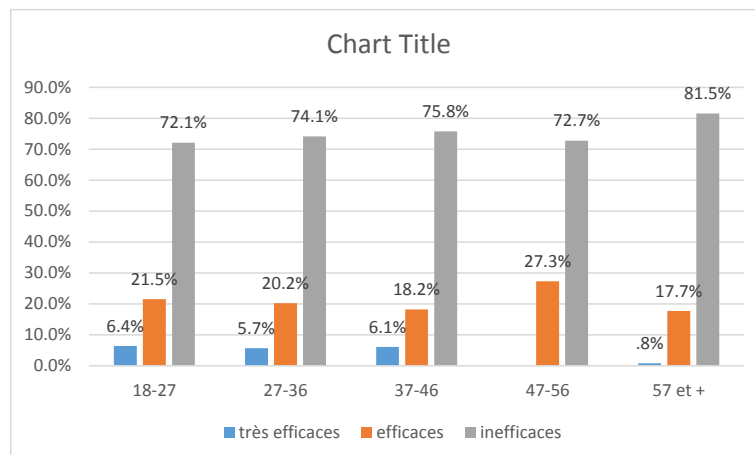
Graphique 95 : La renaissance culturelle africaine selon le sexe



Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Ce graphique montre des légères différences entre les points de vue des hommes et ceux des femmes concernant leurs perceptions des efforts de la RDC à intégrer les langues locales dans les programmes éducatifs. Nombreux sont les répondants qui disent que ces efforts sont inefficaces selon 75.4% des hommes et 72.0 des femmes. Par contre, les femmes (23.5%) sont plus nombreuses que les hommes (18.7%) à affirmer que ces efforts sont efficaces. Ce n'est plus le cas lorsqu'on considère les 5.9% des hommes contre les 4.4% des femmes selon lesquels ils sont très efficaces. Pour tout dire, le sexe influence peu la perception des répondants.

Graphique 96 : La renaissance culturelle africaine selon l'âge

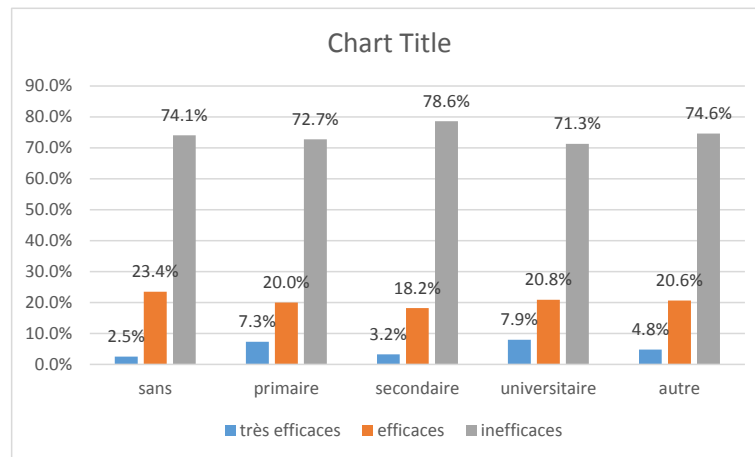


Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

On observe beaucoup de divergences dans les perceptions des efforts de la RDC à intégrer les langues locales dans les programmes éducatifs selon les tranches d'âge. Les tendances haussières présentent les opinions selon lesquelles ces efforts sont inefficaces entre 72.1% (18 à 27 ans) et 81.5% (57 ans et plus) ; avec un écart de 9.4%. C'est presque le même écart avec les 9.6% qui séparent les 27.3% (47 à 56 ans) et les 17.7% (57 ans et plus).

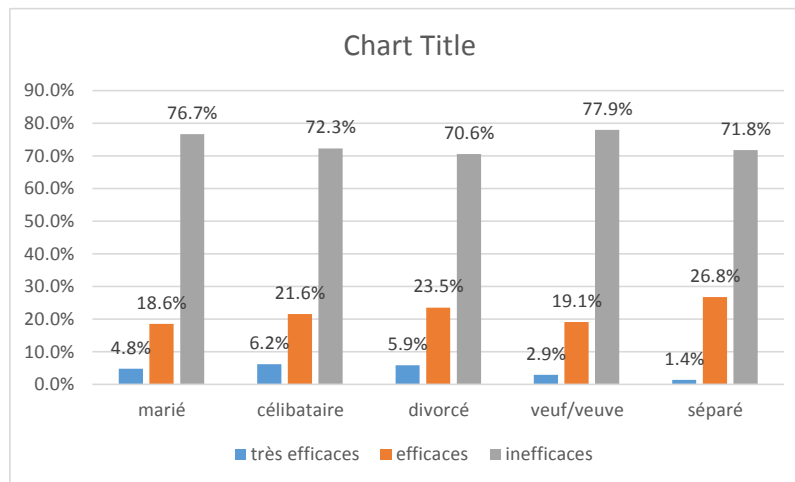
Chez les personnes selon lesquelles ces efforts sont très efficaces, on observe que les répondants dont l'âge varie entre 47 et 56 ans ne voient rien en cette très forte efficacité. Chez celles âgées de 57 ans et plus, ces efforts sont presque nuls selon 0.8% des cas. Cette forte efficacité est très faible avec la moyenne de 4.0%.

Graphique 97 : La renaissance culturelle africaine selon le niveau d'instruction



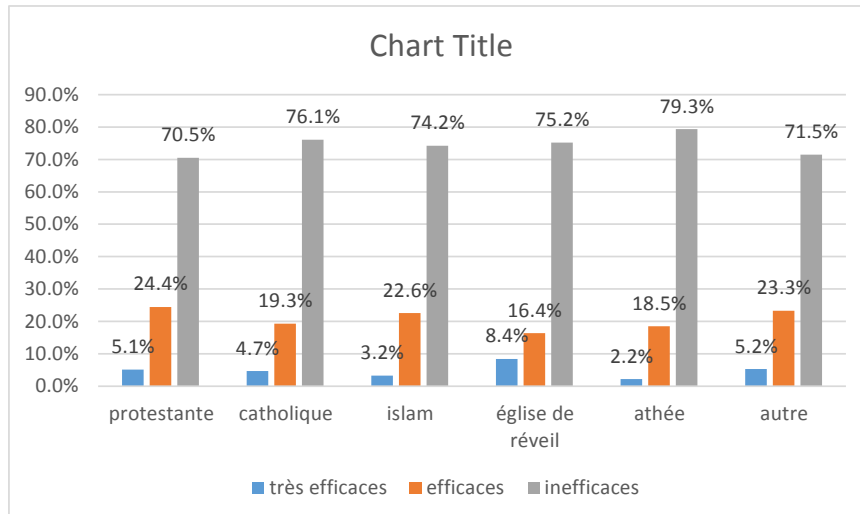
Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Les données de ce graphique montrent que plus de 71.0% sont d'avis que les efforts de la RDC à intégrer les langues locales dans les programmes éducatifs sont inefficaces. Ils sont jugés efficaces avec l'écart de 5.1% entre les « sans-niveaux » (23.4%) et les personnes de niveau secondaire (18.2%) et très efficaces à 5.1% des cas en moyenne.

Graphique 98 : La renaissance culturelle africaine selon l'état matrimonial

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

C'est à plus de 70.0% que les efforts de la RDC à intégrer les langues locales dans les programmes éducatifs sont estimés inefficaces. Ils sont efficaces entre 18.6% des mariés contre 26.8 % des séparés et très efficaces à moins de 7% des cas. Malgré les petites divergences, l'état matrimonial n'a pas d'impact sur la perception desdits efforts.

Graphique 99 : La renaissance culturelle africaine selon la confession religieuse

Source : Willy Kasese, (enquêtes à Kinshasa, septembre 2020).

Des tels résultats prouvent que la confession religieuse n'influence pas les perceptions des efforts de la RDC à intégrer les langues locales dans les programmes éducatifs. Les répondants qui affirment que ces efforts sont inefficaces sont à plus de 70.0% des cas. Quant à ceux qui disent qu'ils sont efficaces, ils représentent entre 16.4% des adeptes des églises de

réveil et 24.4% des protestants. C'est à des taux très faible d'ordre de 2.2% chez les athées ; 3.2% des catholiques ; 4.7% des musulmans... qu'on les juge très efficaces.

En définitive, on a montré comment s'est analysée la perception des résultats de l'agenda 2063 sur les conditions de vie des populations de Kinshasa dans l'approche pratique. Le structuro-fonctionnalisme a permis une analyse de l'agenda 2063 en sous-systèmes économique, social, politique et environnemental. Dans l'ensemble, seuls l'objectif 01, relatif au niveau de revenu par ménage a augmenté selon 12,9% des cas ; l'objectif 02 en lien avec la scolarisation des enfants que les répondants estiment élevé à 10,7% et l'objectif 17 en rapport avec l'autonomisation de la femme rurale jugé satisfaisant selon 24,2% des cas.

Par rapport à des tels résultats, la stratégie commune de lutte pour les indépendances africaines élaborée autour des années 50 peut actuellement servir de modèle avant que tous ses initiateurs ne meurent. Tout d'abord, « *on s'accordera pour penser que la notion même de stratégie implique une volonté de dépasser un état de fait, ou une évolution, jugés insatisfaisants par l'ensemble des promoteurs éventuels de ces stratégies* »³⁵¹.

Les auteurs renchérissent en émettant quelques hypothèses pour l'Afrique dans les stratégies du Sud face aux stratégies du Nord. Dans le cadre du développement des relations Sud-sud, « *il peut s'agir de stratégies de développement national qui concernent un ou plusieurs africains. Ces stratégies peuvent être particulièrement coordonnées au niveau régional ou continental, voire international* »³⁵². Aussi, « *il peut s'agir [...] de stratégies de redéfinition des relations avec le Nord (revalorisation des matières premières, accès au marché du Nord, accès aux technologies, financement des investissements, contrôle des multinationales)* »³⁵³

³⁵¹ Samir Amin et alii, *L'avenir industriel de l'Afrique*, L'Harmattan, Paris, 1980, p. 87.

³⁵² Idem, p. 78.

³⁵³ Ibidem, p. 88.

Conclusion (Première partie)

Pour tout dire, dans cette partie on a, dans un premier temps, présenté le cadre global de développement de la RDC et celui spécifique de la ville-province de Kinshasa ; site des investigations. Lors du décryptage de l'action publique de l'action publique en RDC, nous avons scruté les outils de l'action publique éducative, la procédure d'implémentation de la gratuité de l'enseignement primaire sous Félix Antoine Tshisekedi Tshilombo et les méthodes et stratégies de son implémentation. Ces dernières se sont avérées hors normes faute de planification. La politique de la gratuité de l'enseignement ; quoique constitutionnelle, était lancée lors d'un meeting politique. Non seulement elle n'a jamais fait l'objet d'un débat à l'assemblée nationale, mais aussi elle n'a jamais été placée dans un cadre logique qui permette de définir clairement les activités, les objectifs à atteindre, la logique d'intervention, les indicateurs objectivement vérifiables, les méthodes et les sources de vérification voire les hypothèses et/ou risques éventuels susceptibles d'en faciliter une évaluation.

Lorsqu'on a jeté un regard sur le dispositif national de suivi et évaluation des politiques publiques en RDC, il s'avère lacunaire. Nous avons ensuite élaboré un plan d'évaluation. Sa mise en place a porté sur les vingt objectifs de l'agenda 2063. Dans un regard critique, on a situé l'action publique par rapport au système de suivi et évaluation de la RDC.

Dans la section sur la présentation des résultats globaux sur la perception de l'agenda 2063 sur le développement durable de la RDC, l'enquête menée à Kinshasa montre que sur les vingt objectifs évalués, seuls se rapprochent des attentes des populations bénéficiaires.

Dans l'appréhension pratique de l'action publique en RDC, nous avons analysé lesdits résultats de l'agenda 2063 sous le prisme structuro-fonctionnaliste. D'où, l'analyse des quatre sous-systèmes du système social suivant la méthode parsonienne AGIL.

Ainsi donc, les résultats montrent que par rapport aux objectifs du :

1. Sous-système économique :

- a. l'économie et emplois est bas selon les hommes à 68% des cas contre 65,5% des femmes ;
- b. le niveau des institutions financières a également baissé selon 65,3% d'hommes et 65,6%des femmes ;
- c. par ailleurs, les infrastructures de base de classe internationale ont évolué à un niveau faible selon 8,3% des hommes et 7,0% des femmes ;

d. Enfin, en ce qui concerne l'entrepreneuriat des jeunes et leur responsabilisation reste peu significative selon 72,7% des hommes et 74,2% des femmes. En bref, la RDC doit fournir beaucoup d'efforts dans le domaine économique pour les dix prochaines années afin d'espérer atteindre ces objectifs à l'horizon 2063.

2. Sous-système politique :

- a. les résultats concernant la perception des valeurs et pratiques démocratiques, les efforts fournis par la RDC sont jugés inefficaces selon 72,4% des hommes et 70,4% des femmes.
- b. Quant à l'objectif relatif aux institutions capables, nous avons voulu savoir le niveau de réduction des conflits armés entre les communautés en RDC. Les répondants jugent qu'elles sont inefficaces selon 74,4% des hommes contre 70,2% des femmes.
- c. L'agenda 2063 ambitionne aussi la paix, la sécurité et la stabilité préservées. Ici, les mécanismes de prévention des conflits sont perçus comme étant inefficaces à 71,0% des hommes comme des femmes.
- d. En ce qui concerne l'Afrique stable et pacifique, l'engagement à faire taire les armes pour la stabilité du continent, les actions du gouvernement congolais à ce sujet sont jugées irrationnelles à 70,4% des cas.
- e. Au sujet de l'objectif 15 sur la paix et sécurité fonctionnelles, chaque État doit doter ses structures nationales de sécurité des équipements et des compétences nécessaires pour participer à des missions continentales. Les capacités des services congolais de sécurité sont jugées médiocres selon 75,8% des hommes et 76,9% des femmes.
- f. Au terme de l'objectif 19, la question est de savoir le niveau d'exportation des produits congolais à l'étranger. Il est jugé bas selon 74,1% des hommes et 69,6% des femmes.
- g. L'objectif 20 concerne « une Afrique entièrement capable de financer son développement ». Nous avons voulu connaître le taux de couverture des recettes fiscales dans les dépenses courantes du développement en RDC. Les

avis sont partagés. Mais, ce taux de couverture n'a pas évolué. Il est d'ailleurs estimé nul selon 66,2% des hommes et 68,7% des femmes.

3. Sous-système social :

- a. Le niveau de vie des ménages a baissé à en croire 64,7% des hommes et 66,7% des femmes rencontrés à Kinshasa.
- b. L'objectif éducatif de l'agenda 2063 veut « des citoyens bien formés et une révolution des compétences sous-tendue par la science, la technologie et l'innovation ».
- c. Pour ce qui est de la possibilité d'accès aux soins et services de santé, ils ne sont pas accessibles en RDC selon 62,5% des hommes et 62,4% des femmes de Kinshasa.
- d. L'agriculture moderne pose également des problèmes de production vivrière locale perçue comme étant insuffisante par 70,9 % des hommes et 66,1% des femmes.
- e. En évaluant l'égalité homme-femme, la question de discrimination de la femme en RDC est posée. Le niveau actuel jugé passable nous a poussé à chercher la perception par rapport à l'autonomisation de la femme rurale. Les répondants l'estiment efficace selon 23,3% des hommes et 25,4% des femmes. Il y a des efforts à fournir lorsqu'on a en moyenne 70,9% des cas qui la trouvent inefficace.

Il convient de signaler que c'est dans ce système social où la RDC a fourni assez d'efforts dans les objectifs éducatifs, sanitaires et d'égalité de genre.

4. Sous-système environnemental :

- a. L'objectif 6 parle de l'économie bleue. Nous avons porté une attention à l'indicateur lié à la perception de l'apport du tourisme côtier au financement des programmes de développement du continent. En RDC, les kinois estiment qu'il est insuffisant selon 71,2% des hommes contre 66,9% des femmes.
- b. L'objectif 7 sur « économie et communauté dans un environnement durable et résiliente aux changements climatiques » s'inscrit dans la culture mondiale de lutter contre les changements climatiques et leurs menaces sur

le bien-être humain. La COP 27 tenue en Egypte venait de se pencher sur la possibilité de voir les pays grands pollueurs du monde indemniser les pays non pollueurs qui subissent de plein fouet les effets dudit changement climatique. La famine au Madagascar en dépend. On s'est penché sur la réponse par rapport à la demande en eau potable en RDC, et nos répondants ont avoué qu'elle est insatisfaisante selon 74,1% des hommes et 69,0% des femmes.

- c. L'Afrique unie, fédérale et confédérée ; c'est l'objectif 8. Son niveau d'atteinte est difficile selon 70,8% des hommes et 70,0% des femmes de Kinshasa parce que la libre circulation des personnes et des biens pose toujours problème.
- d. Enfin, concernant la renaissance culturelle africaine recherchée dans l'objectif 16, on s'est intéressé aux efforts de la RDC à intégrer les langues locales dans les programmes éducatifs. Ils sont jugés insuffisants à 75,4% selon les hommes et à 72,0% selon les femmes. Or, les États membres de l'Union africaine tenaient à ce que 80% du contenu des programmes éducatifs porte sur la culture, les valeurs et les langues autochtones africaines dans l'éducation primaire et secondaire en 2030.

DEUXIEME PARTIE

**INTERROGER L'ACTION PUBLIQUE SOUS LE PRISME DE LA
POLITIQUE DE LA GRATUITÉ DE L'ENSEIGNEMENT**

Dans la partie précédente, on a analysé l'action publique sous le prisme de l'agenda 2063 pris comme un référentiel global. De cet agenda, on s'est focalisé sur l'objectif éducatif comme référentiel spécifique. C'est ainsi qu'à ce niveau, il s'agit d'interroger la politique de la gratuité de l'enseignement primaire ; cette action publique du gouvernement de la RDC mise en œuvre pour atteindre ledit objectif éducatif de l'Union africaine. L'analyse s'inscrit dans le paradigme de la sociologie de l'action publique de P. Lascoumes et P. Le Galès. Elle tente de répondre aux questionnements « quelles sont les contraintes à la mise en œuvre de la politique publique de la gratuité de l'enseignement à Kinshasa/République démocratique du Congo ? » ainsi qu'à celui de savoir « par quelles stratégies ou logiques les acteurs engagés dans l'implémentation de l'action publique de la gratuité de l'enseignement agissent-ils dans le processus ? »

D'où, cette partie est structurée en deux chapitres dont le troisième de cette dissertation essaie de placer le système éducatif congolais face aux contraintes de l'action publique de la gratuité de l'enseignement. Ensuite, le quatrième chapitre procède à l'analyse des logiques des acteurs engagés dans l'implémentation de l'action publique de la gratuité de l'enseignement en RDC.

CHAPITRE TROISIÈME

SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS ET

CONTRAINTES DE L'ACTION PUBLIQUE DE LA

GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT

Toute action publique n'est pas aisée à réaliser. Dès sa conception, il est généralement recommandé un minimum de rationalité ; c'est-à-dire le respect des normes classiques fondées sur le management. Dès lors, toute action publique est inscrite dans un cadre logique qui détermine, outre le timing, les activités à mener, les résultats attendus ou objectifs à atteindre, la logique d'intervention...et surtout les contraintes (ou hypothèses et risques) pouvant affecter sa réalisation. Concrètement, le cadre logique est un outil de gestion qui aide à définir les objectifs, facilite la conception et améliore l'exécution. Il répond aux questions : i) qui ? (qui est public cible ? quelles sont les parties prenantes) ; ii) pourquoi ? (quels sont les besoins ? dans quel contexte ? les effets attendus...) ; iii. quoi ? (les activités qui vont permettre de répondre aux besoins) ; iv. comment ? (le budget alloué à l'action) ; v. quand? (le programme d'action).

Dans ce chapitre, on va essayer d'interroger les contraintes de l'action publique de la gratuité de l'enseignement sur le système éducatif de la RDC. Dans l'implémentation des projets et programmes, ces impondérables³⁵⁴ sont préalablement étudiées et régulièrement revisités en vue d'atteindre les objectifs.

Pour ce, on va entre autres faire un aperçu global du système éducatif de la RDC ; rechercher les contraintes à l'action publique de la gratuité de l'enseignement ; faire un état des lieux de la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC ; analyser ses effets sur le système éducatif congolais ; faire une appréciation de l'accompagnement des acteurs de la gratuité de l'enseignement et en analyser les contraintes et autres obstacles.

A. APERÇU GLOBAL DU SYSTEME EDUCATIF DE LA RDC³⁵⁵

Le secteur de l'éducation congolais dispose de caractéristiques importantes qui nécessitent d'être pris en compte. En 1960, à l'époque de l'indépendance de la colonie Belge, la mise à disposition de l'éducation primaire était une mission réservée aux églises. En 1977, une convention a été préparée et signée entre le gouvernement et quatre représentants de confessions religieuses. Cette convention est encore utilisée aujourd'hui et établi une division des tâches : le gouvernement organise le secteur de l'éducation pendant que les réseaux religieux assurent la gestion des écoles. Cyrill Owen Brandt avait constaté que

les acteurs au sein du système scolaire se sont montrés extrêmement novateurs pendant les deux dernières décennies, notamment par l'adaptabilité des enseignants, la présence locale et l'autonomie partielle des réseaux religieux ainsi que les

³⁵⁴ Ce sont des éléments imprévisibles qui ont une influence sur le cours des événements. En management des projets, on en parle en termes d'hypothèses et/ou de risques.

³⁵⁵ RDC, *Annuaire statistique RDC 2020*, inédit, Kinshasa, p. 90 et suiv.

contributions financières des parents. Aujourd'hui les parents financent une grande partie du système scolaire en payant de la prime supplémentaire sur les salaires des enseignants, ce qui a été initié par l'église catholique et le Comité national des parents. Cette implication de plusieurs acteurs dans la gestion du système éducatif est la raison pour laquelle le concept de gouvernance est très important. Elle est comprise comme l'implication d'un processus politique dans lequel une sélection d'acteurs étatiques et non-étatiques suit leurs objectifs souvent conflictuels. Ils disposent de ressources différentes et la relation entre eux se caractérise par des relations de pouvoir asymétriques. En conséquence, le pouvoir de prise de décision n'est pas exclusivement ancré au sein des institutions gouvernementales. Comme résultat de la fragilité et des conflits, les décisions au sein du secteur de l'éducation ne sont pas prises unilatéralement par le gouvernement mais font partie d'un système conjoint de prise de décision [...]. Une multitude d'acteurs agissant chacun dans leurs intérêts spécifiques font partie du processus de prise de décision, d'où le fait que le gouvernement ne peut pas initier et implémenter des politiques de réglementation de manière unilatérale...³⁵⁶

En effet, en RDC, le système éducatif s'organise en quatre secteurs différents qui sont :
i) l'éducation formelle ; ii) l'éducation non formelle ; iii) l'éducation informelle iv) l'éducation spéciale.

1. L'éducation formelle

Elle est constituée par l'ensemble d'activités structurées et organisées dans le système scolaires ou académiques de façon régulière. Elle a comme structures : i) l'enseignement maternel ; ii) l'enseignement primaire ; iii) l'enseignement secondaire ; iv) l'enseignement supérieur et universitaire.

L'éducation formelle est de type classique. Elle est organisée par les ministères de l'EPST et de l'ESU. Les programmes d'enseignement et leurs contenus sont fixés par l'État. Celui-ci organise les examens nationaux et reconnaît les documents sanctionnant la fin des cycles (certificat, brevet, diplôme).

a. L'enseignement primaire, secondaire et technique

Le ministère de l'EPST comprend en son sein trois niveaux d'enseignement qui sont :

- i. le maternel ou le préscolaire ou encore le pré primaire dont la durée est de trois ans et qui reçoit les enfants de 3 à 5 ans. Cet enseignement n'est pas obligatoire, il est facultatif et organisé en grande partie par les privés ;
- ii. le primaire dont la durée est de six ans et qui reçoit les élèves de 6 à 11 ans ;

³⁵⁶ C. Owen Brandt, *Les enseignants congolais face à leurs salaires. Que peuvent-ils faire ?* Inédit, Kisangani, 2013, p. 4 et suiv.

iii. Le secondaire dont la durée est d'au plus 6 ans et qui reçoit les élèves de 12 à 17 ans.

On doit signaler que le niveau secondaire a cinq types d'enseignement, à savoir :

- i. L'enseignement général qui comprend les deux premières années du secondaire (ex cycle d'orientation) et qui organise les sections scientifiques et littéraire ;
- ii. L'enseignement normal où sont organisées les sections normales, pédagogie générale et l'éducation physique ;
- iii. L'enseignement technique où sont organisées les sections industrielles, sociales, administratives et agricoles ;
- iv. L'enseignement professionnel où l'on organise les mêmes sections que l'enseignement technique, mais dont la durée est de 4 à 5 ans ;
- v. L'enseignement des arts et métiers qui prépare les élèves aux métiers et dont la durée est de 1 à 3 ans. Exemple : la maçonnerie, la cordonnerie, etc.

b. L'enseignement supérieur et universitaire

Il est constitué des instituts supérieurs et des universités. La formation se fait à deux niveaux dans les instituts supérieurs (premier et deuxième cycles) et à trois niveaux (premier, deuxième et troisième) dans les universités.

- i. Premier cycle (graduat) : 3 à 4 ans de formation. Le diplôme de graduat sanctionne la fin de ce cycle. C'est l'équivalent du baccalauréat + 3 ;
- ii. Deuxième cycle (licence) : 2 à 4 ans de formation. Le diplôme de licence sanctionne la fin des études de ce cycle. C'est l'équivalent du baccalauréat + 5 ;
- iii. Troisième cycle : 3 à 5 ans de formation avec deux niveaux intermédiaires, diplôme d'études approfondies (DEA) et diplôme d'études supérieures (DES) sanctionné par le doctorat de thèse.

Les établissements publics de l'enseignement supérieur et universitaire sont des personnes morales de droit public placées sous la tutelle du ministère ayant l'enseignement supérieur et universitaire dans ses attributions. Ils jouissent d'une autonomie de gestion académique, scientifique, administrative, financière et patrimoniale. Les établissements d'enseignement supérieur et universitaire dont la gestion relève du droit privé sont des établissements d'utilité publique. L'État reconnaît les diplômes délivrés dans ces établissements. La formation initiale des enseignants est assurée dans les humanités

pédagogiques pour le primaire et dans les instituts supérieurs pédagogiques et à l'Université pédagogique nationale pour le secondaire.

2. L'éducation non formelle

Elle couvre le rattrapage scolaire, l'alphabétisation des jeunes et des adultes, l'apprentissage professionnel et l'éducation permanente des adultes. Elle est considérée comme l'ensemble des moyens extrascolaires d'acquérir des connaissances globales ou des qualifications professionnelles. Elle est constituée par l'ensemble des activités structurés et organisées en dehors du système scolaire, d'une façon régulière et intermittente.

L'éducation non formelle s'occupe surtout des activités de spécialisation professionnelle. Ce système d'éducation est organisé par le ministère des affaires sociales.

3. L'éducation informelle

Elle est un processus par lequel une personne acquiert et accumule durant sa vie des connaissances, des compétences, des attitudes et des notions par l'expérience quotidienne et par les relations avec le milieu.

Elle est transmise dans la rue, par la presse, par les activités culturelles, etc. De ce fait, il n'existe pas des structures organisées à cette fin. Plusieurs formations de type informel sont organisées par des opérateurs privés et n'ont pas encore subi un processus de normalisation et de régulation.

4. L'éducation spéciale

L'éducation spéciale est un système éducatif formel ou non formel s'adressant aux personnes de tous les âges atteints d'un ou plusieurs handicaps (mental, psychomoteur, sensoriel, psychosocial, locomoteur, etc.) ayant un impact négatif sur une ou plusieurs fonctions adaptatives plus particulièrement l'apprentissage pour leur insertion ou réinsertion dans la société.

L'éducation spéciale a comme structures le primaire spécial et le post primaire spécial. Les personnes handicapées qui font la préoccupation de l'éducation spéciale sont :

- Les handicapés mentaux ;
- Les handicapés sensoriels (auditifs, sensoriels, etc.) ;
- Les handicapés psychosociaux et les enfants en situation difficile.

A son état actuel, il n'existe aucune politique définie pour prendre en compte le cas des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques. L'éducation spéciale se traduit par des initiatives sporadiques des confessions religieuses organisant quelques écoles destinées aux enfants frappés par les handicaps d'ordre mental, sensoriel et moteur. Ces établissements sont plus organisés à Kinshasa que dans les autres provinces. Il n'existe aucune stratégie nationale pour l'identification, le suivi et l'encadrement des enfants surdoués.

Il y a également absence de politique orientée vers l'éducation de certaines catégories spéciales d'enfants, comme : i) ceux vivant en zone forestière ; ii) les pêcheurs nomades ; iii) les minorités ethniques (cas des pygmées) ; iv) ceux nécessitant des mesures spéciales de protection. Ici, allusion est faite spécialement aux enfants de la rue.

5. De l'enseignement primaire à l'ère de la gratuité

Tableau 18: Répartition des écoles au primaire par régime de gestion selon les provinces (2017-2018)

Province	Public									Privé	Total général	%
	ENC	ECC	ECP	ECK	ECI	ECS	ECF	AUTRES	Total public			
Kinshasa	246	404	544	74	28	51	21	125	1493	2950	4443	8,3
Kongo-Central	330	603	502	242	13	80	23	68	1861	523	2384	4,5
Kwango	585	431	616	91	13	1	2	52	1791	5	1796	3,4
Kwilu	520	952	1347	280	31	6	1	52	3189	40	3229	6
Mai-Ndombe	448	345	624	118	77	7	1	36	1656	11	1667	3,1
Equateur	482	427	706	119	206	2	40	40	2022	53	2075	3,9
Tshuapa	299	322	392	133	70	2	0	26	1244	18	1262	2,4
Mongala	352	312	418	82	76	47	3	25	1315	64	1379	2,6
Sud-ubangi	422	553	550	186	67	3	8	21	1610	99	1709	3,2

Nord-Ubangi	327	236	243	58	20	9	0	16	909	77	986	1,8
Tshopo	322	342	702	176	21	50	12	66	1691	347	2038	3,8
Ituri	330	832	775	29	8	0	4	62	2040	140	2080	4,1
Haut-Uélé	166	461	259	13	2	0	0	14	915	80	995	1,9
Bas-Uélé	128	293	229	18	1	1	0	12	682	26	708	1,3
Nord-Kivu	480	868	1450	67	65	3	5	275	3213	712	3925	7,3
Sud-Kivu	377	678	2135	86	28	5	5	149	3463	707	4170	7,8
Maniema	255	345	706	125	147	3	0	17	1598	95	1693	3,2
Kasai^- Central	413	623	791	146	93	19	2	501	2588	108	2696	5
Kasaï	610	513	1034	222	90	6	4	152	2631	170	2801	5,2
Kasaï- Oriental	131	161	161	45	48	0	1	56	603	388	991	1,9
Sankuru	328	369	308	113	78	0	0	110	1306	26	1332	2,5
Lomami	448	422	577	56	29	0	0	6	1538	123	1661	3,1
Haut-Katanga	140	374	323	17	2	5	2	195	1058	1282	2340	4,2
Lualaba	190	178	293	65	0	0	1	101	828	335	1163	2,2
Tanganyika	362	354	680	35	9	3	2	117	1562	83	1645	3,1
Haut-Lomami	336	364	1303	65	0	2	1	93	2164	39	2203	4,1
Total	9027	11562	17668	2161	1222	305	138	2387	44970	8501	53471	
%	16,9	21,6	33	5	2,3	0,6	0,3	4,5	84,1	15,9	100	

Source : Ministère de l'EPST

Ce tableau présente les écoles primaires de la RDC par province et par secteur. Il montre clairement la prédominance es écoles privées sur les écoles du secteur public. C'est ce qui impacte négativement l'atteinte des objectifs assignés à la gratuité de l'enseignement primaire.

L'État congolais n'a pas suffisamment d'écoles. Sa réforme du système éducatif se bute au manque d'infrastructures propres.

Tableau 19 : Effectifs des élèves au primaire par régime de gestion selon la province

Province	Public									Privé	Total général	%
	ENC	ECC	ECP	ECK	ECI	ECS	ECF	AUTRES	Total public			
Kinshasa	91093	201703	164120	22861	6351	16885	6592	31525	541130	871651	1412781	50,6
Kongo-Central	97748	205997	130430	56814	4078	17971	6356	14985	527379	100276	627655	48,9
Kwango	167291	130117	172141	24119	2706	141	1131	12996	510658	1646	512304	47,3
Kwilu	187877	407780	493348	97900	7593	1815	0	13752	1210065	13215	1223280	49,1
Mai-Ndombe	149454	119769	193385	34810	17100	3188	175	9196	527077	2851	529928	47,8
Equateur	100833	101631	143390	28965	35036	802	7518	7618	425793	11621	437414	48,9
Tshuapa	68205	80039	88716	29491	18442	303	0	3937	289133	3265	292398	47,2
Mongala	121367	113899	117258	26169	22295	11402	1048	8002	421441	16975	438416	47,5
Sud-ubangi	170958	164632	221955	72298	24773	2375	1402	6303	664696	33775	6984514	5,2
Nord-Ubangi	109522	113928	75351	15671	4860	1618	195	2515	323662	1507	3387	3,6
Tshopo	106711	126967	191229	46280	4303	14096	2923	11915	504424	90700	595124	49,1
Ituri	134699	368360	283114	9877	3221	0	1238	13731	814240	51874	866114	47,8
Haut-Uélé	52598	207159	81418	6009	873	0	0	4682	352739	28015	380754	48,6
Bas-Uélé	38637	110222	78385	5050	88	175	0	1567	234124	8600	242724	49,3
Nord-Kivu	163257	439837	552390	18125	21783	525	1531	96017	1293465	205629	1499094	48,0
Sud-Kivu	124139	312371	684975	28452	8377	787	1156	34064	1194321	205768	1400089	49,3
Maniema	86755	142656	217662	34106	45116	476	0	4937	531708	18923	550631	48,2
Kasaï-Central	101903	168958	179677	29983	17564	6275	522	88968	593850	22529	616379	46,1
Kasaï	135301	115277	216306	49235	20074	1160	959	29454	565766	42749	610515	47,1
Kasaï-Oriental	100383	119219	89986	21789	16026	0	103	23431	370937	176780	547717	47,1

Sankuru	86278	105876	78840	34202	17373	0	0	22378	344947	8945	353892	47,3
Lomami	169395	215124	203009	20169	8065	0	0	2222	617984	51445	669429	47,6
Haut-Katanga	45615	136508	105513	4742	692	1187	608	50772	354637	346226	691863	48,9
Lualaba	54617	69638	90357	16007	0	0	293	31910	262822	13212	393944	48,1
Tanganyika	80047	89620	149141	7697	2081	908	501	21477	351472	19429	370901	46,2
Haut-Lomami	78995	103656	281638	14577	0	266	222	18633	498017	10863	508880	43,9
Total	2817686	4470943	5283734	754398	308870	82355	34482	507019	14319487	2489926	16809413	

Source : Ministère de l'EPST, 2020, cité par INS, *Annuaire statistique RDC*, 2020, p. 99.

Cet extrait de l'annuaire statistique RDC 2020 ne reprend pas les données sur les effectifs et les pourcentages des filles. Nous n'avons pas trouvé la nécessité d'afficher cette particularité dans une étude non genrée. Toutefois, ce tableau présente des divergences dans les régimes de gestion scolaire. Nous avons l'impression que dans certaines provinces, le gouvernement n'a pas assez d'écoles et que c'est le régime privé qui tient ce secteur.

B. CONTRAINTES À L'ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Pour appréhender les contraintes de l'action publique de la gratuité de l'enseignement, nous avons d'abord jeté un regard entre autres sur la connaissance des enquêtés des résultats de l'agenda 2063, en général, et sur sa dimension éducative, en particulier.

L'agenda 2063 est un programme pour le développement du continent africain. Parmi les vingt objectifs qu'il comporte, nous avons focalisé notre étude sur celui qui est lié à l'éducation. Il s'agit de l'objectif 2 qui stipule : « des citoyens instruits et une révolution de compétences renforcée par la science, la technologie et l'innovation ».

En effet, au travers ce programme, en premier lieu, le continent aspire à une Afrique prospère fondée sur une croissance inclusive et un développement durable. Pour y parvenir, sept objectifs³⁵⁷ sont à atteindre dont celui éducatif. Ce dernier a pour domaine prioritaire « la

³⁵⁷ Pour l'aspiration, une Afrique prospère fondée sur une croissance inclusive et un développement durable, les sept objectifs sont : i) un niveau de vie élevé, une qualité de vie et de bien-être pour tous ; ii) des citoyens instruits et une révolution de compétences renforcée par la science, la technologie et l'innovation ; iii) des citoyens en bonne santé et alimentés de manière appropriée ; iv) économies transformées et création d'emplois ; v) une agriculture moderne pour une productivité et une production accrues ; vi) une économie bleue et/ou maritime pour une croissance économique accélérée ; vii) des économies et des communautés résilientes aux phénomènes climatiques et respectueuses de l'environnement.

révolution des compétences induite par l'éducation, la science, la technologie et l'innovation. Il a trois cibles avec des indicateurs objectivement vérifiables tels que présentés dans ce tableau :

Tableau 20 : Objectif éducationnel : Cibles et indicateurs

Objectif 2 : Des citoyens instruits et une révolution de compétences renforcée par la science, la technologie et l'innovation	
Cibles	Indicateurs
Le taux de scolarisation à l'éducation de la petite enfance est d'au moins 300% du taux de 2013	Enfants d'âge préscolaire fréquentant l'école maternelle
Le taux de scolarisation au niveau élémentaire est de 100%	Taux de scolarisation net par sexe et âge au niveau élémentaire
Accroissement du nombre d'enseignants qualifiés d'au moins 30% ; l'accent mis sur les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques	Taux d'enseignants qualifiés en sciences ou technologie ou ingénierie ou mathématiques (STIM) par sexe et niveau (primaire et secondaire)
Le taux de scolarisation au niveau secondaire et universitaire (y compris les écoles secondaires techniques) est de 100%	Taux de scolarisation net au niveau secondaire par sexe.

Source : Extrait de l'agenda 2063 de l'Union africaine

Ce tableau est extrait de l'agenda 2063 de l'Union africaine. Il présente l'objectif 2 sous analyse, ses cibles avec leurs indicateurs. La RDC, dans sa politique éducative, a priorisé la cible « le taux de scolarisation au niveau élémentaire est de 100% ». Par rapport aux résultats globaux des données quantitatives, le niveau de scolarisation des enfants est perçu comme étant élevé selon 10,7% des répondants ; moyen selon 29% et bas selon 60,2%. On a donc constaté que « le taux de scolarisation net par sexe et âge au niveau élémentaire » est bas selon la perception des populations bénéficiaires de la politique de la gratuité de l'enseignement à Kinshasa/ République démocratique du Congo. D'où, la nécessité de l'enquête qualitative pour chercher à comprendre à fonds cet échec de la mise en œuvre de l'agenda 2063 en RDC.

1. Les connaissances par rapport aux résultats de l'agenda 2063

a. Les connaissances par rapport à l'objectif de l'agenda 2063 lié à l'éducation

Les répondants à nos questions ne connaissent pas du tout l'agenda 2063, pour la plupart d'entre eux. Certains en ont entendu parler à la télévision. Un groupe de parents a dit : « Nous entendons parler de ça, mais nous ne connaissons pas le contenu » ; c'est-à-dire les objectifs. D'autres groupes n'en ont jamais entendu parler. Pour ceux qui ont la connaissance de l'agenda en question, il y a une confusion entre ses objectifs et ceux de l'agenda 2030 communément appelé « objectifs de développement durable ». Seuls les responsables ministériels, les leaders syndicaux, les inspecteurs et quelques enseignants de l'EPST savent que c'est l'objectif 2 et l'ont énoncé.

On peut signaler que la RDC est membre à part entière de l'Union africaine et qu'elle a participé à toutes les étapes de la mise en œuvre de ce programme continental. Au sein de l'Observatoire congolais du développement durable existe tout un service chargé du suivi de mise en œuvre de l'agenda 2063. Rien n'explique le fait que les populations congolaises ne soient pas encore sensibilisées à ce sujet. Le responsable dudit service ; communément appelé « Point focal de l'agenda 2063 » était en mission à Addis-Abeba durant notre investigation, et ses agents avaient refusé de répondre à nos questions pour des raisons de secret professionnel. Le seul qui a semblé vouloir nous expliquer cet échec avait avoué que le ministère de tutelle ; c'est-à-dire le ministère du Plan de la RDC tarde à doter de leur service des moyens financiers pour vulgariser l'agenda 2063 au niveau national. Francis Garon et Pascal Dufour ont la même idée lorsqu'ils estiment que « [...] *l'acteur central dans la mise en œuvre de la politique est l'État et il doit être considéré en tant que tel dans l'analyse*³⁵⁸. » Il a toutefois reconnu qu'il y a une série d'actions menées par le gouvernement dans le cadre de l'agenda 2063.

b. Les actions publiques en rapport avec l'agenda 2063 en RDC

La notion d'action publique est longuement débattue dans cette dissertation. La motivation d'opter pour le concept d'action publique que de politique publique a également été élucidée. De manière simpliste, elle fait allusion à tout ce que l'autorité politique décide de faire pour le bien-être de la population. Quand bien même les personnes interviewées connaissent peu l'objectif de l'agenda en lien avec l'éducation, certaines ont pu énumérer une série d'actions gouvernementales en rapport avec l'agenda 2063 en République démocratique du Congo. C'est

³⁵⁸ F. Garon et P. Dufour, « Comprendre la mise en œuvre différenciée d'une politique publique. Le cas d'une politique de gouvernance au Québec », in *Revue canadienne de science politique*, 43 : 3, Septembre 2010, p. 613 (607-631).

entre autres, les actions de la mise en œuvre de la Zone de libre-échange économique continentale africaine (ZLECAF). En effet, c'est depuis 2013 que l'Afrique a pensé, pour la première fois, lancer ce programme. C'est avec l'avènement de la RDC à la présidence de l'Union africaine qu'elle a été effective. Il en est de même de la gratuité de l'enseignement. Quoique garantie par la constitution de la RDC, elle a été lancée en 2010 à Kananga par le Chef de l'État de l'époque, Joseph Kabila. Elle était opérationnelle dans les provinces du pays à l'exception des villes de Kinshasa et Lubumbashi. C'est donc avec le régime Félix-Antoine Tshisekedi que cette action publique est généralisée à toutes les classes du primaire et sur toute l'étendue de la RDC ; certes pour les écoles primaires du secteur public.

Beaucoup d'autres actions publiques en rapport avec l'agenda 2063 ont été citées. C'est le cas des infrastructures routières à caractère régional. Avec l'adhésion de la RDC à *l'East African Community*³⁵⁹, la route reliant la RDC à l'Ouganda a été aménagée en vue de faciliter la circulation des personnes et des biens dans la sous-région.

Il y a lieu de préciser que la présidence de l'Union africaine (UA) par la RDC a beaucoup influencé la politique gouvernementale à axer l'ensemble de ses actions sur l'agenda 2063. Même après, le contexte international caractérisé par le conflit Russo-ukrainien a poussé l'Afrique à montrer son positionnement neutre et sa liberté de signer des accords en dehors du bloc occidental. Les relations toujours fondées sur l'impérialisme occidental et l'infantilisme africain affichent déjà une lassitude au travers le réveil des consciences qui vient de souffler de nouveau au Mali, au Burkina-Faso, en Guinée voire en République centrafricaine³⁶⁰.

c. L'appréciation des résultats des actions publiques par rapport aux indicateurs de base de l'agenda 2063

Comme dit précédemment, plusieurs actions publiques ont été mises en œuvre par le gouvernement de la République démocratique du Congo en rapport avec l'agenda 2063 de l'Union africaine. Dans la première partie de cette dissertation, l'enquête quantitative montre la perception des résultats dudit agenda par objectif.

Néanmoins, l'enquête qualitative donne une vue globale des avis des acteurs par rapport aux actions gouvernementales réellement axées sur l'agenda 2063 en RDC.

³⁵⁹ L'EAC est une organisation sous régionale des États de l'Afrique de l'Est. Elle regroupe le Burundi, le Rwanda, l'Ouganda, le Kenya, la Tanzanie, la République démocratique du Congo, etc.

³⁶⁰ Dans ces quelques États, les coups d'États contre les présidents jugés au service de l'occident et non des populations ont été observés depuis 2021. Il y a lieu de signaler la méfiance envers la France et tout l'Occident ainsi que la bravoure à ne plus cacher leurs relations bilatérales avec la Russie ; elle-même engagée à libérer l'Afrique du joug néocolonialiste occidental.

d. Le niveau d'atteinte de l'objectif 2 de l'agenda 2063 en RDC

Dans l'ensemble des actions gouvernementales, nous avons focalisé notre attention sur l'objectif relatif à l'éducation. Les différents acteurs du système éducatif congolais ont des avis partagés quant au niveau atteint dans la mise en œuvre de cet objectif. Les directeurs d'école, les jeunes, quelques enseignants et certains groupes de parents n'ont pas donné leurs avis. Par contre, les inspecteurs, les leaders syndicaux et les responsables ministériels ont estimé que ce niveau est bas. Dans douze groupes de parents, la note moyenne est de quatre sur dix. Les inspecteurs de l'enseignement primaire, secondaire et technique l'estiment à deux sur dix. Par contre les responsables ministériels et les leaders syndicaux l'ont jugé supérieur à cinq sur dix.

Quand bien même les responsables ministériels reconnaissent que les résultats actuels sont mitigés, ils trouvent que le pays est sur la bonne voie et qu'avec la gratuité, « *on va réussir à relever les défis de l'analphabétisme*³⁶¹. » Les bénéficiaires directs ; à savoir les jeunes trouvent qu'il y a beaucoup de difficultés dans la formation depuis l'avènement de la gratuité de l'enseignement en RDC.

C. ETAT DES LIEUX DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC

1. L'évolution de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC

La gratuité de l'enseignement n'est pas un phénomène nouveau en République démocratique du Congo. Cela est vrai, certes, par rapport à l'âge de l'« école coloniale »³⁶² qui est récente en Afrique. En effet, « *c'est au cours des années 1980 que la pratique du paiement des frais scolaires par les parents a été introduite dans le système éducatif, à la suite des grèves répétées des enseignants dont les salaires se sont avérés modiques ou non versés*³⁶³. » C'est dans une perspective évaluatrice que nous allons faire l'état des lieux de cette action publique. D'aucuns s'interrogent sur la place de l'évaluation dans l'action publique. Concrètement, « *les observateurs, membres des instances officielles d'évaluation ou non, convergent pour souligner la portée limitée de l'évaluation des politiques publiques sur l'action publique elle-même*³⁶⁴ ».

Au fait, à l'aube de la colonisation, les populations africaines étaient contraintes d'aller à l'école. Les colons avaient besoin d'une main d'œuvre sachant lire et écrire pour ses travaux. La formation était gratuitement organisée à côté des missions catholiques et protestantes à des niveaux primaires, secondaires puis universitaires. Les premiers cadres ; autrefois appelés des

³⁶¹ Marcel, Conseiller au Ministère de l'EPST.

³⁶² L'école et le catéchisme sont parmi les outils qui étaient utilisés pour asseoir la colonisation occidentale.

³⁶³ USAID, Synthèse de l'étude « tour d'horizon des frais scolaires en RDC », inédit, Kinshasa, 2019, p. 3.

³⁶⁴ P. Hassenteufel, *Sociologie de l'action publique*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 2011, p. 236.

« évolués »³⁶⁵ étaient issus de ces écoles. Bref, l'histoire de l'Afrique tient compte des deux types d'écoles ; l'école coloniale et l'école postcoloniale.

Cette dissertation s'intéresse à l'action publique éducative en général, et à « l'école africaine après le blanc », en particulier. Point n'est besoin de rappeler le besoin de l'éducation pour tout citoyen et pour le développement de nos sociétés. Mais, comme le dit Malcom Skilbeck : « [...] *qu'ils soient dans 'les secteurs avancés' du monde ou qu'ils luttent pour une place, les individus qui n'ont pas reçu d'éducation ni de formation leur permettant de participer, donc de contribuer, au processus de transformation se retrouvent de plus en plus marginalisés*³⁶⁶. » Il poursuit en ces termes :

c'est pourquoi des systèmes scolaires qui ne soutiennent pas tous les élèves et ne leur permettent pas de devenir partie intégrante [...] de la culture de la transformation ne peuvent prétendre avoir réussi leur mission, même si d'autres indicateurs (taux de fréquentation, résultats d'examens, conformité aux exigences administratives, efficacité au niveau financier et administratif) semblent indiquer le contraire.

Pour le cas spécifique de la RDC, la gratuité de l'enseignement était opérationnelle jusqu'au lendemain de l'indépendance en 1972. En réalité,

*en ce qui concerne la convention avec les organisations confessionnelles, elle a été de plus en plus orientée vers la nouvelle pratique du paiement des frais scolaires par les parents. La loi-cadre de 1986 utilise les termes de contributions des parents et taux de participation des parents en se référant à la politique de partage des coûts*³⁶⁷.

Les experts du secteur avouent que le système de prise en charge des enseignants par les parents daterait de 1990. Le 24 avril de cette année, Mobutu Sese Seko ; président de la république³⁶⁸ à l'époque avait prononcé un discours proclamant la fin du parti unique³⁶⁹ et la démocratisation des institutions. C'est dans cette dynamique qu'est né le pluralisme syndical et politique. À côté de l'Union nationale des travailleurs du Zaïre (UNTZA) ; syndicat unique devenu Union nationale des travailleurs du Congo (UNTC sous Laurent Désiré Kabila), plusieurs syndicats ont vu le jour dans tous les secteurs de la vie sociale et professionnelle.

³⁶⁵ Ce sont les premiers alphabétisés noirs. Ils avaient le mérite de côtoyer les colons blancs parce qu'ils pouvaient essayer de parler leurs langues et manger à table. Il faut noter qu'ils avaient joué un rôle très important dans la lutte pour les indépendances en Afrique. Fort malheureusement, cette lutte n'a profité qu'à eux-mêmes selon qu'ils ont continué à perpétuer les méthodes des colons dans la répression de leurs compatriotes. Actuellement, les privilèges de naissance tombés avec les vicissitudes de la féodalité en occident refont surface en Afrique où le pouvoir politique se transmet de nouveau de père en fils.

³⁶⁶ M. Skilbeck, « Pour une réforme de l'enseignement », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 24/1999, p. 83, cf. <http://journals.openedition.org/2615>, consulté le 23 juin 2022.

³⁶⁷ USAID, Synthèse de l'étude..., *op. cit.*, p. 3.

³⁶⁸ A l'époque, la RDC s'appelait République du Zaïre.

³⁶⁹ Autrement dit, c'est la fin du parti unique ; le Mouvement populaire de la révolution (MPR) de Mobutu et l'avènement du multipartisme.

Au dire d'un leader syndical de l'UNTC Sud-Kivu :

c'est suite aux difficultés qui sonnaient la fin du régime Mobutu qu'à la rentrée scolaire de 1991-1992 les enseignants et les parents avaient convenu de l'intervention ponctuelle (ou motivation) en attendant la reprise en charge des enseignants par l'État. Ce pacte social qui n'était que provisoire va perdurer jusqu'à ce que les différents gouvernements qui se sont succédés aient oublié leurs responsabilités. Ils se préoccupaient moins du salaire et d'autres droits comme la retraite des enseignants. La gestion financière des écoles s'est avérée opaque partout. C'était devenu une affaire d'enrichissement de tous les chefs d'établissements scolaires. On a assisté à une privatisation tacite du système éducatif³⁷⁰.

Un autre leader syndical qui a requis l'anonymat a déclaré : « j'ai été dans le groupe de six enseignants révoqués de l'Institut Kasali (au Sud-Kivu) par la coordination des écoles conventionnées catholiques en complicité avec le Préfet de l'école pour avoir revendiquer le paiement de nos salaires après un retard de dix-huit mois ».

Nous pouvons signaler que le système éducatif congolais comprend deux types d'écoles du secteur public : les écoles conventionnées et celles non conventionnées. Ces dernières sont gérées par l'État ; car il en nomme les gestionnaires. Les écoles conventionnées sont gérées par l'État et les églises (catholiques, protestantes, kimbanguistes, salutistes, etc.) selon la convention de 1977. Elles fonctionnent généralement dans les bâtiments des paroisses.

Il convient de rappeler que la gratuité de l'enseignement est non seulement un des objectifs prioritaires de l'Union africaine, mais aussi une disposition constitutionnelle en RDC. L'enseignement primaire et obligatoire et gratuit aux termes de l'article 43. Cet article a souffert de non application depuis des années. Mais, en tournée à Kananga (province du Kasai), le président sortant de la RDC Joseph Kabila avait tenu un discours où il a parlé de la gratuité de l'enseignement. Ses différents gouvernements avaient de la peine à l'appliquer. Ses conseillers lui avaient convaincu d'y aller par province et de procéder graduellement. Ainsi, ils avaient commencé par les zones rurales des provinces (exception : les provinces de Lubumbashi et Kinshasa), et par le cycle élémentaire du primaire³⁷¹ (soit de la 1^{ère} à 2^{ème} année). Ensuite, par le cycle moyen (soit de 3^{ème} à 4^{ème} année). Enfin, par le cycle terminal. Là, la gratuité s'est arrêtée en 5^{ème} année primaire. Selon les syndicalistes, les responsables ministériels n'avaient pas étendu la gratuité de l'enseignement en 6^{ème} primaire compte tenu des fonds colossaux

³⁷⁰ Roger, Leader syndical au Sud-Kivu.

³⁷¹ Dans le système éducatif camerounais, c'est l'équivalent de SIL et CP (ou Class 1 and Class 2) selon Alemanjoh Mariana Nkea, *English language teaching in some francophone primary school in Mfoundi, Division Yaoundé : Problems and prospects*, Dissertation submitted partial fulfilment of the requirements for the award of a Master in applied linguistics, UY1, Yaoundé, 2010, p. 31.

généralisés par les frais de participation au Test national de fin d'études primaires (TENAFEP). Ces frais augmentaient chaque année selon le besoin des jouisseurs ministériels et étaient payés en dollars américains. Ils sont allés de deux à dix dollars américains dans les écoles publiques. Les parents les payaient dix fois plus cher dans les écoles privées. Les grands bénéficiaires ne pouvaient pas accepter de perdre cette grosse cagnotte.

Dans leurs manœuvres, les responsables ministériels de l'EPST de l'époque Kabila avaient faussé la gratuité de l'enseignement en RDC. Pour eux, « *la gratuité signifiait que les parents des élèves ne payent pas le minerval (100 CDF) et le bulletin (100 CDF)* ». Or, « *la grande charge de paiement de la motivation (ou intervention ponctuelle qui incombaient aux parents variait déjà entre 300 et 1000 dollars selon les écoles et les milieux* »³⁷².

La formule actuelle de la gratuité de l'enseignement est l'œuvre de Félix-Antoine Tshisekedi. Elle est liée à ses discours de campagne qui l'ont conduit à l'élection présidentielle en décembre 2018. La vérité des urnes semblait favorable à l'élection de Monsieur Martin Fayulu Madidi revendique la vérité des urnes. La contestation des résultats de la Commission électorale indépendante (CENI) est sur toutes les lèvres. L'union africaine ; sous la présidence du rwandais Paul Kagame a tenté de s'en mêler, en vain. D'aucuns fustigent des contours flous dans lesquels le président actuel de la RDC a signé des accords avec son prédécesseur Joseph Kabila. Les jouisseurs de son régime venaient à peine de se créer un regroupement politique ; le Front commun pour le Congo (FCC). Ils ne voulaient pas du tout céder le pouvoir après dix-huit ans de règne.

C'est donc dans ce contexte tendu que Monsieur Félix-Antoine Tshisekedi a pris le pouvoir. Et, comme pour lier la parole à l'acte, c'est dans la précipitation qu'avec son acolyte de campagne électorale et premier directeur de cabinet Vital Kamerhe, il va relancer « la gratuité de l'éducation » en RDC. Elle était la priorité du programme d'urgence des 100 jours du chef de l'État. C'était le désenchantement total de son prédécesseur qui avait tenté sans succès dans les provinces ; exceptées Lubumbashi et Kinshasa.

A ce niveau, il convient de préciser que l'histoire de la formule actuelle de la gratuité de l'enseignement est l'œuvre de Joseph Kabila ; président honoraire de la RDC. Dans une tournée officielle à Kananga, ce fut le 30 août 2010 ; soit à la veille de la rentrée scolaire 2010-2011 qu'il avait pris cette décision. Cette dernière a été vite matérialisée par la note circulaire n°

³⁷² Roger, leader syndical UNTC/RDC.

MINEPSP/CABMIN/008/2010 du 25/9/2010 relative à la gratuité de l'enseignement primaire.

Selon la Ministre Maker Mwangi Fwamba de l'époque :

je me dois de préciser que la gratuité concerne les établissements primaires d'enseignement public et qu'elle est rendue effective en deux phases. La première phase qui démarre depuis l'année scolaire 2010-2011 concerne les classes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année primaire dans toutes les provinces de la RDC, excepté les villes de Kinshasa et de Lubumbashi³⁷³ ».

Et, de poursuivre : « À la rentrée scolaire 2011-2012, la gratuité sera étendue dans sa 2^{ème} phase, aux classes de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} primaire de toutes les provinces et aux écoles primaires de deux villes précitées³⁷⁴ ».

Ensuite, selon le ministre déjà cité :

il ressort des missions de suivi de la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement primaire dans les différentes provinces éducationnelles que la gratuité a été non seulement bien accueillie par la population, mais elle a aussi induit des effets positifs, notamment l'amélioration du taux d'accès des élèves à l'école. Toutefois un certain nombre d'obstacles restent encore à surmonter et nous encourage désormais à son application progressive³⁷⁵.

Alors que le ministre cité avait déclaré : « ainsi, pour l'année scolaire 2011-2012, la gratuité va s'étendre aux élèves des classes de quatrième année dans les provinces concernées par la première phase. Pour les villes de Kinshasa et de Lubumbashi, les instructions relatives à la gratuité de l'enseignement primaire seront communiquées ultérieurement³⁷⁶ », cette action politique ne sera étendue sur tout le territoire national qu'en 2018-2019 avec l'avènement de Félix-Antoine Tshisekedi à la magistrature suprême.

Nous retiendrons que c'est la note circulaire n° MINEPST/CABMIN/003/2012 du 12 juin 2012 qui étend la gratuité de l'enseignement primaire à la classe de 5^{ème} primaire.

De ce qui précède, quelques lacunes sautent aux yeux :

De la part du gouvernement :

i) C'est sur base d'un simple communiqué (cf. annexe 8) que le Directeur de cabinet publie la gratuité de l'enseignement décidée par le chef de l'Etat dans un meeting populaire. En voici la quintessence :

³⁷³ Cf. paragraphe 6.

³⁷⁴ Cf. paragraphe 7.

³⁷⁵ Cf. Note circulaire n° MINEPSP/CABMIN/002/2011 du 20 juin 2011 relative à la généralisation progressive de la gratuité de l'enseignement primaire, paragraphe 3.

³⁷⁶ Ibidem, paragraphes 4 et 5.

conformément à l'article 43 de la constitution, aux objectifs du millénaire pour le développement (OMD) ainsi qu'à ceux de l'éducation pour tous (EPT), je charge le gouvernement de la République de prendre toutes les dispositions nécessaires pour rendre effective la gratuité de l'enseignement primaire dans les établissements publics dès la rentrée scolaire 2010-2011. Tous ensemble pour l'école de nos enfants, l'avenir de notre pays ;

ii) Le ministre de l'EPSP (actuellement EPST) de l'époque n'a pas évoqué la constitution et d'autres textes régissant son secteur dans ses notes circulaires ; iii) Comme constat, le parlement ne s'est jamais prononcé sur la gratuité de l'enseignement en RDC.

De la part des populations bénéficiaires :

i) L'oubli de l'histoire de la gratuité les amène à ne pas bien la situer dans le temps et dans l'espace ; ii) L'enquête se déroule à Kinshasa où la gratuité semble un phénomène nouveau. Il y a lieu de les accuser de mauvaise foi. Mais, il s'avère que la situation est identique dans les provinces où la gratuité de l'enseignement est implantée depuis 2010.

Pour la mise en œuvre concrète de la gratuité de l'éducation, le leader syndical du Syndicat des enseignants du Congo (SYECO) a affirmé : « *un fonds spécial de je ne sais combien de millions avait été donné à l'Enseignement primaire, secondaire et technique* ». Il s'avère que l'enveloppe était très suffisante, car selon le syndicaliste : « lors du colloque sur le lancement officiel de la gratuité tenu au Grand hôtel de Kinshasa, notre Secrétaire général nous avait déclaré que depuis l'indépendance, le secteur de l'enseignement n'avait jamais bénéficié d'un tel financement du pouvoir public. Nous avons essayé de lui demander c'était combien d'argent. Il avait refusé de dévoiler le montant ». Et de poursuivre en ces termes : « fort malheureusement, il n'a pas tenu compte de critères objectifs dans le partage de ce fonds. Il a plutôt réussi à renforcer le système de *zones salariales*³⁷⁷ toujours décrié en RDC ». Désormais, il existe trois zones salariales à l'EPST. Il s'agit entre autres :

- des écoles de Lubumbashi et Kinshasa ;
- des écoles des chefs-lieux de provinces ;
- des écoles rurales.

³⁷⁷ Ce système consiste à indexer le salaire des agents et fonctionnaires de l'Etat sur les milieux de résidence professionnelle. Ainsi, par exemple, les enseignants résidents en milieu urbain sont beaucoup plus rémunérés que ceux du milieu rural. Ces écarts s'observent même entre les provinces. Cette politique en marge de toute équité salariale ne reconnaît pas également les diplômes et d'autres qualifications professionnelles des travailleurs. C'est dans l'arbitraire qui n'a comme avantage chez ses acteurs que de flouer les comptes et voiler les détournements à grande échelle des salaires des enseignants.

Avant les réformes, le système éducatif québécois se trouvait dans une situation similaire. Et, face aux luttes syndicales, « *afin d'éliminer les écarts importants entre les salaires et les conditions de travail des enseignants des différentes régions de la province, le gouvernement québécois avait voulu une seule convention collective [...]*³⁷⁸ » Selon les leaders syndicaux de la RDC, la récente augmentation des salaires témoigne de cette discrimination professionnelle. Elle était de l'ordre de :

- 100000 Francs congolais (CDF) pour les enseignants des chefs-lieux des provinces ; avec 70000 CDF de plus pour ceux de Lubumbashi et Kinshasa ;
- 39000 CDF pour les enseignants des provinces ;
- Moins de 39000 CDF pour les enseignants des milieux ruraux.

Actuellement, les frais de fonctionnement suivent la même logique discriminatoire. Alors qu'ils étaient de l'ordre de 45.000 CDF par école et par mois, ils sont passés à :

- 2000000 CDF par école et par mois pour les grandes écoles³⁷⁹ ;
- Entre 180000 CDF et 400000 CDF pour les écoles intermédiaires ;
- 90000 CDF pour les autres.

Après analyse, il y a lieu de comprendre que l'intention des acteurs de toutes ces manœuvres serait d'inciter les enseignants et les parents contre le président de la république qui venait à peine d'être investi. Un leader syndical du Sud-Kivu a illustré cette cacophonie en ces termes :

Imaginez, un enseignant de l'Institut de Bagira (en ville) est payé à 139000 CDF. Son collègue de l'Institut Kitumaini (dans la périphérie de la ville) gagne 39000 CDF. Les deux écoles sont à une distance d'un kilomètre l'une de l'autre. Il s'avère même que l'enseignant de l'école de la ville réside à proximité de l'école de la périphérie, et vice-versa. Voilà le flou qu'on a créé. Et, c'est l'action publique de la gratuité de l'enseignement qui en pâtit.

Les syndicalistes fustigent également l'attitude négativiste des églises par rapport à la gratuité de l'enseignement en RDC. Pour le cas de l'église catholique, par exemple, plusieurs religieuses et prêtres sont des chefs d'établissements. Il s'avère qu'une grande part des frais scolaires servait déjà à supporter les charges des couvents. C'est ce qui explique les mouvements des grèves initiées pour saboter cette action publique. Pour couper court, les

³⁷⁸ R. Charon, « Direction d'établissements scolaires au Québec », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 04/1994, p. 3. Cf. <http://journals.openedition.org/ries/4189>, consulté le 01/5/2022.

³⁷⁹ C'est-à-dire les écoles de prestige qui forment les élites.

syndicalistes rencontrés à Limete, au quartier général³⁸⁰ de la gratuité de l'enseignement, ont avoué avoir organisé des marches populaires sur le territoire national avec les parents contre les églises. A Bukavu, par exemple, les manifestants sont allés jusqu'à jeter les cailloux sur certaines églises. Les prêtres étaient en débandade. C'est ainsi que l'église catholique a reculé dans ses tractations à maintenir la motivation des enseignants en charge des parents.

A ce qui précède, il convient d'ajouter le fait que les syndiqués qui avaient des primes consistantes au-delà de mille dollars par mois se sont également soulevés contre les syndicats pro-gratuité.

Selon d'autres acteurs, « *la gratuité de l'enseignement n'est pas un leurre. Elle est effective sur l'ensemble du territoire national au niveau du primaire. Il y a des petits problèmes à résoudre. Nous savons qu'il y a des directeurs d'école véreux. Ils sont toujours sévèrement sanctionnés* »³⁸¹ Et, de poursuivre : « *la gratuité marche bien* »³⁸².

Dans le même sens, les directeurs des écoles primaires ont presque le même avis : « avec la gratuité, ça marche bien ». Ils renchérissent : « nous savons qu'il y a encore beaucoup à faire ».

2. Cartographie de l'enseignement primaire à l'heure de la gratuité

D'emblée, on doit avouer que la gratuité de l'enseignement pose un problème de gouvernance en RDC. Selon le PNUD, la gouvernance est « *un ensemble de règles³⁸³, procédures³⁸⁴ et comportements³⁸⁵ par lesquels les intérêts sont articulés, les ressources gérées, le pouvoir exercé et les gouvernants tenus responsables³⁸⁶* ». La même source précise : « *[...] sans une bonne gouvernance, les populations les plus vulnérables seront toujours perdantes. Améliorer la gouvernance contribue au travail plus large de développement, et permet d'assurer la durabilité des appuis en responsabilisant les acteurs du système et les gouvernants³⁸⁷* ». Ceci est beaucoup plus valable dans la gestion financière de la gratuité de l'enseignement.

³⁸⁰ Un groupe de syndicalistes pro-gratuité débordé par les abus des gestionnaires des établissements scolaires a l'habitude de se réunir dans la commune de Limete sur 10^{ème} rue. C'est en ce lieu mythique qu'ont vu le jour les revendications de l'application de l'article 43 relative à la gratuité de l'enseignement.

³⁸¹ Propos des responsables du ministère de l'EPST à Kinshasa.

³⁸² Idem.

³⁸³ Par règles, on sous-entend les lois, les décrets, les arrêtés, les règlements, les codes de conduite, les politiques...qui régissent l'éducation en RDC.

³⁸⁴ Par procédures, ce sont les normes, les standards et les *process* à observer.

³⁸⁵ Par comportements, il faut retenir les connaissances, les compétences, les savoir-faire, les savoir-être, les habitudes de travail.

³⁸⁶ PNUD, *Rapport déjà cité*.

³⁸⁷ Ibidem.

Au fait, depuis l'avènement de la gratuité, l'ensemble de services et fournitures qui étaient payés par les parents au travers les frais scolaires doivent être pris en charge par l'État. Cependant, dans le budget 2020³⁸⁸ consulté au Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique (MEPST), certaines charges n'ont pas disparu. Par exemple,

a. Pour le fonctionnement du MEPST, l'impression des manuels scolaires est budgétisée à 11.900.000.000 CDF (soit 7.130.017,97 dollars américains (USD)³⁸⁹ alors que le ministère ne publie plus les manuels. Le responsable nous a avoué que ce sont les PTF et autres bailleurs des fonds dont la banque mondiale qui prennent en charge certains manuels. Il faut noter que la RDC n'a pas de politique nationale des manuels scolaires. Les inspecteurs et les enseignants estiment d'ailleurs que ces derniers ne sont pas adaptés aux programmes ;

b. Dans la rubrique des interventions économiques, sociales, culturelles et scientifiques du MEPST :

- Le bulletin est budgétisé à 13.575.065 CDF (soit 8.136.048,53 USD. C'est l'Etat qui doit le prendre en charge ;
- L'identification des élèves et suivi du cursus scolaire est à 30.156.943.500 CDF (soit 18.068.869,68 USD). Les parents fustigent que depuis la création de ce de ce service, ils n'ont aucune preuve qu'il existe une base des données des élèves à l'EPST ;
- Les TENASOP (37.472.283.000 CDF ; soit 22.451.937,09 USD) et ENAFEP (35.029.545.000 CDF ; soit 20.988.343,32 USD) : Ces tests nationaux sont organisés par les directions centrales. L'essentiel du budget est consommé dans les frais des missions. Les dépenses sont difficiles à justifier. Les experts du domaine ont toujours souhaité que ces tests soient organisés par des acteurs provinciaux et locaux pour plus d'efficience, en vain
- Le minerval : 13.578.065.000 CDF (soit 8.136.048,53 USD) est désormais pris en charge par l'État ;
- La promotion scolaire : 1.025.254.012 CDF (soit 614.292,40 USD). Cette activité concerne la revue de performance du niveau central au cours de laquelle les acteurs provinciaux sont conviés. Elle n'a pas de rapport avec la gratuité. Notre répondant a eu du mal à expliquer pourquoi cette activité est prise en charge par les parents.

En bref, pourquoi toutes ces dépenses chiffrées à 130.842.155.512 CDF (soit 78.395.539,55 USD) du budget du MEPST étaient prises en charge par les frais scolaires payés par les parents.

³⁸⁸ Direction de l'administration et des finances du MEPST, Budget MEPST 2020.

³⁸⁹ Taux de change 1USD= 1.669 CDF.

c. Au niveau des investissements sur ressources propres (construction et réhabilitation), le budget 2020 prévoyait :

- La construction de 333 écoles au coût de 44.462.160.000 CDF (soit 26.640.000,00 USD). Ces écoles devraient être construites dans le projet « 1000 écoles ». Mais, ce projet entièrement financé par le gouvernement du premier ministre Augustin Matata Ponyo était arrivé à terme et ces écoles n'ont pas été construites. C'est resté une charge récurrente qui, du reste, n'est pas liée à la gratuité ;
- La construction de trois Instituts de formation des maitres (IFM) : Elle était budgétisée à 50.070.000.000 CDF (soit 30.000 ?000,00 USD). Ce projet vise la construction d'un cadre pour le renforcement des capacités des enseignants. C'est un bon projet d'investissement sur l'amélioration de la qualité décriée de la formation donnée aux élèves ;
- La construction de la maison de l'éducation était estimée à 5.007.000.000 CDF (soit 3.000.000,00 USD). Ce bâtiment devra abriter l'organe en charge de la coordination du secteur de l'éducation.
- L'acquisition des moyens de transport et autres : les 14.655.734.496 CDF (soit 8.781.147,09 USD) prévus n'ont aucun lien avec la gratuité de l'enseignement.

Les tableaux ci-après récapitulent les effectifs d'agents autorisés par le gouvernement

Tableau 21: Agents autorisés pour les bureaux gestionnaires (BG)

Type de bureaux	Effectifs autorisés (cadre organique)	Effectifs en place (mars 2013)
Non conventionné		
Administration provinciale	30.954	17.944
SECOPE	16.185	13.077
Inspection	18.729	10.365
SERNIE	3.392	2.526
Sous-total (1)	62.260	42.912
Conventionné		
Catholique	4.237	2.709
Communautaire	5.410	3.177
Protestant	3.455	2.031
Kimbanguiste	1.742	943
Islamique	951	550
Sous-total (2)	15.795	9.410
Total général	85.055	52.322

Source : USAID, *Rapport du projet ACCELERE 2*, p. 3.

Ce tableau présente le nombre d'effectifs des agents autorisés pour le fonctionnement d'un bureau gestionnaire. Par « agents autorisés », il faut entendre le nombre d'agents requis au sein d'un service tel que défini dans le cadre organique. A l'issue de ce tableau, il saute aux yeux que les bureaux gestionnaires emploient moins d'effectifs que ce que l'Etat autorise.

Cependant, dans le contexte de la gratuité, il y a certains bureaux gestionnaires dont le nombre d'effectifs des agents autorisés ont connu une forte augmentation comme on peut le lire dans le tableau ci-après :

Tableau 22: Progression des effectifs d'agents autorisés dans les BG et les écoles

Effectifs Agents autorisés	2017	2019	Taux d'accroissement
BG	42.173	87.428	107%
Ecoles	547.224	575.697	5%
Total	589.397	73.728	13%

Source : USAID, *Rapport du projet ACCELERE 2*, p. 4.

Ce tableau montre qu'entre 2017 et 2019, les effectifs des agents autorisés ont beaucoup plus augmenté jusqu'à 107%³⁹⁰ ; soit de 42.173 agents à 87.428. Ceci corrobore avec les propos du Directeur administratif et financier selon lesquels, le Service de contrôle de paie des enseignants à lui seul a engagé 9.967 agents nouveaux agents.

Il convient de retenir que les bureaux gestionnaires se partagent le gros de l'enveloppe salariale de l'enseignement. Dans leurs missions principales, chaque agent BG a un nombre d'enseignants à administrer. En RDC, le ratio souhaité est de 1/42 en 2021.

Tableau 23 : Le ratio agent Bureau gestionnaire par nombre d'enseignants

Régime De gestion	Effectifs en place			
	Agents BG (1)	Enseignant Ecole (2)	Ratio Actuel (3=2/1)	Ratio Légal (4)
Non conventionné	30.954	146.783	1/5	1/42
Conv. Cath ³⁹¹	4.237	176.707	1/42	
Conv. Prot. ³⁹²	8.865	212.528	1/23	
Conv. Kimb ³⁹³	1.742	31.239	1/17	
Conv. islam ³⁹⁴	951	8.440	1/8	
Total				

Source : USAID, *Rapport du projet ACCELERE2*, p. 7.

³⁹⁰ Cette très forte augmentation s'explique par la création des 18 nouvelles provinces éducationnelles (PROVED) avec le passage de 11 à 26 provinces administratives en RDC.

³⁹¹ Conventionnée catholique.

³⁹² Conventionnée protestante.

³⁹³ Conventionnée kimbanguiste.

³⁹⁴ Conventionnée islamique.

Ce tableau montre que le ratio du nombre d'enseignants sous l'administration d'un BG n'est respecté que dans les écoles conventionnées catholiques, du reste, bien réputées en matière de gouvernance scolaire.

Il présente l'avantage de trouver les économies à réaliser lorsqu'on rapporte les effectifs des agents autorisés au ratio souhaité de 1/42. À l'aide de la formule (5)=2/42 on aura, par exemple, pour les écoles non conventionnées $146.783 \times 1/42 = 3.495$, etc.

Il permet également de détecter les effectifs excédentaires par la formule : (6)=(1)-(5)

D'où, pour l'exemple précédent, (6) Effectifs en excès = $30.954 - 3.495 = 27.458$ agents.

L'économie à réaliser (7)=(6) x (salaire moyen³⁹⁵) x 12 mois.

Concrètement, pour le même exemple, l'économie à réaliser (7)= $27.458 \times 250 \times 12 = 82.374.000$ par an.

Voici les faits caractéristiques de l'enseignement depuis l'avènement de la gratuité : i) Le gouvernement ne tient pas ses promesses financières envers l'enseignant depuis l'avènement de la gratuité de l'enseignement. « Sur le plan financier, on n'a rien reçu de tout ce que le gouvernement a promis et on n'a pas d'informations à donner aux enseignants »³⁹⁶ ; ii) Il y a une pléthore des effectifs. « Beaucoup d'enfants ont repris le chemin de l'école »³⁹⁷ ; iii) Avec la gratuité, le niveau de l'enseignement a baissé. « *Quand on fait le tour des classes, les enseignants ne travaillent plus comme avant. À l'école primaire, on a six leçons par jour. Actuellement, les enseignants qui les réalisent sont rares* »³⁹⁸ ; iv) Les enseignants sont démotivés. « *J'observe beaucoup de retards et d'absences injustifiés. Si j'ose les reprocher, ils donnent des réponses déplacées* »³⁹⁹. Pour renchérir, les inspecteurs avouent : « *avant la gratuité de l'enseignement, l'enseignant avait sa prime et il ne se plaignait pas beaucoup. Les enfants étudient gratuitement. Les enseignants doivent-ils aussi travailler gratuitement ?* »⁴⁰⁰ ; v) Très mauvaises conditions de travail des enseignants ; vi) Non-paiement des enseignants nouvellement engagés communément appelés « nouvelles unités » ; vii) Très mauvaises conditions d'apprentissage des élèves. « *Les infrastructures ne répondent pas au nombre d'élèves. Il y a des classes pléthoriques dans toutes les écoles primaires publiques. Il y a*

³⁹⁵ Il est l'équivalent en CDF de 250 USD.

³⁹⁶ Directeur de l'École primaire Kengo à Ngaliema/Kinshasa.

³⁹⁷ Propos des inspecteurs de l'EPST.

³⁹⁸ Directeur adjoint de l'École primaire Saint Édouard à Kinshasa.

³⁹⁹ Idem.

⁴⁰⁰ Inspecteur Prosper Bola/EPST Kinshasa-EST.

l'insuffisance des bancs. Par endroit, il y a des locaux où il n'y en a pas. Certains élèves sont assis à même le sol »⁴⁰¹.

Le tableau que présentent les enseignants du système éducatif à l'heure de la gratuité semble beaucoup plus sombre : i) L'État congolais prend des engagements, mais ne les respectent pas. « *Depuis l'avènement de la gratuité, l'État fait des promesses fallacieuses par rapport au salaire des enseignants, aux infrastructures, aux manuels scolaires, etc. On nous dit toujours que tel mois on va payer un nouveau pallié d'augmentation de salaire. Quand ce mois arrive, il n'y a rien* ». ii) De toutes les tractations par rapport à l'amélioration des conditions de travail, l'enseignant n'a pas eu gain de cause ; iii) La gratuité de l'enseignement est source de conflits entre les parents et les enseignants (C'est l'avis de certains). Pour d'autres, les conflits, c'est entre l'Etat et l'enseignant, car avec la gratuité, l'Etat a abandonné les enseignants à leur triste sort ; iv) Le dossier de la gratuité de l'enseignement n'évolue pas comme il faut. Les enseignants continuent à souffrir ; v) Avec les grèves répétitives, le niveau de formation des élèves ne fait que baisser. Selon les enseignants de l'École primaire La Providence :

nous avons des élèves dont nous maîtrisons le niveau. Avec la gratuité et l'arrivée massive d'enfants venant d'autres écoles et surtout de la rue, le niveau a baissé. La criminalité est même entrée à l'école. Certains parents nantis ont même déjà retiré leurs enfants pour les faire inscrire dans les écoles privées locales ou à l'étranger.

Au sujet de cette indiscipline apportée par les enfants de la rue à l'école, exactement « *on retrouve la rue [...] comme étant aussi un espace privé, qu'on occupe une journée durant, modifiant de ce fait son usage, qui se fait dès lors sous le mode de l'indiscipline*⁴⁰². » Actuellement, on est presque en face de ce que Adamson appelle : « *établissements poubelles*⁴⁰³. » Et pourtant, « *il n'est pas très motivant pour les élèves d'apprendre qu'ils ont échoué, ni pour les écoles de savoir que les performances de leurs élèves sont inférieures aux normes nationales établies*⁴⁰⁴. »

- L'enseignant vient à l'école à pieds. Il enseigne. Il ne sait pas comment il va rentrer et ce qu'il va manger à la maison ;
- Les parents n'achètent plus les livres aux enfants. Ils pensent qu'avec la gratuité c'est l'enseignant qui doit tout faire. Ils n'encadrent plus les enfants dans les devoirs à

⁴⁰¹ Propos recueillis dans un groupe d'inspecteurs de l'EPST et faits observés durant les enquêtes dans les écoles primaires.

⁴⁰² A. Leka Essomba, *Mobilités quotidiennes et identités urbaine au Cameroun. Une introduction à la sociologie de la circulation*, Connaissances et savoirs, Yaoundé, 2017, p. 73.

⁴⁰³ F. Adamson, « Les politiques éducatives aux États-Unis », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 76/décembre 2017. Cf. <http://journals.openedition.org/ries/6071>, consulté le 9/5/2022.

⁴⁰⁴ M. Skilbeck, article déjà cité, p. 83.

domicile. Certains enfants n'ont même pas de cahier. Et, en classe il y a ceux qui sont assis sur les bancs et d'autres sur le sol. La législation scolaire parle de 40 élèves par classe. Or, nous avons des classes dont le nombre d'élèves varie entre 80 et 120 personnes.

Pour leur part, les parents ont des avis mitigés :

Avant la gratuité, nos enfants étaient quotidiennement de l'école pour le moindre retard de paiement des frais scolaires. Nous avons accueilli la politique de la gratuité de l'enseignement avec beaucoup de joie. Tout au début, c'était bien. Mais actuellement, c'est pire qu'avant. La mentalité de saigner les parents persiste. Il y a des enseignants qui arrivent souvent à créer des frais. Pour accéder au banc dans la classe, par exemple, il faut payer Deux cents francs congolais. Pour le travail manuel, il faut plutôt payer 1000 FC par élèves chaque semaine. Lorsqu'on totalise ces petites sommes d'argent, on réalise que c'est beaucoup supérieur aux frais scolaires qu'on payait les années scolaires avant la gratuité.

Les parents fustigent également le fait que le chef de l'État a bien fait de mettre en œuvre cette politique publique. Juste au début : « nous avons constaté que le combat était dur. Comme c'était au début de son mandat présidentiel, le pouvoir cherchait à bloquer tout avec l'ensemble de ses partisans restés en poste. Il y avait également le flou qui caractérisait cette politique. Alors le Président de la République parlait de la gratuité de l'éducation, les uns entendaient par là celle de l'enseignement primaire, secondaire et technique en général et les autres, l'éducation de base ; c'est-à-dire du niveau élémentaire de l'école primaire jusqu'en septième et huitième (ou les deux premières années de l'école secondaire). Cette guéguerre était tranchée par la constitution qui consacre la gratuité de l'enseignement primaire seulement. Selon les différents groupes de parents : « comme c'est notre constitution qui dit que l'enseignement primaire est gratuite, on doit laisser nos enfants étudier gratuitement ».

Par rapport à la gratuité de l'enseignement, ces propos des parents laissent transparaître trois aspects importants :

- **Le souci pour la formation de leurs enfants**

Selon les parents :

- a. l'enseignement primaire est la base de la formation. Si les enfants n'ont pas de base, comment feront-ils pour affronter les études secondaires et universitaires ?
- b. La gratuité a détruit le système éducatif. Le niveau a baissé dans les écoles publiques. Il y a beaucoup d'élèves dans les salles de classes et les enseignants ont des difficultés à les encadrer. Suite à cette pléthore d'élèves, certains sont assis à même le sol.

- c. Les plus sceptiques de parents ont avoué : « la gratuité n'est plus une réalité. Elle marche très mal. Les enseignants commencent à nous demander de payer des petits frais pour l'encadrement des enfants le weekend ou pour les heures d'études. On exige même de payer de l'argent en lieu et place de la leçon de travaux manuels auxquels les enfants ont toujours été soumis. Quand on ne les paie pas, on chasse l'enfant de la classe. Et, lorsque nous faisons la sommation, nous constatons que l'argent payé est supérieur aux frais scolaires légaux qui étaient exigés avant l'avènement de la gratuité de l'enseignement ».

- **La coalition avec les enseignants**

- a. Nous voulons que les enseignants soient bien payés. Ce sont des citoyens de ce pays. Ils sont également des parents comme nous. Certains enseignants qui touchaient 800 dollars US avant la gratuité de l'enseignement touchent à peine 200 dollars actuellement ».
- b. Les enseignants sont très mal payés. Nous demandons au gouvernement de bien payer les enseignants pour que nos enfants soient bien encadrés.
- c. Mais, pour d'autres, les enseignants sont les responsables de l'échec de la politique de la gratuité en RDC : « *Les enseignants ne donnent plus les devoirs aux enfants. Ils ne s'occupent plus des enfants comme il faut* ». Une mère s'est plainte en ces termes : « *Je suis allée voir l'enseignante de ma fille. Je lui ai demandé pourquoi elle ne donne plus les devoirs aux enfants. Elle m'a répondu que si je trouve que ça ne va pas, je n'ai qu'à la garder à la maison* ». On comprend bien que « *les enseignants ne s'occupent plus des enfants comme il faut. Le niveau de la formation a baissé* ».

- **L'appui au pouvoir public actuel**

- a. « *La gratuité est une bonne action de la part de notre gouvernement selon la majorité des parents. Nous savons que le gouvernement donne de l'argent pour payer les enseignants. Ce sont les responsables de la paie qui le détournent. L'État doit chercher à connaître pourquoi les enseignants ne sont pas bien payés* » ;
- b. « *Lorsque le président de la république a lancé la gratuité, certains parents pensaient que c'est de l'aventure. Juste après, tout le monde s'y est intéressé. C'est une bonne action politique de notre gouvernement* » ;
- c. « *Grâce au Président de la république, tous les enfants qui étaient dans la rue sont actuellement à l'école* » ;
- d. « *La gratuité de l'enseignement a bien démarré. Nous savons que tout début est difficile. Il y a une bonne évolution. Ça va aller petit à petit* » ;

- e. « *Il y a toujours des autorités congolaises de l'ancien régime qui avaient échoué à appliquer cette disposition constitutionnelle et qui essaient de bloquer les actions du président de la République. Nous les connaissons très bien ; Elles doivent arrêter ce jeu-là* » ;
- f. « *La gratuité de l'enseignement est l'œuvre de Félix Antoine Tshisekedi. Quand il a commencé, beaucoup d'opposants ne voulaient pas qu'il réussisse. Nous le soutenons dans ses actions* » ;
- g. *Beaucoup d'autres parents récusent le gouvernement : « l'État a des infrastructures. Mais elles sont sales et insuffisantes. Il fallait commencer par construire des écoles. Nombreuses sont celles qui doivent être réhabilitées ; On doit augmenter le nombre de salles de classes et les équiper des bancs ». Quelques groupes de parents beaucoup plus radicaux nous ont déclaré : « la gratuité de l'enseignement est part de la constitution de 2006. Quand le président de la république l'a relancé sur toute l'étendue du territoire national, elle allait jusqu'au niveau de l'école secondaire. En pleine année scolaire, on nous a exigés de payer pour les enfants des classes de 7^{ème} et 8^{ème}. Pourquoi le gouvernement n'a pas prévenu avant ? Pourquoi le gouvernement a-t-il initié une action publique qu'il est incapable de réaliser jusqu'au bout ? ».*

Selon les groupes de jeunes ; du reste les bénéficiaires directs,

la politique de la gratuité de l'enseignement nous arrange. Mais, quelque part, elle détruit notre formation. Les grèves répétitives qui accompagnent les revendications des salaires des enseignants nous fatiguent. Nous ne savons pas pourquoi le gouvernement n'a pas le souci de la jeunesse. Nous sommes toujours derrière nos enseignants dans les marches. Ils doivent être bien payés. C'est leur droit qu'ils réclament ; Nous apprenons que les députés sont bien payés et ils ont des voitures que le gouvernement vient de les doter. Certains députés n'ont pas étudié. Tous les hommes politiques qui ont beaucoup d'argents dans notre pays ont été formés par les enseignants.

De ce qui précède, il y a un besoin d'harmonisation de la cartographie scolaire en RDC. Le ministère de l'EPST a élaboré son budget lié à la gratuité en fonction du nombre d'enseignants mécanisés (425.281 personnes) et d'enseignants non mécanisés (131.118 personnes) ainsi que le fonctionnement des 28.131 primaires mécanisées et 8.377 en attente de mécanisation⁴⁰⁵. Il s'avère que le SECOPE disposerait seulement de la base des données pour les écoles et les enseignants mécanisés. Les autres données ne sont que des approximations, par exemple en ce qui concerne les enseignants dits « nouvelles unités » et les écoles non

⁴⁰⁵ Direction du SECOPE de la province éducationnelle de Lukunga.

mécanisées comme l'a rapporté le même informateur. C'est aussi important de signaler que notre cartographie est à enrichir. Il y a des coins et recoins de la RDC où il n'y a pas d'école ; même publique.

Malgré les divergences des points de vue, les différents acteurs estiment que la gratuité de l'enseignement marche en RDC. Selon eux, beaucoup de parents n'avaient plus les moyens financiers pour payer la scolarité de leurs enfants. Grâce à la gratuité de l'enseignement, les enfants ont repris le chemin de l'école. D'où, la nécessité d'analyser la gratuité comme une réponse à une question sociale.

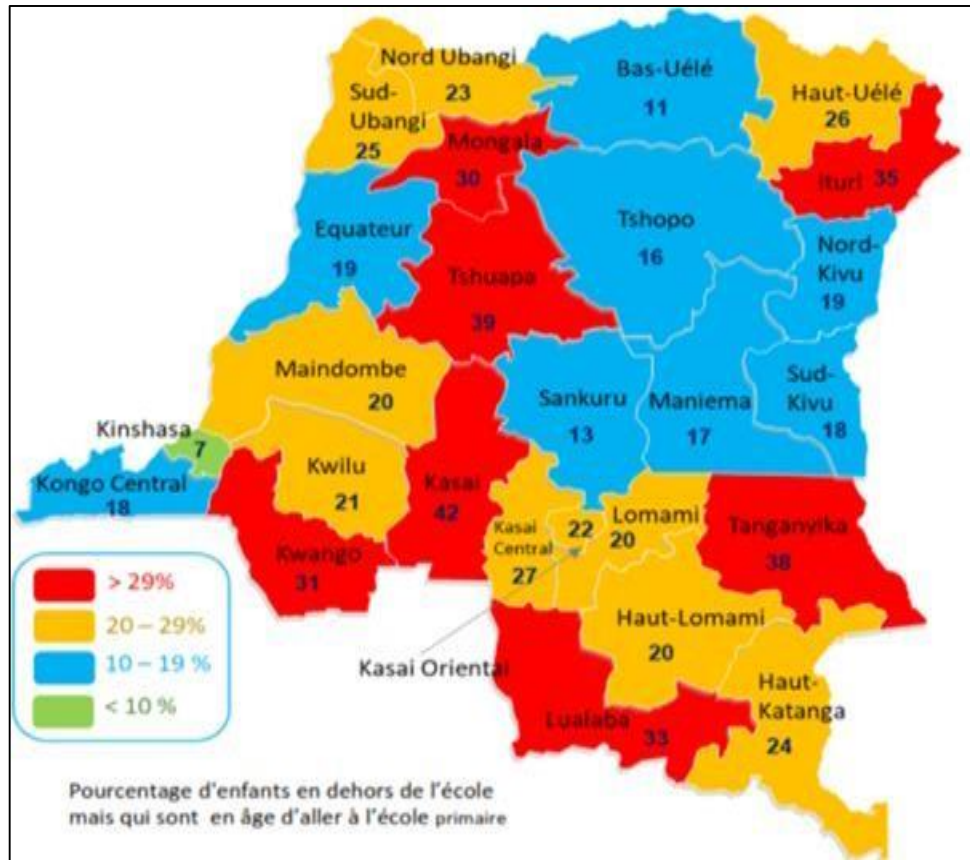
3. La politique publique de la gratuité comme réponse à une question sociale

La notion de question sociale est abordée par beaucoup de sociologues. Ici, il était important de chercher à savoir s'il y avait un problème social auquel la gratuité de l'enseignement est venue apporter une solution. En effet, « *bien qu'un droit à l'éducation primaire ait été inscrit dans la constitution adoptée en 2006, jusqu'à présent, aucun gouvernement n'a été en mesure d'offrir une éducation de base gratuite au peuple congolais, même si en 2010, cette politique ait été énoncée dans le Plan intérimaire de l'éducation (PIE) de la RDC⁴⁰⁶.* » Par ailleurs, En 2012, une enquête nationale sur les enfants et adolescents en dehors de l'école (EADE) a révélé que « [...] 27% des garçons de 5 à 17 ans et 32% des filles de 5 à 17 ans n'étaient pas inscrits à l'école⁴⁰⁷. »

⁴⁰⁶ USAID-DRC, *Evaluation de l'USAID/RDC de la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement*, inédit, Kinshasa, Octobre 2021, p. 9.

⁴⁰⁷ MESPT, *Enquête nationale sur la situation des enfants et adolescents en dehors de l'école*, Kinshasa, 2013, cité par USAID/DRC, *Rapport déjà cité*, p. 9.

Carte 2 : Pourcentage des enfants en dehors de l'école par province



Source : MESPT, *Enquête nationale sur les enfants et adolescents en dehors de l'école*, Kinshasa, 2013.

Les leaders syndicaux ont essayé de présenter la situation sociale et économique des écoles avant l'avènement de la gratuité : Ils ont entre autres stigmatisé les faits ci-après :

- a. « il y avait déjà beaucoup d'abus. Les écoles étaient devenues des boutiques. On y vendait tout : cravates, uniformes, cahiers, journaux de classe, livres, syllabus, pantoufles... Ces effets étaient attachés aux conditions de scolarité dans les écoles. Ils étaient vendus à des prix exorbitants par rapport au marché » ;
- b. La pédagogie était déjà mise à part. « C'est l'argent qui comptait dans la prise en charge des enseignants par les parents » ;
- c. La qualité de l'enseignement avait suffisamment baissé et, seules les écoles réservées aux familles aisées échappaient à la règle. C'est par exemple le collège Boboto des Jésuites à Kinshasa. Mais, les enseignants de ces écoles étaient eux-mêmes incapables d'y faire scolariser leurs propres enfants » ;

- d. Les enfants n'étudiaient plus dans plusieurs familles. Les frais scolaires étaient revus en hausse chaque année et devenus très chers ; surtout dans les villes de la RDC ;
- e. Les enfants n'avaient plus de considération envers les enseignants ; sachant que ce sont leurs parents qui les payaient ;
- f. La gratuité étant constitutionnelle, l'Etat congolais doit chercher les moyens pour réaliser sa politique sociale. « la gratuité a été un soulagement sur le plan de l'économie familiale ». Certains parents l'ont reconnu. L'argent qu'ils affectaient à la scolarisation de leurs enfants est désormais orienté vers d'autres besoin domestiques comme la santé, le logement, l'alimentation, etc.

Pour les responsables ministériels, il y avait deux problèmes majeurs à résoudre dans les écoles : la déperdition scolaire et la dépravation des mœurs. D'une part, on retiendra que le phénomène « enfants de la rue » a connu une forte expansion durant la période de prise en charge des enseignants par les parents. La déperdition scolaire a réellement alimenté la rue. Cette dernière reste la mamelle de la criminalité urbaine. On a vécu la recrudescence des « kuluna⁴⁰⁸ ». D'autre part, le système de primes payées par les parents ne profitait pas aux enseignants. Les promoteurs et les gestionnaires des écoles, toute tendance confondue, étaient des affairistes. Beaucoup d'antivaleurs avaient gagné le milieu scolaire. Avec le quasi effacement de l'Etat, chaque gestionnaire faisait la loi et fixait les frais scolaires voire le prix des objets scolaires à imposer aux parents d'élèves.

Au ministère de l'EPST, les différents responsables rencontrés sont d'avis que le gouvernement a tenu sa promesse d'exempter les parents du paiement des frais scolaires au niveau du primaire en mettant fin au système de primes. L'État a ainsi repris sa responsabilité constitutionnelle de payer les salaires aux enseignants. Ils étaient conscients que les parents avaient des difficultés financières pour faire scolariser leurs enfants. Ils se félicitent du fait que les élèves qui restaient à la maison ont repris le chemin de l'école.

Les directeurs des écoles primaires insistent sur le non-respect des engagements pris par le gouvernement. Selon eux :

Il faut savoir que les parents payaient difficilement les frais scolaires de leurs enfants. Les enseignants n'ont pas un salaire décent. C'est ce qui est à la base des

⁴⁰⁸ Ce sont des groupes de gangs qui se sont formés à Kinshasa suite à la déscolarisation accrue des années 1990 à 2019. Les parents ayant été butés à l'impossibilité de prendre en charge les frais scolaires de leurs enfants, bon nombre de ces derniers se sont retrouvés dans la rue. Ils y ont engendré leurs enfants ; eux-mêmes devenus des grands criminels. Ils vadrouillent dans tous les marchés des grands centres urbains et sont une mine pour accompagner les politiques dans les marches et/ou des batailles rangées entre opposition et équipe au pouvoir.

grèves récurrentes. Après trois mois de grève, on bricole pour sauver l'année scolaire. Si non, l'UNESCO peut considérer cette année scolaire comme blanche. En conséquence, c'est le retard dans les programmes d'enseignement et le bas niveau de formation clamé par tous. C'est question que le gouvernement apporte des solutions au problème de salaire des enseignants⁴⁰⁹.

Dans les propos des inspecteurs de l'enseignement primaire, secondaire et technique, il est vrai que les parents avaient des difficultés à payer les frais scolaires de leurs enfants. Mais, le problème est qu'à l'avènement de la gratuité de l'enseignement, il y a eu beaucoup de confusions. Certes, la gratuité de l'enseignement est garantie par la constitution de 2006 en RDC. La population avait cru qu'elle était générale ; c'est-à-dire qu'elle s'applique aussi bien à l'école primaire qu'à l'école secondaire. Ils sont d'avis qu'avec la gratuité, les enseignants souffrent : *« la gratuité a résolu le problème des parents et non celui des enseignants. L'enseignant souffre beaucoup. Le travail qu'il fait ne correspond pas à sa rémunération »*. Par ailleurs, ils estiment que la gratuité de l'enseignement a créé beaucoup de problèmes qu'il n'en a pas résolus. *« Un enseignant qui avait devant lui 30 élèves, en a actuellement entre 80 et 120. Il ne peut pas encadrer cette masse d'enfants »*.

Quant aux enseignants, les parents n'avaient pas suffisamment de moyens pour scolariser leurs enfants. *« Nous avons vécu des moments de conflits ouverts entre nous et les parents. Du simple fait que ce sont eux qui nous payaient, ils considéraient les enseignants comme leurs travailleurs »*. Avec la gratuité de l'enseignement, *« le gouvernement qui avait presque démissionné a repris son rôle de garant de l'éducation. Des milliers d'enfants qui restaient à la maison et dans les rues ont repris le chemin de l'école »*. L'enseignant a également repris son autorité : *« ça nous manquait vraiment. L'enseignant ne représentait plus rien devant les enfants et devant les parents »*.

Et, actuellement, ce sont les parents qui sont devenus démissionnaires. *« Ils ont l'idée de la gratuité totale. Ils pensent qu'avec la gratuité de l'enseignement, leurs enfants ont tout à l'école. Ils ne savent même plus encadrer les devoirs à domicile des enfants prétextant que l'Etat paie les enseignants. Ils n'achètent plus les livres aux enfants, etc. »*. De manière presque concertée, les enseignants déclarent qu'ils doivent cesser de dépendre des parents. *« Le gouvernement et les parents devraient nous paraître reconnaissants. Beaucoup d'élèves ont repris le chemin de l'école. Ils restaient à la maison, ils se transformaient en délinquants [...] »*. L'un des plus grands problèmes est qu'il y a beaucoup d'élèves en classe. L'autre concerne les enseignants communément appelés « nouvelles unités ». Ils étaient payés par les parents, mais

⁴⁰⁹ Propos recueillis dans les discussions avec les directeurs d'école à Matete.

actuellement ils ne sont plus payés et le gouvernement fournit des efforts pour ne pas les reconnaître. « *Comment consolider la gratuité de l'enseignement avec des enseignants impayés ? rétorquent les « chevaliers de la craie ». Les plus radicaux ironisent en disant qu'il y a « gravité⁴¹⁰ » et non « gratuité » de l'enseignement en RDC.*

Même les parents sont d'avis que les enseignants n'étaient pas bien payés. Toutefois, ils montrent qu'en plus du bon salaire aux enseignants, il fallait résoudre le problème des parents qui, faute d'emploi rémunéré dans le pays :

il n'y a pas de société pour donner du travail dans notre pays. D'où, ils n'avaient plus les moyens financiers pour payer la scolarité de leurs enfants. Dans les différends qui les opposaient aux enseignants, les parents citent entre autres les exagérations vécues dans la fixation de la prime qui tenait lieu de frais scolaires »: « Nous les parents, on avait des difficultés à payer les frais scolaires de nos enfants. C'est parce que les enseignants avaient exagéré à fixer des frais exorbitants.

Ils sont conscients que la paix est revenue entre eux et les enseignants. Ils reconnaissent que c'est grâce au travail de l'enseignant que la délinquance juvénile a baissé dans les quartiers.

On a entendu des parents parler de « crise de la gratuité ». Selon certains groupes de parents : « *la gratuité de l'enseignement fonctionne très mal. L'État ne paie pas bien les enseignants. Nos enfants partent étudier, mais ils n'ont pas une bonne formation. Ils sont devenus bêtes* ». L'un d'entre eux a avoué : « *ma fille a perdu tous les cahiers. Je lui ai acheté d'autres. Avec le désordre qui règne à l'école, elle est rentrée hier sans cahier. J'ai décidé qu'elle reste à la maison. Ça ne va pas du tout* ». Bien d'autres disent que l'école est devenue dangereuse pour les enfants. Il s'avère que la délinquance y a élu domicile. Certains enfants venus de la rue qui alimentent la criminalité à l'école. C'est autant possible comme le précise Armand Leka Essomba : « [...] *on retrouve la rue ici comme étant aussi un espace privé, qu'on occupe une journée durant, modifiant de ce fait son usage qui se fait dès lors sous la mode de l'indiscipline⁴¹¹.* » Ce sont les enfants venus de la rue qui alimentent les réseaux d'indisciplinés dans les écoles. Ils volent les objets scolaires des collègues et organisent des bagarres rangées entre les écoles environnantes. Des cas d'agression d'enseignants, de consommation de drogues et autres stupéfiants sont signalés à quelques endroits. Les difficultés liées aux infrastructures scolaires inadéquates et à l'insuffisance des bancs ou pupitres créent une grande promiscuité susceptible de favoriser des comportements contraires à la norme scolaire. L'enseignant est

⁴¹⁰ Il faut entendre par là, l'aggravation des conditions de travail des enseignants par la gratuité de l'enseignement. On a vu que, malgré la morosité des rapports parents et enseignants durant la période de paiement de la motivation, les enseignants gagnaient beaucoup plus d'argent qu'à ce jour.

⁴¹¹ A. Leka Essomba, *Mobilités quotidiennes et identité urbaine au Cameroun. Une introduction à la sociologie de la circulation*, Connaissance et savoirs, Yaoundé, 2017, p. 73.

vraiment débordé par les classes pléthoriques. Il n'a même pas encore réussi à asseoir son autorité qui s'est effritée après trente années de primes payées par les parents.

Les propos des jeunes sont beaucoup plus percutants : « *il y avait un problème. Les enseignants n'étaient pas bien payés par l'État. Ce sont nos parents qui payaient les enseignants. Ils ont le droit de réclamer un bon salaire pour bien nous encadrer aussi* ». Selon eux : « *la gratuité de l'enseignement a aidé nos parents. Mais, elle a détruit d'autres parents comme nos enseignants. Ces derniers ne gagnent presque plus rien. Nous voyons que nos enseignants ne sont plus chics. Même certains enfants sont détruits. Nous sommes très nombreux en classe. Nous étudions très mal* ». Une élève du degré terminal à l'école primaire Mpumbu a avoué : « *ma copine est tombée évanouie en classe à cause des bruits et de la chaleur* ».

Nous pouvons retenir que les uns et les autres se jettent la responsabilité des vices qui ont caractérisé le système éducatif. Il y a lieu de chercher à savoir si le système éducatif a connu quelques améliorations depuis l'avènement de la gratuité.

D. LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT ET SES EFFETS SUR LE SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS

De manière générale, le système éducatif africain a connu trois grandes phases dans son évolution : i) la phase précoloniale : c'est-à-dire avant l'arrivée des colonisateurs blancs ; ii) la phase coloniale ; iii) la phase postcoloniale.

La République démocratique du Congo n'échappe pas à cette réalité. C'est pourquoi, nous avons voulu savoir comment cette politique publique de la gratuité a impacté le système éducatif dans sa globalité. Et, pour les responsables ministériels, il y a des améliorations positives en ce sens que les enfants sont nombreux à l'école. Selon eux, « *tous ces enfants qui étaient dans la rue et qui seraient désœuvrés et nuisibles à la société sont à l'école et étudient gratuitement. Pourquoi ne pas féliciter le gouvernement ?* ». Certes, « *la rue comme société, rend compte d'un ordre de la vie publique différente de l'ordre institué*⁴¹². » Cependant, leur argumentaire tient sur les effectifs et non sur la qualité de l'enseignement.

Or, les inspecteurs de l'EPST insistent sur la qualité de la formation. Ils ont estimé que la suppression de la contribution des parents a joué sur le salaire des enseignants, et de surcroît sur la qualité de la formation. Mais, tout en percevant mal les améliorations dudit système

⁴¹² A. Leka Essomba, *Op.cit.*, p. 69.

éducatif liées à la gratuité, ils sont du même avis que les responsables ministériels en ce sens que le gouvernement a réussi à récupérer beaucoup d'enfants qui étaient dans les rues pour l'école. Ils ont avoué que « si tous ces enfants abandonnaient encore l'école, ce sera un grand problème social de délinquance juvénile. D'ailleurs, tous les « kuluna » ou criminels sont ceux qui en majorité n'ont pas étudié ».

Les directeurs d'école, à leur tour, jugent de médiocres les améliorations du système éducatif dès l'avènement de la gratuité de l'enseignement. Selon eux : « *la gratuité a totalement déformé l'enseignement. Les enseignants ne travaillent plus. Ils ne corrigent plus les travaux des élèves* ». Par exemple, « *lors d'une visite de classe, j'ai trouvé une stagiaire qui a écrit au tableau que les animaux domestiques vivent dans la forêt. Lorsque j'ai contrôlé les cahiers des élèves, j'ai constaté qu'ils ont écrit la même chose. L'enseignante titulaire n'avait non plus corrigé ces erreurs*⁴¹³ ».

Selon certains directeurs d'école, il y a des légères améliorations : « *sur le plan financier, par exemple, l'État payait 160.000 FC. Avec la prime de la gratuité, actuellement il paie 360.000 FC* ». Par ailleurs, ils disent que le système éducatif a également subi des améliorations en termes de croissance des effectifs des élèves. Pour nombreux d'entre eux, l'objectif « tous les enfants ; garçons et filles à l'école » est atteint à 99% en RDC ». Et d'ajouter, « *d'autres pays du continent devraient imiter le modèle congolais pour atteindre l'objectif 2 de l'agenda 2063 de l'Union africaine* ».

Pour d'autres, « la qualité de l'enseignement est bonne ». Cette catégorie est consciente que c'est à elle qu'incombe la responsabilité d'améliorer la qualité de l'enseignement : « *nous nous arrangeons de telle sorte qu'à la fin de chaque semaine on fasse des évaluations de nos élèves. Celui qui n'a pas des bons résultats, on invite ses parents pour lui en faire part. Et, ensemble, on fait tout pour stimuler l'enfant à travailler. Nous demandons toujours aux enseignants de s'intéresser particulièrement à des tels cas d'élèves. A la fin, les résultats sont bons*⁴¹⁴ ». Pour ces fanatiques de la gratuité de l'enseignement, les efforts du gouvernement à améliorer la situation sont louables : « *le gouvernement et ses partenaires font des efforts pour la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires ainsi que la fourniture des manuels scolaires voire des matériels didactiques* ». L'un d'eux renchérit : « *Je peux vous confirmer cela parce le bâtiment que vous voyez devant vous a récemment été construit par*

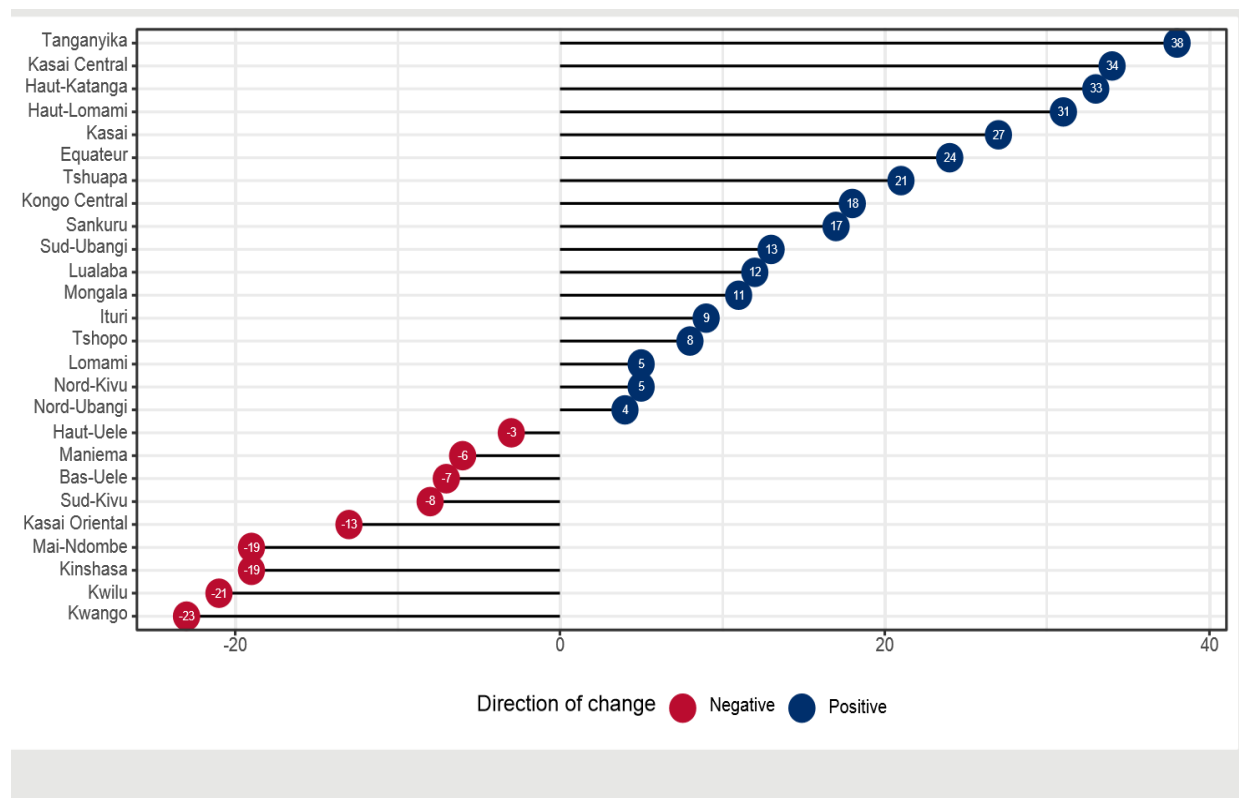
⁴¹³Honorine, Directrice de l'Ecole primaire EDAP-UPN.

⁴¹⁴ Directeur de l'Ecole primaire Kengo.

l'Église catholique. Il y a également, la salle 6^{ème} D qui est pleine d'un stock de livres et autres matériels didactiques offerts par l'Unicef⁴¹⁵».

Dans l'ensemble les directeurs d'école semblent d'avis que la gratuité de l'enseignement a produits des fruits. *« Elle a sensiblement réduit le taux d'analphabétisme dans notre pays. C'est une bonne chose e voir tous les enfants à l'école. En témoigne l'accroissement des effectifs scolaires⁴¹⁶ ».*

Figure 2 : Évolution en pourcentage des inscriptions de 2017-18 à 2019-20



Source : Données du MEPST mises à la disposition de MECC

Les enseignants font les mêmes témoignages : *« Il y a vraiment beaucoup de changements. Beaucoup d'élèves ont repris le chemin de l'école ».* Ils insinuent que ce changement est négatif : *« nous avons beaucoup d'élèves dans les salles de classes. Nous avons beaucoup de difficultés à maîtriser la pléthore d'élèves en classe ».* Ils renchérissent comme quoi sur le plan de la pédagogie de développement, il y a eu régression et non pas progression. Il s'avère que, en classe, il y a toujours certains enfants qui manquent de sacs, livres, cahiers, lattes et crayons. Quand bien même les enfants qui vadrouillaient dans les rues sont à l'école, les avancées ne sont pas significatives. Les enseignants sont convaincus que la politique de la

⁴¹⁵ Directeur de l'Ecole primaire Saint Edouard.

⁴¹⁶ Directeur de l'Ecole primaire La Providence.

gratuité est combattue selon qu'elle ne fait pas l'unanimité de la classe politique. Ils fustigent l'impunité par rapport aux cas de détournement des fonds qui sont signalés auprès des responsables ministériels.

Selon d'autres groupes d'enseignants, la gratuité de l'enseignement était la bienvenue. Mais, actuellement, tout le monde observe que ses résultats sont mitigés. *« Avec la gratuité, la qualité de l'enseignement est en baisse. Il n'y a pas d'améliorations positives. Il y a régression⁴¹⁷ »*. Malgré la prise en charge des enseignants par le gouvernement, il y a la démotivation totale chez l'enseignant. *« Quand les parents prenaient en charge les enseignants, nous travaillions mieux qu'aujourd'hui⁴¹⁸ »*. Et, d'ajouter, *« L'État congolais est en faillite. Il a arraché les enseignants dans les mains des parents alors qu'il n'a pas les moyens de sa politique de gratuité de l'enseignement. Il fallait suppléer à ce que les parents nous payaient⁴¹⁹ »*.

Les différents groupes de parents vont dans le même sens : *« au début, la politique de la gratuité de l'enseignement était bonne. Actuellement, il n'y a pas une réelle amélioration »*. Juste après le lancement de cette action, les enseignants ont commencé à revendiquer leurs salaires au gouvernement. Ce dernier leurs a fait beaucoup de promesses qu'il ne réalise pas. Par exemple, *« un enseignant qui touchait l'équivalent de 400 dollars US touche actuellement 160 dollars. C'est inacceptable, une telle situation ne peut enchanter personne. Nous comprenons bien que les enseignants ont droit d'aller en grève et de faire valoir leurs droits⁴²⁰ »*.

Cependant, faute de consensus, certains parents ont dit que la gratuité de l'enseignement a produit des effets positifs. Selon eux : *« il y a certains changements dans la mesure où il y a certains parmi nous qui n'avaient pas de moyens financiers pour scolariser leurs enfants »*. Dans le même ordre d'idées : *« il y a amélioration à 50%⁴²¹ »*. Un parent a avoué : *« il y a beaucoup de changements. Moi je payais 200 dollars par enfant et par année. Le coût des études était déjà très élevé. Avec la gratuité, je suis soulagé. J'ai la facilité de prendre en charge les soins de santé de mes enfants, la nourriture, le logement et d'autres besoins »*. Et, de poursuivre : *« mes enfants étudiant très mal. Pour un petit retard de paiement de la motivation aux enseignants, ils étaient régulièrement chassés de la classe. C'était monnaie courante à*

⁴¹⁷Sophonie, enseignante à l'École primaire Mpumbu I.

⁴¹⁸Marcelline, enseignante à l'école primaire Movenda.

⁴¹⁹ Sekunda, enseignante à l'École primaire Maman Mwilu.

⁴²⁰Sabine, parent d'élève rencontrée à Matete.

⁴²¹ Propos du chef de quartier maman Yemo à Mont Ngafula.

l'école primaire Sainte Annuarite ». Ces parents ont fustigé des pratiques peu pédagogiques au sein des écoles conventionnées catholiques en ces termes : « *il y a déjà un mois que les écoles catholiques sont en grève. Nous savons que là on combat la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC. Nous n'allons pas céder* ». Ils notent que dans les écoles secondaires où les parents continuent à payer les enseignants, les choses marchent bien. Mais, il y a des problèmes à résoudre au niveau de l'école primaire : « *certains enfants se bousculent sur les bancs et d'autres suivent les leçons étant assis à même le sol. D'autres circulent dans la cour de l'école au lieu d'être en classe* ». Ils vont jusqu'à reconnaître que l'équilibre observé actuellement dans les écoles publiques est précaire : « *les enfants vont à l'école, mais dans les écoles privées la formation est la meilleure et elles fonctionnent mieux que les écoles de l'État* ».

Si l'on s'en tient aux propos de la majorité des parents, il y a des améliorations positives du système éducatif congolais. Ils ont dit : « *il y a changement parce que nous sommes contents* ». Par ailleurs, la complicité entre les parents et les enseignants est claire et nette : « *au début les enseignants étaient contents avec la gratuité de l'enseignement. Actuellement, ils vont au boulot, ils ne sont pas payés. Ils ont reculé. C'est avec raison qu'ils n'enseignent plus bien* ».

Les jeunes vont jusqu'à nier toute amélioration possible dudit système éducatif : « nous ne voyons aucune amélioration ». Comme arguments avancés, les uns estiment que c'est le même système éducatif qui continue ; peut-être parce qu'ils ont les mêmes acteurs qui sont avec eux. D'autres, par contre, trouvent que leurs enseignants sont également des parents et que c'est aberrant de constater que ces derniers ne sont plus en mesure de faire scolariser leurs propres enfants aux niveaux secondaire et universitaire où la gratuité n'est pas opérationnelle.

Des vives contradictions caractérisent les déclarations des leaders syndicaux concernant les améliorations du système éducatif congolais. Selon eux : « *il y a un impact positif et négatif* ». Sur le plan positif, il y a beaucoup d'enfants qui ont repris le chemin de l'école et étudient gratuitement au niveau primaire. L'un d'entre eux a dit : « *personne ne peut se prévaloir de la mise en œuvre de cette action publique pour des fins électoralistes, puisqu'elle relève de notre constitution*⁴²² ». Sur le plan négatif, ils notent que « l'afflux des élèves dans les écoles publiques a donné lieu au dédoublement des classes (exemple 1^{ère} A, B, C, D, E, E, F, G...). Or, l'État n'a pas prévu la solution pour les nouvelles unités qui ont été engagées pour résorber un tant soit peu le phénomène de classes pléthoriques. Tant que cette situation persiste, il est impossible de résoudre le besoin d'engager d'autres enseignants. La carrière d'enseignant

⁴²² Onésime, leader syndical Union nationale des travailleurs du Congo rencontré au quartier général de la gratuité de l'enseignement à Limete.

a perdu sa valeur de noblesse. Elle est devenue dégoûtante. L'un d'entre eux a dit : « *hier, tout intellectuel voulait devenir enseignant. Les jeunes préféraient travailler dans l'enseignement qu'à la banque centrale. C'était le métier noble et nous étions respectés. Actuellement, c'est juste le contraire. Même un fou ne peut plus accepter d'être enseignant*⁴²³ ».

Dans leurs divergences, on a écouté certains inspecteurs venter la gratuité de l'enseignement : « *elle a bien démarré. La gratuité a changé beaucoup de choses. Il y avait déjà beaucoup d'abus dans la gestion des établissements scolaires. Les écoles étaient des boutiques où se vendaient tout. Un promoteur pouvait donner les titres scolaires à ses proches parents. L'État était totalement hors-jeu. Bref, la gratuité a soulagé la misère des populations*⁴²⁴ ».

Sous un autre registre, son homologue décrie le fait que la création des zones salariales comme critère de fixation des salaires des enseignants en ces termes : « *ce qui complique les choses est que l'enseignant du milieu rural touche moins que celui du centre urbain de même grade et/ou diplôme*⁴²⁵ ». Il semble que, pour les tenants de cette logique combien aléatoire et discriminatoire, en milieu rural, un enseignant peut facilement vivre avec 100.000 FC par mois sous prétexte qu'il ne paie pas de loyer et de transport. Si tous les enseignants d'un même grade touchaient, par exemple 500.000 FC le mois, ce serait à l'avantage de celui du milieu rural. Et, là eux voient de l'« injustice sociale ». La solution en cours : « *on a indexé les salaires (et les frais scolaires*⁴²⁶) *selon les zones salariales* ». Un syndicaliste rural s'y oppose et dit : « *on doit régulariser les salaires des enseignants en tenant compte des critères classiques comme les échelons, les diplômes, les cotations annuelles, etc. et non les zones salariales*⁴²⁷ ». Roger (62 ans) estime que cette discrimination salariale fondée sur la ruralité et l'urbanité des acteurs de l'enseignement est parmi les causes de l'échec de la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement en RDC. D'où, la nécessité de chercher à comprendre l'appréciation faite de l'accompagnement des différents acteurs de la gratuité de l'enseignement.

⁴²³ Prosper, Inspecteur itinérant de l'Enseignement du français rencontré à Kinshasa Est.

⁴²⁴ Kapalay, leader syndical Syndicat national des enseignants du Congo (Syneco).

⁴²⁵ Roger, leader syndical Union nationale des travailleurs du Congo/ Sud-Kivu.

⁴²⁶ C'est-à-dire au niveau secondaire où la gratuité n'est pas autorisée.

⁴²⁷ Roger, leader déjà cité.

E. APPRECIATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ACTEURS DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC

Dans l'analyse des politiques publiques,

le terme acteur désigne celui qui agit, en tant qu'acteur individuel ou en tant qu'acteur collectif. Dans le processus de prise de décision, il renvoie à la participation à la décision. [...] l'acteur doit d'abord être capable d'action stratégique, capacité propre à un individu seul. Pour être considéré comme un acteur dans une politique publique, il faut que l'action engagée ait des répercussions tangibles sur un processus de politique publique donné. Autrement dit, la notion d'acteur en politiques publiques recouvre deux dimensions, l'une concernant la contribution de l'acteur au processus et l'autre l'impact ou l'influence de cette contribution sur le résultat⁴²⁸.

1. Les différents acteurs engagés dans la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement

Les acteurs traditionnels de l'enseignement sont les mêmes qui sont engagés dans la mise en œuvre de la politique de sa gratuité. D'emblée, on peut citer l'État ou le gouvernement au travers le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique. Il est représenté, à différents niveaux par des responsables ministériels, des inspecteurs, des directeurs, des enseignants et des agents administratifs, techniques et ouvriers. La nomenclature des fonctions enseignantes considère tous ces acteurs comme des enseignants. Mais, on distingue les enseignants debout⁴²⁹ et ceux assis⁴³⁰. Il y a en deuxième position, les partenaires techniques et financiers de l'enseignement, en l'occurrence, l'UNESCO, l'UNICEF, etc. du système des nations unies ; la banque mondiale et les institutions de *Breton wood*⁴³¹ ; les partenaires bilatéraux et multilatéraux⁴³² ; la Banque africaine de développement ainsi que la société civile⁴³³. Dans cette dernière catégorie, nous avons y sortir les syndicats et d'autres organisations non gouvernementales (ONG) et associations sans but lucratif (asbl) locales comme des partenaires à part. C'est à cause de leur rôle de servir de pont entre le gouvernement et les enseignants que nous en avons fait des acteurs à part. Il en est de même des parents

⁴²⁸ Cf. *Nouveau Larousse encyclopédique*, Larousse, Bordas, 1998, p. 13 et suiv.

⁴²⁹ Ce sont les vrais enseignants chargés de dispenser des leçons aux élèves en classe.

⁴³⁰ On pouvait bien les appeler les auxiliaires de l'enseignement. Mais, cette appellation ne tient pas dans la mesure qu'il y a dans cette catégorie les chefs des établissements scolaires ainsi que tous les personnels d'appoint. Même le ministre de l'enseignement se dit enseignant.

⁴³¹ Par exemple, le Fonds monétaire international (FMI)

⁴³² Par exemple, USAID, ENABEL, AFD, etc.

⁴³³ La notion de société civile est complexe. Elle regroupe généralement les gouvernés par rapport aux gouvernants qui constituent la société politique. Dans le cas d'espèce, nous ne pouvons pas nous étendre sur les détails. Nous voulons insinuer l'idée des ONG locales et des groupements associatifs engagés dans l'enseignement.

d'élèves. Ils sont représentés par leurs comités respectifs et constituent la quatrième catégorie d'acteurs ; celles des bénéficiaires, lorsqu'on y ajoute les jeunes.

Lorsque nous avons demandé quels sont les acteurs et/ou partenaires de la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC, les avis ont été divergents et enrichissants. Les responsables ministériels ont parlé des **acteurs internes** à savoir le gouvernement, différents services spécialisés du Ministère de l'EPST, les parents et les élèves ainsi que des **acteurs externes** : la Banque mondiale et d'autres partenaires techniques et financiers qui viennent sous couvert d'elle.

Dans l'entendement des inspecteurs de l'EPST, l'État congolais a ses partenaires traditionnels. Ils ont entre autres cité :

- Sur le plan international : la banque mondiale, l'Unesco, l'Unicef, etc. ;
- Sur le plan national : le ministère de l'EPST, les comités des parents, les syndicats des enseignants, etc.

De leur côté, les directeurs d'écoles présentent un cocktail d'acteurs beaucoup plus élargis. Ils citent : le gouvernement de la République, le secrétaire général de l'EPST ; le PROVED ; l'INSPOOL ; la Banque mondiale et l'Unicef.

Ils y mêlent d'autres donateurs occasionnels : « *il y a l'Église des Saints des derniers jours qui viennent de doter notre école de bancs. Il y a également l'Unicef qui nous offre des formations*⁴³⁴ ». Un autre a dit : « *nous avons récemment reçu une petite prime de 30 000 CDF de la Banque mondiale. Comme on n'informe pas, nous connaissons que c'est toujours le gouvernement qui nous paie*⁴³⁵ ».

Les leaders syndicaux ont ajouté à la liste énumérée précédemment la Banque africaine de développement et les politiciens. Concernant ces derniers, il semble que « *Joseph Kabila avait déjà lancé cette action publique, mais avec beaucoup d'hésitations. Le Président actuel a promis la gratuité de l'enseignement et il l'a relancée avec force et vigueur. Son prédécesseur essaie de bloquer, mais la gratuité de l'enseignement primaire est irréversible en RDC*⁴³⁶ ».

Il y a quelques détails importants dans les propos des enseignants parlant des acteurs engagés dans la gratuité de l'enseignement en RDC. Ils citent la Banque mondiale, l'UNICEF, l'UNESCO et insinuent : « *ces institutions nous accompagnent dans les formations, les*

⁴³⁴ Louis, Directeur adjoint de l'École primaire Saint Édouard.

⁴³⁵ Paul, Directeur de l'École primaire Kengo.

⁴³⁶ Blaise, Délégué syndical des enseignants Ecole primaire Dialungana.

fournitures scolaires, mais pas en termes d'argent ou de salaire ». Ils ont donné des témoignages selon lesquels : « les livres que nous utilisons pour les classes de 3^{ème} et 4^{ème} années, c'est la Banque mondiale qui a débloqué les fonds ». Ils reconnaissent que « la Banque mondiale est le premier partenaire qui contribue à 100% à la gratuité de l'enseignement en RDC. Il y a également l'Union européenne, le Fonds monétaire international, etc. ».

Parmi les acteurs énumérés par les enseignants, il y a également le gouvernement, les églises, les inspecteurs, les parents et les élèves. Pour le premier cité, certains le fustigent en ces termes : « *le problème du gouvernement, ce sont ses promesses qu'il ne réalise pas. Il dit, tel mois on va faire ceci. Quand on arrive à l'échéance, il n'y a rien. Par exemple, ce mois d'avril 2022, on attendait toucher le deuxième palier des accords de Mbuela Lodge. Nous y sommes, mais là où la paie a déjà commencé, nous apprenons qu'il n'y a eu aucune augmentation. La grève y a déjà repris* ».

Il est étonnant de constater que les parents ne connaissent pas très bien les différents partenaires de l'enseignement. Selon beaucoup de groupes : « *nous connaissons seulement l'Etat. Nous ne connaissons pas. Nous n'avons jamais entendu parler. Il y en a, mais ne savons pas très bien ce qu'il faut dans l'enseignement...* ». D'autres groupes ont parlé des individualités telles que Madame Olive Lembe Kabila⁴³⁷ et Denise Nyakeru⁴³⁸. Et, alors que dans certains groupes on a cité le ministère de l'EPST, l'Unicef, l'Onu..., dans d'autres on a coupé court : « ils n'existent pas ».

Certains groupes des jeunes élèves, quant à eux, estiment que les acteurs de la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement ce sont les directeurs des écoles et les enseignants. D'autres sont revenus sur des individualités comme Moise Katumbi⁴³⁹ avant qu'on entende des vives réactions telles que « Non. Qu'a-t-il fait pour la gratuité de l'enseignement ? C'est peut-être l'Unesco, l'Unicef...⁴⁴⁰ ».

De ce qui précède, pour des raisons de commodité, nous avons relevé les cinq catégories d'acteurs ci-après :

- a. L'État et ses auxiliaires ;
- b. Les Partenaires techniques et financiers (PTF) ;

⁴³⁷ Epouse du Président sortant Joseph Kabila. Sa fondation « Initiative Plus » mène une série d'actions sociales dans les écoles telles que la réhabilitation des écoles, la distribution des médicaments et des sacs, etc.

⁴³⁸ Actuelle première dame de la RDC et épouse du Président Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo.

⁴³⁹ Ses actions sont diverses mais beaucoup plus tournées vers le football.

⁴⁴⁰ Christelle, Elève en 6^{ème} primaire École primaire Sainte Annuarite Ngaliema.

- c. Les syndicats des enseignants ;
- d. Les enseignants ;
- e. Les bénéficiaires indirects (les parents) et directs (les jeunes élèves).

Nous y reviendrons dans la suite au moment de traiter des logiques d'acteurs.

2. Quelques actions concrètes accompagnant la gratuité de l'enseignement en RDC

Selon les responsables du ministère de l'EPST : « *les livres sont gratuits. Nous payons la prime de la gratuité en marge du salaire de base aux enseignants. Notre gouvernement a lancé le projet de construction de 200 écoles supplémentaires...* ». Il s'avère que, « *dans le programme de développement des 145 territoires de la RDC, il y a également des actions pour les écoles*⁴⁴¹ ».

Dans le même ordre d'idées, les inspecteurs de l'EPST disent qu'il y a beaucoup d'actions concrètes gratuites : i) les manuels scolaires ; ii) certains titres : le retrait du certificat de fin d'études primaires et du diplôme d'Etat ou de baccalauréat ; iii) la participation à l'Examen national de fin d'études primaires (ENAFEP⁴⁴²), etc.

Par contre, il n'y a rien selon certains directeurs d'écoles. Et, pour d'autres : « *l'État reçoit des dons de la Belgique et d'autres organismes internationaux comme l'Unicef. La sous-division nous appelle et nous distribue les manuels scolaires et autres fournitures* ». Ils ont cité d'autres actions comme la sensibilisation par rapport à l'intégration du genre et des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les formations scolaires.

Dans leur coin, les leaders syndicaux louent le fait que le gouvernement ait payé 57.000 agents (nouvelles unités) dans le budget 2020. Pour eux : « *c'est une action concrète louable* ». Nombreux d'entre eux n'ont pas donné le moindre point de vue quant à ce.

Les enseignants avouent qu'il y a d'autres actions concrètes par rapport à l'appui à la politique de la gratuité de l'enseignement : « *les livres sont gratuits. Dans certaines écoles, nous avons suivi à la télévision qu'on a commencé la distribution des pupitres à Lemba et au Camp Tshatshi pour les enfants des militaires* ».

⁴⁴¹ Boniface, Conseiller au MEPST.

⁴⁴² Autrefois, Test national de fin d'études primaires (TENAFEP).

3. Appréciation des mesures gouvernementales d'accompagnement de la gratuité de l'enseignement

A la question comment appréciez-vous les mesures gouvernementales d'accompagnement de la gratuité par rapport aux demandes des enseignants, des parents et des élèves, les responsables du ministère de l'EPST ont répondu : « *c'est trop insuffisant. D'où, le recours à la communauté internationale* ». Ils ont renchéri en reconnaissant que « *du point de vue des conditions de travail, puisque c'est le plus grand problème, il y aura revue en hausse des salaires des enseignants. Et, d'ajouter : « l'autre problème majeure, c'est le personnel enseignant a vieilli. Nous allons procéder à la mise en retraite progressive et au recrutement des jeunes* ». Les parents devraient se contenter de voir l'Etat renaitre et prendre en charge les enseignants. Quant aux élèves, « *ils doivent s'appliquer et profiter au maximum de cette faveur du gouvernement actuel ; ce qui n'a pas été possible depuis trente ans*⁴⁴³ ».

Les inspecteurs trouvent que « *les mesures gouvernementales d'accompagnement de la gratuité de l'enseignement sont beaucoup plus politiques que techniques* ». Ils ont relevé un ensemble de problèmes techniques : « *la gratuité signifie beaucoup d'écoles publiques que privées. Il y a beaucoup de problèmes, parce que les manuels scolaires ne répondent pas au programme. On nous les impose. Les classes ne répondent pas au principe de maxima-minima ; le registre d'élèves prévoit 35 à 50 élèves par classe. Or, on observe des classes de 100 à 120 élèves voire plus. Il est devenu impossible de procéder ne fut ce qu'à l'appel nominal des élèves. Et, alors, comment suivre les présences et les absences à l'école ?* ».

En conséquence, c'est la formation des enfants qui en pâtit. Certains parents qui ont des moyens financiers ont résolu de retirer leurs enfants des écoles publiques, parce que la qualité de l'enseignement y a sensiblement baissé. Les enseignants sont très démotivés. « *Au lieu de 8 heures de travail, c'est plutôt 8 heures au travail*⁴⁴⁴ ». Dans les argumentaires, on pouvait retenir chez certains : « *Le salaire d'un fonctionnaire ne baisse pas. Par contre, on l'augmente* ». Et, chez les autres : « *la gratuité de l'enseignement a créé beaucoup de problèmes qu'il n'en a pas résolus* ».

Dans l'entendement de la majorité de directeurs d'écoles : « *les mesures gouvernementales d'accompagnement de la gratuité de l'enseignement ne sont pas bonnes. La science marche avec la rémunération. Chez nous ce sont des discours creux. En pratique, il n'y*

⁴⁴³ Marcel, Conseiller chargé des provinces au Ministère de l'EPST/Kinshasa.

⁴⁴⁴ Prosper, Inspecteur itinérant EPST Kinshasa-Est.

a rien ». Toutefois, tous ne sont pas unanimes. Un petit groupe a dit : *« l'appréciation est bonne. Mais, la situation salariale de l'enseignant n'est pas bonne. C'est comme si l'on nourrissait le tronc d'arbre en laissant les racines. Le gouvernement tient à satisfaire les élèves au détriment des enseignants. Nouer les deux bouts du mois est devenu impossible avec notre maigre salaire⁴⁴⁵ »*.

La même question était posée aux leaders syndicaux. Selon eux : *« ces mesures sont bonnes. Il y a des efforts du gouvernement actuel (Sama Lukonde) par rapport à celui déchu (Ilunga Ilunkamba) sous ce même régime du Président Félix-Antoine Tshisekedi. Le gouvernement passé tâtonnait et bloquait beaucoup d'actions bénéfiques au peuple congolais »*. Ils sont du même avis que les inspecteurs et fustigent le fait que *« la gratuité de l'enseignement n'est pas une affaire politique. À chaque action publique, il est nécessaire d'associer les techniciens du domaine. Le gouvernement n'a pas consulté les experts. C'est pourquoi il a tant de difficultés à réaliser son action »*. Un leader a avoué : *« je travaille à la direction de l'administration scolaire. Sans nous, la gratuité aura toujours des problèmes⁴⁴⁶ »*.

L'appréciation des mesures gouvernementales d'accompagnement de la gratuité est unanime et nette : *« pas d'évolution positive »*. Voici les arguments avancés par les uns et les autres :

- *« ça n'évolue pas. L'Etat a promis de payer par palier. Nous souffrons. Nous avons des enfants dans les écoles secondaires et dans les universités. Là, c'est payant. Pas moyen de payer les frais académiques pour eux » ;*
- *« nous pouvons dire qu'il y un problème. Beaucoup de promesses non réalisées de la part du gouvernement. Comment voulez-vous qu'on apprécie un tel gouvernement ? Le paiement des nouvelles unités, il y a déjà huit ans qu'on promet et on ne fait rien » ;*
- *« dans notre école, il y a cinq enseignants qui ont été chassés par leurs bailleurs et qui dorment ici dans les salles de classes parce qu'ils travaillent depuis cinq ans et ils ne sont pas payés⁴⁴⁷ » ;*
- *« depuis la gratuité, l'État nous a lâchés. La carrière enseignante est devenue dégoûtante. Même les inspecteurs ne passent plus parce qu'il n'y a pas de quoi leurs payer les frais de transport » ;*

⁴⁴⁵ Paul, Directeur de l'École primaire Kengo.

⁴⁴⁶ Dido, Leader syndical du Syneco.

⁴⁴⁷ Lucie, Enseignante École primaire La Providence.

- « *les mesures d'accompagnement ne sont pas conformes à la constitution. L'Etat doit poser des actions concrètes pour accompagner cette politique combien bénéfique aux congolais* » ;
- « *la gratuité est une bonne chose. Mais, elle n'est pas efficace. Nous sommes là depuis trois ans, on n'est pas payé* » ;
- « *l'État doit fournir beaucoup d'efforts pour améliorer les conditions de vie de tous les congolais* » ;

Les groupes de parents sont d'avis que l'État ne fait pas le suivi des actions de mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement. Quelques divergences apparaissent cependant lorsque, on entend certains dire que « *les mesures gouvernementales sont bonnes. L'essentiel est que nos enfants puissent étudier. Nous trouvons que ça marche* ».

Dans ces mêmes groupes, les parents disent : « *ça ne marche pas bien. Ça ne va pas. Et, comme ça ne va pas, l'Etat n'a qu'à réduire le minerval. Nous allons payer. Une salle de classe avec 100 élèves, l'enseignant n'en peut rien* ». Cette suggestion de réduction des frais scolaires suppose un ajustement à la bourse des parents dont le seul souci est la qualité de formation de leurs enfants. Les parents sont vraiment soucieux : « *il faut que les enseignants soient bien payés. Ils vont bien former nos enfants. S'ils ne sont pas bien formés, c'est grave pour l'avenir de notre pays* ».

Dans d'autres groupes, face à la même question, on a entendu que « *ça ne marche pas* » après beaucoup d'hésitations. Ça ne marche pas bien comment ? Dans les explications foisonnantes, on a retenu les uns dire : « *les enseignants ne sont pas bien payés. L'enseignant a également droit à la vie. Il est parent. Il doit nourrir sa famille, parce qu'il a aussi des enfants. S'il n'a pas mangé, ce n'est pas bien* ». Et, les autres ont dit : « *les enfants n'étudient pas bien parce que l'État ne paie pas bien les enseignants. C'est ce que nous observons, certains enseignants ne sont pas payés. Ceux qui sont payés ne gagnent presque rien. Ils réclament toujours. Les enfants accusent beaucoup de retards avec les grèves répétitives ; excepté dans les écoles privées* ».

Par rapport au phénomène des classes pléthoriques, on retiendra que beaucoup d'enfants sont venus de la rue. En conséquence, « *la délinquance est entrée à l'école*⁴⁴⁸ ». Quant aux solutions comme mesures d'accompagnement, les parents s'interrogent : « *pourquoi l'État*

⁴⁴⁸ Sabine, Parent d'élève, Ngomba-Kinkusa.

congolais refuse-t-il de payer certains enseignants ? ». Ensuite, ils proposent qu'« *il faut construire beaucoup d'écoles et payer un bon salaire à tous les enseignants* ».

Face aux mesures gouvernementales d'accompagnement de la gratuité de l'enseignement en RDC, les groupes des jeunes élèves sont unanimes : « *pour nous vraiment, on ne voit pas bien la gratuité. Nous n'étudions pas bien. Qu'on abandonne ce système* ».

F. CONTRAINTES DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La notion de contrainte n'est pas aisée à définir, parce que chaque auteur la définit en sa manière. Selon le Nouveau Larousse encyclopédique, la contrainte comme adjectif signifie : « *qui est défavorable, nuisible à quelque chose, à quelqu'un*⁴⁴⁹ ». Comme nom, la contrainte est « *une pression morale ou physique exercée sur quelqu'un ou quelque chose ; ou bien [...] une obligation créée par les règles en usage dans un milieu, par une nécessité, etc.*⁴⁵⁰ ». En paraphrasant Jean Coussy⁴⁵¹, nous retenons, par contraintes, les occultations entraînées par les orthodoxies successives dans la gestion de la chose publique aussi bien que les difficultés que rencontre la mise en œuvre des politiques publiques en RDC. Dans la suite, on parle de contraintes institutionnelles dévoilées et celles voilées par les acteurs du système éducatif.

1. Analyse typologique des contraintes institutionnelles

Cette typologie distingue les contraintes apparentes et les contraintes subjacentes.

a. Les contraintes apparentes

Nous désignons par contraintes apparentes ce que les enquêtés donnent comme avis alors que c'est occulté par la réalité. Le gouvernement de la RDC a mis en œuvre la politique de la gratuité de l'enseignement dans le but de réaliser l'objectif 2 de l'agenda 2063 de l'Union africaine. Lorsque nous avons voulu savoir quelles étaient les contraintes par rapport à l'atteinte des résultats attendus, les répondants ont émis leurs avis. Dans l'ensemble, ils font allusion à ce qui est apparent. En témoignent, les réactions des responsables du ministère ayant la tutelle de l'enseignement primaire, secondaire et technique (EPST) : « *le gouvernement n'a pas suffisamment d'argent. Nous avons des difficultés d'ordre financier*⁴⁵² ». Et de poursuivre : « *sur la plan matériel, les infrastructures scolaires ne sont pas suffisantes. Savez-vous ce que*

⁴⁴⁹ Nouveau Larousse encyclopédique, déjà cité, p. 381.

⁴⁵⁰ Ibidem.

⁴⁵¹ Jean Coussy, « Logiques, contraintes sociales et connaissance économique », in Cahiers internationaux de sociologie, Nouvelle série, Vol.57 (juillet-décembre 1974), PUF, pp. 265-276. cf. <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

⁴⁵² Marcel, Conseiller du Ministre de l'EPST chargé des provinces.

coute la construction d'une école et de la moderniser en y introduisant le nécessaire pour l'enseignement à distance ? Nous avons un projet d'infrastructure pour le *e-learning*⁴⁵³ ».

Quelques inspecteurs de l'EPST pensent que les contraintes de l'État congolais dans l'atteinte des objectifs liés à la gratuité de l'enseignement se résument dans le manque d'argent. Selon eux : « *l'État congolais n'a pas suffisamment d'argent. Il est dans une situation où il ne peut pas payer tous les enseignants* ». Un autre groupe estime que c'est le manque de planification : « *L'État devrait commencer par construire les écoles* ». C'est là où se situe la difficulté de décongestionner les salles de classes et de suivre les élèves avec beaucoup d'efficacité.

Il convient de signaler ces propos d'un inspecteur qui, seul, a déclaré : « *il n'y a pas de contraintes financières dans ce pays. L'État a réussi à allouer 9 milliards de francs congolais pour la prime de la gratuité aux enseignants*⁴⁵⁴ ». Si l'on met fin aux détournements des fonds publics, on peut progressivement arriver à payer un bon salaire aux enseignants.

Lorsque la même question était posée aux directeurs d'écoles primaires, « *il y a beaucoup de contraintes* » ont-ils rétorqué. Les uns et les autres ont émis les avis ci-après, du reste, tantôt convergents tantôt divergents :

- Le gouvernement n'a pas consulté les techniciens du domaine de l'enseignement avant de lancer le programme de la gratuité de l'enseignement. Les inspecteurs sont là. Ils pouvaient penser un bon projet ; aider au recensement des agents du secteur éducatif, des écoles, des infrastructures, etc. ;

- L'État ne parvient pas à répondre à la demande de paiement de salaire aux enseignants. « Avant d'être muté ici, là où j'étais directeur, l'enseignant le moins gradé touchait une prime de 350 dollars US⁴⁵⁵ soit 700.000 FC par mois. Actuellement, l'État paie 376.000 FC à un tel enseignant. C'est moins de 200 dollars. Personnellement, comme directeur adjoint, je touchais 800 dollars, soit 1.600.000 FC. Ce mois, j'ai reçu 380.000 FC. La directrice titulaire a gagné 390.000 FC. On ne peut pas s'imaginer une telle situation. Or, c'est la vérité que je vous dis. C'est connu même des autorités. Pourquoi on veut chosifier l'enseignant dans ce pays ?⁴⁵⁶ » ;

⁴⁵³ Idem.

⁴⁵⁴ Alphonse, Inspecteur de l'EPST à Gombe.

⁴⁵⁵ Rapporté au taux de change du jour de l'entretien, on a l'équivalent de 700.000 FC.

⁴⁵⁶ Louis, Directeur adjoint de l'École primaire Saint Edouard.

- « Je ne sais pas si l'État manque de l'argent. Il a décrété la gratuité de l'enseignement sachant les moyens financiers. Pour moi, c'est la mauvaise foi de la part du gouvernement ⁴⁵⁷ » ;

- « *je vous dis quelque chose : en octobre 2020, nous étions en grève. L'État avait promis d'augmenter les salaires au mois d'avril 2022. Nous avons appris qu'on a payé avec une légère augmentation de salaire les autres agents et fonctionnaires de l'État, sauf aux enseignants du secteur primaire. C'est pourquoi, la grève a repris*⁴⁵⁸ » ;

- « *La grande difficulté, c'est le manque de bâtiments. Il faut en ajouter là où il y en a déjà et en construire là où il n'y en a pas. À notre époque, il y avait 30 élèves par classe*⁴⁵⁹ ».

Par rapport aux contraintes de la gratuité de l'enseignement en RDC, les leaders syndicaux disent que « *les dirigeants n'ont pas la volonté d'atteindre les résultats. Ils se font la guerre. Ils amènent les conflits politiques dans le secteur éducatif...* ». On observe beaucoup de blocages des dossiers les plus simples par les responsables placés au sein de l'administration centrale par l'équipe dirigeante sortie. Comme dit plus loin, cette dernière estime que si l'équipe dirigeante actuelle sera beaucoup plus appréciée par la population pour avoir réussi là où elle a échoué.

Il sied de rechercher ailleurs les contraintes de l'action publique en RDC. Le manque de volonté politique est balayé lorsque quelques leaders syndicaux ont déclaré :

*[...] par exemple, juste après la grève de 2006, un certain 23 juin de la même année, le Président Joseph Kabila avait créé le Fonds de promotion de l'éducation nationale (FPEN). Chaque étudiant des universités tant publiques que privées du pays contribue moyennant 5 dollars US par année à ce fonds. Un élève de l'EPST contribue avec 1000 FC (soit 0.5 dollars US). L'argent récolté depuis 2006 n'a jamais profité à l'enseignant*⁴⁶⁰.

On comprend qu'il y a une mauvaise gestion de la chose publique en RDC.

Il s'avère qu'il y existe un décret du 24/11/2021 relançant le FPEN. Si on l'applique, les parents n'ont pas à payer les enseignants du secteur primaire. Ils les auront payés indirectement parce que ce sont eux qui financent le fonds au travers les étudiants des universités et les élèves du secondaire. « *Ça ne nous honore pas de chasser les élèves de la classe pour forcer leurs parents à nous payer de l'argent. On a vu des classes avec un ou sans élèves pendant des*

⁴⁵⁷ Dido, Directeur de l'École primaire Movenda.

⁴⁵⁸ Trésor, Directeur de l'École primaire Les Mages.

⁴⁵⁹ Paul, Directeur de l'École primaire Kengo.

⁴⁶⁰ Propos recueillis dans un groupe de leaders syndicaux.

semaines voire des mois dans nos écoles. Personne n'en parle. Mais, c'est ce qui est la base de la baisse de niveau de formation⁴⁶¹ ».

Concrètement, le Décret n° 06/015 du 23 mars 2006 portant création d'un Fonds pour la promotion de l'éducation « *a pour objet de soutenir et de promouvoir l'éducation nationale. A cette fin, il collecte des ressources nécessaires en vue d'accomplir toutes les opérations se rattachant directement ou indirectement à cet objet⁴⁶².* » Le FPEN a entre autres comme ressources⁴⁶³ : i) le transfert de la quotité réservée au trésor public du produit minerval des établissements tant publics que privés agréés de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel ; ii) le transfert de la quotité réservée au trésor public des frais académiques du secteur de l'Enseignement supérieur et universitaire public et privé ; iii) 10% sur le produit des rencontres sportives (locales, nationales et internationales), après déduction de la quotité du Trésor Public ; iv) le produits des rencontres sportives entre établissements de l'éducation nationale; Ventes des billets d'accès aux activités culturelles au niveau scolaire, supérieur et universitaire (concours d'éloquence, pièces de théâtre, etc.) ; v) les contributions du Fonds de promotion de l'industrie (FPI) à la promotion de l'éducation ; vi) les contributions des hôtels et débits des boissons, des chaînes de radio et télévisions publiques et privées à la promotion de l'éducation ; les produits de la vente des palmarès de l'examen d'État ; vii) les Libéralités des entreprises publiques, d'économie mixte et privées ; viii) les dons et legs des personnes physiques ; ix) les contributions des personnalités politiques et des mandataires publics ; x) les dons et legs des États, institutions et organismes bilatéraux et multilatéraux ; xi) les subventions de l'État.

Cependant, dans la foulée, les différents leaders syndicaux résument les contraintes de la gratuité de l'enseignement en RDC en ces termes :

i) « l'État a un problème d'argent » ; ii) « le manque de maîtrise des effectifs des enseignants par le gouvernement. Jusqu'à ce jour, il y a plusieurs nouvelles unités qui ne sont pas payées » ; iii) « le problème des écoles fictives : il y a des écoles non contrôlées par le gouvernement. En Afrique et en RDC, il y a certains coins où, pour y accéder, il faut traverser des grandes rivières et/ou forêts. L'État n'y a pas encore construit des écoles. Or, on ne peut pas empêcher les enfants de ces recoins d'étudier. Les individus profitent de cette situation et y créent des écoles privées qu'ils font agréer plus tard. Avec la gratuité, certains ont cédé leurs écoles à l'État » ; iv) « L'État a des écoles qu'il ne reconnaît pas. Il nie ces écoles. Or, il y a des élèves congolais auxquels il confère des titres scolaires. Il y a des enseignants auxquels il refuse un salaire ».

⁴⁶¹ Roger, Leader syndical UNTC Sud-Kivu.

⁴⁶² Article 3 du Décret n° 06/015 du 23 mars 2006 portant création du FPEN.

⁴⁶³ Article 6. Cf. Ibidem.

Les groupes d'enseignants sont opposés les uns contre les autres à ce sujet. Certains disent que *« il n'y a pas de contraintes. C'est la mauvaise foi de dirigeants »*. Ceux-ci fustigent qu' *« à tout moment, on apprend qu'on a détourné des sommes colossales d'argent. Dans d'autres domaines, tout va bien. Pourquoi pas dans le secteur de l'enseignement ? »*. Et, d'ajouter : *« on a entendu le Ministre des Postes, télécommunications et nouvelles technologies de l'information et de la communication (PTNTIC) dire que les fonds générés par le fameux Registre des appareils mobiles (RAM⁴⁶⁴) était affecté à l'amélioration des conditions de vie des enseignants. C'est faux. »*.

C'est dans ces mêmes groupes que nous avons appris que *« le gouvernement n'avait pas planifié cette action publique. Il fallait commencer par construire les écoles et réhabiliter celles existantes. La seconde étape consisterait en la prise en charge effective des salaires de tous les enseignants du secteur public, car il n'y a pas de difficultés financières en RDC »*.

Pour les autres groupes d'enseignants : *« le gouvernement congolais n'a pas de financement »*. Ils ne manquent pas de charger les dirigeants politiques :

- *« le chef de l'État est bon, mais son entourage est médiocre » ;*
- *« il y a manque de volonté politique de la part des dirigeants » ;*
- *« le manque de suivi et de contrôle. En réalité, les agents du Service de contrôle de la paie des enseignants (SECOP⁴⁶⁵) ne travaillent même pas »*.

Un enseignant dévoile la stratégie de la classe politique : *« les dirigeants actuels sont les enfants des dirigeants d'hier. Ils veulent tuer l'enseignement pour que leurs enfants qui étudient en Europe ou dans les écoles luxueuses viennent dominer les nôtres demain⁴⁶⁶ »*.

Le plus grand nombre d'entre eux a estimé que le gouvernement ne manque pas de moyens pour prendre en charge les enseignants, construire et doter les écoles des infrastructures modernes susceptibles de permettre aux enfants congolais d'étudier dans des meilleures conditions.

⁴⁶⁴ Le RAM consistait à payer la taxe prélevée sur tout achat des crédits de téléphonie mobile. Elle était payée selon la valeur du téléphone. Le RAM était décrié par la population et supprimé s'étant révélé une escroquerie à la tête de l'État.

⁴⁶⁵ C'est le service chargé du contrôle de la situation salariale des enseignants. Il est représenté dans toutes les provinces. Son efficacité est jugée nulle compte tenu de son personnel recruté sur base de critères aléatoires entre proches parents. Selon Prosper, compte tenu des salaires très importants et des primes diverses payés aux agents, les responsables du Ministère de l'EPST y ont affecté leurs enfants, les deuxièmes ou troisièmes coépouses...qui n'ont pas de qualification professionnelle.

⁴⁶⁶ Sekunda, Enseignante à l'École primaire Kaza roho.

Quant aux groupes de parents : « *l'idée de la gratuité de l'enseignement est bonne surtout qu'elle cadre avec notre constitution* ». Mais, la contrainte majeure liée à l'atteinte des résultats est simple : « *le gouvernement dit qu'il n'a pas d'argent* ». Or, « *on apprend qu'il y a eu détournement de trois cent millions de dollars américains par le Ministre Willy Bakonga. Il n'est pas seul* ». Ces grosses d'argent empotées par des individus peuvent payer les enseignants et d'autres secteurs de la vie nationale.

Il y a lieu de signaler l'appui du peuple aux actions publiques du président de la RDC. Dans beaucoup de groupes, les parents disent que « *normalement, un seul doigt ne peut pas laver le visage. Il faut que toute la population s'aligne derrière la vision du chef de l'État. Nous ne sommes pas des politiciens. Mais, dans ce cas, il pourra atteindre les résultats de son programme social* ». Ils n'ont pas manqué d'insinuer l'idée de dysfonctionnement dans la gestion du pouvoir actuel :

il y a actuellement un problème. Après le gouvernement du premier ministre Augustin Matata Ponyo, nous n'avons plus jamais entendu parler d'élaboration du budget de l'État dans notre pays. Le ministre de l'enseignement doit également élaborer un budget qui doit être connu de tous ses partenaires, y compris nous. Il doit le défendre devant le gouvernement suivant le nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves pour éviter le désordre que nous vivons actuellement.

C'est dans ce même ordre que d'autres parents ont tenu des propos peu courtois à l'égard des gouvernants : « *il y a beaucoup d'aventuriers à la tête de ce pays* ». Ils ont renchéri :

l'argent sort du trésor public de l'État. Mais, le ministre de l'EPST crée des écoles fictives pour couvrir ses détournements de fonds. Vous pouvez arriver quelque part. C'est écrit : 'Complexe scolaire la Charité'. Lorsque vous entrez à l'intérieur, vous constatez que c'est un orphelinat. Il faut une descente sur le terrain des inspecteurs de l'EPST pour dénoncer cette mafia. Il faut également organiser des audits sur la gestion des fonds alloués à l'enseignement à tous les niveaux.

Le manque de suivi et de contrôle déjà évoqué resurgit dans les propos des parents : « *l'État ne fait aucun suivi* ». Mais, si ça ne marche pas du tout bien, « *c'est parce que le gouvernement signe des engagements avec les enseignants et il ne les respecte pas* ». Les dirigeants savent eux-mêmes pourquoi ils ont lancé 'action de la gratuité sur l'étendue du territoire national. Ils savent également pourquoi ils prennent des engagements et refusent de les réaliser.

Il se pose ainsi un problème de manque de communication entre les populations à la base et la classe politique. Face aux contraintes de la gratuité de l'enseignement en RDC, d'autres parents ont répondu : « *nous, on ne connaît pas. C'est à l'État de nous dire pourquoi ça ne marche pas bien ; Dans ce cas, nous pouvons suppléer avec une petite motivation comme*

avant afin que les enseignants soient bien payés. Une bonne formation de nos enfants en dépend ». Effectivement, tant que les enseignants ne seront pas bien payés, il n'y a pas moyen de s'attendre à un enseignement de qualité. On dirait que « *nos dirigeants recherchent une chose et son contraire*⁴⁶⁷ ».

Les parents disent qu'ils savent que les personnes placées par le gouvernement pour payer les enseignants détournent beaucoup d'argents. Pour eux : « *les enseignants ont le droit de manifester leur mécontentement* ». Par ailleurs, une baisse de confiance s'installe chez certains : « *les autorités n'ont aucun intérêt à améliorer les conditions de travail de l'enseignant congolais. Comme stratégie, elles préfèrent envoyer leurs enfants à l'étranger* ».

Les jeunes « damnés » du système éducatif ont coupé court : « *la véritable contrainte de la gratuité est liée au fait que notre gouvernement n'est pas compétent* ». Parmi eux, certains sont revenus sur des déclarations en lien avec l'insuffisance du budget de l'État : « *il n'y a pas d'argent* ».

2. Les contraintes sous-jacentes

On peut déduire des contraintes apparentes ou déclarées, celles sous-jacentes. On peut entre autres retenir :

- **L'impunité** : Par rapport au détournement des fonds décrié au sommet de l'État, d'aucuns estiment que si l'appareil judiciaire faisait correctement son travail jusqu'à punir sévèrement les hauts fonctionnaires et les politiques qui excellent dans le détournement des deniers publics, on peut affecter ces masses d'argent à l'amélioration des conditions de travail des enseignants. Durant nos investigations, le cas patent du ministre sortant de l'EPST Willy Bakonga déferlait la chronique. L'intéressé avait attrapé à l'aéroport de Maya Maya (Congo Brazzaville) fuyant avec des millions de dollars vers l'Europe. Arrêté et ramené à Kinshasa, son séjour à la prison de Makala n'a été que de soixante-deux jours ; car libéré sans conditions de remboursement des fonds volés du financement de la gratuité par la Banque mondiale ;

- **Le manque de redevabilité** : Dans la gestion de la chose publique, les détenteurs d'un mandat public sont tenus de rendre compte aux citoyens qui leurs ont confié le pouvoir. C'est un casse-tête en Afrique, en général. Pour le cas de la RDC, les gouvernants se rapprochent sporadiquement des populations durant les campagnes électorales. Une fois élu et au pouvoir, la priorité est d'user des moyens légaux et illégaux pour récupérer l'argent

⁴⁶⁷ Jeanine, Enseignante à l'École primaire Dialungana.

dépensé pour se faire élire. Les salaires des parlementaires sont toujours surévalués. D'autres primes illégales leurs sont payés par le trésor public ; c'est le cas des fameux « invisibles » qui gonflent les émoluments des parlementaires congolais. Comme c'est le parlement qui est l'autorité budgétaire, le gouvernement profite de son avidité pécuniaire pour élaborer un budget essentiellement réduit au partage du gâteau avec « les élus » du peuple. Les secteurs de la vie sociale du pays (éducation, santé, sécurité, etc.) bénéficient moins de 4% du budget national chacun. C'est ainsi que l'État prend des engagements avec les enseignants depuis 1980 et refuse de les honorer.

- **La communication politique biaisée** : Les rapports entre gouvernants et gouvernés ne sont pas nécessairement de rapports de force. Il se pose un problème de communication lorsque les populations à la base ne sont pas informées des actions menées par leurs dirigeants. Les mécanismes sont légions pour faire participer la base à des décisions concernant son bien-être. Les congolais fustigent, par exemple, le fait que le président de la république a signé plusieurs accords inutiles avec le Rwanda et les autres pays engagés dans l'agression manifeste de la RDC. On a vu que c'est par un simple communiqué du Directeur de cabinet du chef de l'Etat que la gratuité de l'enseignement primaire a été lancée en RDC. C'est donc un domaine à formaliser ou à systématiser ;

- **La faible adhésion aux politiques publiques** : C'est en corollaire de l'autodidactie dans la communication politique qu'on observe la faible adhésion aux politiques publiques. Plusieurs actions sont menées, parfois pour répondre aux exigences des donateurs des fonds et non pas aux besoins réels de la population. On a observé que lors des dépistages aux maladies comme le VIH-sida, la primeur des résultats revient à l'Organisation mondiale de la santé et non pas même aux personnes ayant été soumis aux tests. On connaît la difficulté à certains services étatiques comme l'Observatoire congolais du développement durable à accéder aux données statistiques dans les hôpitaux, les laboratoires d'analyses médicales ou autres afin de réaliser sa mission de suivi-évaluation des politiques publiques et d'en réajuster les stratégies. Pour le cas d'espèce, le point focal de l'agenda 2063 au sein de l'observatoire congolais du développement durable avait avoué que le gouvernement n'a pas encore donné les fonds pour sa vulgarisation dans les différentes provinces du pays. D'où, l'impossible adhésion des populations aux actions y afférentes.

- **Le poids de la contrainte budgétaire** : Le gouvernement élabore et fait voter un budget appauvri qui n'incite pas à la productivité. Ce budget varie entre 3 à 5 milliards de dollars américains. Rien n'explique ce phénomène pour un pays immensément doté des

ressources naturelles. À ce faible budget, il faut ajouter la répartition peu équitable aux secteurs de la vie nationale. Les institutions président de la république, le parlement et le gouvernement en consomment plus de 70% et le reste est affecté aux salaires. C'est ce qui explique la faiblesse des investissements, par exemple, dans l'éducation.

USAID⁴⁶⁸ a, sur base d'une étude minutieuse, relevé les facteurs qui contribuent à l'opacité du financement du système éducatif en RDC. Il s'agit entre autres : i) d'un financement insuffisant qui doit être complété par des frais scolaires : On a constaté que les frais de fonctionnement des bureaux gestionnaires sont insuffisants ; les salaires des enseignants sont fluctuants et non indexés sur le dollar ou sur une quelconque base catégorielle ; la grande diversité des coûts réels entre milieu rural et milieu urbain ; ii) du manque de contrôle du gouvernement qui se traduit par une grande hétérogénéité dans les pratiques : le cas patent est celui des enseignants recrutés, et souvent payés, au niveau des écoles sans avoir été contrôlés par le SECOPE ; des frais prélevés à multiples niveaux, sans réels contrôle ; des pratiques illicites et clientélistes et des parents non informés de leurs droits et obligations. Les autorités publiques ne leur rendent aucun compte ; iii) du manque d'efficacité [...] qui engendre des coûts supplémentaires : un système déconcentré et décentralisé mais très peu d'autonomie au niveau local ; des pratiques administratives lourdes et coûteuses ; des chevauchements entre bureaux gestionnaires ; des procédures, outils inexistants et/ou non homogènes sur l'ensemble de la république ; iv) des coûts à définir par le biais d'une politique nationale pour clarifier le financement nécessaire : c'est soit pour la formation initiale et continue des enseignants ; soit encore pour la construction et la réhabilitation des écoles et, enfin, l'élaboration et la distribution des manuels scolaires.

Si le gouvernement s'en tient aux recommandations de USAID, du reste proche des revendications des enseignants, ces derniers auraient pour salaire de 270 USD, 260 USD, 250 USD, 100 USD respectivement pour le responsable du bureau gestionnaire ; le directeur d'école, l'enseignant et la sentinelle. La rémunération actuelle est de loin inférieure à cette proposition. Quant à la subvention des frais de fonctionnement actuel de vingt-sept dollars américains, il est dérisoire. Au fait,

une école ne peut fonctionner sans un minimum de conditions matérielles et humaines. Selon les besoins, le coût unitaire moyen de fonctionnement d'une école primaire de huit classes est estimé à 1600 USD en zone urbaine et 2000 USD en zone

⁴⁶⁸ USAID, Programme ACCELERE 2, *Frais scolaires*, inédit, Kinshasa, p. 3.

*rurale par an. Cela couvre une liste de matériels considérés indispensables sur le plan pédagogique, d'entretien...*⁴⁶⁹

Il convient de signaler que lesdits frais doivent couvrir le fonctionnement et l'investissement. Par frais d'investissement, nous entendons les moyens financiers à affecter au mobilier de la direction de l'école ; mobilier des classes (tables, chaises, étagères des livres, pupitres ou bancs, etc.) ; mobilier salles des enseignants ; matériel roulant (vélo, motocyclette, bus) ; le dispositif énergie (groupe électrogène ou panneau solaire ; l'équipement informatique (ordinateur, imprimante, photocopieur).

Ces frais sont également requis pour les bureaux gestionnaires tant au niveau national que provincial. Les catégories des bureaux gestionnaires concernés sont la Province éducative (PROVED)⁴⁷⁰ ; l'Inspecteur principal provincial (IPP) ; le Coordinateur provincial (COPRO) ; le Sous-PROVED ; le Conseiller provincial ; l'Inspecteur de pool (INSPOOL), etc.

Une série de pratiques opaques avait caractérisé le système de financement de l'éducation et constituait déjà un goulot d'étranglement. Le syndicaliste Roger Matabaro a entre autres signalé que la perception des frais scolaires se faisaient en espèce et sans reçus ou bordereaux de perception. Les chefs d'établissement subissaient une forte pression des bureaux gestionnaires pour percevoir et redistribuer l'argent provenant de parents, mais aussi pour contribuer eux-mêmes, tout comme les enseignants au fonctionnement desdits bureaux. Il y a lieu de signaler le cas des écoles conventionnées protestantes où le prélèvement de 10% du revenu mensuel pour la dime s'impose à tous. Par ailleurs, dans la répartition des fonds, une petite partie de frais scolaires restait dans les écoles pour y être dépensée dans les compléments des salaires des enseignants et le fonctionnement. La grande partie remontait tout au long de la chaîne hiérarchique, à travers des nombreux canaux, jusqu'au niveau central. Cela parce que le Ministre de tutelle de l'EPST a également des comptes à rendre au chef du gouvernement. Les uns et les autres pouvaient ainsi se maintenir à leur poste en saignant les pauvres parents. Pour tout dire, à propos du financement de l'éducation, la traçabilité jusqu'au dernier bénéficiaire est floue :

les montants perçus et leur mode d'utilisation restaient largement inconnus, et c'est quel que soit l'échelon considéré (national, provincial) ou la catégorie d'acteurs (conventionné ou pas). Généralement, les écoles étaient plus transparentes, car elles

⁴⁶⁹ USAID-RDC, Programme ACCELERE1, *Op. cit.*, p. 4.

⁴⁷⁰ Selon Léon, la province éducationnelle est gérée par un Directeur provincial de l'éducation (PROVED). Il est secondé par le Directeur sous-provincial de l'éducation au niveau de la sous-division. Chaque Directeur sous-provincial de l'éducation (Sous-PROVED) a deux collaborateurs : un inspecteur chef de pool (INSPOOL) du primaire et un inspecteur chef de pool du secondaire. L'IPP, c'est l'Inspecteur principal provincial. Pour les écoles conventionnées, le COPRO est le coordinateur provincial.

*disposent des registres des recettes et des dépenses, même si ces documents (comptables) sont dans des formats rudimentaires et comportent des erreurs*⁴⁷¹.

3. Les contraintes voilées

C'est l'ensemble des contraintes réelles à l'atteinte des objectifs assignés à la gratuité de l'enseignement, mais auxquelles les acteurs du système éducatif congolais n'ont pas fait allusion durant l'enquête. Elles peuvent être institutionnelles ou non. Il s'agit entre autres de :

a. La subvention du fonctionnement des écoles

Les personnes rencontrées sont en faveur d'un enseignement primaire gratuit. « *Néanmoins, la suppression des frais de scolarité a provoqué un bouleversement important auprès des gestionnaires des écoles. Souvent les fonds destinés au fonctionnement des écoles n'ont pas été reçus à temps pour couvrir les dépenses de fonctionnement et les montants reçus étaient jugés insuffisants*⁴⁷². » Il s'avère qu'avant la politique de la gratuité de l'enseignement (PGE) ; c'est-à-dire lorsque les parents payaient les frais de scolarité, « *les fonds étaient destinés pour des coûts supplémentaires qui profitaient à l'école et aux enfants ; nettoyage des latrines, embauche d'une personne pour surveiller le bâtiment de l'école, amélioration et mise à niveau de ma propriété de l'école et autres travaux de maintenance et d'entretien concernant l'école*⁴⁷³. » Bien plus, « *le montant réduit reçu aujourd'hui du gouvernement- et souvent en retard-oblige les gestionnaires des écoles à réduire ou à supprimer certains de ces services et à faire à la désapprobation des parents*⁴⁷⁴. »

Le même rapport de l'USAID/RDC montre que « *la subvention du fonctionnement des écoles d'un montant actuel de 27 USD par mois devrait être revu à la hausse par l'État*⁴⁷⁵. » C'est difficile d'imaginer comment une école peut fonctionner avec un budget inférieur à 300 USD par an. Bien d'autres contraintes gangrènent le système éducatif congolais. C'est le cas de la retraite des enseignants.

b. La question de la mise en retraite des enseignants

En RDC, certains enseignants actifs dans les classes du primaire ont l'âge de 95 ans et plus. « *Ils ont 70, 80, 90 et même 100 ans. Enseignants ou agents administratifs, ils sont fonctionnaires en RDC et travaillent encore, attendant un pécule, une pension et une*

⁴⁷¹ Ibidem, p. 5.

⁴⁷² USAID-RDC, *Rapport déjà cité*, p.4.

⁴⁷³ Ibidem, p. 4 et suiv.

⁴⁷⁴ Ibidem.

⁴⁷⁵ Ibidem, p. 4 et suiv.

*reconnaissance qui ne viennent pas*⁴⁷⁶. » Le journal Le Monde-Afrique illustre avec la déclaration de Bayard Kumwimba Dyuba ; 84 ans, instituteur dans une école primaire de Lubumbashi, dans le Sud-Est du pays en ses mots : « *Je voudrais que l'État me fasse partir avec honneur*⁴⁷⁷. »

La loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national ne prévoit rien quant à la retraite. Dans son chapitre qui traite de la gestion des ressources humaines ; les seuls droits et obligations du personnel de l'enseignement national se résument en ces termes :

*le personnel de l'enseignement national a droit à des conditions sociales et professionnelles décentes et à une considération motivante. Le personnel des établissements publics de l'enseignement national a le droit de participer à la gestion de son établissement et de constituer des associations professionnelles syndicales pour la défense et la promotion de ses intérêts*⁴⁷⁸.

On peut retenir que la liberté syndicale est garantie par la loi. Par ailleurs,

*le personnel de l'enseignement national fait preuve de haute qualités humaines, morales, intellectuelles et professionnelles, de sens élevé de responsabilité personnelle et collective. Il fait montre d'esprit d'initiative, de sens civique et de respect du bien commun, des règlements professionnels ainsi que du code d'éthique*⁴⁷⁹.

Dans cette globalité des droits et des obligations, les droits à la retraite ne sont pas évoqués.

Il s'avère que « *le personnel des établissements publics d'enseignement maternel, primaire et secondaire [...] est régi par le statut particulier du personnel enseignant*⁴⁸⁰. » Il n'est donc pas régi par le statut du personnel de carrière des services publics de l'État. Cependant, même dans ce cas, exception faite à l'armée et à la Police nationale congolaise, la mise en retraite est non seulement indigne mais aussi rare en RDC.

Selon la Radio Okapi,⁴⁸¹

Mille cinq cents enseignants du primaire et secondaire vont aller en retraite à partir du mois de juillet 2021. Dans un communiqué officiel publié lundi 14 juin, le ministre de l'enseignement primaire, secondaire et technique (EPST), Tony Mwaba indique que cette opération va s'effectuer chaque mois, jusqu'à ce que le gouvernement envoie à la retraite 87.000 enseignants et agents listés et éligibles pour la fin de carrière, selon la loi qui régit les institutions congolaises. Tony Mwaba ajoute que ces fonctionnaires seront remplacés par les nouvelles unités afin de redresser le

⁴⁷⁶Le journal Le Monde-Afrique titre à la une du 30/03/2022 : « En RDC, pas de retraite pour les fonctionnaires oubliés par l'État. »

⁴⁷⁷ Idem.

⁴⁷⁸ Article 200 alinéa 1 et 2.

⁴⁷⁹ Article 201 alinéa 1 et 2.

⁴⁸⁰ Selon l'article 209, ce personnel est réparti en i) le personnel enseignant ; ii) le personnel administratif ; iii) le personnel technique et ouvrier.

⁴⁸¹ C'est la radio des Nations unies installée par la MONUSCO en RDC.

sous-secteur de l'EPST. Le même document renseigne que les enseignants et agents mis en retraite vont bénéficier de treize mois de salaire mensuel, conformément à la loi des allocations de fin de carrière, fixée pour les agents et fonctionnaires de l'Etat. Les retraités seront payés par le ministère de l'EPST en attendant que leur prise en charge par la division de la rente et survie. Cette mesure va se réaliser [...] grâce aux ressources internes engrangées après la première phase du nettoyage du fichier paie par le service de contrôle de la paie des enseignants (SECOPE) et par la suppression des établissements et agents fictifs. D'après la même source, la décision du ministre de l'EPST s'inscrit ainsi dans la vision de la gratuité de l'enseignement du président Félix Tshisekedi de mener des réformes pour redresser le sous-secteur de l'EPST en RDC. La dernière mise en retraite des enseignants est intervenue il y a 35 ans dans le pays, ajoute le communiqué.

A la question « quel est le régime de retraite en RDC ? », l'enseignant congolais n'en connaît rien. « *Je suis enseignant depuis 1977. Nous sommes en 2021. Mes propres enseignants encore vivants sont toujours actifs dans les écoles*⁴⁸². » Le 6 août 2021, le ministre Tony Mwaba a annoncé la mise en retraite de 1.500 enseignants sur 87.000 éligibles afin de rajeunir la carrière. Une année plus tard, non seulement tous les 1.500 enseignants n'ont pas bénéficié d'une pension digne, mais aussi cette action politique prévue chaque mois s'est tôt estompée.

Pour le cas du Canada, par exemple, concernant la retraite de base au sein de l'éducation nationale,

*l'âge d'ouverture des droits à la retraite est de 65 ans pour le personnel sédentaire de l'éducation nationale. Il est de 55 ans pour les agents de service actif (instituteurs, professeurs des écoles). À l'atteinte de la limite d'âge, la pension est accordée d'office. Elle est notamment de 65 ans pour les agents du service sédentaire et de 60 ans pour ceux du service actif pour une retraite à taux plein. La loi prévoit des cas particuliers qui annulent ces conditions d'âges, et des dispositifs qui permettent à l'assuré de bénéficier de sa retraite plus tôt. Il s'agit des cas de carrière longue et du fonctionnaire lourdement handicapé. La retraite dans l'éducation nationale admet le principe des 15 années de service. Toutefois, au cas où l'assuré ne remplit pas cette condition, ses droits à la retraite de base seront transférés sous le régime général de la sécurité sociale*⁴⁸³.

La même source précise que

le taux plein de la retraite dans l'éducation nationale s'élève à 75%. Pour en bénéficier, l'assuré doit justifier l'acquisition d'au moins 158 trimestres. A noter que ce nombre varie en fonction de l'année d'ouverture des droits pour atteindre 164 trimestres en 2012. Des cas de bonification permettent d'y ajouter gratuitement des trimestres. Grâce à ces bonifications, le taux de la pension peut atteindre les 80%. Le montant de la pension équivaut au produit du traitement brut indicatif avec le prorata du nombre de trimestres acquis par rapport au nombre de trimestres requis pour le service d'une pension complète : le montant de la pension équivaut au produit

⁴⁸² Jacques Kilengudila, Ecole primaire Matete.

⁴⁸³ L. Herschlikovitz, « La retraite dans l'éducation nationale », cf. <https://republique.cd/2022/01/17/mise-à-la-retraite/>, consulté le 23/2/2022.

du traitement brut indiciaire avec le prorata du nombre de trimestres acquis par rapport au nombre de trimestres requis pour le service d'une pension complète : D'où, le montant de la retraite est égale au dernier traitement indiciaire brut x 75% x (nombre de trimestres liquidables/nombre de trimestres nécessaires)⁴⁸⁴.

Puisqu'il s'agit de la RDC dans cette dissertation, il est temps d'être sérieux dans le traitement à réserver aux personnes âgées qui ont servi la nation durant leur jeunesse.

c. La maladie à corona virus et son impact sur l'action de la gratuité de l'enseignement

La maladie à corona virus qui a vu le jour à Wuhan en Chine avait dégénéré en la pandémie de Covid-19 qui a touché toute l'humanité. Face à cette crise sanitaire mondiale, tous les États étaient pris au dépourvu. Ils tâtonnaient dans les soins, les mesures préventives et surtout dans la gestion des systèmes éducatifs. La solution du confinement, déconfinement et reconfinement a fortement impacté l'école dans le monde. La RDC ne faisait pas l'exception.

En effet,

la crise de la Covid-19 a fait découvrir l'importance des chercheurs [...] dans les décisions prises pour juguler la pandémie. Elle a montré aussi les limites de l'état actuel de nos connaissances et les tensions qui peuvent exister entre chercheurs, lorsqu'ils sont en position d'experts face aux décideurs, aux personnels œuvrant dans le domaine de la santé, aux nombreux débats publics organisés. Elle a permis en outre de découvrir la difficulté, et même le désarroi, des responsables politiques placés devant les conséquences multiples- dont certaines peu prévisibles- de leurs décisions sur tous les champs de l'activité humaine [...]⁴⁸⁵

Ici, le rôle de l'école et des acteurs éducatifs reste prépondérant.

Partout, parmi les mesures politiques prises, « les décisions de fermeture des écoles ont conduit à reconsidérer ce qu'était l'école ; [...] un lieu où des professionnels de l'éducation reçoivent des élèves pour délivrer instruction et éducation mais aussi un espace où l'on vit, où

⁴⁸⁴ Idem. Il convient de retenir que le service des pensions a l'obligation légale d'informer ses adhérents de leur situation individuelle et des droits qu'ils ont acquis au regard des réglementations en vigueur dès que ceux-ci ont atteint un certain âge. Pour cela, il est tenu de leur adresser un relevé de situation individuelle et une estimation des droits envisageables, tous les 5 ans, de manière systématique. En outre, le service des pensions doit adresser à l'assuré un dossier d'examen des droits à la pension (DEDP) à 58 ans dans la plupart des cas, ou à 53 ans pour les agents ayant réalisé 15 années de services dans la catégorie active. Le cas de la RDC est pathologique. Faute d'un régime précis des cotisations des enseignants à la Caisse nationale de sécurité sociale (CNSS), il est impossible de déclencher et de réussir la mise à la retraite pour cette catégorie sociale voire d'autres fonctionnaires et agents de carrière de la fonction publique.

⁴⁸⁵ J-M. De Ketele, « À quoi servent les recherches en éducation ? » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 85/ décembre 2020, cf. <http://journals.openedition.org/ries/10027>, consulté le 14/02/2022.

l'on mange, où l'on joue, où l'on partage, où l'on entretient des relations...⁴⁸⁶ » En réalité, on doit retenir que « face à une telle situation, personne ne s'attendait à un miracle, en matière de qualité des apprentissages, puisqu'il a fallu passer du jour au lendemain d'un enseignement qui se déroulait intégralement dans l'enceinte de ce qu'on appelle l'école à un enseignement entièrement à distance de celle-ci⁴⁸⁷. »

La stratégie mondiale a consisté à « inventer l'école à distance ». C'est l'un *des projets qui seront bientôt implémentés en RDC⁴⁸⁸* ; alors que « *dans des nombreux pays, la notion d'enseignement à distance existe depuis longtemps.⁴⁸⁹* » Jean-Louis Durpaire rappelle, par exemple qu'en France, le Centre national d'enseignement par correspondance (ancêtre du CNED) a plus de 80 ans et qu'il est né dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale. On a observé que

[...] plusieurs pays ont été contraints de répondre aux besoins de tous les apprenants, tous les cycles d'enseignement confondus, en un laps de temps très court ; Du jour au lendemain, il a fallu transformer tout un système éducatif, passer d'une configuration basée depuis des siècles sur l'accueil des élèves et d'étudiants dans un espace dédié à l'apprentissage à une tout autre configuration, nouvelle pour chacun, où l'école devrait se déplacer vers l'apprenant dans son domicile⁴⁹⁰.

Alors que la RDC était totalement déboussolée, on a observé d'autres pays, « *selon leur degré d'avancement technologique, l'existence des plateformes d'apprentissage, la diversité des contenus numériques, la densité des matériels physiques, l'usage des réseaux sociaux, la présence d'une radio ou télévision scolaire⁴⁹¹.* »

Le confinement décrété en mars 2020 en pleine année scolaire a laissé les enseignants et les élèves à la maison sans aucune occupation scolaire. Faute de créativité pédagogique, on a plutôt vécu des durcissements de mesures barrières : port obligatoire des masques sanitaires, fermeture des bars et lieux récréatifs, cloisonnement à domicile et privation de liberté de circulation, etc. Des amendes, au cas d'outrage d'un seul des règles inédites, variaient entre 5000 et 10000 CDF selon l'humeur de l'agent de la Police nationale congolaise (PNC). Parfois,

⁴⁸⁶ J-L. Durpaire, « Quelques effets de la Covid-19 sur l'école dans le monde », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 84/septembre 2020, p. 1. Cf. <http://journals.openedition.org/ries/9758>, consulté le 02/06/2022.

⁴⁸⁷ Abdennasser Naji, « Les systèmes éducatifs à l'épreuve de la Covid : l'exemple du Maroc », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 84/septembre 2020, cf. <http://journals.openedition.org/ries/9783>, consulté le 22/05/2022

⁴⁸⁸ Propos du conseiller Marcel du MIEPST à Kinshasa/Gombe.

⁴⁸⁹ J-L. Dupraire, article déjà cité, p. 2.

⁴⁹⁰ Abdennasser Naji, *loc. cit.*, p. 2.

⁴⁹¹ Ibidem.

ces derniers n'avaient pas de quoi s'acheter les masques. On a observé des scènes où les populations, à leur tour, procéder à l'arrestation de certains.

Pour sauver l'année scolaire, le déconfinement est intervenu six mois après en septembre 2020. Trois mois de récolarisation ont permis d'accélérer et finaliser les programmes des cours et d'organiser les examens scolaires en novembre et décembre de l'année. Les deux dernières semaines du mois de décembre 2020 ont servi de grandes vacances. D'autres confinements-déconfinements et reconfinements ont ponctué l'année scolaire 2020-2021. Il faut rappeler qu'en un moment donné, dans la stratégie d'endormir les enseignants, le gouvernement a utilisé le confinement pour mâter les grèves récurrentes. À partir de l'année scolaire 2019-2020 d'expérimentation générale de la gratuité de l'enseignement et de la COVID-19, le système scolaire congolais a connu les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 sans aucune stratégie alternative pour continuer l'éducation à la maison.

Les défis sont grands : i) la maîtrise insuffisante de l'enseignement à distance par les enseignants ; ii) le manque de matériels numériques ; l'insuffisance du réseau internet ; la sécurisation des outils ; iii) l'impossibilité de maintenir une équité éducative et pédagogique.

À en croire Abdennasser Naji,

*[...] le manque, ou l'insuffisance de formation pédagogique des enseignants, couplé à une insuffisante maîtrise des outils numériques, les résultats de l'enseignement ont été loin de satisfaire le minimum requis sur le plan pédagogique, bien que des efforts louables aient été fournis par les responsables pour respecter au moins les critères basiques en termes organisationnel et technique ; Par conséquent, les apprentissages se sont avérés totalement ou partiellement défectueux, [...]*⁴⁹²

D'où, la RDC devrait tirer des enseignements de la crise de la Covid-19. Selon Jean-Louis Durpaire,

*pour assurer « l'école d'après », il faudra entre autres : i) réaliser une approche intégrée de l'apprentissage en ligne, c'est-à-dire faire en sorte que les élèves utilisent l'« école en ligne » durant toute la durée de leur scolarité, de manière partielle, mais durable ; ii) se doter d'outils sécurisés du point de vue des données, [...] ; iii) repenser les curriculums scolaires pour mieux intégrer les questions scolaires et de bien-être*⁴⁹³.

Cependant, il est nécessaire de noter les limites de l'enseignement à distance dans le contexte africain, en général, et congolais, en particulier. Ainsi,

les disparités d'apprentissage engendrées par l'enseignement à distance, reflétant, d'une part, les inégalités de moyens entre les différentes classes sociales et, d'autre part, la prédominance des outils techniques « de conversion », qui a presque

⁴⁹² Abdennasser Naji, *loc. cit.*, p. 2.

⁴⁹³ J-L. Durpaire, article déjà cité, p. 5.

*complètement occulté la dimension pédagogique, compliqueront la mise en place par les enseignants d'un plan de soutien pédagogique et de mise à niveau des apprentissages.*⁴⁹⁴

Les enseignants peuvent bien remédier à la baisse du niveau de formation dictée par les confinements durant la pandémie de la Covid-19. D'où, « *un effort pédagogique colossal attend les acteurs de l'éducation, et en premier lieu les enseignants, pour remotiver les élèves, les étudiants, et les amener à un niveau d'apprentissage susceptible de les rassurer au long de leur parcours de formation*⁴⁹⁵. » Abdennasser Naji est beaucoup plus pragmatique, car, pour lui :

*si l'on veut combler le déficit d'apprentissage imposé par la Covid-19, le défi est double : il faudra rattraper le temps perdu et optimiser le temps d'apprentissage, afin de permettre aux élèves et aux étudiants d'achever pleinement leurs apprentissages ; L'équation est simple : apprendre mieux dans un temps court ; Sa résolution n'est, par contre, pas aussi facile, car elle demandera un engagement sans faille des enseignants, des méthodes pédagogiques plus efficaces, et une gouvernance plus souple et moins contraignante, orientée vers l'apprenant et favorisant l'approche participative de toutes les parties prenantes*⁴⁹⁶.

N'est-ce pas le moment opportun pour que le gouvernement comprenne l'importance de l'intervention financière minimale des parents comme acteurs privilégiés de l'éducation ?

*L'école de demain ne pourra pas se priver de capitaliser sur cet acquis inestimable, si elle aspire à favoriser une implication plus grande des familles dans la gestion de l'école, ce qui renforcerait sans doute la démocratie participative. Celle-ci, composante de plus en plus importante de la société fera certainement partie intégrante des processus de décision au sein de l'école, et les parents doivent se préparer à y occuper une place de choix*⁴⁹⁷.

Enfin, dans l'analyse de cette action publique, il convient de fustiger son approche multi scolaire qui débute au niveau international où les agendas globaux sont formulés de manière à promouvoir l'éducation, comprenant la gratuité de l'éducation primaire. Le niveau national est représenté par Kinshasa, la capitale où les décisions sont prises sur les politiques, les agendas, les modalités de paiement, le niveau de revenu et le processus de l'agrément ainsi que de la mécanisation. Au niveau provincial se trouvent les acteurs qui régissent et adoptent ces agendas et politiques de manière partiellement autonome. Notons que

certains officiels gouvernementaux et religieux peuvent être concernés en tant que courtiers et sont situés à l'interface de ces différentes échelles. Ceux-ci facilitent ou contrarient la communication et l'interaction entre deux niveaux par exemple entre le provincial et le national. Ils n'agissent pas toujours en accord avec les normes

⁴⁹⁴ Abdennasser Naji, *loc. cit.*, P. 3.

⁴⁹⁵ Ibidem.

⁴⁹⁶ Ibidem.

⁴⁹⁷ Abdennasser Naji, *loc. cit.*, p. 8.

*officielles et ils reproduisent parfois les structures des systèmes éducatifs particulièrement empruntés d'ailleurs*⁴⁹⁸.

C'est le cas de certaines écoles d'ambassades opérantes en RDC mais appliquant les programmes des Etats qu'elles représentent. L'institut Shafack applique le programme scolaire de l'Inde, et l'institut français, le programme de la France. Plusieurs autres écoles canadiennes, américaines, etc. par effet de mode, se ventent d'appliquer des programmes étrangers.

d. La contrainte sécuritaire liée à la guerre à l'Est

Depuis 1996, la RDC est en insécurité permanente. Tout a commencé avec le mouvement de l'Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo menée par Mzee Laurent Désiré Kabila avec ses alliés rwandais. C'est la guerre qui avait mis fin au régime de Mobutu. Lorsque le pays avait osé demander aux belligérants de rentrer chez eux, on observait que ce sont les mêmes camions qui amenaient des troupes au Rwanda le jour qui les ramenaient en RDC la nuit. Dans ce jeu a vu le jour le soi-disant Rassemblement congolais pour la démocratie qui n'était qu'un groupe des mêmes rwandais rentrés chez eux et revenus agresser la RDC. Cette armée a muté en mouvement politique jusqu'à occuper la vice-présidence de la RDC. Le mouvement est devenu CNDP ; puis M23. Ses revendications évoluent vite et ne sont jamais claires. C'est tantôt la nationalité, tantôt l'occupation d'un territoire propre et parfois rien du tout. La logique est simple : « *imposer la volonté du gouvernement à celui de la RDC par les armes*⁴⁹⁹. » Des femmes, des enfants et des filles sont violés et tués en masse. Des villages entiers sont incendiés. Les Forces armées de la RDC (FARDC) et de sécurité sont apparemment affaiblies par les infiltrations. Les régimes Kabila (père et fils) ont réussi à confier les postes clés de commandement aux halogènes. Des forces nationalistes d'autodéfense sont nées dans différentes régions où les massacres des populations sont quotidiens. Toutes ces forces négatives opèrent sous la barbe de la force onusienne « MONUSCO ». La présence des armées étrangères invitées par le gouvernement en appui à l'armée régulière ou arrivées en appui à un quelconque groupe de rebelles n'empêche en rien les tueries en masse des populations. Le Secrétaire général des Nations unies, Antonio Guterres, interrogé par les Radio France internationale et France 24 explique l'invincibilité des terroristes du M23, par exemple, par le fait qu'ils auraient un armement beaucoup plus puissant que l'ONU et les FARDC⁵⁰⁰.

⁴⁹⁸ C. Owen Brandt, *Op. cit.*, p. 5.

⁴⁹⁹ Kaluseviko, Chef traditionnel de Maluku.

⁵⁰⁰ On peut retenir que la RDC est sous embargo d'achat d'armes par les Nations Unies depuis une vingtaine d'années.

Les populations congolaises fustigent le fait que tous ces gens d'armes s'intéressent beaucoup plus au trafic des produits miniers dont regorge la région que de leur sécurité.

Dans cette turbulence guerrière, la mise en œuvre de l'action publique éducative est quasi impossible. Les élèves ont fui la guerre. Dans certaines zones, les salles de classes servent de logement pour les déplacés internes ou d'état-major des rebelles et terroristes. L'état de siège décrété pour sécuriser les populations perdure, en vain. Les programmes scolaires ne sont pas achevés. C'est le chaos total.

e. Les conditionnalités du partenariat RDC-Banque mondiale et autres PTF

En paraphrasant Richard Charron⁵⁰¹,

ce projet éducatif allait devenir un leitmotiv dans l'école [...], favorisant la participation de tous les acteurs dans la définition d'une vision particulière de l'éducation dans chaque établissement. Mais les contraintes administratives (ministérielles et locales), financières et syndicales rendaient la réalisation d'un véritable projet éducatif presque impossible.

La RDC est tenue de se doter des moyens d'atteinte de l'objectif éducatif de l'Union africaine. Il est vrai qu'au niveau international « l'UNESCO n'a pas de contrôle sur les moyens (dont disposent les États), mais elle continue à prêter son soutien en définissant les objectifs, les valeurs et les orientations, et en attirent l'attention vers les ressources à mobiliser⁵⁰². »

La Banque mondiale est le partenaire éducatif principal de la RDC. Il existe, certes, d'autres organismes internationaux, mais ils agissent sous couvert de la Banque mondiale. A la Direction d'études et planification de l'EPST, nous avons pris part à un débat entre le responsable de cette direction et celui du Projet d'appui à la qualité de l'éducation (PAQUE) ainsi que du projet d'équité pour le renforcement du système éducatif (PERSE) ; Ces deux projets sont en cours et appuient l'action publique de la gratuité de l'enseignement en RDC. Nous avons retenu, durant les débats, que le PERSE (en cours) est financé en hauteur de 80 millions de dollars américains ; dont 50% à titre de don et 50% à titre de dette du gouvernement envers la Banque mondiale.

En soi, la gratuité de l'enseignement est une politique publique qui a pour finalité la prise en charge de beaucoup de frais de l'éducation de base ; c'est-à-dire pour les six années du

⁵⁰¹ R. Charron, article déjà cité, p. 3. Par « projet éducatif », il entend le moyen par lequel chaque école pourra affirmer son caractère distinct et intégrer dans ses orientations les valeurs que les parents souhaitent voir véhiculées par l'école, p. 5.

⁵⁰² M. Skilbeck, « Pour une réforme de l'enseignement » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 24/1999, p. 79, cf. <http://journals.openedition.org/>

niveau primaire pour le premier pallier et pour deux années du secondaire général, pour le deuxième pallier par rapport aux frais scolaires majeurs à savoir le minerval.

Il s'avère que, dans ses rapports avec la banque mondiale et les autres partenaires techniques et financiers, il y a des problèmes récurrents. Le gouvernement met en place les politiques publiques sans en évaluer les coûts réels. Les partenaires s'alignent derrière le gouvernement par une assistance technique et financière. Ce n'est pas aux PTF de résoudre les problèmes budgétaires qui se posent en RDC. Le financement de l'éducation requiert un taux faible dans le budget annuel. Les partenaires traditionnels du système éducatif congolais que sont l'UNICEF, l'UNESCO, l'USAID, l'UKAID, l'ENABEL, etc. fixent des conditions d'appui au gouvernement, mais ce dernier les respecte à peine. Ceci amène à la suspension des fonds à des moments stratégiques tels que la paie des salaires des enseignants. D'aucuns estiment qu'il y a un problème de rapport de force qui compte dans la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement en RDC.

Il convient de rappeler qu'il y a une stratégie pour chacune des quatre secteurs de l'éducation nationale ; à savoir : i) l'enseignement primaire, secondaire et technique ; ii) l'enseignement supérieur et universitaire ; iii) l'éducation non formelle dans les centres de récupération, rattrapages éducatifs du Ministère des affaires sociales ; iv) la formation professionnelle en arts et métiers. Pour l'EPST, il avait élaboré son Plan stratégique intérimaire de l'éducation pour 2012-2015. Nous avons retenu que ce plan ne tenait pas compte du secteur de la Formation professionnelle en arts et métiers qui venait à peine d'être créé. Il a fallu un plan stratégique pour tout le secteur éducatif. D'où, en 2013, le gouvernement avait procédé à une mise en commun des différentes stratégies des trois sous-secteurs de l'éducation. Comme l'EPST avait déjà son plan stratégique, il avait été reconduit avec quelques améliorations afin de fédérer les autres. Les différents acteurs ont ainsi élaboré un plan stratégique global axé entre autres sur : i) l'amélioration de l'accès et de l'accessibilité à l'éducation ; ii) l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement ; iii) l'amélioration de la gouvernance éducative.

Dans ce plan stratégique, les PTF ont joué un rôle très important en appui aux experts de l'éducation. Ainsi, en 2013, le projet sur l'éducation de base a reformé celle-ci en huit années de formation. C'est le cas du Projet de soutien à l'éducation de base (PROSEB) mise en place par la banque mondiale en 2013 ; le Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUE) en 2016 qui sont gérés par des comités de pilotage (COFIL) indépendants. Toutefois, pour cerner le problème qui ronge les rapports entre les PTF et le gouvernement de la RDC, on doit se rappeler qu'en soutien à la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC, lesdits comités

de pilotage ne gèrent pas l'administration des projets. Une direction du MEPST en a la charge symbolique. Pour le cas d'espèce du « PAQUE », par exemple, il y a un assistant exécutif et son équipe qui travaille sous le contrôle du Secrétariat général dont il reçoit les ordres, mais il travaille sous le cahier de charge du projet dont dépend le contrôle financier. C'est un défi majeur à la gratuité de l'enseignement en RDC.

Pour comprendre le goulot d'étranglement auquel fait face l'appui financier de la Banque mondiale et d'autres partenaires techniques et financiers qui agissent à travers elle, le Directeur d'études et de planification de l'enseignement primaire, secondaire et technique est clair :

Nous élaborons des plans stratégiques nationaux avec des normes. Les PTF disent s'y aligner, mais en réalité, chaque organisme a déjà son Plan de travail annuel (PTA). D'où, nos plans conjoints manquent d'efficacité. Et, nous avons notre logique pour la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement. On savait que la Banque mondiale l'avait déjà adoptée. Lorsque notre gouvernement avait présenté notre plan, ses représentants avaient accepté. C'est parce qu'ils ont besoin de travailler. Comme c'est un monde d'hypocrisie, ils reviennent sur des conditionnalités pour nous imposer des lignes de conduite budgétaire à suivre. Parfois, notre gouvernement anticipe. Il va vers eux avant qu'ils n'élaborent leurs PTA. Même après avis de non objection (ANO), ils ne vont pas donner tout l'argent. Dans tout ce que font les PTF, il y a des non-dits. Ils ne laissent pas les bénéficiaires exprimer leurs besoins. Par ailleurs, le plus souvent, ils passent par des ONG ou des associations sans but lucratif que nous avons du mal à contrôler. C'est le cas de l'ambassadeur de l'Italie récemment tué à Goma dans un convoi du Programme alimentaire mondiale (PAM) alors qu'il partait financer le projet « Caritas scolaire » dans le cadre de la gratuité de l'enseignement.

Face à ces défis, notre interlocuteur est d'avis qu'on ne peut pas gouverner avec les projets ou l'appui des PTF. Selon lui,

la banque mondiale avait convenu de financer la gratuité de l'enseignement à deux milliards quatre cent millions (2.400.000.000 USD) en raison de huit cent millions par an. Elle a déjà donné huit cent millions (800.000.000 USD) pour l'année scolaire 2018-2019. Au travers son programme PERSE, elle nous impose le Financement basé sur la performance (FBP) ; c'est-à-dire une conditionnalité de financement basée sur les performances réalisées dans la gestion des fonds. Dans le même ordre d'idées, on parle de « résultats liés au décaissement (RLD) selon lequel, si on atteint tel résultat, le pays a droit à tel montant d'argent. Pour être précis, la Banque mondiale lie le décaissement des fonds à certains indicateurs de performance. La RDC n'ayant pas réalisé lesdites performances, le décaissement des fonds alloués à la gratuité de l'enseignement ne sera pas total. D'ailleurs, les 800.000.000 USD ont été coupés depuis janvier 2021.

La contrainte est donc liée au fait que le gouvernement de la RDC définit la politique publique de l'éducation, mais ne la finance pas à 100%. Les PTF viennent en appui face à cette

incapacité de l'État. Toutefois, « *c'est l'État qui paie le gros morceau et la difficulté est qu'il ne peut pas s'en passer*⁵⁰³ ». Ils sont donc indispensables, « *si nous sommes sérieux*⁵⁰⁴. » Par exemple, « *la solution est de se conformer aux normes de l'UNESCO d'affecter 20% du budget national à l'éducation*⁵⁰⁵. »

L'on comprend qu'il y a conflits de logiques entre les PTF et la RDC dans l'exécution des plans conjoints. Et,

*jusque-là, un système de suivi-évaluation n'est pas encore mis en place. À la fin de tel projet, en cas d'évaluation, dire que le projet n'a pas réussi – dire des choses contre eux – même le pays ne recevra plus de l'aide et vous serez mal côté par chef hiérarchique jusqu'à vous chasser. Les évaluations, c'est seulement le partenaire technique et financier qui les fait. Le gouvernement ne finance que les priorités. Il n'y a rien comme budget ou frais de fonctionnement à la Direction d'études et planification. Or, c'est sa mission de les faire*⁵⁰⁶.

Par rapport à l'atteinte de l'objectif éducatif de l'agenda 2063, cet expert du système éducatif congolais avoue : « *on est dans la bonne voie. Il y a des avancées significatives depuis l'avènement de la gratuité de l'enseignement bien que ça souffre du fait que le coût de l'action n'a pas été préalablement pensé*⁵⁰⁷ » L'action politique de la gratuité de l'enseignement est salutaire. Cependant, partout, on a constaté que « *[...] l'école obligatoire et les systèmes scolaires efficaces ne garantissent pas l'efficacité de l'enseignement en tant qu'instrument d'une éducation universelle*⁵⁰⁸. » Il s'avère qu'« *une véritable éducation pour tous exige au minimum des mesures politiques efficaces pour une scolarisation universelle de tous les enfants et une éducation systématique des adultes qui n'ont pas suivi l'enseignement formel pour des raisons financières ou par manque d'opportunités*⁵⁰⁹. »

G. AUTRES OBSTACLES A L'ATTEINTE DES RESULTATS DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

A ce niveau, nous optons pour une analyse par catégorie d'acteurs dans une dynamique interne et externe.

⁵⁰³ Monsieur le DEP /MEPST. Il soulève, cependant, ce qu'il appelle une jurisprudence : « Mzee Laurent Désiré Kabila a dirigé ce pays durant quatre ans. Il n'a contracté aucune dette. Notre pays a un problème de mauvaise gouvernance. Imaginez, un conseiller à la présidence de la république qui est payé à douze millions de dollars par mois. »

⁵⁰⁴ Idem. Il mentionne le cas du Projet de soutien à l'éducation de base (PROSEB) en milieu rural financé par la Banque mondiale. On a construit des centres pour l'éducation à distance. Faute de maintenance et de moyens pour alimenter les groupes électrogènes, les matériels sont abimés.

⁵⁰⁵ Ibidem.

⁵⁰⁶ Ibidem.

⁵⁰⁷ Ibidem.

⁵⁰⁸ M. Skilbeck, *loc. cit.*, p. 81.

⁵⁰⁹ Ibidem, p. 80.

1. La dynamique interne

Elle porte sur les acteurs internes au système éducatif congolais. Au clair, ce sont les avis des répondants qui interagissent au quotidien pour la vie de l'école qui nous intéressent. Dans l'esprit des textes légaux et administratifs régissant l'enseignement primaire, secondaire et technique en RDC, il s'agit du Secrétaire général, l'Inspecteur général, les Directeurs-chefs des services centraux, les Directeurs généraux adjoints, les coordonnateurs nationaux des écoles conventionnées, les présidents des associations nationales des parents d'élèves, les Chefs es divisions provinciales, les Inspecteurs provinciaux des écoles conventionnées et les présidents des associations provinciales des parents d'élèves. Nous sortons de cette structuration combien complexe. Pour rappel, il s'agit respectivement des quatre de cinq catégories sociales annoncées plus loin à savoir : i) L'État et ses alliés ; ii) Les syndicats ; iii) Les enseignants ; iv) Les bénéficiaires indirects (les parents) et directs (les jeunes élèves) ; v) les autres (dont les Partenaires techniques et financiers (PTF), les leaders religieux, les leaders communautaires, les scientifiques).

a. L'État et ses auxiliaires

Signalons d'abord que l'État agit à travers le gouvernement. Les propos repris ici sont ceux des responsables ministériels, des inspecteurs de l'EPST et des autorités municipales.

A la question, quels autres obstacles pensez-vous être le frein à la réussite de cette action publique, les conseillers du ministre de l'EPST ont réagi : « *nous avons déjà parlé du vieillissement du personnel enseignant qui est une contrainte de taille* ».

Pour leur part, les inspecteurs de l'EPST pensent que « c'est aussi l'impunité face aux multiples détournements des fonds à la tête de l'État ».

Selon les autorités municipales, au contraire : « *Non. Il y a des efforts louables de la part du gouvernement* ».

b. Les syndicats des enseignants

Il existe plusieurs syndicats des travailleurs en RDC auxquels peut adhérer tout employé. Il en existe aussi ceux spécifiques à l'enseignement. Nous n'en avons pas une liste exhaustive. Après avoir ajouté le fait que les frais de fonctionnement des écoles posent toujours des problèmes chaque année, la réaction des leaders syndicaux est étonnante : « *nous allons poursuivre sur la même lancée notre action jusqu'à ce que l'enseignant aie gain de cause* ».

c. Les enseignants

Comme obstacle, les enseignants estiment que c'est le chef d'État lui-même : « *le président de la république a bien fait de lancer la gratuité de l'enseignement. Il a toujours des rapports des détournements des fonds destinés à nous payer par les responsables qu'il a placés. Pourquoi il ne les remplace pas par d'autres beaucoup plus sérieux ?* ».

Dans d'autres groupes d'enseignants, on a entendu dire que « *le poids des écoles fictives non reconnues par l'État* » est un obstacle qui touche tout le secteur éducatif. Plusieurs écoles ont été confrontées à des difficultés financières avec la gratuité de l'enseignement. Elles ont basculé du secteur privé au secteur public⁵¹⁰. Mais, à bien écouter les enseignants : « *ce phénomène concerne une série d'écoles qui, réellement n'existent pas. En connivence avec les banques commerciales⁵¹¹ qui nous paient, les responsables du secteur de l'éducation se servent de « ces écoles imaginaires » pour justifier les détournements des fonds* ». Par ailleurs, il semble qu'« *il y avait des écoles qui avaient six classes. Pour résoudre le problème des classes pléthoriques, ces écoles avaient augmenté de leur gré un certain nombre de classes, et donc, d'enseignants. Sur le plan structurel, l'État ne les reconnaît pas* ».

d. Les bénéficiaires

Ici, nous pouvons distinguer deux sous-catégories :

- Les bénéficiaires directs

Ce sont les élèves. Il faut signaler que seuls les groupes d'élèves du niveau terminal ont été contactés. L'autre obstacle à la gratuité de l'enseignement est, selon eux : « *le manque de l'unité nationale* ». Lorsque nous avons cherché à savoir ce qu'ils entendaient par-là, personne n'avait répondu alors qu'on s'attendait qu'ils évoquent la turbulence guerrière à l'Est de la RDC.

- Les bénéficiaires indirects

Il s'agit des parents des élèves. Certains groupes n'ont pas émis la moindre idée. On a retenu des réactions telles que : « *pas d'idées* » ; « *on passe* », etc. Pour d'autres, « *le vrai problème, c'est le manque de volonté politique* ». Et, d'ajouter : « *les ressources économiques de notre pays ne sont pas bien gérées. Beaucoup de gens sont au chômage. L'Etat a fermé toutes les usines qui donnaient du travail à la population. Les jeunes ne savent pas contribuer au développement du pays.* »

⁵¹⁰ On parle mieux du partenariat public-privé.

⁵¹¹ Le cas récent de la FBN Bank est patent. Elle est citée pour avoir aidé le clan du président Joseph Kabila à détourner les fonds destinés à la Commission nationale électorale indépendante (CENI) lors des élections de 2011.

2. La dynamique externe

Elle fait allusion à tous les acteurs internationaux qui viennent en appui au système éducatif de la RDC. Généralement, on parle des PTF. Mais, il y a bien d'autres acteurs externes qui interagissent indirectement avec l'école à savoir : les leaders religieux, les leaders communautaires, les scientifiques.

a. Les PTF et/ou les ONG

Ils sont nombreux et divers. La caractéristique générale des PTF est de faire la même chose en même temps. C'est ce foisonnement dans les actions qui constitue la faiblesse des résultats dans les pays en voie de développement. Cependant, « l'action de l'ONG Sipar⁵¹² » au Cambodge est patente. On a constaté qu'il

[...] illustre l'impact que l'action d'une ONG peut avoir sur une politique nationale. Un module de formation sur les « bibliothèques et livres d'enfants » a été conçu par une équipe mixte en réponse à une demande du ministère cambodgien de l'éducation et intégré à la formation initiale des élèves instituteurs du pays. Désormais, l'État cambodgien reconnaît et valorise financièrement ces instituteurs formés comme bibliothécaires⁵¹³.

Nous avons tout fait pour obtenir des entrevues avec les responsables de la Banque mondiale et de tous les autres qui viennent dans sa suite dans le cadre d'appuyer la gratuité de l'enseignement en RDC. La procédure était longue, ennuyeuse. Les conditions d'écrire au siège de la Banque mondiale et d'attendre la suite pour être reçu à Kinshasa voilaient un refus. C'est avec beaucoup de peines que nous avons pu accéder à un rapport de l'USAID sur la gratuité de l'enseignement en RDC. Son programme ACCELERE2

retrace la configuration actuelle du cadre juridique relatif aux frais scolaires, comme l'un des outils garantissant l'accès équitable à l'éducation de base pour tous les enfants congolais du niveau primaire jusqu'au secondaire général et capable d'offrir la sécurité juridique à toutes les parties prenantes dans le secteur de l'éducation en RDC⁵¹⁴.

b. Les autres ou les intermédiaires

Par « autres », il faut entendre les intermédiaires ou ces acteurs qui n'agissent pas directement sur le système éducatif. Nous allons regrouper ici les leaders religieux, les leaders communautaires, les chefs coutumiers, les scientifiques dont nous-mêmes, en tant qu'observateur externe.

⁵¹² Sipar : Soutien à l'initiative privée pour la reconstruction.

⁵¹³ S. Barlet et J-P. Jarousse, « Les ONG et l'éducation dans les pays en développement », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (En ligne), 58/Décembre 2011, p. 41, consulté le 30 avril 2022.

⁵¹⁴ USAID, Synthèse de l'analyse du cadre légal applicable aux frais scolaires en République démocratique du Congo, inédit, Kinshasa, 2019, p. 1.

i) Les leaders religieux

Parmi les personnes ressources rencontrées, les leaders religieux ont fustigé l'insuffisance du budget présenté par le gouvernement et voté au parlement par rapport à l'immensité de dépenses de l'État. « *Le budget est maigre et/ou insuffisant. Il est beaucoup maigre en termes d'exécution et non de décaissement ; parce qu'il y a quand même des politiciens qui s'enrichissent au dos de la population*⁵¹⁵. » Un pasteur de l'Église pentecôtiste a renchéri : « *la grande difficulté pour la réussite de la gratuité de l'enseignement, c'est le manque des infrastructures. La seule priorité du gouvernement est le paiement des salaires. Il n'y a aucun projet d'investissement pour la construction des nouvelles écoles*⁵¹⁶. »

ii) Les leaders communautaires

Pour leur part, les leaders communautaires ont dans l'ensemble estimé qu'il y a une rupture totale entre le gouvernement et les populations depuis la gratuité de l'enseignement. Un leader syndical s'est confié à nous en ces termes :

*Nous ne sommes pas consultés dans les projets éducatifs de nos enfants. Le budget qui a été voté n'augure aucune chance d'amélioration des conditions de travail chez les enseignants et d'apprentissage chez les élèves. On ne peut pas se fier à la loi des finances dans notre pays. Elle est là, mais le fonds destiné à l'éducation n'est jamais décaissé à 100%*⁵¹⁷.

iii) Les chefs traditionnels

Dans les échanges avec cette catégorie sociale, on a entendu dire que « l'éducation est un secteur vital de notre société. Il est totalement dépendant de l'État. Comme le pays ne marche pas bien, l'éducation ne marche pas également⁵¹⁸. » Par ailleurs, « c'est la mauvaise gouvernance de notre pays qui est à la base de l'échec du système scolaire. L'Etat n'a pas affecté suffisamment de moyens pour payer les enseignants. Nous observons qu'il y a un problème de pléthore dans l'administration scolaire. C'est là où l'argent destiné aux enseignants est gaspillé. Il n'y a pas de pléthore du personnel enseignant, parce que le nombre de classes est limité. On doit revoir les choses pour que nous puissions voir clair dans la gestion des fonds pour l'éducation des enfants⁵¹⁹. »

En conclusion, il transparait que le système éducatif congolais est bien structuré, mais dysfonctionnel. L'analyse montre l'effet prépondérant des contraintes institutionnelles ; du

⁵¹⁵ Pasteur Lombo, à Ngaliema.

⁵¹⁶ Pasteur Jérémie, CEBCO Matete.

⁵¹⁷ Rigobert, leader communautaire de Kinseso.

⁵¹⁸ Chef traditionnel Matadi Kibala, entretien du 11/3/2022.

⁵¹⁹ Chef traditionnel Bikenge, entretien du 22/02/2022.

reste facile à juguler. Certes, on a observé d'autres obstacles à l'atteinte des objectifs assignés à la gratuité de l'enseignement. Ce sont des impondérables et/ou des risques qui sont externes à cette action publique. Pour n'avoir pas été préalablement pris en compte, leur gestion pose problème.

Dans un tel contexte, on a estimé nécessaire de réinscrire la gratuité de l'enseignement dans un cadre logique. Rationalité exige, mais dans le cas où il est postérieur à la conception de l'action publique, il ne présente aucun intérêt. Ce manque de rationalité et de planification est donc une contrainte scientifique et technique. La question de savoir si la gratuité de l'enseignement répondait à un quelconque besoin de l'heure a été posée. Il n'en était pas ainsi selon les bénéficiaires. Or, le point de départ de toute action publique est de répondre à un problème identifié. Il peut s'en suivre l'analyse des parties prenantes, des solutions ou objectifs et surtout des stratégies. Ou des logiques des acteurs.

CHAPITRE QUATRIÈME

**ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITE DE
L'ENSEIGNEMENT ET LOGIQUES D'ACTEURS**

Lorsque nous parlons de logiques d'acteurs, il s'agit d'appréhender les stratégies des différents acteurs et leurs marges de manœuvres à tirer profit de l'action publique de la gratuité de l'enseignement. Les uns et les autres développent des jeux de pouvoir et des modes de faire valoir des intérêts du groupe d'appartenance qui intéresse la sociologie. Dans un premier temps, nous allons entre autres procéder, par catégorie d'acteurs ; à savoir : i) l'État et ses auxiliaires, ii) les leaders syndicaux, iii) les enseignants, iv) les bénéficiaires directs et indirects, v) les autres ou les intermédiaires, à l'appréciation des actions d'accompagnement de la gratuité de l'enseignement et à l'analyse des stratégies ou logiques. À un moment, nous allons ensuite traiter de la procédure d'implémentation de la gratuité de l'enseignement et faire une appréciation critique de ladite procédure. Nous essayerons de voir les attentes des acteurs quant à l'amélioration du système éducatif et d'analyser les logiques des acteurs par rapport à cette étude.

Dans un deuxième temps, on traite de la systématique des contraintes et des logiques des acteurs de l'action publique de la gratuité de l'enseignement en RDC.

A. DES ACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT

Selon le ministère de l'EPST de la RDC, par gratuité, « *il faut entendre la prise en charge par l'État de tous les frais scolaires directs. Il s'agit des frais suivants : le minerval, l'assurance scolaire, les frais des imprimés, les frais administratifs (ou de fonctionnement), les frais de promotion scolaire et les frais d'interventions ponctuelles*⁵²⁰ ». Et de préciser : « *toutefois, la gratuité n'exonère pas les parents des frais tels que l'achat des uniformes, des manuels scolaires, les frais d'internat, le transport scolaires, etc.*⁵²¹ ».

En tant que citoyen congolais ou non, les différents acteurs devraient s'approprier l'action de la gratuité de l'enseignement. Lorsque nous parlons des actions d'accompagnement, nous avons voulu que les uns et les autres parlent non seulement de leur adhésion, mais aussi de leurs apports aux résultats.

⁵²⁰ Note circulaire n° MINEPSP/CABMIN/008/2010 du 25/09/2010 relative à la gratuité de l'enseignement primaire, alinéa 2.

⁵²¹ Ibidem, alinéa 3.

1. L'État et ses auxiliaires

a. Les responsables du ministère de l'EPST

Selon certains responsables du ministère de l'EPST : « nous sommes la tutelle de tous les acteurs du système éducatif en RDC. Et, nous contribuons avec nos recherches ». Personnellement, « j'ai publié plusieurs ouvrages pédagogiques⁵²² ». Pour comprendre le rôle du ministère de l'EPST, il faut savoir que « avoir les élèves en classe, c'est une chose. Gérer ceux qui les encadrent pour qu'ils n'abandonnent pas est la chose la plus difficile⁵²³ ».

b. Les inspecteurs de l'EPST

Le corps des inspecteurs est un service spécialisé du ministère de l'EPST. La littérature renseigne que « la fonction d'inspection rencontre, selon les pays, les réalités différentes, en rapport étroit avec l'organisation générale des systèmes éducatifs et leur degré plus ou moins grand de centralisation⁵²⁴ ». En RDC, elle est chargée, entre autres, du suivi, de l'évaluation, du contrôle et de la formation. Pour justifier leurs inactions, il y a des groupes d'inspecteurs qui récuse les différents ministres de tutelle : « en tant qu'inspecteur, je fais mon travail quotidien. Ensuite, je fais le rapport à la hiérarchie ; voici ce qui marche et ce qui ne va pas. Malheureusement, il n'y a pas de feed-back. Les différents ministres sont recrutés sur base d'aucuns critères. Ce sont des hommes d'affaires qui viennent chercher leur argent ». L'un d'entre eux a avoué :

le service de l'inspection générale de l'EPST, au lieu d'être là pour appuyer le ministère, est traité comme ennemi du ministre. Ce dernier fait tout pour ne pas nous associer dans la gestion de l'enseignement. Par exemple, lors des épreuves de l'examen d'État, il n'est pas exclu de trouver des surveillants recrutés sur base de leur appartenance au même parti politique que le ministre.

Les responsables au ministère de l'EPST n'ont pas nié un fait dont les inspecteurs ont chargé d'avantage le ministre de tutelle. Il s'avère que : « lorsqu'un ministre arrive, il commence par créer des services parallèles au détriment des ceux existants⁵²⁵ ». Ils citent :

le cas du service de contrôle de la paie des enseignants (SECOPE). Il est venu faire le même travail que les inspecteurs. Ce sont des agents recrutés sur base d'aucun critère et des recommandé(e)s de tout bord : fils ou fille de... ; épouse légitime ou troisième femme de... ; copine de ... militant de tel ou tel parti politique... Qui travaille là ? Personne, parce qu'ils n'ont pas de qualification professionnelle. Ceux

⁵²² Boniface, Conseiller du ministre de l'EPST en charge des évaluations.

⁵²³ Marcel, Conseiller du ministre de l'EPST en charge des provinces.

⁵²⁴ P. Prevost, « L'inspection : un nouveau métier ? Introduction », in *Revue internationale d'éducation* (En ligne), 08/1995, p.1. Cf. <http://journals.openedition.org/ries/351>, Consulté le 22 septembre 2021.

⁵²⁵ Les responsables au ministère de l'EPST ont répondu que c'est tout à fait normal parce que chaque ministre a une vision et des objectifs personnels.

qui les ont placés là allouent des salaires et des primes faramineux à ce service au détriment des pauvres enseignants.

D'où, cet étonnement de l'Inspecteur Prospère : *« pourquoi ne recommandent-ils pas les leurs comme des enseignants ? Ils savent bien qu'ils sont nuls et qu'ils ne peuvent pas tenir devant les élèves »*. Durant les entretiens à l'École primaire la Providence, nous avons personnellement observé un groupe d'agents (9 jeunes femmes) du SECOP/Ngaliema assis sous la véranda. Alors que les unes se faisaient tresser les cheveux aux heures de travail, il n'y avait qu'un seul agent (un vieux papa) dans le bureau.

Selon un groupe d'inspecteurs : *« il y a beaucoup d'argent dans le secteur de l'enseignement. La situation de l'enseignant ne doit pas être ce qu'elle est actuellement »*. Ils avouent que même parmi eux il y a des brebis galeuses : *« certains chefs d'établissements en complicité avec certains inspecteurs continuent à se faire de l'argent, par exemple, lors des inscriptions. C'est de l'argent qui n'est destiné qu'à être consommé par le chef »*. En réalité : *« l'État ne se fait pas aider par les gestionnaires qui continuent à s'enrichir derrière la formule de la gratuité⁵²⁶ »*. Et, d'ailleurs, *« la gratuité est théorique⁵²⁷ »*.

On dirait que la gratuité de l'enseignement a plongé le secteur dans une crise : *« comment parler de la qualité de l'enseignement lorsqu'on sait qu'on a 100 élèves dans une salle de classe, et dont la moitié est assise à même le sol ? L'enseignement est en crise⁵²⁸ »*.

Tout en rappelant que les inspecteurs se plaignent de n'avoir pas été consulté avant le lancement de l'action de la gratuité de l'enseignement, un groupe a dit : *« face à la situation actuelle nous avons le plus tôt proposé la construction en grand nombre des classes en préfabriqués. Les matériaux sont localement moins coûteux et la main d'œuvre est disponible. Voici de cela quatre ans, il n'y a pas une seule salle construite ici »*. C'est presque les mêmes propos dans un autre groupe d'inspecteurs :

nous estimons qu'on devrait commencer par construire les écoles publiques en grand nombre. Ensuite, l'État devrait faire un état des lieux : i) combien d'enfants à l'âge scolaire on a ; ii) combien d'écoles ; iii) la capacité d'accueil des salles de classes ; iv) le budget ou l'argent disponible ; v) combien d'enseignants on a et combien on doit recruter, etc.

⁵²⁶ Prosper, Inspecteur itinérant EPST.

⁵²⁷ Idem.

⁵²⁸ Huguette, Inspectrice exploitante EPST Kinshasa-Ouest.

Tout se résume en un manque de planification. C'est difficile de comprendre la précipitation dans la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement, du reste, garantie par la constitution. On dirait que personne n'y avait jamais pensé.

Eu égard à ce qui précède, un groupe d'inspecteurs rencontrés à l'inspection générale de l'EPST a avoué :

l'État congolais a des moyens de sa politique, mais n'a pas de politique de ses moyens. L'argent est là, mais le gros de l'enveloppe destinée à l'éducation nationale est détourné par les hommes politiques et d'autres proches du pouvoir. Vous avez suivi combien de millions le ministre Willy Bakonga-pour ne citer que celui-là-s' enfuyait avec jusqu'à se faire attraper à l'aéroport de Maya Maya à Brazzaville. On a fait semblant de l'emprisonner à Makala. Aujourd'hui, il est libre alors qu'il n'a pas remboursé l'argent volé. Les autres ministres font la même chose. Où allons-nous ?

2. Les syndicats des enseignants

Pour appréhender leurs logiques, on a d'abord voulu savoir comment ils font pour accompagner la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC. Les différents leaders syndicaux interviewés ont presque les mêmes avis : « *nous leaders syndicaux, nous ne sommes pas là seulement pour les syndiqués. C'est aussi pour accompagner le gouvernement dans la réussite de ses projets dans le secteur de l'éducation* ». Comme action dans le cadre de la gratuité de l'enseignement : « *dernièrement, nous avons effectué des missions de contrôle sur l'étendue du territoire national. C'était pour vérifier si réellement il y a des élèves, des enseignants, des infrastructures et des équipements dans les écoles déclarées auprès du ministère de tutelle. Bref, nous étions partis voir le fonctionnement des dites écoles* ».

Prise à part, cette déclaration d'une syndicaliste fait tiquer : « *je suis partisane de la gratuité de l'enseignement en RDC. Je suis passée plusieurs fois dans les médias pour dire aux parents que ce n'est pas à eux de prendre en charge les enseignants parce qu'ils sont des fonctionnaires de l'Etat à part entière*⁵²⁹ ». Et, de souligner : « *notre syndicat fait de même*⁵³⁰ ».

3. Les enseignants

Tout d'abord, il faut noter que les directeurs des écoles sont les représentants du gouvernement. Mais on a eu du mal à les séparer de la catégorie des enseignants proprement-dits compte tenu de la similitude de leurs logiques d'action. Les spécialistes du domaine distinguent les enseignants assis qui se charge de l'administration scolaire et les enseignants

⁵²⁹ Rose, Syndicaliste SYECO Kinshasa Ouest.

⁵³⁰ Eadem.

debout qui dispensent les enseignements aux élèves. Nous abordons, dans la suite, les avis des uns et des autres

4. Les directeurs d'écoles

Ils sont autrement appelés « enseignants assis ». En tant que directeur d'école : « *nous faisons ce que l'État nous demande de faire. Pour le reste, nous ne faisons rien*⁵³¹ ». On peut lire une difficulté liée à leur statut : « *on n'est pas consulté par la hiérarchie pour un quelconque point de vue. Nous recevons des ordres et nous les exécutons. Nous ne pouvons pas revendiquer comme les enseignants, même si nous savons que leurs droits sont bafoués. Voici que je suis seul présent à l'école. Tous les enseignants ont repris la grève*⁵³² ».

Comme stratégie anti-risque, les directeurs n'appuient pas directement les mouvements de revendications des enseignants. Selon l'un d'entre eux :

*en tant que tel, je ne peux pas manifestement appuyer une grève. C'est contre la déontologie professionnelle. Je m'aligne derrière les syndicats des enseignants. Je demande aux enseignants de continuer leur travail d'encadrement des enfants. Il m'arrive même d'ouvrir des actions disciplinaires à des enseignants pour des raisons de commodité administrative [...]*⁵³³ .

Dans la globalité, leurs actions d'accompagnement de la gratuité de l'enseignement sont à lire dans les propos des uns et des autres ci-après :

i) « pour répondre aux attentes du gouvernement, nous suivons et appliquons les instructions données par la hiérarchie » ; ii) « par rapport aux parents, nous recevons les enfants et nous suivons la façon dont les leçons sont données au quotidien. Mais, il est vrai que les enseignants ne font plus bien leur travail » ; iii) « nous continuons à faire pression sur les élèves afin qu'ils respectent les règlements de l'école. C'est sur base de ça qu'ils seront des bons citoyens disposés à respecter les lois de notre pays » ; iv) « pour que les choses marchent bien, malgré les difficultés du moment, nous faisons notre travail. Je serai ici jusqu'à 16 heures pour me rassurer que tous les enseignants ont préparé leurs leçons et ont rempli les journaux de classes ».

5. Les enseignants debout

Les actions des enseignants ne s'arrêtent pas à l'encadrement des élèves à l'école. Ils sont en interaction quasi permanente avec d'autres acteurs. Les différents sont unanimes sur certains aspects : « *nous faisons des propositions aux syndicalistes lors des assemblée générales. Ils élaborent des cahiers des charges et les déposent au gouvernement. Comme d'habitude, on attend. Mais, pas de suite. Et, ainsi de suite depuis des années* ».

⁵³¹Paul, Directeur de l'École primaire Kengo.

⁵³²Idem.

⁵³³Alphonse, Directeur de l'École primaire Matete.

Pour expliquer leur calvaire, un groupe d'enseignants a dit : « *nous organisons des assemblées générales. Quand on fait des cahiers des charges, nos leaders syndicaux ne sont pas bien reçus par les instances supérieures. Le plus souvent, le gouvernement corrompt certains de nos leaders jugés beaucoup plus influents moyennant une caution* ».

Dans le même ordre d'idées, un autre groupe a déclaré ceci : « *C'est seulement dans notre pays où le droit à la grève n'est pas reconnu. Quand on fait la grève ici, c'est toujours par des coups de gaz lacrymogènes que nous sommes dispersés* ». Lorsqu'ils changent de stratégie, selon d'autres groupes :

lors d'une marche pacifique de revendication de nos droits, le gouvernement envoie la police nationale congolaise (PNC) et les forces armées de la République démocratique du Congo (FARDC) pour nous menacer. Plusieurs cas de blessés graves et des morts sont observés. Non seulement nous n'avons pas encore eu gain de cause, mais également, il n'y a jamais eu réparation par rapport à tous ces massacres d'État.

Eu égard à cette situation, les enseignants se réfèrent à leurs syndicats. Il y en a deux : « *l'un pour les écoles non conventionnées et, l'autre, pour les écoles conventionnées. C'est le cas du Synecat⁵³⁴, pour les écoles conventionnées catholiques.* » Mais, est-il que lorsque les négociations évoluent positivement ; c'est-à-dire au point où les enseignants sont sûrs d'obtenir le salaire convenu : « *le gouvernement crée des faux syndicats pour contrer l'action les avancées des vrais (syndicats).* » Et d'ajouter : « *lors des récentes assises de Mbuela Lodge⁵³⁵, nous n'avons eu que 30000 CDF. Ce sont nos délégués qui ont eu chacun 200000 CDF.* » Ils ont tous affirmé : « *le gouvernement corrompt d'autres. C'est pourquoi notre situation demeure non résolue* ». C'est en ce moment qu'on entend des messages contradictoires de reprise des activités qui foisonnent dans les médias locaux et internationaux. Selon plusieurs groupes d'enseignants : « *nous nous retrouvons dans l'impasse. Certaines écoles reprennent les activités dans cette cacophonie. Les écoles qui trainent à reprendre sont menacées d'être sanctionnées par le gouvernement. Et, ainsi de suite* ». Dans le même ordre d'idées, un autre groupe d'enseignants a renchérit : « *les radicaux sont sévèrement sanctionnés ; soit le ministre de tutelle désactive votre salaire, soit encore il ordonne qu'on vous ouvre un dossier disciplinaire qui peut se clôturer par une révocation. Bref, le ministre use de beaucoup d'intimidations et de manœuvres dilatoires* ».

⁵³⁴ Syndicat des enseignants des «écoles catholiques».

⁵³⁵ Un hôtel situé dans la périphérie de la ville de Kinshasa dans le district de la Tshangu où se sont déroulées les dernières assises entre le gouvernement et le banc syndical de l'EPST donnant lieu à la convention dite « accords de Mbuela Lodge ».

Nous avons entendu dans un groupe d'enseignants de Matete stigmatiser le manque de solidarité dans les actions syndicalistes entre eux-mêmes : *« l'enseignant lui-même est un problème. Les syndicats donnent le mot d'ordre de la grève. Il n'est pas étonnant de voir certains enseignants le bafouer et partir enseigner. Nous ne sommes pas solidaires, même au sein de notre école »*. Ceux qui se sentaient particulièrement concernés ont vite réagit : *« nous sommes des enseignants. Nous savons que les élèves que nous encadrons sont d'abord nos propres enfants. Quand bien même notre situation n'est pas encore résolue, on se donne corps et âme. Ce ne sont pas ces enfants qui ont demandé la gratuité de l'enseignement »*.

Lors de discussions avec un groupe d'enseignants du Complexe scolaire la Providence, un *quidam* a proposé que les écoles reviennent à la gestion de l'Église catholique comme avant. Il y a eu une vive réaction des autres : *« non, nous ne sommes pas d'accord. C'est une façon de revenir vers le paiement de la motivation par les parents. Il faut que l'État nous paie. Même le gouvernement n'est plus d'accord que les parents puissent nous payer »*. Comme solution : *« l'enseignement c'est le développement d'un pays. Si l'on veut que cette action politique réussisse, qu'on mette la politique à part. Il faut laisser l'administration résoudre notre problème. La politique manipule les gens. Elle gâche tout »*.

Face aux promesses faussées du gouvernement, l'enseignant congolais vit d'espoir : *« par rapport au jeu de nos gouvernants, nous avons confiance que ça ira un jour. Quand ils promettent, nous faisons ce qu'ils demandent. Mais, à leur tour, ils ne réalisent rien »*.

Les enseignants s'interrogent : *« notre stratégie de grever est légale. Alors que c'est le gouvernement qui ne respecte pas ses engagements, pourquoi notre ministre désactive-t-il nos salaires ? »*. On comprend que les rapports enseignant-gouvernement sont toujours tendus et fondés sur la démagogie. Les enseignants ont résolu de solidariser avec les parents :

comme solution aux mépris que nous réserve le gouvernement, nous avons une collaboration étroite avec les parents. Ils nous envoient leurs enfants. Nous les encadrons. Nous leurs communiquons l'état d'évolution des enfants. Les parents et les élèves sont nombreux dans nos marches pacifiques. Ils nous soutiennent tous durant la grève ». Bien plus, « les parents sont prêts à payer 15000 CDF par élèves pour appuyer les enseignants si le gouvernement ne peut rien faire de mieux.

6. Les bénéficiaires

Nous allons distinguer les bénéficiaires indirects (les parents d'élèves) et les bénéficiaires directs (les élèves) selon leurs déclarations.

a. Les parents d'élèves ou bénéficiaires indirects

En tant que parents, il y a des actions qui sont menées soit pour accompagner la politique de la gratuité de l'enseignement ; soit encore pour revendiquer les droits.

On peut relever une complicité avec les enseignants dans les déclarations de certains groupes de parents : *« comme les enseignants pleurent, qu'on nous laisse payer les frais scolaires ou bien revenir à l'ancien système pourvu que nos enfants étudient bien »*. Un autre groupe a renchérit : *« même si nous réclamons, les enseignants disent qu'ils sont toujours peu ou mal payés. Nous pensons qu'on peut laisser tomber cette politique de la gratuité. Nous pouvons payer pour la formation de nos enfants »*. Des vives réactions ont surgi de toute part : *« ce n'est pas bien. L'État a pris cette décision de la gratuité de l'enseignement. Il doit l'assumer. Certains parents n'ont pas de moyens financiers »*. La solution est simple, selon eux : *« les enseignants sont également des parents. Ils sont des fonctionnaires congolais à part entière. Que l'État voit comment augmenter leur salaire »*.

Dans des groupes beaucoup plus coopératifs, on a entendu certains dire : *« nous sommes des parents, quoi faire ? Quand les « messieurs⁵³⁶ » demandent de l'argent, on paie »*. À l'opposé : *« nous n'avons pas de travail. Nous cherchons de l'argent pour appuyer notre gouvernement, mais ça ne va pas »*. D'autres récusent la nouvelle stratégie des enseignants en ces termes : *« les enseignants ont faim. Ils ne sont pas bien payés. Ils créent des motifs, par exemple, faire payer les cours supplémentaires de samedi. Nous payons »*.

Par ailleurs, les groupes de parents les plus réservés ont déclaré : *« nous ne savons pas quoi faire. Nous ne faisons rien. Si on ose marcher, on a des mauvais souvenirs du régime du Président Joseph Kabila qui a tué les populations lors des manifestations pacifiques »*.

Les groupes des parents radicaux coupent court : *« nous savons tout simplement qu'il y a gratuité de l'enseignement. C'est tout »*. C'est ici où d'autres voix se sont levées. Pour certains : *« on voulait organiser des assemblées générales des parents pour savoir pourquoi la gratuité de l'enseignement ne marche pas. Le gouvernement a envoyé des inspecteurs pour nous décourager »*. Pour bien d'autres parents : *« nous sommes dans une démocratie. Il faut qu'au-delà du travail du parlement on puisse nous donner la parole afin de nous prononcer sur la gratuité de l'enseignement par referendum »*.

⁵³⁶ Terme vulgaire pour désigner un enseignant de sexe masculin. Pour le sexe féminin, on l'appelle « madame », « maitresse » tout court ou « madame la maitresse ».

b. Les jeunes élèves ou bénéficiaires directs

Les jeunes élèves sont caractérisés par la sobriété dans leurs propos : « *nous appuyons nos enseignants durant la grève. Nous participons dans les marches pacifiques lorsqu'ils revendiquent leurs droits. Nous voulons que l'État paie nos enseignants comme les députés nationaux qui roulent avec des grosses voitures alors qu'ils ne travaillent pas* ».

Photo 1 : Panorama des classes où certains élèves sont debout et d'autres assis à même le sol à Kinshasa



Photo 2 : Déroulement des cours dans une salle de classe de l'école Mpumbu à Kinshasa, le 14/03/2022 (a)



Photo 3 : Déroulement des cours dans une salle de classe de l'école Mpumbu à Kinshasa, le 14/03/2022 (b)



Photo 4 : Déroulement des cours dans une salle de classe de l'école Mpumbu à Kinshasa, le 14/03/2022 (c)



Photos Willy Kasese.

7. Les autres ou les intermédiaires

a. Les PTF et les ONG

Il y a toujours moyen de résumer les actions et les logiques des ONG et de la société civile dans en leurs plaidoyers. En effet : « *le plaidoyer, que ce soit au niveau local, national, régional ou international constitue, pour les ONG un complément et/ou une alternative à l'activité opérationnelle conduite, pour faire évoluer les politiques et les pratiques (...)*⁵³⁷ ». Or, la tendance du développement durable de « ne laisser personne pour compte » impose l'inclusivité à l'école. Même les personnes vivantes avec handicap ont droit à l'éducation selon leurs spécificités. C'est au moins la formule « Filles et garçons, tous à l'école » de l'UNESCO adoptée par la RDC.

Pour la RDC, il est également regrettable de constater que l'éducation intéresse peu ou pas la grande franche de « la société civile locale » ; à savoir les associations sans but lucratif, les ONG, les partis politiques, les groupes de pression, etc.

b. Les leaders religieux

Selon le pasteur Lombo, lorsqu'on voit le contexte dans lequel on a lancé l'action publique de la gratuité de l'enseignement primaire et les conditions dans lesquelles elle est exécutée en RDC, on ne peut pas s'attendre à des résultats miraculeux. Son église avait un projet d'ouverture d'une école primaire que la gratuité de l'enseignement a totalement cassé : « *ce n'est plus possible de lancer le projet que les parents avaient conçu pour les enfants de notre église avec la gratuité de l'enseignement* », nous a-t-il confié. Il est dans la logique de résignation.

c. Les leaders communautaires

Trésor est leader communautaire et promoteur d'une école primaire à Verkhys/Kinshasa. Il avoue les difficultés dans lesquelles la gratuité de l'enseignement le plonge. « *Les parents ont retiré leurs enfants pour les amener dans les écoles de la gratuité. J'ai du mal pour faire fonctionner l'école primaire avec les frais payés au cycle secondaire* ». Sa décision se résume dans les démarches en cours pour confier son école « privée » à l'État.

d. Les chefs traditionnels

Par rapport aux autres acteurs, il importe d'appréhender leurs logiques par rapport à la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC. Le chef Matadi Kibala rencontré au bureau

⁵³⁷ S. Barlet et J-P. Jarousse, *loc. cit.*, p. 43.

du quartier du même nom a estimé que la gratuité a un impact positif. Selon lui, « *j'observe une augmentation du nombre d'enfants qui fréquente l'école dans mon quartier. J'ai appris que c'est pareil dans toute la ville-province de Kinshasa. Je vais continuer à demander aux parents qui hésitent encore d'envoyer tous les enfants à l'école.* » Il est dans la logique de l'encouragement par rapport à la politique de la gratuité de l'enseignement mise en place par les autorités politiques.

B. ANALYSE DES STRATEGIES OU LOGIQUES DES ACTEURS

Sans verser dans la sociologie des organisations, nous pouvons retenir avec Michel Crozier que la notion de stratégie fait allusion à la régularité des comportements. Selon lui, la stratégie correspond toujours à un choix par rapport à un problème. La stratégie est ainsi une conduite qui va être une réponse à un problème rencontré dans l'organisation. Le fait de ne rien faire est un choix aussi ; ne pas réagir, c'est une stratégie.

Ici, il s'agit d'appréhender, dans leurs imaginaires des acteurs du système éducatif congolais rencontrés à Kinshasa, comment les uns et les autres agissent et réagissent entre eux, à l'égard des autres et surtout face à l'intérêt global ou à la réussite de la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC.

1. Les logiques des responsables ministériels et/ou du gouvernement

Il ressort des débats que « depuis le départ du gouvernement sortant sous Sylvestre Ilunga Ilunkamba⁵³⁸ et l'avènement de celui de Jean-Michel Sama Lukonde Kyenge⁵³⁹, les dissensions ont disparu. Nous sommes dans le gouvernement de l'« Union sacrée de la République ». C'est la déclaration du Conseiller du ministre de l'EPST chargé des provinces pour expliquer non seulement la cohésion au sein de l'équipe gouvernementale, mais aussi l'adhésion de toutes les tendances politiques à la politique de la gratuité de l'enseignement. D'ores et déjà, on doit rappeler que le gouvernement mis en place en avril 2019 en vertu de l'accord Front commun pour le Congo (FCC)⁵⁴⁰ – Cap pour le changement (CACH)⁵⁴¹ avait priorisé, dans le secteur social et culturel, d'améliorer les conditions sociales des congolais avec comme principal axe l'éducation qu'il considérait être la clé du changement et principal

⁵³⁸ Premier ministre du gouvernement issu des accords FCC-CACH en RDC d'août 2019 à avril 2021.

⁵³⁹ Premier ministre du gouvernement de l'Union sacrée de la nation en RDC d'avril 2021 à ce jour.

⁵⁴⁰ Le FCC est une coalition des partis politiques et forces vives favorables au président sortant Joseph Kabila Kabange. Il regroupe beaucoup de nostalgiques qui n'étaient pas prêts à céder le pouvoir à qui que ce soit.

⁵⁴¹ Le CACH est issu de l'accord signé à Nairobi entre l'Union pour la démocratie et le progrès social (UDPS) de Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo et l'Union pour la nation congolaise (UNC) de Vital Kamerhe Lwa Kanyiginyi Nkingi juste après leur défection des accords de Genval ayant plébiscité Martin Fayulu Madidi comme candidat unique de l'opposition aux élections présidentielles de décembre 2019.

ascenseur social. Pour faciliter l'accès aux services sociaux de base, il avait pris l'engagement d'

*organiser, par la refondation de notre système éducatif, les états généraux de l'éducation, de la transformation et de la recherche qui vont se consacrer sur les missions éducatives, les questions de l'accessibilité et de la réussite, le curricula d'études, les matières relatives à la dynamique pédagogique, la situation de la formation professionnelle et technique, la formation continue et le financement.*⁵⁴²

Par ailleurs, après le divorce politique entre Joseph Kabila Kabange et Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo, le nouveau gouvernement dit de l'Union sacrée de la nation (USN) a vu le jour en avril 2021. Il a inscrit son programme d'action, non seulement dans l'agenda 2063 de l'Union africaine dont elle assurait la présidence, mais aussi et surtout dans la vision du chef de l'État de faire de la RDC un Etat fort, prospère et solidaire. Sans faire de la surenchère politiste, ce gouvernement a fait un constat : les différentes crises économiques que connaît le pays depuis longtemps n'ont pas permis le développement du secteur social et ont laissé à l'abandon plusieurs couches de la population. « *Le système sanitaire du pays est à l'abandon tandis que le système scolaire et universitaire, lui, périclité*⁵⁴³. » On dirait qu'on est en face d'un gouvernement de salut public.

A la question comment faites –vous concrètement pour répondre aux attentes des populations cibles (enseignants, parents et élèves) et à d'autres acteurs du système éducatif, les propos des uns et des autres sont presque détournés :

- « *par rapport aux attentes des parents, nous faisons des sensibilisations à travers les médias (et parfois par des sketches) d'abord, pour qu'ils envoient leurs enfants à l'école, ensuite pour que ces enfants y poursuivent leur formation scolaire jusqu'au dernier diplôme. Les résultats sont là. Tous les enfants ont repris le chemin de l'école* ».
- « *quant aux enseignants, nous donnons des formations appropriées en pleine carrière* » ;
- *Enfin, « nous sommes des responsables. Nous portons les doléances des enseignants au gouvernement afin qu'il les appuie avec un salaire décent. Il y a des efforts déjà consentis. La vie des enseignants va changer bientôt dans notre pays*⁵⁴⁴ ».

Les inspecteurs de l'EPST ne l'entendent pas sous cette oreille :

⁵⁴² RDC, *Programme du gouvernement*, inédit, Kinshasa, 2019, p. 14.

⁵⁴³ RDC, *Programme d'actions 2021-2023. Construire un Etat fort, prospère et solidaire*, inédit, Kinshasa, 2021, p. 47.

⁵⁴⁴ Boniface, Conseiller du ministre de l'EPST chargé des évaluations.

pour le moment, il faut savoir que l'ennemi du ministre de l'EPST, c'est l'inspection générale. Au lieu de se faire aider par ce service technique, il se ligue contre nous. Imaginez qu'un inspecteur a le grade de Chef de division, mais un huissier qui travaille au SECOPE gagne le triple de notre salaire. À votre question comment faites-vous concrètement ou bien quelle est notre logique d'action, on se réfère à nos syndicalistes⁵⁴⁵

Pour le reste, « nous faisons notre travail⁵⁴⁶ ».

Il y a lieu de signaler déjà que des telles contradictions insinuent un conflit de logiques au sein de cette catégorie supposée collaborer pour coordonner l'atteinte des résultats attendus de la gratuité de l'enseignement en RDC.

2. Les logiques des syndicats des enseignants

Selon eux : « nous essayons de satisfaire et le gouvernement et les enseignants ». Point n'est besoin de signaler le jeu des syndicalistes dont certains se laissent corrompre jusqu'à laisser entière la misère des enseignants qui les ont élu et mandaté.

De ce fait, il convient de rappeler que les actions syndicales s'inscrivent dans ce que Jean-Philippe Leconte⁵⁴⁷ appelle « les formes de l'action collective ». Selon cet auteur, [...] les formes de l'action collective se caractérisent d'abord par leur diversité. Manifestations, colloques, boycotts, saccages de locaux, [...] se distingue autant par le nombre des acteurs impliqués que par leur durée, la place qu'y occupe éventuellement la violence, etc. »

3. Les logiques des enseignants

Face aux subterfuges gouvernementaux, les directeurs d'école rencontrés sont unanimes : « nous ne faisons rien ». Il y a lieu de rappeler la difficulté des directeurs des écoles primaires à s'aligner manifestement dans les mouvements de revendication des enseignants. Ils ont avoué que la lutte des enseignants est fondée. Mais, ils ont un statut professionnel fragile. Ils préfèrent s'aligner derrière les mots d'ordre des syndicats pour éviter de perdre leur poste. Étant représentant des autorités politiques et administratives, « le directeur d'école est tenu d'afficher une neutralité⁵⁴⁸ ». D'autres ont émis la même idée : « nous appliquons et respectons les textes et instructions de l'État en matière de l'éducation en RDC ».

Et, comme tout enseignant : « notre priorité est de répondre aux attentes des parents et des élèves. Là, au moins nous avons des techniques pédagogiques pour faire étudier ces

⁵⁴⁵ Prosper, Inspecteur itinérant de l'EPST Kinshasa- Est.

⁵⁴⁶ Idem.

⁵⁴⁷ J-P Leconte, *L'essentiel de la sociologie politique*, Lextenso, sl, 2010, p. 132.

⁵⁴⁸ Paul, Directeur de l'École primaire Kengo.

derniers. Nous organisons des évaluations à la fin de chaque semaine. Les élèves qui n'ont pas réussi, nous invitons leurs parents. Ensemble, nous suivons le travail de l'enfant ».

Quant aux enseignants et selon eux : *« nous travaillons pour soutenir l'action publique de la gratuité de l'enseignement. Malheureusement, nous en sommes des victimes ».* Dans un autre groupe, on a entendu les mêmes mots : *« en tant que parents, nous avons pitié des élèves. C'est pourquoi nous aidons l'État en les encadrant. Nous aimons les enfants et notre pays. C'est notre seul moyen d'aider la RDC à atteindre l'objectif 2 de l'agenda 2063 ».* C'est ici même où on a entendu dire : *« nous travaillons chaque jour avec volonté et conscience. Nous attendons toujours [...]. En RDC, le gouvernement est inhumain. Il accorde de la priorité aux mines. Ça ne va pas ».*

Pour répondre aux attentes des parents, selon certains groupes d'enseignants : *« ils viennent nous voir à l'école. Ils disent que si l'État ne paie pas, ils vont continuer à payer un peu d'argent. Nous refusons ».* Et, de poursuivre : *« nous encadrons leurs enfants, parce que parmi eux il y a les nôtres ».*

Pour ce qui concerne les jeunes élèves : *« c'est la même chose. Ils suivent normalement leurs leçons en classe ; prennent les résumés ; passent les interrogations... Il n'y a pas de problème ».*

Dans cette catégorie, les logiques ne sont pas du tout identiques. Elles divergent lorsque la logique du directeur d'école est un négationnisme ambivalent ; il ne fait rien face au gouvernement qu'il représente à l'école de peur de perdre le poste mais, également, il refuse d'appuyer manifestement le mouvement de revendication des enseignants tout en jugeant fondées leurs réclamations. Même sa logique de la neutralité est erronée parce qu'il attend son salut de la lutte enseignante. Elles convergent en ce sens que tous focalisent leur attention sur l'encadrement des élèves et la collaboration avec les parents.

4. Les logiques des bénéficiaires

Dans l'imaginaire de certains parents :

c'est le chef de l'État lui-même qui a ordonné la gratuité de l'enseignement. C'est à lui de nous expliquer pourquoi les enseignants ne sont pas bien payés et pourquoi les choses ne marchent pas bien dans les écoles. S'il a des difficultés avec ses opposants, nous sommes prêts à suppléer aux efforts du gouvernement pourvu que nos enfants aient une bonne formation.

On peut déjà relever une quadruple logique : i) la rédevabilité du chef de l'État face au peuple ; ii) l'appui populaire à l'action du chef de l'État ; iii) la coalition parents –enseignants ; iv) le souci de formation des élèves.

Cependant, on a entendu les autres rétorquer :

nous parents, nous n'avons pas de moyen faute d'emploi dans ce pays. Nous subissons ce que l'État nous impose. Nous n'avons rien. Les hommes ne travaillent plus. Nous nous débrouillons pour nourrir, faire soigner, habiller nos enfants. C'est toujours pénible de réussir à envoyer les enfants à l'école. Nous voulons qu'on nous fixe. Les enfants de 7^{ème} et 8^{ème} qu'on a sortis dans la gratuité de l'enseignement vont payer combien et pourquoi ?

A l'analyse, on peut parler de la logique du désespoir chez cette catégorie de parents. Ils sont dans le cercle vicieux de ces inspecteurs-là qui ont précédemment estimé que « *la gratuité de l'enseignement a créé beaucoup de problèmes qu'il n'en a pas résolus* ».

Quant aux jeunes élèves, lorsqu'ils déclarent que « *c'est le chef de l'État lui-même qui a établi la gratuité de l'enseignement...* », leurs logiques sont les mêmes que celles de leurs parents par rapport à la rédévalibilité⁵⁴⁹. Cette dernière désigne l'ensemble de mécanismes mis en place pour permettre aux acteurs ayant reçu un mandat de rendre compte.

5. Les logiques des (autres) ou des acteurs intermédiaires

Par « autres acteurs », on veut désigner ce que Patrick Hassenteufel⁵⁵⁰ appelle « *les acteurs intermédiaires des politiques publiques* ». Cette catégorie relativement large d'acteurs « *renvoie au rôle d'interface de ces acteurs, non seulement entre des acteurs privés et des acteurs publics, mais aussi entre des univers institutionnels sectorisés, entre les niveaux d'action publique (internationaux, nationaux et supranationaux), ou encore entre les forums et les arènes de politique publique (ce qui renvoie plus spécifiquement aux experts)*⁵⁵¹ ».

Dans le cadre des politiques publiques, on trouve d'autres notions renvoyant à des acteurs intermédiaires. Jobert Muller⁵⁵² parle des « médiateurs » comme « *des acteurs qui élaborent le référentiel sectoriel, déclinant dans un domaine spécifique de l'action publique le référentiel global, et qui par-là jouent un rôle d'acteurs sectoriel dominant* ». Paul Sabatier et

⁵⁴⁹ La rédevabilité est l'un des six fondamentaux de la bonne gouvernance. Les autres sont : i) la transparence qui signifie que les mécanismes qui prévalent à une prise de décision sont clairement établis et connus ; ii) les incitations appropriées qui induisent la performance souhaitée ; iii) la participation active de toute personne s'intéressant à la gouvernance de la chose publique ; iv) la concertation ou la prise en compte des différents points de vue et expérience sur base d'une information disponible ; v) l'Etat de droit qui suppose que des règles justes et équitables sont à la base des rapports sociaux dans une communauté donnée.

⁵⁵⁰ P. Hassenteufel, *Sociologie politique*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 2011, p. 214.

⁵⁵¹ Ibidem, p. 215.

⁵⁵² Jobert Muller, cité par P. Hassenteufel, Ibidem, p. 215.

Hank Jenkins-Smith parlent de « *courtiers ou policy brokers pour mettre en évidence le rôle d'intermédiaire joué par certains acteurs individuels (notamment des experts, parfois aussi des hauts fonctionnaires), extérieurs aux coalitions et pouvant jouer le rôle d'intercesseurs, pour comprendre les interactions entre des coalitions de cause* ». Enfin, Jean-Pierre Gaudin les appelle de « *commissionnaires de la négociation* » et rappelle leur double rôle : « *celui de projecteur (renvoyant au travail de négociation politique et à la formulation d'un projet collectif) et celui de médiateur social chargé de la maïeutique de l'interaction*⁵⁵³ »

Bref, nous allons désigner ici les acteurs externes qui interagissent indirectement avec le système éducatif congolais. Il s'agit concrètement de :

- a. La logique de l'État et ses auxiliaires
- b. La logique des PTF et/ou des ONG
- c. La logique des leaders religieux
- d. La logique des leaders communautaires et traditionnels
- e. La logique des intermédiaires

Comme acteurs intermédiaires de la gratuité de l'enseignement en RDC, son activité est neutre et se passe en plusieurs temps : « *réunir et comprendre les points de vue différents, les faire circuler, trouver des éléments et un langage commun*⁵⁵⁴ »

Tout compte fait, la question de l'efficacité de la gratuité sur l'amélioration du système éducatif congolais reste posée. D'où, dans le souci de comprendre les logiques des acteurs, il y a la nécessité d'interroger la procédure de mise en œuvre de cette action publique dans les faits.

C. DE LA PROCEDURE D'IMPLEMENTATION DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT : POINTS DE VUE DES ACTEURS

1. Les responsables ministériels

Ils sont d'avis que la procédure est normale parce que, selon eux : « *la gratuité de l'enseignement est une disposition constitutionnelle en République démocratique du Congo* ». Et, d'ajouter : « *lors de son investiture, le chef de l'État n'a fait que réaliser sa promesse de campagne. La population a bien accueilli cette action publique* ». D'aucuns estiment que c'est cette mise en œuvre hâtive qui fait de la gratuité de l'enseignement une politique publique peu

⁵⁵³ J-P. Gaudin, cité par Idem, Ibidem, p. 215.

⁵⁵⁴ Idem.

ou pas pensée. Bref, son initiateur n'y a pas suffisamment réfléchi et n'a pas associé les techniciens du domaine.

On peut retenir qu'à peine élu le 28 décembre 2018, c'est lors de son investiture comme président de la RDC le 24 janvier 2019 que Félix-Antoine Tshisekedi avait lancé la gratuité de l'enseignement. Les responsables ministériels semblent le reconnaître : *« au niveau du ministère, nous avons matérialisé cette action politique. Nous continuons avec sa mise en œuvre jusqu'à atteindre l'objectif en matière de l'éducation de l'agenda 2063 où le gouvernement inscrit ses politiques en ce moment où notre pays assure la deuxième vice-présidence de l'Union africaine »*. Le nouveau régime étant issu de l'opposition politique en RDC, on comprend que la crise créée par cette action politique serait également liée à la rupture avec le régime sortant.

Qu'en pensent les inspecteurs ? Ils sont du même avis que les responsables ministériels sur un point : *« c'était une promesse de campagne électorale de Félix-Antoine Tshisekedi. Il a simplement voulu respecter la disposition constitutionnelle de l'article 43. Ce dernier parle seulement de la gratuité de l'enseignement primaire »*. Les différents groupes ont avoué que *« malheureusement, en 2018-2019, pour des raisons politiques, il avait généralisé cette action publique en parlant de la gratuité de l'éducation ; c'est-à-dire à partir du cycle primaire jusqu'à la fin des humanités »*. Ce flou a persisté entre tous les acteurs du système éducatif sur le manque de précision par rapport aux bénéficiaires de la gratuité. Même le ministre de tutelle avait peur de contredire le chef de l'État. D'où, son premier ajustement a porté sur *« la gratuité de l'éducation de base »*. Il a ainsi ramené la gratuité de l'enseignement jusqu'aux classes de 7^{ème} et 8^{ème} en 2019-2020.

Ensuite, dans le souci de lever l'équivoque qui planait, *« il y a eu des colloques de l'EPST (1ères et 2^{ème}) sur l'éducation nationale à Béatrice Hôtel. C'est là où les experts du domaine ont apporté des éclaircissements sur le fond de l'article 43 qui stipule que l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit »*. Les parents et les élèves ne voulaient pas entendre ça dans leurs oreilles. Personne ne comprenait ce flou : *« comment cette gratuité porterait-elle sur les classes de 7^{ème} et 8^{ème} alors qu'elles fonctionnent au cycle secondaire ? L'école primaire se termine en 6^{ème} »*.

2. Les syndicats

De manière unanime, ils ont dit que *« la gratuité de l'enseignement est une disposition constitutionnelle en RDC. Et, personne ne peut s'en prévaloir dans un discours politique »*. On retiendra chez certains leaders syndicaux que *« la gratuité de l'enseignement n'est pas un*

phénomène nouveau en RDC. Vous pouvez débattre cette question avec le Chef de division Kiwanga. Il va vous faire l'historique de la gratuité depuis l'époque coloniale ». Nous y reviendrons dans la suite.

3. Les enseignants

Dans les bouches des directeurs d'écoles ; autrement identifiés comme étant des enseignants assis, on a appris que « *la gratuité de l'enseignement a commencé depuis 2012-2013 dans d'autres provinces de la RDC. C'est ici à Kinshasa où elle est une nouveauté* ». Concernant la procédure de sa mise en œuvre, l'un nous a dit :

si je ne me trompe pas, la gratuité de l'enseignement n'a pas commencé en 2019. C'est l'ancien président de la RDC Joseph Kabila qui avait lancé la politique de la gratuité de l'enseignement à Kananga en 2012. Elle était opérationnelle dans les territoires ruraux d'autres provinces excepté les grandes villes comme Lubumbashi et Kinshasa.

Parlant de la procédure de la mise en œuvre de cette politique publique en RDC, comme les précédents acteurs, ils notent également que « *la gratuité est une disposition constitutionnelle. Malheureusement, les anciens gouvernants n'avaient pas réussi à la mettre en œuvre avec efficacité* ».

Pour leur part, les enseignants debout répètent la même chose : « *ils ont tout simplement appliqué la disposition constitutionnelle de l'article 43, dernier alinéa. C'était signé depuis longtemps* ». Dans tous les groupes d'enseignants, c'est presque les mêmes propos qui reviennent :

- « *c'était une promesse de campagne électorale. Le président actuel avait dit que s'il est élu, l'enseignement serait gratuit en RDC* » ;
- « *Malheureusement, il n'y a aucune mesure d'encadrement. Il n'y a pas eu non plus une disposition cohérente de mise en œuvre de cette action publique. Il n'y a aucun texte à ce sujet* ».

Par rapport à la procédure de mise en œuvre et du texte qui la régit, certains groupes d'enseignants ont déclaré :

on nous a imposé la gratuité [...] On nous a fait signé le fameux code 22. On s'est engagé qu'il n'y aura plus de grève, plus de revendication d'un quelconque droit. Le gouvernement a envoyé ça dans chaque école. Dans le code 22, il n'y a que des obligations et pas un seul droit pour les enseignants. Nous allons vous remettre le texte. On nous a obligés de le signer.

Photo 5 : Le code 22 ou code de bonne conduite du personnel enseignant en RDC

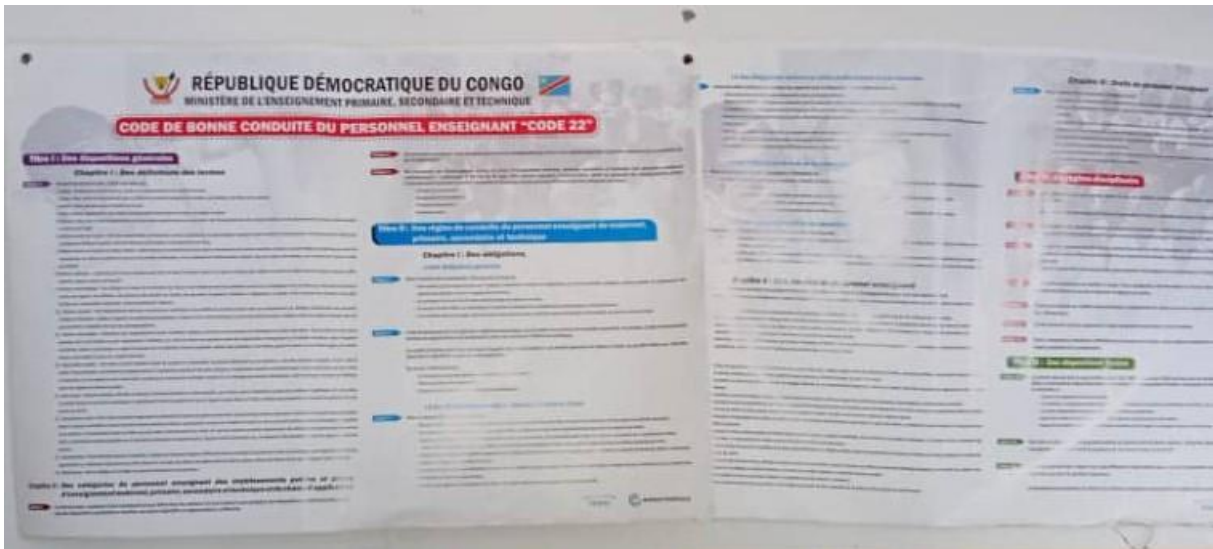


Photo Willy Kasese prise au bureau de la Directrice de l'École la Providence à Ngaliema⁵⁵⁵

Le code « 22 » reprend onze articles pour les devoirs et obligations de l'enseignant et onze autres articles pour les mesures disciplinaires, en cas d'outrage. Ce résumé symbolique est affiché dans chaque bureau de direction des écoles. Chaque enseignant a reçu une copie du texte intégral pour l'usage quotidien.

4. Les bénéficiaires directs et indirects

Selon les parents : « *la gratuité de l'enseignement vient du chef de l'État. Nous avons tous suivi à la télévision et dans les chaînes de radios* ». Les jeunes élèves ont dit la même chose : « *c'est le président de la république qui a établi la gratuité de l'enseignement* ».

5. Les autres ou les intermédiaires

a. Les PTF

Le secteur de l'éducation de la RDC a plusieurs partenaires techniques et financiers (PTF) qui appuient la gratuité de l'enseignement primaire. Les PTF traditionnels sont l'UNESCO, l'UNICEF, l'USAID, l'UKAID, l'ENABEL, etc. Tous agissent sous le label de la Banque mondiale ; du reste le partenaire principal du gouvernement de la RDC pour la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement primaire.

⁵⁵⁵ Les enseignants estiment que ce code n'a que des obligations et non des droits ; ce qui est faux.

Pour lier l'agréable à l'utile, on peut avouer que la logique des PTF est liée au strict respect des conditionnalités convenues avec le gouvernement afin de poursuivre l'appui à l'action gouvernementale. Le plus souvent, le gouvernement se montre laxiste dans le respect des dites conditionnalités. Les PTF, dans la rigueur voulue, refusent de décaisser les fonds. On est en face d'un blocage qui irrite les enseignants attentistes de leur salaire. Bref, la logique du respect des conditionnalités (et parfois de leur durcissement) caractérise les PTF.

b. Les leaders religieux

Le curé de la paroisse Sainte Annuarite a requis l'anonymat. Cependant, il a dit que « *la gratuité de l'enseignement primaire est une action politique, un programme social en faveur du peuple congolais qui s'inscrit dans la logique de la constitution. Nous ne pouvons que l'appuyer. C'est tout à fait normal pour les hommes de bonne foi.* »

c. Les leaders communautaires

Selon Monsieur Tity : « *beaucoup d'acteurs de notre communauté agissent négativement par rapport à la gratuité de l'enseignement* ». Et, de poursuivre : « *nous connaissons ceux qui marchent contre la réussite du mandat du chef de l'État et ses actions politiques. Ils ont échoué à mettre en œuvre la gratuité. Cette fois-ci, c'est irréversible.* »

Ce leader communautaire qui nous a marqué lors d'un focus group avec les parents d'élèves à Matete a une logique de soutien au régime en place. Il s'avère, cependant, que c'est un militant actif du parti présidentiel. Ses déclarations seraient teintées d'un fanatisme outré.

d. Les chefs traditionnels

Lors de l'entretien avec le chef Ndombe, il a semblé critique par rapport aux politiques congolais :

On est d'avis que c'est une entorse à la démocratie si le parlement ne s'est pas prononcé sur la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement en RDC. Le simple fait que ce soit une disposition constitutionnelle ne suffit pas. Au fait, la constitution de 2006 consacre la gratuité de l'enseignement primaire. Pourquoi fallait-il attendre 2010 pour que le ministère de l'EPST puisse lancer la politique de la gratuité ?

C'est peut-être son jeune âge (38 ans) qui justifie sa position.

En effet, la stratégie nationale d'éducation confirme le souci de la RDC de réaliser son objectif sans investir des moyens conséquents. La multiplicité des textes officiels (notes circulaires, décisions, décrets, instructions diverses) se complètent et se contredisent parfois. Même la loi-cadre n'est pas claire sur la gratuité de l'enseignement. Elle laisse planer ce flou

conceptuel qui a caractérisé les années 2019 à 2021 : « *le minerval est fixé par le gouvernement central pour tous les établissements publics d'enseignement national, à l'exception de l'éducation de base qui bénéficie de la gratuité*⁵⁵⁶ ». Or, en soi, l'éducation de base va de la 1^{ère} année au cycle primaire jusqu'en 8^{ème} année au cycle secondaire. Même les inspecteurs ont noté cette incohérence. D'une part, ceci est contraire à l'article 43 de la constitution. D'autre part, le cycle primaire dure six années scolaires et s'arrête donc en 6^{ème} année. Comment expliquer cet allongement jusqu'aux classes de 7^{ème} et 8^{ème} ?

Dans les différents textes officiels, un rôle important est donné aux assemblées générales des parents dans la gestion des écoles. Cependant, ils ne pèsent dans la décision d'augmentation des frais scolaires et connexes collectées par les gestionnaires directs. Les parents sont des figurants ; exceptés certains d'entre leurs représentants qui acceptent de jouer le jeu des gestionnaires des écoles dans les détournements. Il y a lieu de fustiger le manque de prévision budgétaire et de plan de décaissement des fonds. C'est dans l'arbitraire que les finances sont gérées dans le système éducatif congolais.

Il y a également moyen de saisir ces logiques des acteurs de la gratuité de l'enseignement dans leur appréciation critique de la procédure de sa mise en œuvre.

D. APPRECIATION CRITIQUE DE LA PROCEDURE DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT

1. Les responsables ministériels

Le discours des responsables ministériels est franc et sec : « *le président de la république a pris le taureau par les cornes. Nous devons l'accompagner jusqu'au bout* ».

Selon certains groupes d'inspecteurs de l'EPST : « *comme appréciation de cette procédure, c'est une violation constitutionnelle. Cette procédure n'est pas normale* ». Ils ont estimé que « *le président de la République devrait être accompagné par les juristes pour lui montrer qu'il fallait passer par les deux chambres du parlement* ». Pour d'autres : « *le Président Félix-Antoine Tshisekedi a dit et il a fait* ». Et, pour bien d'autres encore : « *C'est une procédure pragmatique et réaliste à notre avis* ». Bien d'autres ont récusé le manque de texte de loi à la base. Toutefois, il y a toujours des règles, des sortes de procédures même si elles n'ont pas été définies en tant que telles ni largement ou officiellement partagées et des pratiques et comportements qui se sont développées au fil du temps sur base des règles déjà en place en

⁵⁵⁶ Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national, in *Journal officiel de la République démocratique du Congo*, 19 février 2017, cf. article 177, alinéa 1, p.50.

matière de gestion de la chose publique. C'est question de penser au fameux principe « nul n'est censé ignorer la loi » adoré par les juristes pour taire certaines lacunes et négligences.

2. Les syndicats

C'est à juste titre que les syndicalistes disent : « *c'est une procédure efficace. Il y a des difficultés, mais les résultats sont palpables. Les enfants ont repris le chemin de l'école en masse. Étudier n'est plus un luxe en RDC. Notre pays sera le premier à réaliser l'objectif 2 du programme éducationnel de l'Union africaine dans dix ans de gratuité de l'enseignement* ».

3. Les enseignants

Dans cette catégorie, quelques directeurs des écoles primaires font une appréciation contraire : « *cette procédure n'est pas efficace* ». Juste après, un autre a réagi : « *cette procédure est bonne. Il faut cependant augmenter les bâtiments en attendant le salaire* ». Un quidam a affirmé : « *cette procédure est à repenser, à mon humble avis*⁵⁵⁷ ». Et, le plus critique nous a dit : « *en réalité l'État n'a pas bien pensé cette gratuité de l'enseignement. On aurait pu y aller progressivement degré par degré. Ce que nous observons sur le terrain, c'est le désordre total* ». Les mêmes propos sont prononcés dans un autre groupe :

la gratuité est tombée comme une foudre. Il y a beaucoup de désordre. Le chef de l'État parle de la gratuité de l'éducation. Ses ministres et bien d'autres responsables parlent de la gratuité de l'enseignement primaire du secteur public seulement. Même à ce niveau, le désordre persiste, les écoles d'application attachées aux universités sont tantôt concernées tantôt pas concernées par la gratuité.

De manière beaucoup plus critique certains groupes d'enseignants assis ont une appréciation négative : « *la gratuité de l'enseignement a tué beaucoup d'enseignants et de chefs d'établissements* ». Voulant savoir comment, ils ont répondu que « *c'est par manque d'argent pour les soins médicaux appropriés* ». Ils ont ajouté ceci : « *notre appréciation de la procédure de mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement est que c'est une imposition. C'est la dictature : vous devez enseigner gratuitement. Et, c'est tout. Personne ne peut changer ça* ».

Curieusement, dans le même groupe, quelqu'une a dit : « *nous avons été consulté au préalable. On avait distribué des papiers avec dix assertions à remplir pour demander notre avis. On présentait les avantages et les inconvénients et du système de la motivation qui était payée par les parents et de la gratuité de l'enseignement*⁵⁵⁸ ». Les autres n'ont pas à lui couper

⁵⁵⁷ Paul, Directeur de l'École primaire Kengo.

⁵⁵⁸ Béatrice, Enseignante à l'École primaire Anuarite.

la parole : « *Non, Madame Béatrice, s'il vous plaît il s'agissait d'un questionnaire d'enquête pour un chercheur comme celui qui est avec nous*⁵⁵⁹ ».

Pour d'autres groupes : « *vraiment, on est allé vite en besogne. Il fallait planifier* ». Comme dit plus loin, ils disent qu'« *on devrait aller graduellement ; degré par degré (élémentaire- moyen-supérieur) et niveau par niveau (primaire-secondaire-universitaire). Avec l'ancien régime, malgré la mauvaise foi, on avait déjà commencé la gratuité dans les classes de 1^{ère} jusqu'en 5^{ème} primaire dans certains coins du territoire national* ».

4. Les bénéficiaires

Les parents des élèves s'allient derrière les enseignants caciques : « *cette procédure est mauvaise. On est allé vite en besogne. Il fallait que ça passe par le parlement. Il fallait également associer les inspecteurs et les enseignants* ». Il y a ceux d'entre eux qui ajoutent : « *cette procédure n'est ni efficace ni efficiente* ». Alors que d'autres disent : « *on ne connaît pas la procédure suivie. On a entendu cela se dire partout* ».

Les élèves, pour leur part : « *cette procédure est bonne pour nous. Mais, elle est mauvaise pour nos enseignants. Autrefois, ils étaient chics et joyeux. Aujourd'hui, ils ne gagnent presque plus rien. Nous, on n'est pas content de la situation des enseignants* ».

5. Les autres ou les intermédiaires

a. Les PTF

USAID, à travers le programme ACCELERE2, reconnaît les faiblesses du système de financement de l'éducation en RDC et les risques à l'aboutissement de l'action de la gratuité de l'enseignement. Cela est autant vrai

du fait des conditionnalités posées par des institutions internationales hégémoniques, du néo-patrimonialisme des États et de leurs rapports asymétriques avec les institutions d'aide, les politiques publiques des états africains sont fréquemment vues comme le produit des prescriptions internationales, comme uniformément « imposées par la Banque mondiale. La dépendance des États à l'aide internationale – qui prolonge une extraversion historique – et leur affaiblissement suite aux ajustements structurels, la capacité de prescription et de transfert de modèles des institutions d'aide, le rôle des experts internationaux dans la définition des politiques, l'ampleur des logiques d'instrumentalisation politique et financière de l'aide et la faiblesse de mouvements sociaux eux-mêmes extravertis accrédièrent l'idée que, en dehors de cas spécifiques [...], les États africains et leurs gouvernements ont une faible

⁵⁵⁹ Salomon, Enseignant à l'École primaire Movenda.

capacité de porter des projets politiques propres, voire y renoncent dans les logiques de maintien au pouvoir⁵⁶⁰.

En effet, entre novembre 2015 et mai 2017, USAID a conduit une étude sur la pratique des frais scolaires en marge de la gratuité dans les écoles. Son étude analyse la complexité des frais imposés aux parents, les mécanismes par lesquels ils sont collectés et redistribués ainsi que le poids du fardeau financier qu'ils représentent pour les parents.

On se souviendra que le gouvernement a officialisé l'application de la gratuité de l'éducation de base pour la rentrée 2018-2019. Cependant, « *les pratiques liées aux frais scolaires se sont profondément ancrées à tous les niveaux du système et persistent malgré les nouvelles mesures⁵⁶¹* ».

b. Les leaders religieux

L'appréciation faite par les leaders religieux est bonne : « *quelles que soit la difficulté et peu importe ceux qui combattent cette action publique, nous encourageons notre gouvernement à aller de l'avant⁵⁶²*. »

c. Les leaders communautaires

Tout comme les leaders religieux, ils ont une bonne appréciation de l'action de la gratuité de l'enseignement primaire. « *Cette action gouvernementale répond au besoin éducationnel de la jeunesse ; l'avenir de demain. Les parents qui ne savaient plus scolariser leurs enfants peuvent affecter leur argent à se construire une maison. Personne ne peut s'opposer à la gratuité de l'enseignement.* »

d. Les chefs traditionnels

Dans l'ensemble,

les informations que nous avons montrent que tous les parents ont bien accueilli la politique de la gratuité de l'enseignement dans notre pays. La satisfaction de notre population, c'est notre premier souci. Lorsque le peuple est content, nous sommes également contents. On nous a dit que l'État va augmenter les salaires des enseignants en avril 2022. Dons, même les grèves des enseignants sont résolues. Le gouvernement actuel fait un bon travail.⁵⁶³

⁵⁶⁰ Ph. Lavigne Delville, « Les réformes de politiques publiques en Afrique de l'Ouest, entre *polity*, *politics* et *extraversion*. Eau potable et foncier en milieu rural (Bénin, Burkina Faso) », in *Gouvernement et action publique*, 2018/2, n° 2, (pp. 53-73), cf. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2018-2-page-53.htm>, consulté, le 22/09/2022, p. 54.

⁵⁶¹ Jean-Pierre, Chargé de programme chez USAID.

⁵⁶² Koko, Pasteur de l'église Miracle de Dieu à Lemba.

⁵⁶³ Propos des chefs Mfumu (à Kisenso) et Nlandu (à Matete).

Pour nous, la neutralité s'impose. On a observé qu'il y a des frais toujours nombreux et répartis entre les acteurs du système éducatif supposés le financer. Durant nos investigations, le journal en ligne « Coulisses.net » rapporte les propos tenus par le ministre de l'EPST en mission de travail au Kasai oriental en ces termes :

sur le mécanisme de la condition de la gratuité de l'enseignement en province, on devrait harmoniser les vues sur un certain nombre de choses mais aussi la lutte contre les antivaleurs dans le cadre de notre sous-secteur de l'enseignement primaire et secondaire ; la perception illicite des frais, et aussi la question de la régulation des effets induits de la gratuité, la construction des nouvelles écoles, des nouvelles salles de classes, la mécanisation des nouvelles unités et les vraies unités⁵⁶⁴.

On comprend qu'il a des frais qui sont toujours collectés dans les écoles mais n'y restent même pas. La chaîne éducationnelle est longue. Ils remontent jusqu'au ministre de l'EPST, et peut-être à certains membres de la présidence de la république. La base chargée de la perception desdits frais avait toujours besoin de l'appui de toute la hiérarchie politico-administrative, par exemple, pour écarter les élèves des classes de sixième primaire de ce droit constitutionnel. Par ailleurs, leur clé de répartition détermine toujours les pourcentages à verser à chaque niveau de ce système de prédateurs. Les responsables du gouvernement rencontrés reconnaissent qu'il y a toujours ces « brebis galeuses » et qu'ils sont sévèrement sanctionnés.

Sans vouloir les justifier, les écoles sont confrontées à des sérieux problèmes de fonctionnement. Le gouvernement devrait reconnaître la modicité des fonds (et parfois le manque) de fonctionnement alloué aux écoles. Ce sont des stratagèmes de survie qui poussent les chefs des établissements frappés par la gratuité de l'enseignement d'inventer des formules magiques et risquées pour faire payer des frais imaginaires et illicites aux parents. Plus loin, on a mentionné des frais de travail manuel⁵⁶⁵, cours supplémentaires, etc.

E. COMMENT AMELIORER LE SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS ? LES ATTENTES DES ACTEURS

Nous avons pensé appréhender les logiques des acteurs au travers leurs attentes. D'ailleurs, les différents acteurs du système éducatif congolais n'ont pas que des critiques négatives. Nous avons constaté que le souci des uns et des autres est la réussite de la politique

⁵⁶⁴ Kasai Oriental : Tony Mwaba et Mathias Kabeya échangent sur la perception illicite des frais, le torpillage de la gratuité et la mécanisation des NU, in *Journal Coulisses.net*, [En ligne], consulté le 21/10/2022.

⁵⁶⁵ Le travail manuel est une leçon institutionnelle utile pour tous les élèves. Cependant, il est souvent pris pour une corvée. Les enseignants l'ont dénaturé, car à tout moment qu'un élève commet une faute, ils le soumettent à un travail manuel.

publique de la gratuité de l'enseignement. Dans leurs logiques, du reste contradictoires, ils ont formulé leurs attentes sous forme de recommandations.

1. Les responsables ministériels

Selon eux : « *c'est au président de la république de fournir des efforts pour doter le ministère de l'EPST des moyens susceptibles d'améliorer les conditions de travail des enseignants et des élèves* ». Et, « *Les classes pléthoriques où certains élèves étudient étant assis à même le sol, cela ne nous honore pas* », a ajouté le conseiller du ministre chargé des évaluations.

Certains inspecteurs de l'EPST affirment que le salut du système éducatif congolais est à rechercher ailleurs : « *il faut dépolitiser le ministère. Il faut confier ce ministère à un expert du domaine* ». D'autres, par contre, recommandent : « *le respect des textes qui régissent l'enseignement tant au niveau national qu'international* ». L'un d'entre eux a insisté : « *les textes sont clairs. Les gens bafouent tout. En conséquence, on navigue à vue*⁵⁶⁶ ». Ce dernier a renchéri avec un discours énigmatique :

*comme on est dans le domaine du développement, on dit souvent que la route du développement, c'est le développement de la route. De même, la qualité de l'enseignement (que nous recherchons tous) dépend de la qualité du formateur. D'où, il faut une bonne rémunération pour l'enseignant. Dans les années passées, les gens refusaient d'aller travailler à la banque centrale pour aller dans l'enseignement. Actuellement, même un fou ne peut pas le faire. En principe, on paie le grade et non l'ancienneté. Il y a chez nous des huissiers qui touchent mieux qu'un cadre universitaire. Il n'y a plus rien qui motive les jeunes à étudier jusqu'au niveau supérieur. Par ailleurs, l'enseignement public est en principe de qualité puisque les privés n'ont pas les mêmes moyens que l'Etat. Chez nous, on observe le contraire*⁵⁶⁷.

Ailleurs, on a noté d'autres avis telles que « *construire des écoles, fabriquer des bancs en grand nombre, doter les écoles des manuels scolaires, etc.* ».

Enfin, comme le gouvernement a promis d'améliorer les conditions de vie et de travail de tous les fonctionnaires en avril 2022 : « *il est temps de payer un salaire décent à l'enseignant dans ce pays*⁵⁶⁸ ».

2. Les leaders syndicaux

Dans la logique du leader syndical : « *il faut mettre en pratique l'article 204, alinéa 12 de la loi sur la décentralisation de l'enseignement pour réussir le développement de notre*

⁵⁶⁶ Prosper, Inspecteur itinérant EPST Kinshasa Est.

⁵⁶⁷ Idem.

⁵⁶⁸ Huguette, Inspectrice exploitante EPST Kinshasa-Ouest.

pays ». D'aucuns récusent la centralisation à outrance du système éducatif ainsi que d'autres domaines de la vie nationale comme frein au développement de la RDC. Toutes les décisions sont prises à Kinshasa où siègent toutes les institutions de la république.

Dans cette optique, chaque province peut fournir des efforts pour résoudre ses problèmes sans attendre les rétrocessions qui, le plus souvent, posent problème. En d'autres termes, chaque province mobilise des fonds et les distribue localement. Par exemple, pour le financement du FNPE, comme il y a déjà une université dans chaque province : « *rien qu'avec les 5 dollars retenus sur les frais académiques annuels par étudiant, on peut payer les salaires aux nouvelles unités de l'EPST*⁵⁶⁹ ». En bref, en dehors des partenaires techniques et financiers traditionnels du système éducatif, il y a beaucoup de sources de financement au niveau local dans chaque province.

Retenons que « *les syndicalistes sont là pour appuyer le chef de l'État et le ministre de l'EPST pour que la gratuité aille de l'avant*⁵⁷⁰ ».

Dans les différents groupes, nous avons entendu entre autres propos : i) « [...] demandons au gouvernement de ne pas abandonner les syndicalistes ; de valoriser le système éducatif, car c'est le socle du développement du pays. On doit reconnaître que l'enseignement est très capital. Tout le monde passe par là » ; ii) « revoir le statut social de l'enseignant et surtout son salaire. S'il ne mange pas bien, comment prestera-t-il ? » ; iii) « construire des écoles publiques et réaménager celles existantes. Par exemple, l'École primaire Isangi à Lingwala est à détruire et y construire des infrastructures modernes. Dans la commune de Lemba, l'État n'a que 15 écoles primaires contre 300 (écoles primaires) privées ».

3. Les enseignants

Les enseignants assis, il faut aider la RDC à réaliser l'objectif de l'agenda 2063 : « *nous devons tous nous mettre au travail, dans le calme et avec maîtrise des enjeux nationaux, continentaux et internationaux en rapport avec l'objectif éducationnel de l'union africaine* ». Comme notre gouvernement a accepté d'adhérer à cet agenda continental : « *il doit bien appliquer la charte africaine sur l'éducation. C'est très riche. On peut suivre les modèles de la République sud-africaine (RSA). La gratuité de l'enseignement n'est pas une mer à boire* ».

⁵⁶⁹ Roger, Leader syndical UNTC Sud-Kivu.

⁵⁷⁰ Dido, Leader syndical UNTC Kinshasa et chef du personnel à la Division de l'administration scolaire (DAS) du Secrétariat général de l'EPST.

Dans l'ensemble, les directeurs des écoles publiques rencontrés ont estimé que pour aboutir à des bons résultats, il convient de : i) « faire le recensement systématique des écoles, des enseignants et des élèves » ; ii) « voter un budget annuel consistant pour l'enseignement primaire, secondaire et technique tout en précisant l'origine des fonds » ; iii) « recommencer la gratuité graduellement dès la première année primaire jusqu'à atteindre la sixième année » ; iv) « lever l'équivoque sur les vrais bénéficiaires de la gratuité de l'enseignement en RDC » ; v) « construire des nouvelles infrastructures et les équiper » ; vi) « payer un bon salaire aux enseignants pour sa carrière et éviter qu'il aille chercher les moyens de survie ailleurs ».

Ils ont estimé qu'ils n'avaient rien à proposer aux parents compte tenu de leurs rapports jugés toujours au bon fixe. Mais, « aux enseignants, je demanderai de suivre ce que l'État nous demande de faire pour la jeunesse en attendant qu'il réalise ses promesses⁵⁷¹ ».

Quant aux enseignants debout, les discours ne s'éloignent pas de ceux des directeurs des écoles. Dans quelques groupes, ils suggèrent à l'État :

i) « de construire des infrastructures appropriées » ; ii) « de doter les écoles des manuels scolaires pour enseignants et élèves. Nous avons des vieux manuels scolaires et d'autres ne sont pas adaptés » ; iii) payer des salaires dignes et des primes conséquentes dans le respect des grades et échelons aux enseignants » ; iv) « supprimer le système de catégories salariales, par exemple, ici à Kinshasa, les écoles de Gombe sont alignées dans la première catégorie et leurs enseignants gagnent beaucoup plus que nous autres » ; v) « prendre réellement en charge l'aspect soins médicaux des enseignants. La mutuelle de santé des enseignants de l'EPST se charge seulement des examens de sang et de selles et non de soins spécialisés.

Dans un autre groupe, on a entendu les enseignants arguer : i) « l'État doit doubler les salles de classes en construisant des nouvelles infrastructures » ; ii) « l'État doit payer un salaire décent à l'enseignant et fixer une date précise de la paie » ; iii) « Tenir compte des allocations familiales dans le salaire » ; iv) « Former les enseignants en pleine carrière » ; v) « organiser une retraite digne et non pas ce que nous observons actuellement où on se moque des vieux enseignants » ; vi) « placer l'homme qu'il faut ou un technicien bien connu de tous à la tête du ministère de l'EPST et non pas continuer à parachuter des gens qui, faute de déontologie professionnelle enseignante, volent sans honte les fonds destinés aux enseignants » ; vii) « résoudre les problèmes des nouvelles unités. Ce n'est pas bien que, lorsqu'on engage quelqu'un il soit obligé d'attendre plusieurs années pour toucher son salaire » ;

⁵⁷¹ Paul, Directeur de l'École primaire Kengo.

Enfin, on a suivi dans beaucoup de groupes cette proposition : « accompagner la politique de la gratuité de l'enseignement par des actes concrets ; parce qu'elle est irréversible ». Et, dans d'autres : i) « prendre en charge les enseignants tant du primaire que du secondaire voire des universités » ii) « motiver les enseignants afin d'améliorer leurs rendements » ; iii) « réaliser les promesses et mécaniser les nouvelles unités qui souffrent depuis des années » ; iv) « laisser aux enseignants la gestion du Fonds national pour la promotion de l'éducation » ; v) « diversifier les partenaires et faciliter le jumelage avec les écoles du monde entier pour les échanges et le partage des expériences ».

4. Les bénéficiaires

Dans cette catégorie d'acteurs, les parents des élèves ont une pluie de recommandations. Dans quelques groupes, on pouvait entendre dire :

i) « Que l'État paie les enseignants. C'est tout » ; ii) « Que l'État arrange le salaire des enseignants. Comme il ne réussit pas à le faire, il peut demander de l'aide à l'étranger ». Dans le même ordre d'idées, mais dans un groupe rencontré deux jours après, on a compris la volonté des parents d'appuyer les enseignants : « si l'État ne peut pas payer le salaire voulu par les enseignants, on peut suppléer avec une petite part de 20 dollars, par exemple, parce que nos enfants n'ont plus une bonne formation ».

Ailleurs, certains groupes des parents s'y opposent à travers leurs déclarations des uns et des autres :

i) « que l'État paie bien les enseignants » ; ii) « la gratuité est théorique. Si les enfants n'apportent pas de l'argent - on les chasse. Pour les travaux manuels, par exemple, on demande aux enfants d'apporter de l'argent en espèce, des savons ou d'autres biens que les enseignants vendent pour avoir de l'argent. Cette pratique doit cesser ». Ceci étant vrai, alors : « que l'État paie bien les enseignants. Ils vivent très mal. Pourquoi l'État néglige-t-il les enseignants ? Ils ne méritent pas cette vie de misère⁵⁷² ».

Enfin, « que l'État fasse le contrôle et le suivi dans les écoles. Le trésor public sort de l'argent pour payer les enseignants. Mais, c'est détourné par les responsables au sommet⁵⁷³ ». Et, de poursuivre : « le ministère a des inspecteurs très compétents. Ils doivent faire leur travail dans les écoles⁵⁷⁴ ».

En bref, quelques parents assez révoltés ont pris à partie les enseignants et ont entre autres demandé de :

⁵⁷² Groupe de femmes chrétiennes de la Paroisse Cité Mpumbu/ Cité verte.

⁵⁷³ Rigobert, Leader communautaire de Ngaliema.

⁵⁷⁴ Idem.

i) « arrêter le système des cours supplémentaires payants » ; ii) « ne plus chasser les enfants en classe pour n'importe quel motif lié à l'argent ». S'adressant au gouvernement, la même franchise est lisible dans leurs propos : « que l'État crée ses propres écoles au lieu de venir appliquer la gratuité de l'enseignement dans les écoles construites par les tierces personnes. Ce n'est pas bien » ; ii) « que l'État congolais paie bien les enseignants. Dès lors, ils vont bien encadrer les enfants » ; iii) « que l'État crée des emplois. Pour renforcer l'économie de notre pays, les jeunes doivent travailler et payaient des impôts ».

Dans l'entendement des jeunes élèves, du reste les bénéficiaires directs, « que l'État mette fin à ce système de gratuité. Enlever ça totalement. Nous voyons que nos enseignants souffrent à cause de la gratuité. Nous souffrons aussi parce que notre formation est faible suite aux grèves répétitives actuelles. Chaque année le programme scolaire est bâclé. Notre avenir sera comment ? ». Dans d'autres groupes, on a dit : « il y a un sérieux problème dans notre école. Toutes les classes sont pleines à craquer. Ça ne peut pas continuer ainsi ». Autrement dit, les jeunes élèves demandent qu'une solution soit trouvée pour les classes pléthoriques.

5. Les autres ou les intermédiaires

a. Les PTF

Les PTF engagés dans la mise en œuvre ont souvent mené des études. Outre l'appui technique et financier, ils formulent des recommandations concrètes dans le sens de l'amélioration du système éducatif. Le cas patent, c'est la récente évaluation de l'USAID/RDC de la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement, 2019 -2021. Dans sa note synthèse, on a retenu : « il faut commencer par s'assurer que les salaires et les fonds de fonctionnement des écoles arrivent dans les écoles et dans les mains des enseignants au moment où ils sont nécessaires, c'est-à-dire ponctuellement. C'est la principale plainte et cela pourrait être le principal déterminant de la mise en œuvre de la PGE⁵⁷⁵. » On y relève également que « la perception des directeurs d'écoles est que le 'MEPST ne connaît même pas les enseignants qu'il a [...] Les enseignants retraités continuent à être payés [...] »⁵⁷⁶. Enfin, on a entendu la proposition : « il faut [...] revoir les écarts des salaires entre les villes et les campagnes, qui sont apparemment un motif de grand mécontentement⁵⁷⁷. » Ailleurs, c'était la plainte des enseignants par rapport « [...] aux frais bancaires déraisonnables appliqués par les banques, des retards, des absences de deux ou trois jours pour recevoir leur salaire⁵⁷⁸. » N'est-ce pas là des pratiques concrètes pour la gestion rationnelle de la gratuité de l'enseignement ?

⁵⁷⁵ Cf. USAID-DRC, *Rapport synthèse déjà cité*, p. 21.

⁵⁷⁶ *Idem*, p. 22.

⁵⁷⁷ *Ibidem*.

⁵⁷⁸ *Ibidem*.

b. Les leaders religieux

Lors du focus group avec les femmes évangélistes de l'église CEBCO à la cité Pumbu 1, elles ont fait preuve d'une grande satisfaction par rapport à la politique de la gratuité de l'enseignement tout en reconnaissant quelques faiblesses. La directrice de l'école primaire attachée à l'église a pris part aux discussions et a avoué que cette école est l'initiative propre des femmes leaders religieuses. Selon certaines d'entre elles, pour améliorer le système éducatif congolais, le gouvernement devrait laisser la gestion des écoles aux communautés religieuses. C'est-à-dire que le partenariat scolaire entre le gouvernement et les églises doit être revisité. La doyenne d'âge a d'ailleurs avoué qu'à l'époque où elle fréquentait l'école, il y avait beaucoup de facilités parce que les missionnaires blancs appuyaient les écoles protestantes ; ce qui n'est plus possible pour une école d'avoir des partenaires étrangers sous prétexte de « *la prise en charge de l'éducation des enfants par l'État* ». L'une d'entre eux a ajouté :

Il y eut un moment où tous les dons des pays étrangers arrivaient directement dans les écoles. Lorsque l'État s'est imposé que tout fonds destiné à l'éducation doit passer par le gouvernement, on constatait que tout était détourné par des individus. La même logique continue aujourd'hui. Le ministre de l'éducation vient de détourner les fonds de la gratuité de l'enseignement que la Banque mondiale a donné à la RDC. On ne connaît pas exactement combien d'argent le gouvernement affecte à l'éducation⁵⁷⁹

Pour d'autres femmes leaders religieuses,

l'État qui a initié la politique de la gratuité de l'enseignement doit s'assumer. Nous sommes là pour accompagner les autorités puisque sa réussite est aussi la nôtre. Nous demandons à notre gouvernement de payer un bon salaire à tous les enseignants. Pour améliorer le système éducatif, il faut que les parents contribuent un peu au fonctionnement des écoles. Normalement, notre gouvernement doit réaliser la gratuité de l'enseignement à tous les niveaux.

Beaucoup d'avis divergents où le consensus est difficile à trouver parmi les leaders religieux quant à l'amélioration du système éducatif congolais.

c. Les leaders communautaires

Sieur Nzinga est leader communautaire à Mont-Ngafula. Il est l'initiateur de l'ADAPECO ; une organisation non gouvernementale locale qui encadre les femmes maraichères dans la vallée de Lukunga. « *Mon contact régulier avec ces femmes et mères de famille m'accorde le privilège de palper des doigts leurs bonheurs et leurs malheurs* », nous a-t-il dit. Par rapport à la gratuité de l'enseignement, il est d'avis que c'est le cheval de bataille

⁵⁷⁹ Rose, leader religieuse église CEBCO Pumbu 1.

du chef de l'État de la RDC et que c'est un grand succès qui lui vaut toutes les acclamations du peuple. D'ailleurs, « *les femmes maraichères sont très satisfaites de moi pour leur avoir sensibilisées à voter massivement pour Fatshi. Dès lors, elles me donnent raison. Elles ont beaucoup plus confiance en moi.* »

Au nom des femmes maraichères qu'il encadre, il avoue que la gratuité de l'enseignement est une réussite totale compte tenu du fait que l'argent que ces femmes dépensaient pour la scolarisation de leurs enfants sert à des investissements de type achat terrain, mobilier pour la maison, projet d'élevage, etc. Bref, selon lui, l'amélioration du système éducatif est déjà une réalité.

d. Les chefs traditionnels

Le patriarche et chef coutumier Nsimba rencontré à Kisenso est convaincu que l'action publique de la gratuité est une innovation du chef de l'État Félix-Antoine Tshisekedi. Pour lui, elle est une solution qui va améliorer le système éducatif. Selon lui,

Je sais qu'il n'y a que les personnes de mauvaise foi qui doutent de la réussite de la gratuité de l'enseignement en RDC. Tous les enfants de Kisenso vont à l'école. Ce n'était pas possible il y a deux ans. Les parents sont soulagés. Le banditisme a baissé. Les filles mineures qui se livraient à la prostitution sont rentrées à l'école. Quand je fais le tour des quartiers, je suis content de voir tous les enfants en uniformes. Les enseignants n'ont plus un seul motif pour chasser les enfants de l'école [...].

F. LES PERSPECTIVES PAR RAPPORT À CETTE RECHERCHE

A ce niveau, nous présentons non seulement l'évaluation faite de cette recherche par les différents acteurs mais aussi leurs perspectives quant à ce. Dans une étude où on est en face des experts du domaine, il est possible que certains éléments échappent au chercheur.

1. Les responsables ministériels et d'autres auxiliaires de l'État

Lors de l'évaluation avec eux, les conseillers du ministre de l'EPST rencontrés ont déclaré : « *vous avez posé des questions pertinentes pour votre recherche* ». Cependant, ils n'ont pas manqué de faire cette suggestion : « *[...] vous recommandons de chercher à connaître les différentes périodes du système éducatif de la RDC de la colonisation à l'indépendance et de là jusqu'à ce jour* ». Il est, certes, nécessaire de noter que durant la période coloniale, l'école était « forcée » et gratuite. Cette gratuité est allée jusqu'à jusqu'au lendemain de l'indépendance. Selon eux : « *c'est vers 1992 qu'il y a eu des problèmes politiques liés à la démocratisation des institutions de la république qui ont conduit à la prise en charge de*

l'enseignement au travers le système de motivation ou d'intervention ponctuelle des parents. Nous allons vous donner la documentation. Tenez compte de ce cheminement ».

De leur côté, les inspecteurs de l'EPST abondent dans le même sens : *« vous devez prendre le temps de lire la loi cadre et les différentes ordonnances qui régissent l'enseignement en RDC. Là, vous aurez l'idée claire et précise sur les attributions des uns et des autres. Que doit faire un inspecteur ? Lire également la constitution de la RDC (de 2006) ».*

Et, comme recommandation : *« il faut publier et vulgariser les résultats de cette étude. C'est pour le bien des générations futures. Nous aurions voulu participer à l'atelier de restitution des résultats de cette recherche pour nous rassurer que vous ayez fidèlement repris nos déclarations ».*

2. Les leaders syndicaux

Un groupe de leaders syndicaux affirme : *« c'est la première fois qu'on assiste à une étude de ce genre dans le secteur de l'enseignement. Nous voudrions que l'intérêt que vous portez à cette question puisse aider le gouvernement à trouver une solution durable aux problèmes de tous les enseignants ».* D'autres groupes répètent la même chose :

nous vous encourageons à approfondir cette recherche. Peut-être qu'elle pourra aider le gouvernement à faire mieux et à comprendre la valeur de l'enseignement pour le développement d'une nation. Hier, la RDC avait les meilleurs ingénieurs et médecins en Afrique. Ils ont fui le pays suite à tous les désordres structurels que nous observons. Ceux qui sont formés à l'étranger ont perdu l'envie de revenir dans un pays où on ne valorise pas le diplôme. Aujourd'hui, pour construire une route ou un pont, nous allons importer les ingénieurs en Chine, en Inde ou chez les voisins. Même celui qui a réussi à quitter son village pour la ville ne veut plus y retourner suite aux écarts salariaux déjà mentionnés. Je viens de Pueto. Un directeur d'école a été muté du centre-ville vers son village natal. Au lieu de s'en réjouir, il a perdu 180.000 FC de son salaire de base. Voilà la sanction disciplinaire qu'il a reçue de la hiérarchie. Nous avons demandé d'arrêter ce désordre salarial lors des dernières assises de Mbuela Lodge, en vain.

3. Les enseignants

Comme les précédents acteurs, on a retenu de directeurs des écoles primaires ceci :

i) « nous ne pouvons que vous encourager » ; ii) « j'encourage cette recherche. C'est exactement ça que le gouvernement devait faire avant de lancer sa politique de la gratuité de l'enseignement » ; iii) « avec cette étude, l'État pourra voir la réalité des choses » ; iv) « vous connaissez déjà notre situation. C'est à vous d'être notre sauveur » ; et, enfin : « J'espère que l'État va mettre en pratique les résultats de cette recherche ».

Certains groupes d'enseignants debout disent de même : *« vous avez été sur le terrain. Vous avez palpé de vos doigts la réalité des conditions de travail de l'enseignant. Alors, ne copiez pas les comportements des hommes politiques actuels de notre pays. Demandez plutôt aux décideurs de songer à leurs enseignants. Tous sont quand même passés par l'école ».*

Dans d'autres groupes, on a retenu les déclarations suivantes :

- *« envoyez les résultats de cette recherche au président de la république ; initiateur de la politique de la gratuité de l'enseignement ainsi qu'à l'assemblée nationale et au sénat avec l'espoir qu'ils pourront les prendre en considération surtout qu'ils n'ont jamais organisé quelque chose comme ça » ;*
- *« si vous avez des contacts avec le président de la république, dites-lui ce que vous avez vu dans les écoles » ;*
- *« si vous avez la possibilité, faites une plaidoirie pour tous les enseignants » ;*
- *« contactez tous ceux qui peuvent aider à résoudre le problème des enseignants congolais » ;*
- *« Demandez à l'État congolais de revoir le traitement qu'il réserve à l'enseignant » ;*
- *« Si vous pouvez atteindre le chef de l'État, demandez-lui qu'est-ce qu'il pense de l'enseignant ? » ;*
- *« filmez la façon dont les enfants sont assis à même le sol et allez montrer aux autorités politiques de notre pays » ;*

4. Les bénéficiaires

Par rapport à cette recherche, la majorité de parents dit : *« rien ne vous a échappé. Mais, il faudra revenir vers nous pour nous donner les résultats et nous dire la réaction des autorités face à ce que nous voulons ».* C'est la même chose pour les groupes qui disent : *« allez parler pour les parents auprès des autorités ».* À côté, il y a des parents qui coupent court : i) *« rien à vous proposer » ;* ii) *« rien du tout » ;* iii) *« vous parlez bien » ;* iv) *« faites-vous notre porte-parole auprès du gouvernement » ;* v) *« êtes-vous congolais ? Si oui, vous connaissez bien que la gratuité a tué le niveau de connaissance de nos enfants. Ils sont foutus ».*

Les autres groupes de parents ont profité de ce moment pour un déballage :

- *« la gratuité de l'enseignement est une bonne chose. Allez demander à l'État de dialoguer avec les enseignants pour réussir son action sociale » ;*

- « allez vers les autorités pour leurs demander d'appliquer ce que nous avons dit » ;
- « ce que vous faites maintenant, c'est la première fois qu'on voit ça. Pourquoi les autorités ne font pas des telles choses avec la population ? » ;
- « demandez aux autorités de dire pourquoi on a arrêté la gratuité pour les classes de 7^{ème} et 8^{ème}. Qu'on nous fixe une fois pour toutes sur les frais à payer pour ces classes-là » ;
- « faire une plaidoirie pour la gratuité au niveau du cycle secondaire. l'État a beaucoup d'argent » ;
- « demandez à l'État de créer des emplois pour les parents afin de prendre en charge le minerval de nos enfants nous-mêmes » ;
- « aidez l'État à sensibiliser les mamans sur la gratuité de l'enseignement » ;
- « dites au chef de l'État que les mamans sont derrière lui ».

De manière beaucoup plus discrète et réservée, les groupes des jeunes élèves ont avoué :
 i) « cette recherche est intéressante » ; ii) « quand vous allez écrire le livre, il faut nous donner pour lire » ; iii) « plaidez pour toute la population chez le président de la république ».

5. Les autres ou les intermédiaires

Un leader communautaire a avoué que le système éducatif congolais se trouve dans une situation difficile suite aux guerres et à l'Est du pays. Ceci est autant vrai mais les autres acteurs n'en ont pas parlé.

Le chef du quartier Maman Yemo dans la commune de Mont Ngafula, pour sa part, fustige le complot international dans la fixation des prix des produits miniers de la RDC.

G. SYSTEMATIQUE DES CONTRAINTES ET DES LOGIQUES DES ACTEURS DANS L'ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT

Les logiques des uns et des autres méritent d'être confrontées aux faits.

En effet, « dans un contexte de renouveau de la sociologie de l'État, l'analyse des politiques est centrale pour comprendre les recompositions de l'État contemporain⁵⁸⁰. » Et, « les transformations de l'action publique constituent en effet une dimension fondamentale de recomposition de l'État [...]»⁵⁸¹ » Le modèle théorique de la sociologie de l'action publique tel

⁵⁸⁰ D. King et P. Le Galès, « Sociologie de l'État en recomposition », in D. King et P. Le Galès (dir), « Conceptualiser l'Etat contemporain », in *Revue française de sociologie*, numéro spécial, 52 (3), Paris, 2011.

⁵⁸¹ H. Meijer, « La sociologie de « l'état en action » au prisme des relations internationales. Le cas de la politique américaine de contrôle des exportations de biens stratégiques », in *Gouvernement et action publique*, 2015/1, n° 1,

que développée par Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès. Leur modèle interactif a permis l'analyse de l'action publique de la gratuité de l'enseignement à partir à travers ce qu'on a déjà nommé avec eux « le pentagone de l'action publique ». Ainsi, la combinaison des différentes variables (acteurs-représentations-institutions-processus-résultats) a permis de comprendre entre autres :

1. Les jeux des acteurs de la politique de la gratuité de l'enseignement

Nous étions en face d'une diversité d'acteurs de cette action publique sur le terrain : i) l'État et ses auxiliaires, ii) les leaders syndicaux, iii) les enseignants, iv) les bénéficiaires directs et indirects, v) les autres ou les intermédiaires.

2. Les institutions

Cette variable fait allusion aux normes et cadres d'action. On a réussi à comprendre le fonctionnement du système éducatif au travers les textes légaux régissant les institutions dont la constitution de la République démocratique du Congo de 2006 ; les ordonnances-lois et les communiqués présidentiels ; la loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national ; les notes circulaires du MEPST ; les mesures d'application du Secrétariat général du MEPST⁵⁸².

Il y a lieu de noter que les différents textes existent mais ne sont pas appliqués. D'où, les contraintes institutionnelles sont écartées. Ce sont les contraintes structurelles liées au non-respect des textes et aux lacunes de la gouvernance étatique qui prédominent sur la crise de l'école en RDC. Le modèle japonais pourrait peut-être sauver la RDC. Fondée sur l'épanouissement de l'individu, la politique éducative néo-libérale du Japon a subi les récentes réformes liées à l'économie du marché. Il s'agissait,

pour sortir de la situation d contrôle fort et d'éducation 'bourrage de crâne', de mettre l'accent sur l'originalité et la liberté dans l'éducation, les points importants

p. 87-110, cf. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publiquee2015-1-page-87.htm>, consulté le 28/12/2021.

⁵⁸² Par exemple, i) suppression sous tous toutes leurs formes de tous les frais scolaires dans les établissements d'enseignement primaire public (SERNIE, MINERVAL, Frais de motivation, FIP/FAP,...sans exception) ; ii) prise ne charge par l'État des frais du TENAFED/ENAFEP et du TENASOP ; iii) réduction drastique des frais scolaires pour la 7^{ème} et 8^{ème} années au secondaire ; iv) augmentation des salaires des enseignants de 40000 FC par mois et paiement de 34000 enseignants autrefois non payés ; v) augmentation de l'allocation versée aux écoles (de 45000 FC à 135000 FC pour une école de 8 classes et 100000 FC pour les écoles d'excellence) ; vi) interdiction de vente de fournitures scolaires à l'école et obligation de laisser aux parents la liberté de s'en procurer là où ils veulent.

*étant l'assouplissement du système éducatif et aussi le développement du système de la personnalité et de la liberté, afin de freiner l'esprit de compétition*⁵⁸³.

Malgré les critiques, ceci est autant valable pour la RDC dont « l'uniformité, la rigidité et la fermeture » restent les maladies profondes de son système éducatif, du reste, un vieux belgicisme où même les belges ne se retrouvent plus. D'ailleurs, ces critiques tombent dans les généralités de « *la crise de l'éducation dans le monde* » dès 1985 pour laquelle Nathalie Mons⁵⁸⁴ essaie de mettre un peu de rationalité dans une problématique qui, les incohérences des réformateurs aidant, tourne parfois à la cacophonie.

3. Les représentations

C'est au niveau de la qualification des enjeux des acteurs qu'on a compris pourquoi les différents gouvernements qui se succèdent en RDC laissent en gestation la question scolaire. Les leaders syndicaux et le gouvernement ont d'innombrables accords signés conformément à la loi. Mais, le gouvernement ne tient jamais ses promesses. Pour cette fin légale, il utilise les moyens illégaux ; la corruption de certains leaders syndicaux, la création des syndicats fictifs qui font pour diviser le corps enseignant. Ils sont payés à dessein : diffuser dans les médias des fausses satisfactions des enseignants par rapport à des médiocres améliorations salariales des enseignants et appeler à la reprise des activités scolaires alors même que le cahier de charge des enseignants n'a pas été traité. Dans des pays où la politique est l'art de mentir, la logique de l'État face à l'école se résume dans sa stratégie d'usure. Il faut continuer à mentir à l'enseignant. Quand il recourt à la grève comme moyen légal de revendication, on s'en moque. Dès qu'il se fatigue de rester à la maison, il va rentrer enseigner.

L'enseignant n'a pas de valeur devant un ministre ou tout autre haut fonctionnaire. Il représente un sous-homme dans son rôle traditionnel de gardien d'enfants alors que c'est un collègue de service. Il est traité presque au même titre qu'un gardien de bœufs. Ce sont les autres ; ses élèves, et parfois les moins instruits que lui, qui décident sur ce qu'il mérite comme salaire ou train de vie.

Dans sa logique attentiste, rien n'explique comment les enseignants acceptent d'engager des nouveaux débats avec le gouvernement avant d'obtenir satisfaction aux revendications en cours. La démotivation les a amenés à des prestations minimales pour maintenir l'école en vie.

⁵⁸³ Sachiko Fujii et Daisuke Sonoyama, « Japon, La politique éducative depuis les années 1990. Étude de cas », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (En ligne), 40/décembre 2005, p. 1. Cf. <http://journals.openedition.org/1261>, consulté le 22/3/2022.

⁵⁸⁴ P. L. Gauthier, « Nathalie Mons, Les nouvelles politiques éducatives », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (En ligne), 47/avril 2008, p. 1.

D'où, la baisse du niveau de formation des élèves. Face à cette stratégie, les gouvernants ne se laissent pas prendre. Ils envoient leurs enfants étudier à l'étranger ou dans des écoles d'excellence où, même ceux qui y enseignent ne peuvent avoir les moyens financiers pour y faire scolariser leurs propres enfants.

4. Le processus

Dans la combinaison des différentes variables de l'analyse de la gratuité de l'enseignement, les faits démontrent clairement que le processus est biaisé. Comme toute action publique, les étapes scientifiques de la conception à l'évaluation ne sont pas respectées.

La gratuité de l'enseignement primaire est consacrée par la constitutionnelle de 2006. C'est donc un droit légal et non une faveur qu'un citoyen peut donner quand et à qui il veut. Cependant, c'est lors d'un meeting politique à Kananga que le président Joseph Kabila lance cette action publique le 30 août 2010 qui sera aussitôt relayée par un petit communiqué officiel par son directeur de cabinet Monsieur Gustave Beya Situ et une série de notes circulaires du ministre de l'EPSP (actuel EPST). Le parlement congolais ne s'est jamais penché sur cette question. Aucun texte de loi ne consacre clairement la gratuité de l'enseignement en RDC. La loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national stipule que « le minerval est fixé par le gouvernement pour tous les établissements publics d'enseignement national, à l'exception de l'éducation de base qui bénéficie de la gratuité⁵⁸⁵. » cette dernière est non seulement postérieure à la constitution et au meeting populaire de Kananga, mais aussi elle sème la confusion dans la mesure où l'article 43 de la constitution de la RD consacre la gratuité à l'enseignement primaire ; soit de 1^{ère} à 6^{ème} année seulement.

On a retenu dans les faits que cette action publique sera relayée dans la campagne électorale qui a amené Félix-Antoine Tshisekedi à la présidence de la RDC. C'est dans son discours d'investiture que *la gratuité de l'éducation* est étendue sur tout le territoire national ; c'est-à-dire aux villes de Lubumbashi et Kinshasa qui, dorénavant n'en avaient réellement pas bénéficié. Le nouveau régime est mobilisé autour du programme de cent jours du chef de l'État congolais et deuxième vice-président de l'Union africaine. Ces actions sont axées sur l'agenda 2063. Des fonds sont affectés aux infrastructures routières et à l'éducation. Toute la population adhère. Le régime sortant ayant échoué à implémenter la gratuité de l'enseignement se mobilise également. Tous les responsables du système administratif et éducatif encore en place avaient été placés par lui. La coalition politique entre le président Félix-Antoine Tshisekedi est en

⁵⁸⁵ Cf. art. 177.

conflits ouverts. Les actions publiques sont contrées par la majorité parlementaire fidèle à Joseph Kabila. L'Église catholique lance des grèves dans toutes les écoles de son réseau. La gratuité de l'enseignement patine.

Félix-Antoine Tshisekedi est affaibli. Leur coalition « Cap pour le changement (CACH) » avec Vital Kamerhe est menacée par l'emprisonnement de ce dernier accusé de détournement des fonds alloués au programme de cent jours déjà évoqué. Sa famille politique ; l'Union pour la démocratie et le progrès social (UDPS) » est déchirée. Il faut rompre avec son prédécesseur et rechercher une nouvelle majorité politique. Joseph Kabila et ses alliés sont sous le viseur de la cour pénale internationale (CPI). Ils laissent faire. Les politiciens ont soif de se positionner. L'Union sacrée de la république voit le jour. Elle regroupe la majorité parlementaire favorable au Président Félix-Antoine Tshisekedi et Président de l'Union africaine en 2021. Le gouvernement Ilunga Ilunkamba de coalition avec Kabila cède la place à celui de Sama Lukonde Kengye. L'action publique de la gratuité de l'enseignement est sauvée. Le chef de l'État l'inscrit dans sa vision de l'union africaine. Mais, pour quels résultats ?

5. Les résultats

Les résultats obtenus sont généralement appréhensibles en termes d'*outputs* (effets) ou d'*outcomes* (impacts) dans l'analyse de l'action publique. Cette dissertation s'intéresse aux effets qui transparaissent dans les faits de terrain. Face aux attentes de l'objectif éducatif de l'agenda 2063, la formule congolaise de la gratuité de l'enseignement selon la fantaisie Tshisekediste a échoué. C'est ce qui ressort dans les bouches de la majorité des répondants. Les enfants ont repris le chemin de l'école en masse. Les salles de classes et les bancs ne suffisent pas. Ils sont en partie assis à même le sol. Les enseignants sont appauvris. L'État ne tient pas ses promesses quant à l'amélioration de leurs conditions de travail et de vie. Les parents fustigent la baisse du niveau de formation des enfants. Même les responsables ministériels sont d'avis qu'il y a beaucoup de défis à relever.

A l'analyse, cette dissertation essaie de replacer l'action publique de la gratuité de l'enseignement à l'interface des contraintes et les logiques des acteurs en vue de rechercher les causes réelles de cet échec, d'une part et, de proposer des stratégies assez élaborées pour l'atteinte des objectifs lui assignés. Dès lors, il convient de rappeler les contraintes institutionnelles mentionnées par les enquêtés.

Certains bénéficiaires pointent le manque d'argent alors que, pour les autres, l'État congolais n'a pas de contraintes financières au su et au vu des détournements en des centaines

de millions de dollars US du dénier public à grande échelle au sommet de l'État. Une majeure partie de la population développe un sentiment de méfiance envers les dirigeants politique dont l'enrichissement illicite saute aux yeux.

L'insuffisance et la vétusté des infrastructures scolaires ont également été évoquées. Au fait, le projet de construction des salles de classes en préfabriqués (et de les équiper) proposé par les inspecteurs de l'enseignement primaire, secondaire et technique n'a pas encore débuté. Interrogé sur cette question, un responsable au ministère de l'EPST a réagi : « Nous avons un projet d'infrastructure pour le *e-learning* ».

Par ailleurs, il s'avère que « *le gouvernement n'a pas consulté les experts du domaine avant de lancer l'action publique de la gratuité de l'enseignement.* » Ce sont les propos du grand nombre de groupes d'acteurs du sous-secteur de l'enseignement primaire rencontrés dans les Directions d'études et planification, au Secrétariat général de l'EPST, les leaders syndicaux, les inspecteurs, les directeurs d'écoles et les enseignants. Toutefois, dans quelques groupes d'enseignants, on a oui dire : « *un questionnaire nous avait été soumis. Il présentait les avantages et les désavantages de la gratuité de l'enseignement. Nous nous sommes prononcés pour cette dernière en lieu et place de la prise en charge de l'éducation par les parents. Ces derniers pensaient que nous étions leurs travailleurs et l'enseignant était chosifié* ». Les autres répondants ont estimé que c'était un questionnaire de recherche qui n'avait rien à faire avec la concertation entre le gouvernement et les animateurs du système éducatif congolais. En bref, la procédure de l'implémentation de la gratuité de l'enseignement a été battue en brèche par presque tous les acteurs à l'exception des responsables ministériels rencontrés au MEPST

Dans la suite, le manque de bâtiments propres évoqués par les inspecteurs et les enseignants s'explique par le fait que dans certaines communes, seuls dix pour cent de bâtiments scolaires appartiennent à l'État. Le reste revient aux confessions religieuses et aux privés. C'est l'autre goulot d'étranglement du système éducatif congolais : comment réaliser des réformes de l'éducation dans un contexte où l'investissement public est quasi nul ? On assiste souvent à la paralysie du système éducatif lorsque les confessions religieuses s'unissent pour revendiquer une cause. C'est le cas hier de la tendance de l'Église catholique à la remise en cause de politique de la gratuité de l'enseignement au niveau national. Il semble que les fonds générés par la prise en charge des élèves par les parents servaient à financer certaines activités.

Il convient de revenir sur l'opacité dans la gestion du Fonds de promotion de l'éducation nationale (FPEN). Lancé depuis le 23 mars 2006, ce projet semble inopérant. Des fonds sont toujours collectés, mais ne sont pas affectés pour améliorer les conditions de travail et de vie de l'enseignant pour lequel ils sont destinés. Dans le même ordre d'idées, pris à partie par une motion de censure de l'assemblée nationale par rapport au fonds collectés par le projet « Registre des appareils mobiles (RAM) » ; le ministre des postes et télécommunication du gouvernement Sama Lukonde Kengye avait dit qu'ils étaient affectés à l'amélioration des conditions de vie des enseignants. Ces derniers ont avoué qu'ils reconnaissent n'en avoir jamais perçu un sou. Au bout de trois ans de ce que la population a qualifié « *d'escroquerie d'État* », le gouvernement a suspendu toute taxe liée à la RAM sans justifier la destination des fonds. Selon un délégué syndical rencontré au MEPST qui a requis l'anonymat : « *le gouvernement a initié le RAM en 2019 avec comme objectif d'appuyer les enseignants. Jusqu'en 2021, nous n'avons aucune trace des fonds générés* ».

Un fait toujours décrié, c'est le manque de maîtrise des effectifs scolaires (enseignants et élèves). Nous ne savons à quel niveau le décimal est faussé. Mais, le gouvernement a une manie de reconnaître certains enseignants et de ne pas reconnaître d'autres. Ces derniers sont communément appelés « Nouvelles unités ». On parle d'enseignant « NU » pour désigner cet enseignant qui preste depuis plusieurs années, mais qui n'est pas payé. Cette catégorie s'est endormie à ne pas revendiquer le salaire durant les trente années que l'éducation était prise en charge par les parents. Certains parmi eux sont issus tantôt de la stratégie des écoles d'engager des enseignants supplémentaires en vue de résorber le problème des classes pléthoriques (120 à 140 élèves dans certaines classes du primaire) ainsi que des écoles privées dont la politique de la gratuité de l'enseignement a rendu impossible le fonctionnement et qui ont cédé la gestion des dites écoles à l'État. Par rapport au manque de maîtrise des statistiques scolaires, il y a lieu de fustiger le caractère peu honnête des chefs d'établissement à fausser le décimal afin de camoufler la réalité quant à la gestion des fonds scolaires. Parfois, ils les fournissent tard et/ou les gonfler selon le besoin d'engranger des frais de fonctionnement beaucoup plus consistants. En corollaire, il y a lieu de rappeler le cas des écoles fictives. Dans certains coins et recoins de la RDC, l'État n'a jamais construit une seule école. C'est soit par l'inaccessibilité qui peut être liée à un cour d'eau, une forêt dense, un relief montagneux ou carrément le manque de volonté politique. Pourtant, le besoin de scolarité y est nécessaire. On observe certaines écoles en pailles, un morceau de planche servant de tableau, les élèves assis sur des pierres ou à ciel ouvert où enseignants et élèves sont exposés aux intempéries. Dans chacune des vingt-six

provinces de la RDC, il y a ces « oubliés » du système éducatif. C'est dans ce cas d'espèce où on a fustigé le fait que, pour se faire payer, les parents des élèves vont travailler sur les champs des enseignants comme contre partie des frais scolaires. Selon les groupes d'inspecteurs : *« l'État congolais nie certaines écoles ». Cependant, « il confère des titres scolaires aux élèves des dites écoles »* poursuivent-ils.

Le manque de planification a été évoqué par les experts du domaine. Ils estiment que *« le gouvernement devrait commencer par la maîtrise des effectifs des enfants à l'âge scolaire pour établir des besoins en enseignants et en infrastructures qu'il fallait préalablement construire »*.

L'autre fléau dans le processus de l'implémentation de l'action publique de la gratuité de l'enseignement en RDC, c'est la multiplication des bureaux gestionnaires. Selon les inspecteurs de l'enseignement primaire, secondaire et technique : *« l'État congolais ne se fait pas aidé par ses auxiliaires »*. Le ministre et des hauts cadres de l'administration publique de ce sous-secteur créent beaucoup de services parallèles dans le simple but d'offrir de l'emploi à leurs proches et à leurs multiples conjoints. Le cas patent est celui du Service de contrôle de la paie des enseignants (SECOPE). C'est un service parallèle, parce qu'il fait le même travail que l'inspection générale de l'enseignement primaire, secondaire et technique. Etant un bureau gestionnaire, les agents ont des salaires et primes dix fois plus élevés que les enseignants (voire les inspecteurs). Le SECOPE est une mangeoire. Ses agents ont la seule particularité d'appartenir à un amant ou proche parent haut placé dans l'administration du MEPST. D'aucuns fustigent leurs qualifications professionnelles, et donc leurs compétences. Dans tous les ministères, des services typiques où les agents brillent par l'incompétence existent. Personnellement, j'ai passé un stage professionnel au sein du Ministère de plan. Stagiaire de mon état, il m'arrivait de poser des questions banales de curiosité à des soi-disant experts et d'obtenir des réponses erronées. Point n'est besoin de rappeler qu'il m'a plusieurs fois été demandé de me substituer en maître de stage pour expliquer à un groupe d'experts en évaluation des politiques publiques certaines notions élémentaires. Du moins, c'est sous le registre du partage des expériences.

Bien plus, le manque de budgétisation de l'éducation reste une contrainte de taille. D'une part, les acteurs ont fustigé le faible taux du budget national affecté à l'éducation. D'autre part, il semble que le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique n'a pas sa propre prévision budgétaire annuelle à défendre auprès du gouvernement.

Une contrainte décriée, c'est la « mafia » éducationnelle. Au dire des inspecteurs, elle fait allusion à la fraude et de la tricherie dans l'accès aux frais de fonctionnement par les responsables des écoles fictives. Lors des visites dans les écoles, ils ont trouvé des cas où sur la façade des bâtiments il est écrit, par exemple, « école primaire les mages ». Mais, lorsqu'ils sont entrés à l'intérieur, ils ont constaté que c'est un orphelinat. Or, le responsable perçoit du gouvernement des frais de fonctionnement au nom.

En pointant le gouvernement, les acteurs du système éducatif ont fustigé le non-respect des engagements envers les enseignants. « *On a signé les accords de Mbudi depuis vingt ans et on ne nous a jamais payé le premier pallié*⁵⁸⁶ ».

Dans le même ordre d'idées, le gouvernement est accusé de non-respect des engagements pris avec les partenaires techniques et financiers de la RDC. Les conditionnalités de cofinancement de la gratuité de l'enseignement par la Banque mondiale (et les PTF du système des Nations unies) et le gouvernement de la RDC ne sont pas respectés par l'État congolais. Or, il est connu que « [...] *la Banque mondiale est la plus puissante organisation internationale dans le domaine de l'éducation*⁵⁸⁷. » D'où, des ruptures de fonds qui rendent difficiles le paiement des salaires des enseignants et la construction des infrastructures scolaires.

Au passif du gouvernement, les acteurs de l'enseignement reviennent sur le manque d'une politique de retraite dans le secteur de l'éducation. Le personnel enseignant a vieilli. Certains enseignants encore en fonction ont l'âge qui frôle quatre-vingt-dix ans. De même, outre les notes circulaires du ministre de l'EPST, ils parlent du manque de texte juridique par rapport à la politique de la gratuité de l'enseignement (PGE). Le parlement de la RDC ne s'est jamais penché sur la PGE. « *Voilà pourquoi il a été difficile de sanctionner le ministre Willy Bakongo pris en flagrant délit de détournement des fonds affectés à la gratuité de l'enseignement par la Banque mondiale* », a déclaré le leader syndical Roger Mudukura.

Il convient de signaler le manque de communication entre les gouvernants et les gouvernés. Ici, ils ont remis en cause le processus de l'implémentation de la PGE. De manière concrète, la gratuité de l'enseignement est consacrée par l'article 43 de la constitution de 2006. En 2010, c'est lors d'un meeting populaire à Kananga (dans le Kasai) que l'ancien président de

⁵⁸⁶ Paul, Directeur de l'École primaire Kengo.

⁵⁸⁷ A. Vinokva, « La banque mondiale et les politiques d'« ajustement » scolaire dans les pays en développement », in *Revue du Tiers monde*, vol. 28, n° 112, Les débats actuels sur le développement (Octobre-décembre 1987), p. 919, cf. <http://www.jstor.org/stable/23591271>, consulté le 21/03/2022.

la RDC Joseph Kabila Kabange l'avait lancée. Elle avait été relayée par la lecture d'un petit communiqué de son Directeur de cabinet et des notes circulaires du ministre de l'EPST de l'époque. Comme ces notes relèvent de la pure correspondance administrative, le citoyen lambda n'y a pas accès. Du moins, c'est de bouche à oreille que l'information a circulé. La gratuité de l'enseignement n'avait jamais été réalisée dans toutes les provinces de la RDC et moins encore à toutes les classes du primaire. Il semble que les autorités administratives pour qui profitaient le frais des tests nationaux de fin d'études primaires n'avaient jamais voulu l'étendre à la classe terminale du primaire. Jusqu'en 2018, la PGE était partielle. D'aucuns estimaient déjà qu'elle était en panne. En témoigne la série de grèves des enseignants dont la grogne persiste. Avec l'avènement de Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo à la présidence de la RDC, on doit avouer qu'il n'a pas voulu évaluer cette action publique déjà aux abois. La gratuité de l'éducation était son projet de société phare durant la campagne électorale de novembre et décembre 2018. Élu et investi à la magistrature suprême, il a le mérite d'avoir étendu cette action publique sur l'ensemble du territoire national et à toutes les classes de l'éducation de base ; c'est-à-dire jusqu'aux classes de 7^{ème} et 8^{ème} de l'enseignement général. C'était la cacophonie totale. L'année scolaire 2018-2019, l'interprétation de « l'éducation de base » est venue flouer la gratuité de l'enseignement primaire consacrée par la constitution. Certains établissements étaient écartelés et ont appliqué la PGE au primaire et au secondaire. D'autres ont profité du flou pour estimer qu'ils n'étaient pas concernés par cette politique et ont continué à ponctionner les parents. C'est le cas des écoles d'application attachées aux instituts supérieurs pédagogiques, à l'université pédagogique nationale. Le Préfet avait d'ailleurs doublé les frais scolaires de son gré, et quelques parents ont retiré leurs enfants pour les faire étudier dans d'autres écoles. Les institutions de la RDC (président de la république, parlement, gouvernement, administration publique, cours et tribunaux) étaient muettes pour régler la crise du système éducatif. Deux ans plus tard, face aux limites du gouvernement de prendre financièrement en charge sa politique de la gratuité de l'enseignement et à la persistance des mouvements de grèves, il est ressorti des différentes assises des acteurs du domaine que la gratuité est garantie pour l'enseignement primaire comme prévu dans la constitution.

La question d'absence de rédevabilité est posée. Selon les répondants, les autorités politiques ne rendent aucun compte aux populations quant au dysfonctionnement du système éducatif. Ils les accusent de se servir des fonds du contribuable congolais pour faire scolariser leurs enfants en Occident. Les acteurs rencontrés pointent aussi l'impunité face aux habituels

détournements des fonds publics signalés au sommet de l'État auprès des ministres et hauts fonctionnaires.

En plus de ces contraintes institutionnelles dévoilées, d'autres obstacles à l'atteinte des objectifs de l'action publique de la gratuité de l'enseignement existent. Il s'agit entre autres de :

- i) La fausse subvention du fonctionnement des écoles par le gouvernement : En effet, elle est extrêmement insuffisante ; 27 dollars US par mois pour une école de huit classes. Par ailleurs, il faut noter que le plus souvent elle n'arrive pas au niveau des écoles ;
- ii) L'impossible mise en retraite des enseignants : Tout le système de la cotisation professionnelle, de la pension et de la retraite en la RDC est en panne depuis plusieurs décennies. La stratégie du gouvernement est de maintenir le personnel en service jusqu'à la mort. Très rares sont les catégories socioprofessionnelles où les indemnités de décès et/ou la rente de survie sont payées aux orphelins et à la veuve. Une manœuvre atypique consiste à couper le salaire du défunt six mois après et à engager les descendants dans une procédure sans issue qui n'aboutit que pour les avisés. Bref, dans la majorité des cas, les familles cèdent à l'abandon ;
- iii) La pandémie de corona virus : Elle a frappé toutes les nations du monde sans exception avec un impact négatif sur tous les secteurs de la vie. Les écoles étaient fermées en RDC de mars à juillet 2020. Elles ont repris du mois d'août à novembre de la même année. L'impact patent est qu'alors l'année scolaire avait 220 jours ouvrables de septembre d'une année x à juillet de l'année suivante, l'année scolaire 2021-2022 a débuté en décembre 2021 après deux semaines de grandes vacances. Cela a également un impact négatif non seulement sur le calendrier scolaire, mais aussi sur la formation des élèves dont le niveau est devenu relativement bas suite au *forcing* dans les programmes des cours ;
- iv) La contrainte sécuritaire : On a évoqué la guerre d'agression à l'Est de la RDC. Elle date depuis 2008 avec le soi-disant mouvement rebelle du Rassemblement congolais pour la démocratie (RCD). Ces militaires rwandais ont actuellement muté en ce qu'ils appellent Mouvement du 23 mars (M23) qualifié de groupe terroriste par le gouvernement de Kinshasa. Les populations de Beni, Rutshuru, Ituri, Kiwanja, Bunangana, Goma, etc. sont en perpétuelle insécurité. Les écoles et toutes les activités sont difficiles à organiser dans les camps des déplacés internes ou d'exil.

Enfin, on peut noter le manque d'intérêt manifeste des ONG locales et de la société civile par rapport à l'éducation. Malgré l'investissement dans le domaine éducatif par les confessions religieuses et quelques privés à titre de business, personne ne s'intéresse à défendre les droits des élèves et/ou des enseignants. Lors des marches pacifiques ou des grèves, ils sont seuls en face de la police et de l'armée qui les répriment de manière impitoyable.

Pour tout dire, on comprend que les contraintes institutionnelles sont prépondérantes par rapport aux autres obstacles à l'atteinte des objectifs de l'action publique de la gratuité de l'enseignement en RDC. Ces derniers ne sont que des impondérables dont les stratégies anti-risques auraient pu être prévues si et seulement si cette politique publique avait respecté les différentes étapes et les normes classiques. Les contraintes institutionnelles ont beaucoup impacté l'action publique de la gratuité de l'enseignement. Mais, en soi, elles sont faciles à juguler.

Quant à l'analyse des logiques des acteurs, d'une part on a relevé trois types de conflits ; à savoir les conflits entre l'État, ses auxiliaires et les bénéficiaires ; les conflits d'intérêts et les conflits de pouvoir. Et, d'autre part, il est apparu une coalition entre les bénéficiaires (parents et élèves) et les enseignants.

i. Les conflits des logiques entre l'État, ses auxiliaires et les bénéficiaires

Ici, l'État congolais est représenté par les responsables ministériels de l'enseignement primaire, secondaire et technique ainsi que les hauts cadres de l'administration scolaire. Concrètement, il s'agit des conseillers du MEPST, d'une part et, des responsables au secrétariat général de l'EPST, des inspecteurs, voire des directeurs d'écoles. Ce sont des responsables des structures étatiques qui servent de relai entre le gouvernement et les bénéficiaires de l'action publique éducative. Dans des conditions normales, les deux catégories d'acteurs devaient avoir le même langage. Certes, nous n'étions pas à la recherche des consensus, mais des grandes divergences dans la façon de justifier l'insuccès de la gratuité de l'enseignement alimentent la thèse de la crise de l'éducation en RDC. Si les conseillers du ministre de l'EPST rencontrés estiment que l'action publique de la gratuité est une réussite parce qu'elle a réussi à amener beaucoup d'élèves qui étaient dans les rues à l'école, les inspecteurs et les directeurs ne l'entendent pas sous cette oreille. Selon ces derniers, la gratuité a créé beaucoup plus de problèmes qu'il n'en a pas résolus. On peut parler de conflit interne ou intra-catégoriel.

On a également observé des conflits entre l'État, ses auxiliaires et les bénéficiaires. Ces derniers qui représentent les élèves et les parents ont avoué que le chef de l'État avait une bonne initiative pour le bien-être social, mais il est entouré par des personnes de mauvaise foi. Le dysfonctionnement du système éducatif tombe sous la responsabilité des auxiliaires du gouvernement. Dans certains groupes, on a entendu des personnes affirmer : « l'argent est décaissé du trésor public, mais il n'arrive pas à la destination pour payer les enseignants. Il est détourné par les responsables de l'administration scolaire. Par exemple, il y a des chefs

d'établissements qui, en complicité avec certains inspecteurs qui récidivent et continuent à percevoir des frais certains frais auprès des parents malgré la gratuité de l'enseignement. Ils sont très imaginatifs en ce sens que, dans certaines écoles, pour résoudre le problème des bancs, on demande aux parents des contributions tout en les prévenant que ce soit à leur initiative propre et que ce n'est pas obligatoire. Or, les enfants dont les parents n'obtempèrent pas suivent les cours debout ou assis à même le sol. Ailleurs, la leçon de travail manuel est remplacée par des contributions matérielles en termes de savon, papier hygiénique, balaie ... qui sont revendus par l'école pour faire de l'argent qui se partagent dans la chaîne hiérarchique traditionnelle et de transport aux enseignants. Pour tout dire, la stratégie d'usure résume la logique de l'État à apporter des réponses à la demande d'amélioration des conditions de travail et de vie des enseignants ainsi que de la qualité d'enseignement.

ii. Les conflits d'intérêts entre les auxiliaires de l'État

Lorsqu'on considère la stratégie des responsables ministériels d'affecter la grosse part de l'enveloppe louée à l'éducation aux agents des bureaux gestionnaires et non pas aux enseignants, on est en droit de parler de conflit d'intérêts. Il nous été révélé que ces agents, en majorité jeunes, sont des proches parents des responsables ministériels. Il s'avère que dans cette catégorie des privilégiés, il y a d'autres qui ne se présentent jamais au service voire des fictifs. Certains responsables de l'administration publique accordent des numéros matricules à leurs proches parents et à des concubines dans différents ministères. Certains sont parfois des mineurs d'âge et en scolarisation ; ce qui rend impossible la présence au service et à l'école en même temps. Ils ne se présentent qu'aux guichets des banques pour toucher leurs salaires mensuels. Même en cas d'empêchement, avec le système de cartes bancaires, n'importe quel proche peut retirer leur argent au distributeur des billets pourvu qu'il ait le code secret. Cette manœuvre est bien connue. Elle s'est développée depuis la fin du paiement manuel des salaires et la bancarisation de la paie. Cette dernière opère avec peu de succès faute d'un mécanisme de suivi des banques commerciales (dont l'expertise dans le blanchissement d'argent est décriée⁵⁸⁸) et de maîtrise des effectifs de la fonction publique. Dans tous les cas, les responsables de la mafia essaient de se protéger mutuellement. Durant les investigations, en plus des allégations des inspecteurs et des enseignants, nous avons trouvés la majorité des agents du SECOPE visités

⁵⁸⁸ Le cas de BGF Bank a été documenté par des ONG américaines dans le détournement des fonds affectés à la Commission électorale indépendante (CENI) par l'ancien président de la RDC Joseph Kabila et ses proches.

les uns en train de suivre des films sur leurs téléphones mobiles et d'autres en train de se faire tresser les cheveux durant les heures de service.

iii. Les conflits de pouvoir

Dans la hiérarchisation socioprofessionnelle, le personnel de l'enseignement primaire, secondaire et technique distingue les cadres administratifs appelés enseignants assis et les enseignants debout. Sur le plan légal, ils sont tous des enseignants. Cependant, il s'avère que ce sont les enseignants assis qui exécutent les décisions du gouvernement central dans le sens de l'amélioration des conditions de vie et de travail de ce sous-secteur de la vie nationale. D'aucuns s'interrogent comment toutes les actions publiques n'aboutissent pas à améliorer un tant soit peu la vie des enseignants.

La situation est entretenue par les acteurs du secteur eux-mêmes. Les enquêtés ont avoué que dès son investiture, le Président Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo avait alloué un fonds colossal à l'EPST au point que le Secrétaire général avait déclaré que depuis l'indépendance du pays, c'est la première fois que le gouvernement pose un tel geste. En marge du gouvernement central, l'administration scolaire a imaginé des dilatoires dans la répartition de ces fonds. Comme de coutume, la part du lion revient aux bureaux gestionnaires. On a imaginé qu'il fallait créer des zones salariales ; un enseignant de la ville doit toucher beaucoup plus d'argent que celui du milieu rural.

En bref, la scission entre hauts cadres administratifs appelés à répartir ces fonds et les enseignants consacre un abus de pouvoir. Pour la petite enveloppe à se partager entre enseignants, les urbains et les ruraux s'entremangent. On a déjà évoqué le fait que hier, le métier d'enseignant était noble. Ils étaient recrutés parmi les meilleurs élèves alors que les moyens étaient orientés vers l'administration publique et les faiblards dans les professions mécaniques. Il y a « conflits d'intérêt » lorsque certains enseignants véreux des instituts supérieurs et universitaires privilégiaient leurs descendants au détriment des jeunes doués dans l'application du principe « les enfants d'abord ». Dans le même ordre d'idées, la pratique dite des « points sexuellement transmissibles » est décriée en RDC. Elle consiste en ce conflits d'intérêt qui poussent les enseignants à accorder des notes non méritées à des filles en échange d'un ébat sexuel. Avec la montée en puissance de la partitocratie, on observe déjà le phénomène de « diplômes politiquement transmissibles ». Les partis politiques ont propulsé à des hautes fonctions administratives et politiques des militants peu ou pas lettrés. Ceci enrichit le paradoxe congolais : « on cherche l'emploi avant le diplôme ». Alors que la responsabilité confiée

nécessite un minimum de savoirs, certains laissent leur ignorance *gâcher tout*⁵⁸⁹ pourvu qu'ils gagnent de l'argent. Par contre, d'autres assez consciencieux acceptent de combler leurs lacunes et rentrent à l'école. Fort malheureusement, il est difficile de combiner leurs charges professionnelles et les études. Au bout du rouleau, du simple fait de voir leurs noms figurés sur les listes scolaires ou académiques, ils se font octroyer des « *diplômes politiquement transmissibles*⁵⁹⁰ » Par abus de pouvoir, les jeunes « méritocrates » sont souvent victimes d'injustice. Alors placés en position de force pour statuer sur la part de l'enveloppe salariale à réserver aux enseignants, ils se « tapent la part du lion ». En corollaire, c'est la paupérisation de l'enseignant⁵⁹¹ et les interminables bancs syndicaux sans issue.

iv. La coalition entre les bénéficiaires (parents et élèves) et les enseignants

« Autre temps, autre mœurs », dit-on. Avant l'avènement de la gratuité de l'enseignement en RDC, il y avait un conflit manifeste entre les enseignants et les parents d'élèves. Il atteignait son paroxysme chaque fin du moins au moment où les enseignants devaient toucher leurs salaires. Durant trente années scolaires, dans toutes les écoles c'était « la chasse aux sorcières ». Les enfants dont les parents n'avaient pas encore payé les frais scolaires étaient purement et simplement chassés de l'école. Pour traquer les élèves insolvable, une nouvelle structure avait vu le jour dans les écoles : « la brigade spécialisée de recouvrement » avec un président élu et des membres recrutés parmi les enseignants téméraires. Pour un sou qui manquait pour solder les frais scolaires, les enfants n'avaient pas droit d'entrer en classe. Certains se voyaient même infliger des punitions journalières comme balayer la cour de récréation, laver les latrines...pourvu de rester sur le site de l'école et revoir ses camarades. Des scènes où les plus jeunes enfants de l'école maternelle s'étaient égarés pour avoir été chassés pour retard de paiement ont été signalés. Beaucoup de jeunes enfants sont jetés dans la

⁵⁸⁹ Durant les investigations, un chef de service nous a fait part de son inquiétude selon laquelle les agents affectés par la hiérarchie n'ont pas de qualification professionnelle. Il a fait un rapport à son supérieur qui lui a rétorqué : « fais faire le travail de mes gens par d'autres. Mais, ils restent... ».

⁵⁹⁰ Le premier à ouvrir cette brèche est un *quidam* Francis Kalombo ; brillant parlementaire congolais peu lettré. Malgré son emploi de temps surchargé, il était inscrit en même temps dans deux universités dont il est sorti lauréat ou major la même année. Cet exploit faussé a aiguisé l'appétit du politique congolais aux « diplômes forcés ». L'incompatibilité des brillantes notes frisant la corruption des responsables du département de sciences politiques et administratives de l'Université pédagogique nationale avaient déferlé la chronique des journaux. Très récemment, le vice-président de l'assemblée nationale entre 2018-2022 venait à peine de s'inscrire à l'UPC. D'autres cas emblématiques, dont nous taisons les noms, concernent la vague des thèses de doctorat Ph.D soupçonnées avoir été rédigées par des professeurs d'universités à Kinshasa et soutenues par le premier ministre, le président de l'assemblée nationale, le ministre de l'intérieur... dans la période 2011-2018. En plus de la vague des « doctorats honoris causa », par excès de zèle, les politiques qui ont tenté d'aller soutenir leurs thèses de doctorat Ph.D à l'étranger les ont vu « refusées ». C'est ce qui a sonné le glas de l'aventure.

⁵⁹¹ « Estimé à 110 dollars US, le salaire moyen de l'enseignant congolais équivaut à un repas dans un hôtel « 5 étoiles » à Kinshasa. » C'est le propos du syndicaliste Roger Mudukura.

rue. Le politique avait d'autres priorités. Les parents étaient abandonnés à leur triste sort. Le sentiment d'abandon dominait l'esprit des jeunes esprits à peine entrés à l'école. C'est la somme de ces frustrations qui a caractérisé le système scolaire de 1990-2018 a également été à la base des phénomènes « shégué⁵⁹² ou mayibobo » et « kuluna⁵⁹³ ». Les premiers sont des jeunes enfants de la rue et d'autres y sont devenus des adultes. Tous se nourrissent de la criminalité. Au lieu de rétablir une société de droits, le gouvernement de la RDC a réprimé ces jeunes vulnérables par des méthodes draconiennes. Un commandant de la Police nationale congolaise dont nous taisons le nom doit sa célébrité dans les tueries des jeunes délinquants et criminelles. La solution actuelle de les emprisonner ou de les envoyer à « Kanyama Kasese » pour des travaux forcés semble également peu réfléchi. Quoique très critiquée, la pratique de « chasse à la sorcière » pour retard de paiement des frais scolaires persiste tant dans le secteur public au niveau des enseignements secondaire et universitaire que dans *le secteur privé à tous les niveaux*⁵⁹⁴.

Avec l'avènement de l'action publique de la gratuité de l'enseignement a sonné l'« *État de droits et de progrès social*⁵⁹⁵ ». Désormais, l'éducation de tous les enfants du niveau primaire est totalement prise en charge en charge par le gouvernement (et ses partenaires multilatéraux). La hache de la guerre entre les enseignants et les parents est enterrée. Les revendications des enseignants quant à l'amélioration des conditions de vie et de travail refont surface. Les grèves et les marches pacifiques sont violemment réprimées par la police et l'armée. Les blessés sont signalés parmi les manifestants dont les parents et les élèves venus appuyer les enseignants. Les parents rencontrés sur le terrain estiment que rien n'explique le bas salaire des enseignants. « *Les enseignants sont des citoyens de ce pays et ils font un travail louable pour l'avenir de la RDC*⁵⁹⁶. » Pour sceller la nouvelle coalition, on a entendu des groupes d'enseignants dire : « *le gouvernement doit assumer sa responsabilité. Nous sommes des fonctionnaires de l'État. Ce n'est pas normal que nous soyons payés par les parents* ». Ils sont allés à stigmatiser qu'ils sont également des parents et qu'ils ont des enfants en charge au secondaire et à l'université.

⁵⁹² Il désigne les enfants de la rue.

⁵⁹³ Ce sont des groupes des gangs qui constituent la criminalité urbaine à Kinshasa.

⁵⁹⁴ Dans le secteur privé, le caractère affairiste de l'enseignement impose une coopération entre les promoteurs d'école et les parents de peur que ces derniers ne retirent leurs enfants. Les échéances sont fixées avec souplesse.

⁵⁹⁵ C'est le fondement du projet de société de Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo et son parti politique « l'Union pour la démocratie et le progrès social UDPS ».

⁵⁹⁶ Propos de Madame Jeannette à Ngomba Kinkusa. Les « messieurs » est une appellation couramment utilisée pour désigner les enseignants de sexe masculin. Pour l'autre sexe, on parle de « madame » ou « mesdames ».

Désormais, enseignants et parents sont unis pour la même cause : « *il faut un salaire décent pour les enseignants car la qualité de formation de nos enfants en dépend*⁵⁹⁷ »

Concernant la problématique de la qualité de formation ; du reste l'ultime but de l'éducation, elle est complexe. Beaucoup de facteurs entrent en ligne de compte dont les longues années où la scolarité étaient butée à des aléas de paiement des frais par les parents. Rares sont les enfants qui ont pu étudier durant les 220 jours de l'année scolaire. Au moment des actions de la brigade de recouvrement dans les écoles, plusieurs classes étaient vides ou avec un seul apprenant. Ceci cassait la dynamique scolaire. Les élèves qui ne pouvaient réintégrer la classe qu'après avoir soldé lesdits vrais scolaires devaient fournir des efforts pour copier les matières des leçons ratées et recourir à des explications peu maîtrisées de ses petits amis. Au niveau primaire, c'est difficile de se constituer en « maître de classe ». Même les élèves des familles nanties qui se retrouvaient coupés de leurs amis étaient démotivés et agacés à se retrouver seul ou à deux devant leurs enseignants.

L'autre facteur de la baisse du niveau de formation est purement politique. L'éducation ne fait pas la priorité du gouvernement. Pour s'en convaincre, il faut se rappeler que la RDC affecte un budget de moins de 5% au secteur.

La question des langues étrangères comme langue d'enseignement a toujours été fustigée sans y apporter une solution appropriée. Les enseignants sont pris au dépourvu pour l'incapacité à valoriser les langues locales dans l'apprentissage. Par ailleurs, les acteurs du secteur se rejettent mutuellement la responsabilité. Les enseignants du niveau supérieurs et universitaire estiment qu'en sortant de l'école secondaire les enfants ne savent plus lire, écrire, compter, parler correctement en français ; la langue d'enseignement. C'est la faute des enseignants des niveaux primaire et secondaire. Quant à ces derniers, la baisse du niveau de formation dépend des enseignants du niveau supérieur et universitaire qui forment des enseignants dont la médiocrité se reflète sur les élèves du primaire et du secondaire. On est dans une guerre sans fin. La question de la baisse de niveau de formation reste insoluble. L'action publique de la gratuité de l'enseignement devra intégrer des réformes des curricula susceptibles de booster le système éducatif dans son ensemble.

Toutefois, certains estiment que le facteur qui a beaucoup prévalu à la baisse de niveau de formation des élèves, c'est la démotivation des enseignants liée au bas salaire et aux conditions de travail précaires. Le Directeur-adjoint de l'école primaire Saint Édouard l'a

⁵⁹⁷ Propos de Madame Wengo, Commune de Matete.

affirmé : « *il y a six leçons par jour, mais il n'y a plus un seul enseignant qui les réalise. Lors des visites des classes, quand je fais des reproches aux enseignants, ils me tiennent des propos déplacés [...] Les enseignants de carrière et consciencieux n'existent plus* » Il s'avère que pour nouer les deux bouts du mois, les enseignants sont obligés de se livrer à des travaux supplémentaires : petit commerce, préceptorat dans des familles, maçonnerie dans les chantiers, etc. Ce temps de travail supplémentaire ne permet pas de préparer les leçons. Tous dominés par la logique attentiste espèrent revenir au travail avec la conscience voulue lorsque le gouvernement de la RDC va respecter ses engagements et « *payer le premier pallié des accords de Mbudi*⁵⁹⁸ ».

En somme, placée à l'interface de ces contraintes institutionnelles et de ces logiques des acteurs, l'action publique de la gratuité de l'enseignement a produit un impact de faible amplitude sur les conditions de vie des populations de Kinshasa en RDC. Comme pour toute recherche de nature évaluative, le faible résultat est également dû à des impondérables tels que la crise de sécurité liée à la turbulence guerrière vieille de vingt-six années ; à la pandémie de Covid-19 et aux conditionnalités d'appui à l'action publique des partenaires techniques et financiers de la RDC. D'où, la nécessité de réajuster les stratégies de sa mise en œuvre en vue d'atteindre les aspirations et les objectifs consignés dans l'agenda 2063 et hisser l'Afrique en général, et la RDC en particulier au sein des pays développés.

H. QUELLES STRATEGIES POUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE EN AFRIQUE ET EN RDC ?

Pour ce faire, dans un premier temps, on va parler des stratégies globales pour l'Afrique. C'est le cas de la priorisation des actions publiques d'intégration africaine ; la monnaie unique africaine ; le système éducatif africain ; les langues d'apprentissage africaines ; la zone de libre-échange économique continentale africaine revisitée. Tout s'inscrit dans la vision de la révolution scientifique et des États-Unis d'Afrique. Dans le deuxième temps, en marge de ce qui précède, les stratégies spécifiques à la RDC vont se référer à des expériences d'ailleurs.

⁵⁹⁸ Une tentative de juguler la crise scolaire avait réuni les bancs syndicaux de l'éducation sous la conduite d'Arthur Zahidi Ngoma ; alors Vice-président de la RDC sous le régime 1+4. Le Président Joseph Kabila Kabange avait 4 vice-présidents comme convenu aux dans les accords politiques de Sun City en Afrique du Sud afin de mettre fin aux rebellions qui avaient déchiré le pays en quatre parties. Les assises s'étaient déroulées à Mbudi ; une banlieue de Kinshasa. D'où, le nom de cet accord qui souffre d'application jusqu'à ce jour. Il faut noter que plusieurs autres bancs syndicaux ont donné lieu à d'autres accords comme « Mbuela Lodge », et aucun n'a pas encore été exécuté du côté du gouvernement.

Dans les deux cas, il s'agit de montrer comment une action publique éducative pensée peut servir d'instrument du développement durable.

1. Les stratégies globales pour l'Afrique

a. La priorisation des actions publiques d'intégration africaine

L'agenda 2063 a deux buts principaux : l'intégration africaine et le développement durable. Les actions de développement ne peuvent aboutir que dans un contexte de paix et de sécurité ; deux denrées devenues rares en Afrique. L'impérialiste a peur de l'unité africaine. Ce sont des savants qui travaillent dans les laboratoires pour maintenir l'Afrique en état d'assujettissement. D'où, la politique *divide et imperii* ou diviser pour régner. Les africains sont divisés. Des guerres fratricides sont partout. Les rebellions sont fomentées et des groupes terroristes pullulent dans le sahel et le Rift Valley. Les idéologies surannées de supériorité (intra)raciale, religieuse, linguistique, etc. sont propagées. Des États s'affrontent ; les uns à la conquête des nouvelles terres, les autres sont balkanisés.

Dans ce contexte de chaos où les africains s'entretuent, se massacrent en masses, violent leurs mères, égorgent leurs enfants... l'industrie des armes a fait de l'Afrique un centre d'essai et un marché privilégié. Un adage français dit que « *la force, c'est ce qui transforme les hommes en choses* ». Le sociologue pourrait dire : « les rapports sociaux ne sont pas des rapports de force ». Le continent opère des bonds à reculons. L'ultime solution se trouve dans la vérité et la réconciliation. Comme action d'intégration continentale, c'est le moment de revenir sur l'idée du passeport africain initiée par le rwandais Paul Kagame ; alors président de l'Union africaine. Il permet non seulement la libre circulation des personnes et des biens, mais aussi la possibilité pour un africain de se sentir chez lui partout sur le continent. En marge des organismes internationaux, l'Afrique peut également en avoir ceux qui mutualisent les efforts continentaux d'intégration et de développement. La Banque africaine de développement est le cas illustratif et patent.

b. La monnaie unique africaine

Elle se situe dans la suite logique de l'intégration continentale. La tendance pour chaque pays de lier sa souveraineté à sa monnaie est à bannir. Hier, ce fut le cas du slogan populaire : « Zaïre : pays – fleuve- monnaie ». Il y a lieu de fustiger même les monnaies des ensembles régionaux (CEAC, CDEAO, etc.) au profit de l'intégration monétaire continentale. Un simple référendum populaire suffit pour montrer le désaveu collectif des peuples de ces sous-régions

quant au Franc CFA. Toutefois, cette expérience de la monnaie sous régionale peut servir de soubassement à la monnaie unique africaine.

c. La zone de libre-échange continentale africaine rénovée

L'Union africaine avait prévu de réaliser une zone de libre-échange continentale en 2017. C'est en 2021, lors de sa présidence par le congolais Félix-Antoine Tshisekedi Tshilombo, qu'elle a été mise en œuvre. Les résultats peuvent déjà faire l'objet d'une évaluation à mi-parcours. Du moins, l'Afrique doit distribuer et consommer ce qu'elle est capable de produire. C'est le principe même de la théorie des avantages comparatifs.

Le caractère rénové de cette stratégie consiste en ce que les acteurs continentaux s'approprient la chose en lieu et place des politiques qui semblent préoccupés à préserver leurs pouvoirs. En d'autres termes, les gouvernants africains peuvent se dessaisir de certains domaines au profit de la société civile. Les infrastructures routières reliant certains pays ont déjà été construites sur fonds propre de la Banque africaine de développement. Le trafic y est encore réduit ; ce qui cause un préjudice à l'entretien faute de fluidité de la perception aux postes des péages routiers. C'est le cas de transnationale Cameroun – Congo Brazzaville où aucun transport d'envergure sous régionale n'est encore lancé.

d. Le système éducatif africain et les langues d'apprentissage africaines

En marge des systèmes éducatifs français et anglo-saxons dominants en Afrique, il est temps de construire son propre système éducatif. Ce dernier impose des langues d'apprentissage africaines telles que le fulfulde, le bambara, le swahili, l'ewondo, etc.

Dans l'esprit des pères de l'indépendance africaine, d'ores et déjà, l'histoire du continent sera écrite par ses fils et en ses langues vernaculaires. L'histoire de Nelson Mandela remplacera celle de Charlemagne. L'inculturation du message révélé initié par la, papauté pour l'humanité et pour l'Afrique est assez illustratif. Les prédications et les chants liturgiques en langues africaines facilitent l'évangélisation. Il est bon de rappeler cette stigmatisation d'un enseignant rencontré à Ngaliema/Kinshasa : « *les universitaires actuels ont tous les moyens par rapport aux footballeurs, boxeurs, musiciens, influenceuses, etc. mais ils ne font à rien pour sauver l'Afrique*⁵⁹⁹ »

⁵⁹⁹ Paul Kilengidika, École primaire Kengo/ Ngaliema.

2. Les stratégies de développement durable de la RDC

Ici, nous cherchons à proposer les stratégies pouvant sortir l'action publique de contraintes institutionnelles et de logiques des acteurs pour le développement durable ;

a. Comment juguler les contraintes institutionnelles ?

Si l'on s'en tient aux principes, l'action publique de la gratuité de l'enseignement échappe aux normes classiques de planification. La procédure de son implémentation n'a pas suivi les étapes de la conception à l'évaluation. D'où, faute d'hypothèse, on n'a pas prévu des stratégies par rapport aux risques qui mettent en mal l'atteinte des objectifs. Le projet étant en cours, il faut une gestion rationnelle des risques et des contraintes. La notion de gestion des risques mérite d'être précisée.

En effet, « *un risque ou une contrainte, c'est une situation ou un évènement dont la survenue est susceptible de compromettre l'atteinte des objectifs d'un projet. C'est une exposition à un danger ou à un problème potentiel*⁶⁰⁰. » Quant à la gestion des risques, « *[...] elle permet au manager d'anticiper le problème, et accroît la réactivité de l'organisation*⁶⁰¹. » De manière générale, le parcours de gestion des risques ou des contraintes suit les étapes suivantes : i) l'identification des risques⁶⁰² ; ii) l'analyse des risques identifiés⁶⁰³ ; iii) la hiérarchisation des risques et le choix des risques à gérer⁶⁰⁴ ; iv) la planification des actions à mettre en place pour gérer le risque sélectionné⁶⁰⁵ ; v) le suivi de l'évolution du risque⁶⁰⁶.

La nécessité de cette recherche évaluative réside dans la stratégie d'insister sur la rationalisation des actions publiques en RDC. Ceci veut dire, qu'il fallait inscrire la gratuité de l'enseignement dans un cadre logique systématiquement élaboré avec une logique d'intervention claire. Dans le cas d'espèce, tous les acteurs internes et externes du système éducatif auraient la possibilité de s'en servir comme outil de gestion des risques. Les contraintes institutionnelles sont faciles à juguler.

⁶⁰⁰ Yves Yoko, *Gestion administratives des projets de développement*, Inédit, Yaoundé, 2017, p. 37.

⁶⁰¹ Idem.

⁶⁰² On procède par l'identification des risques potentiels internes et externes susceptibles de compromettre la réalisation des activités, tout en indiquant les conséquences que pourrait engendrer leur survenue.

⁶⁰³ Elle consiste à étudier la probabilité d'occurrence et le degré de criticité.

⁶⁰⁴ Il s'agit de classer les risques ci-dessus analysés suivant leur probabilité d'occurrence et leur criticité.

⁶⁰⁵ Une fois que les risques sont analysés, hiérarchisés et sélectionnés, il est important de vérifier leurs incidences sur les orientations stratégiques du projet et de planifier des actions à mettre en œuvre pour le suivi.

⁶⁰⁶ Pour le cas d'espèce, nous allons élaborer une matrice de suivi des risques ou des contraintes de l'action publique de la gratuité de l'enseignement en RDC.

b. Quelles logiques ou politiques pour le développement durable en Afrique ?

En soi, « *le développement durable est désormais une notion usée et les idées d'ambiguïtés dangereuses. Son échec révèle par ailleurs de difficultés que rencontre la mise en démocratie des questions éducatives*⁶⁰⁷. » L'Afrique est sous-développée et les africains en sont conscients ; ce qui affecte l'avenir de tout un peuple. Toutefois, les sociologues de développement savent que le sous-développement n'était pas le destin de l'Afrique. Dans leurs réflexions, ils ont proposé quelques politiques de développement laissant le choix aux populations d'opter pour l'une ou l'autre. Il s'agit de :

- i) Le dynamitage culturel ; où on estime que le modèle de développement occidental a été perfusé à l'Afrique, et comme l'indique le mot dynamitage, il convient de l'éclater pour construire un modèle de développement propre ;
- ii) Le syncrétisme culturel ; suppose que « l'Afrique avant le blanc était paradisiaque ». Le modèle de développement occidental imposé depuis l'esclavagisme et la colonisation ne sont que des phénomènes récents dans l'histoire de l'humanité. L'Afrique est non seulement le berceau de l'humanité, mais aussi celui de la science si l'on s'en tient à l'invention dans l'Égypte pharaonique et dans d'autres grands royaumes ancestraux. Le syncrétisme culturel propose qu'il y a lieu de faire un retour dans le passé et de repartir de là où nos ancêtres avaient laissé pour notre développement durable. Dans une étude consacrée sur les stratégies d'éducation auprès des peuples maliens, Etienne Gérard dit : « [...] *l'enseignement religieux des malinkés est 'réservé', et leurs stratégies de scolarisation sont avant tout 'syncrétiques' et plurielles*⁶⁰⁸ » en ce sens qu'ils utilisent l'enseignement à caractère religieux dans une perspective de cohésion et d'intégration sociale tout en s'appropriant les instruments nécessaires à son adaptation à une société malienne en évolution.

Pour dire vrai, la modernité a beaucoup affecté la vie des africains. Le syncrétisme ne signifie pas le rejet total de ses acquis, mais un « recours à l'authenticité » pour reprendre les termes du Maréchal Mobutu Sese Seko Kuku Ngbendu Wa Zabanga de l'ex-Zaïre. Dans la ferveur de sa vision africaniste, il avait même supprimé la mode vestimentaire occidentale de la veste et chemise avec cravate au profit de

⁶⁰⁷ Le souligné est de nous. L'auteur parlait des questions écologiques. Cf. D. Bourg (dir), *Pour une 6^{ème} République écologique*, Odile Jacob, Paris, 2011, p. 272.

⁶⁰⁸É. Gérard, *Loc. cit.*, p.446.

l'abacost ; ce costume purement zaïrois inspiré de la veste de Mao Tsé Tung⁶⁰⁹ de Chine.

- iii) La politique de développement culturellement endogène ; celle qui estime que c'est possible de se passer des modèles de développement qui nous viennent d'ailleurs. D'où, la nécessité de l'endogenisation d'un modèle de développement fondé sur les valeurs sociales et culturelles purement africaines. La tentative actuelle de l'agenda 2063 s'inscrit dans cette dynamique d'un programme de développement durable pensée par les africains pour l'Afrique. Des efforts de vulgarisation et de sensibilisation sont à redoubler pour permettre son appropriation par les peuples et les États du continent.

c. Quelques leçons d'ici et d'ailleurs

- i. La réorientation des stratégies scolaires vers les écoles religieuses

Malgré l'existence de l'école publique, les peuples malinkés du Mali essaient d'orienter les enfants vers les écoles coraniques. L'école religieuse favorise la cohésion sociale. C'est le souci de voir l'école remplir réaliser l'intégration sociale ; mission que l'école publique ne sait pas remplir aux yeux des populations. Avec Étienne Gérard, on peut avouer qu'en Afrique, « *les déterminants [...] des stratégies scolaires apparaissent donc plus sociaux et politiques qu'éducatifs*⁶¹⁰. ». Cet auteur auprès de qui on a emprunté la notion de la réorientation des stratégies scolaires nous montre qu'un système éducatif africain est possible et peut se fonder sur la diversification des savoirs et des stratégies éducatives pour déjouer la dépossession de l'école occidentale prolongée par l'école publique. La nouvelle école africaine à fonder sur les normes et les valeurs africaines conjuguent les préceptes des religions du continent ; quoique jugées profanes, et celles de nos sociétés : respect des aînés, politesse, entraide mutuelle, travail communautaire, etc. où les scolarisations scolaire et familiale sont liées. En Chine, également, il y a une indifférenciation entre religion et éducation qui mérite d'être signalée :

Dans les pratiques et les discours éducatifs chinois, la cosmologie et le rituel religieux sont en effet des thèmes fondamentaux, des thèmes dont la maîtrise et l'usage constituent une ligne de démarcation entre barbarie et civilisation, entre masse et élite. Les connaissances véhiculées dans les écrits y possèdent un caractère sacré, et l'écriture elle-même peut devenir un objet de culte. Que ce soit pour les Classiques ou pour les savoirs tels que la médecine, les arts martiaux et l'artisanat, leur transmission s'organisait souvent dans le culte d'une divinité, d'un

⁶⁰⁹ On parle de col « Mao » par allusion à la veste de cet ancien président qui a révolutionné la Chine contemporaine.

⁶¹⁰ Idem, p.447.

*personnage légendaire, d'un maître ancestral ou encore d'un saint patron du métier*⁶¹¹.

Cette posture n'exclue en rien l'universalité de l'éducation.

ii. L'internationalisation des discours sur l'éducation

On est parti du constat fait par Jürgen Schriewer : « *les indicateurs de l'existence d'un réseau de communication et de coopération internationales de plus en plus dense dans les champs de la recherche pédagogique, de la planification de l'éducation et de la politique éducative sont en tout cas aussi nombreux qu'impressionnants.* » À part les organisations gouvernementales ou non gouvernementales internationales (BM, UNESCO, Bureau international d'éducation, l'Institut international de planification de l'éducation, l'OCDE ou le Conseil d'Europe. Il existe des procédures institutionnelles comme l'Organisation du baccalauréat international, les évaluations internationales des performances scolaires avec PISA. Ils sont engagés dans un large éventail d'activités de recherche, de développement et de documentation dans le domaine de l'éducation. On en parle en termes de la constitution d'un marché mondial de l'éducation. Dans le même ordre d'idées, il existent des associations spécialisées en recherche sur l'éducation et en développement éducatif ainsi qu'un spectre bien plus large d'organisations scientifiques non gouvernementales (les soi-disant *International Nongovernmental Organizations devoted to science ou INGOs*) qui agissent à l'échelle internationale et apportent un concours décisif à la méthodisation et à la rationalisation par-delà les continents auxquelles l'Afrique et la RDC ne peuvent se soustraire. Notons que

*beaucoup de thèses présupposent l'adoption au niveau transnational d'une idéologie d'éducation et de développement de portée mondiale ('world level development cultural account and educational ideology') [...] qui modèle les représentations des acteurs- des politiciens, planificateurs, administrateurs et enseignants tout comme les associations et du large public- et oriente l'action publique en matière d'éducation*⁶¹².

Le cas spécifique de l'Afrique nous oblige à rappeler la notion de réorientation des stratégies scolaires déjà évoquée. Au fait, l'école n'opère pas en faisant table rase des modèles de reproduction antérieurs. Comme l'a si bien dit Gérard, « *on ne peut comprendre les logiques sociales de scolarisation en faisant abstraction des enjeux sociaux, politiques, symboliques et*

⁶¹¹ Ji Zhe, « Le Jiao recomposé. L'éducation entre religion et politique dans la modernité chinoise, in *Extrême-Orient Extrême-Occident*, n° 33, p. 6. Cf. <http://www.jstor.org/stable/4263023>, consulté le 3/10/2022.

⁶¹² J Shriewer, « L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'un « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale ? » in *Revue française de pédagogie*, n° 16, Janvier-Février-Mars 2004, p. 8. Cf. <http://www.jstor.org/stable/41148543>, consulté le 24 juillet 2022.

*religieux propres aux sociétés considérées et de leurs évolutions*⁶¹³. » Il s'avère que bon nombre de théories sur l'éducation universelle soit développées dans des pays avancés sur le plan économique. La tendance de les appliquer de manière générale dans le monde entier pose problème : « [...] *les systèmes conceptuels, les classifications et les statistiques ou encore les critères de qualité et d'évaluation produits par les tissus des organisations internationales, des associations spécialisées et des centres de recherche les plus en vue- anglo-américains pour la plupart-exercent sur les adaptateurs du monde entier une pression pour qu'ils se conforment à telles références*⁶¹⁴. » Or,

*les études historico-comparatives s'inspirant de ces orientations intellectuelles [...] montrent que les sciences de l'éducation sont inévitablement façonnées par des facteurs socio-historiques et culturels et, de ce fait, doivent être considérées comme des formes de théorisation et de production des savoirs intimement reliés à leurs contextes, généralement nationaux, d'origine*⁶¹⁵.

Dans cette plaidoirie pour construire un système éducatif africain, cela suppose qu'il faut un cadre théorique capable de tenir compte de ses problèmes spécifiques. Selon Jürgen Schriewer :

*il est offert par la théorie des systèmes sociaux autoréférentiels (quant aux concepts de d'explication généraux) ainsi que par la théorie de la différenciation fonctionnelle des sous-systèmes de la société (pour ce qui est de la perspective historico-sociale) développée par Niklas Luhmann. Dans cette optique, la théorisation de l'éducation est conçue essentiellement, quoique non exclusivement, en termes de réflexion systémique autoréférentielle. En tant que telle, elle est reliée aux conditions initiales et à l'ensemble des problèmes particuliers de son système de référence ainsi qu'aux traditions intellectuelles et à la hiérarchie de valeurs qui ont présidé à l'accumulation de réflexions antérieures. La réflexion éducative, en d'autres termes, relaie, pour les prolonger, des structures qui agissent comme des déterminations endogènes de développements futurs*⁶¹⁶.

Dans cette « *sociologie de l'école*⁶¹⁷ », point n'est besoin de revenir sur son rôle⁶¹⁸ comme outil de développement humain, socioéconomique et de mobilité sociale. « [...]

⁶¹³ E. Gérard, *Loc. cit.*, p. 447.

⁶¹⁴ J. Schriewer, *Loc. cit.*, p. 9.

⁶¹⁵ Idem.

⁶¹⁶ Luhmann et Schorr, cités par Idem, *Ibidem*, p. 9 et suiv.

⁶¹⁷ Terme emprunté à E. Durkheim qui analyse l'éducation dans sa théorie des faits sociaux.

⁶¹⁸ L'école entend exercer simultanément plusieurs missions complémentaires. Elle est d'abord le lieu des apprentissages élémentaires : lecture, écriture, maîtrise de la langue, etc. À cette instruction de base s'ajoute la transmission d'une culture qui cherche à la fois à prendre en compte les diversités culturelles et à enseigner des normes et des valeurs communes à une société donnée. De plus, en travaillant à la réduction des inégalités entre classes sociales, sexes et régions, elle est aussi l'ascenseur social des sociétés méritocratiques. C'est en observant non seulement le système éducatif dans son ensemble, mais aussi les établissements d'enseignement dans leur diversité et les parcours scolaires des élèves que les sociologues ont cherché à rendre compte de la réalisation de ces missions.

*l'éducation représente l'ascenseur social par excellence. Pour l'État, elle est un instrument indispensable à ses projets de développement et de modernisation*⁶¹⁹. » Il convient aussi de noter que

*l'éducation gère et fait circuler les savoirs, et non seulement les cohortes d'élèves. À partir du savoir disponible à un moment donné dans une société, l'école opère une sélection et impose à ces éléments sélectionnés une organisation, une forme propre (sic) sur la base de choix conscients ou inconscients qui sont fonction de certaines caractéristiques structurelles de la société, les plus abstraits, les plus coupés de la vie quotidiennes et révèlent le privilège de la culture écrite et alphabétique sur les formes orales d'échange et de communication. Une tâche essentielle de la sociologie serait d'expliquer pourquoi il en va actuellement ainsi*⁶²⁰.

Et, par allusion à Jean-Claude Passeron,

*[...] le programme d'objectivation des 'faits sociaux' proposé dans les Règles de la méthode sociologique (1895) de même que la théorie de l'éducation, qui irrigue tous les travaux de Durkheim, [...] conviant toujours les sociologues à décrire en priorité ce que se transmettent, d'une génération à l'autre, les formes et représentations de la culture d'un groupe à travers diverses instances et les divers agents de la socialisation – familiale ou scolaire, diffuse ou organisée- dans la longue durée des traditions pédagogiques ou religieuses comme dans l'histoire institutionnelle des systèmes scolaires*⁶²¹.

Lors du forum de l'éducation pour tous de Dakar 2000, les Nations Unies avaient pour objectif l'universalisation de l'éducation de base en 2015. D'ores et déjà, l'analyse conceptuelle et méthodologique des systèmes éducatifs africains montraient que les objectifs de l'éducation pour tous ne seront pas atteints par la plupart des États africains. Pour cause, Depover C. et Jonnaert P.

⁶¹⁹Hocine Khelfaoui, « L'enseignement professionnel en Algérie : contraintes institutionnelles et réponses sociales » in *Sociologie et société*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 143, cf. <http://id.erudit.org/iderudit/019476ar>, consulté le 2/1/2022.

⁶²⁰J-C Forquin, « La 'nouvelle sociologie de l'éducation' en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », in *Revue française de pédagogie*, n° 63 (Avril-mai-juin 1983), cf. <http://www.jstor.org/stable/41162111>, consulté, le 30/10/2022.

Cet article est sous-titré « New Directions in the Sociology of Education »

⁶²¹ J-C. Passeron, *Loc. cit.*, p. 2. Les deux livres écrits conjointement avec J.-C. Passeron, *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970), présentent l'école comme champ de légitimation de la domination sociale. Ils représentent l'école (en France) comme une institution (un champ) qui participe de façon décisive à la reproduction des rapports sociaux de domination. L'école contribue à la reproduction et à l'accumulation du capital culturel pour les enfants des fractions de la classe dominante et à la dépossession du capital culturel, notamment pour les enfants de paysans qui perdent leurs « valeurs ». P. Bourdieu et J.-C. Passeron s'attaquent à ce qu'ils considèrent comme un mythe : les compétences scolaires innées. En fait, la réussite scolaire tiendrait à l'homologie entre les habits des enseignants et ceux des enfants appartenant aux familles disposant d'un fort capital culturel. Toute pédagogie exercerait une « violence symbolique », au moins sur les élèves des classes populaires, en tant qu'elle reproduirait la structure de classes et en tant que les valeurs culturelles légitimes inculquées relèveraient d'un arbitraire culturel.

*identifient des facteurs d'ordre structurel, conjoncturel et culturel qui influent sur l'efficacité et la cohérence de ces politiques. Ces facteurs, parmi lesquels il y a le manque de coordination entre les parties prenantes, la corruption et la poursuite de l'accès sans la qualité, expliqueraient les écarts entre la politique officielle et la politique effective*⁶²².

Pour avoir été prédites à l'avance, les lacunes des systèmes éducatifs africains sont connues. D'aucuns fustigent le fait qu'en plus des politiques éducatives peu cohérentes, « *l'Afrique semble absente de la partie portant sur le curriculum. [...] les curriculums des pays africains francophones relèveraient plus du courant franco-européen* » Actuellement, rien n'explique une telle situation. Pourtant, parmi les solutions, les experts « *suggèrent, [...] de privilégier le critère d'efficience dans le choix des variables rationnelles susceptibles d'être prise en compte dans une stratégie de développement du secteur éducatif [...]*⁶²³ » eu égard aux contraintes budgétaires dans les pays en quête de développement.

Compte tenu du poids des contraintes institutionnelles et des conflits des logiques des acteurs, le système éducatif congolais ; loin de constituer un facteur de blocage dans les réformes de l'État de droit prôné par le régime actuel, est à voir comme un facteur pouvant déclencher le développement durable. L'approche fonctionnaliste de cette étude suggère des pressions consensuelles du pouvoir politique par rapport aux logiques et ou stratégies qui vont accompagner les réformes du secteur éducatif. L'on doit évoquer les contraintes économiques et de la pauvreté, mais il y a moyen de rationaliser la distribution des ressources financières disponibles. Il est aussi vrai que la détérioration du contexte sécuritaire ; à partir des années 1996-1998, s'est accompagnée d'une affectation des fonds colossaux à la guerre et a engendré des déficits budgétaires dans le trésor public. Le Fonds pour la promotion de l'éducation nationale (FPEN) ; la hausse de la taxe sur la valeur ajoutée (TVA) de 1% et de la taxe du fameux Registre des appareils mobiles (RAM) pour appuyer la Politique de la gratuité de l'enseignement (PGE) ne rencontrent pas le consensus populaire. On doit avouer qu'il est difficile de proposer un instrument plausible pour comprendre l'échec d'une action publique dans un contexte économique contraignant comme celui de la RDC.

L'autre faille, et non la moindre, « *pendant longtemps, les actions politiques d'éducation [...] étaient du domaine exclusif de l'État. Maître d'ouvrage et maître d'œuvre à la fois, celui-ci promulgue 'ses réformes sans trop se référer aux groupes sociaux chargés de les mettre en*

⁶²² C. Depover et P. Jonnaert, « Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique : des politiques au curriculum », De Boeck, Bruxelles, 2014, p. 260. In *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (1), cf. www.Erudit.org/iderudit/1042086ar, consulté le 1/8/2022.

⁶²³ C. Depover et P. Jonnaert, *Loc. cit.*, p. 260.

*application*⁶²⁴. » Il en est ainsi pour la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC décrite d'apporter beaucoup plus de problèmes qu'elle n'en ait pas résolu. La crise de l'éducation est celle de la baisse de la formation et de l'inadéquation avec les besoins des entreprises. La réforme de rompre avec le « système existant » est omniprésent dans les discours. Les experts s'invitent dans les débats, il est temps de « *sortir de l'enseignement général ; honni dans le discours populiste ; combattre l'élitisme' du système éducatif, confondu avec l'académisme ; rompre avec l'héritage colonial, dénué de savoirs locaux ; moderniser le pays, pas de modernisation sans accès à la technologie, ...*⁶²⁵ » Au clair, « [...] on veut dénoncer 'l'ancien système' et en créer un nouveau, 'série intégrée' d'arrangements asservis à la satisfaction des besoins de la société [...] ici de l'entreprise surtout⁶²⁶. » Ce problème de l'articulation entreprise-universités est actuellement formulé en termes de « *partenariat*⁶²⁷ ».

Par ailleurs, la recomposition de la religion, de la politique et de l'éducation consacre la crise moderne de cette dernière. Pour la résoudre, il convient de comprendre le rôle respectif de l'une et des autres dans la construction de l'ordre social. La tendance nationaliste semble se généraliser. Pour résoudre la crise de l'éducation, le phénomène de globalisation de l'économie mondiale entraînant l'adoption de modes de régulation communs des systèmes nationaux en éducation est vivement critiqué. A la question la France fait-elle des bons choix ? « [...] *au contraire, chaque nation tend à redéfinir ses politiques en fonction de ses propres valeurs culturelles et de ses traditions particulières*⁶²⁸. » C'est ainsi, qu'en dépit d'une certaine adhésion des élites politiques aux principes mondiaux de l'éducation et des modèles d'actions publiques qui s'en inspirent, les réformes en éducation varient sensiblement d'un continent à l'autre.

Pour tout dire, notre analyse de l'action publique éducative de la gratuité de l'enseignement en RDC s'inscrit dans la logique de *la nouvelle sociologie de l'éducation*⁶²⁹. Comme les autres partisans les plus enthousiastes de cette approche, on s'intéresse à juguler les

⁶²⁴ Hocine Khelfaoui, *Loc. cit.*, p. 143.

⁶²⁵ *Idem*, p. 146.

⁶²⁶ *Ibidem*.

⁶²⁷ Le débat reste ouvert à ce sujet. Le cas de l'Algérie où on a tenté cette aventure, on a déploré une série d'attentats ciblant spécialement des universitaires et des gestionnaires des entreprises.

⁶²⁸ P. Lapointe, « Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? » Paris, PUF, in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 2, 2009, p. 237. Cf. <http://id.erudit.org/iderudit/038748ar>, consulté le 4/11/2022.

⁶²⁹ J-C Forquin, *Loc. cit.*, p. 66.

Cet article est sous-titré « New Directions in the Sociology of Education »

obstacles institutionnels et non à la promotion du développement durable partant de déterminants socio-culturels de l'éducation.

En effet, selon les critiques,

la sociologie traditionnelle n'aurait pas su analyser le caractère 'socialement construit' de cette éducation scolaire dans le cadre de laquelle les enfants de milieux populaires sont si fréquemment mis en situation de difficultés et d'échec, elle n'aurait pas su prendre en considération la réalité des processus et des procédures proprement scolaires et des présupposés idéologico-intel-pré-critique et en quelque sorte pré-sociologique de savoirs transmis par l'école.

Notre positionnement a deux fondements théoriques : la sociologie structuro-fonctionnaliste et la sociologie de l'action publique. Globalement, la sociologie fonctionnaliste conçoit essentiellement la société comme un système d'éléments fonctionnellement articulés, l'individu comme un produit social et l'éducation comme un processus de socialisation, d'intériorisation des normes, des modèles, des valeurs culturelles qui assurent l'intégration, la cohésion, la perpétuation de la société. Par ailleurs, la sociologie de l'action de tendance interactionniste conçoit plutôt la société comme une scène (ou une 'arène'), l'individu comme un acteur social en communication avec d'autres acteurs, et l'éducation comme un jeu de rôles ouvert et largement improvisé. Ainsi, les individus posent dans le monde des actions douées de sens pour eux, et rencontrent sur leur chemin les actions des autres, et des significations posées par les autres. La vie sociale est ainsi le produit d'une 'composition' entre chacun et les autres, d'une concertation et d'un partage, mais produit sans cesse menacé, sans cesse contesté, enjeu et effet d'une 'négociation' perpétuelle entre les acteurs porteurs d'interprétation et des 'définitions de situations' divergents. En tout cas, les deux courants interfèrent dans notre analyse.

Pour tout dire, les opinions des différents acteurs ne font transparaître aucun consensus pour l'une ou l'autre question liée à l'action publique de la gratuité de l'enseignement en RDC. C'est pourquoi nous avons parlé de conflits des logiques. Ces derniers sont lisibles tant à l'intérieur des groupes qu'entre tous les groupes. Ainsi, alors que la logique d'usure caractérise l'État ; les responsables ministériels essaient de justifier l'inefficacité de la gratuité de l'enseignement alors que d'autres auxiliaires fustigent la stratégie du gouvernement à organiser le chaos. En réalité, les inspecteurs digèrent mal que le gouvernement congolais puisse continuer à multiplier les accords avec les enseignants alors qu'il n'a jamais appliqué ceux précédents. Dans leur logique attentisme, les enseignants attendent l'application des accords dits de

« Mbuela lodge » alors qu'ils n'ont jamais bénéficié du premier pallier des « accords de Mbudi » vieux de vingt-deux années.

Dans la systématique des contraintes et des logiques, ces dernières ont été analysées sous le prisme de la sociologie de l'action P. Lascoumes et P. Le Galès. Ainsi, par exemple, la procédure de l'implémentation de la gratuité de l'enseignement s'est avérée biaisée. C'est une contrainte majeure et irréversible, car inscrire une action publique dans un cadre logique a posteriori n'a aucun intérêt. Le fait de n'avoir pas participé les bénéficiaires (voire les experts du domaine) à la conception de la politique de la gratuité de l'enseignement reste également un handicap. Cependant, l'atteinte des objectifs n'est pas impossible, les contraintes institutionnelles étant faciles à résoudre. Nul n'ignore que l'enseignant est au centre de toute entreprise éducationnelle. Il suffit donc que le gouvernement de la RDC honore ses engagements envers eux.

Il ressort également de l'analyse, des conflits de logiques, des conflits de pouvoir et des conflits d'intérêts. Cependant, une coalition entre les bénéficiaires directs et indirects (c'est-à-dire les élèves et leurs parents) et les enseignants est nette. L'action publique de la gratuité de l'enseignement a mis fin à la guéguerre entre enseignants et parents d'élève. Pour les enseignants, « *l'éducation ne peut pas être à la charge des parents* ». Et, « *que l'État paie bien les enseignants pour que nos enfants puissent avoir une bonne formation* » : c'est le maître mot des différents groupes de parents.

Conclusion de la deuxième partie

Dans cette partie, notre but sera atteint lorsque notre démarche fera comprendre l'utilité de l'école pour les cohésions sociale et scolaire. Autrement-dit, en interrogeant l'action publique sous le prisme de la gratuité de l'enseignement, le souci était de chercher à comprendre comment celle-ci a pu impacter la vie quotidienne des populations bénéficiaires. Au bout du rouleau, les résultats sont faibles. En plus du poids des contraintes institutionnelles et des conflits des logiques entre acteurs, l'action publique de la gratuité de l'enseignement s'est écartée de la pédagogie des politiques publiques dans le processus de son implémentation.

Au fait, l'analyse des contraintes institutionnelles qui sont un obstacle à l'atteinte des résultats de la politique de la gratuité de l'enseignement a montré qu'elles sont faciles à juguler. Ainsi, par exemple, le gouvernement fournit des efforts pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants par l'augmentation des salaires selon les engagements signés avec eux ; le projet de construction des écoles va résorber les pléthores d'élèves dans les salles de classes ; l'uniformisation des salaires pourra mettre fin aux zones salariales qui distinguent enseignants urbains et ruraux et lancer les bases des critères beaucoup plus objectifs classiquement connus comme le diplôme, l'ancienneté dans le grade, etc. dans la carrière de l'enseignant en RDC. Enfin, une mise en retraite digne permettra le rajeunissement du personnel enseignant.

Quant aux logiques combien contradictoires même au sein de groupes d'acteurs, cette étude s'en est nourrie parce qu'elle ne recherchait pas les consensus. Mais, dès lors que l'action publique de la gratuité de l'enseignement est rationalisée ; c'est-à-dire inscrite dans un cadre logique précis avec une logique d'intervention claire, même les risques ou les impondérables relevés (tels que la pandémie de corona virus, la guerre à l'Est de la RDC, etc.) seraient préalablement maîtrisés. Il en est de même des contraintes budgétaires, environnementales et culturelles. Certes, au-delà des conflits des logiques, on a noté la coalition entre enseignants et parents d'élèves ; tous mobilisés contre l'État (et ses auxiliaires) qui sont tenus pour responsables des faibles résultats de la gratuité de l'enseignement en RDC.

Il n'en demeure pas moins que, au-delà du choix, forcément discutable, de la sociologie de l'action publique qui a guidé notre appréhension de l'impact de la gratuité de l'enseignement sur les conditions de vie des populations de Kinshasa en RDC, on s'est buté à des difficultés de dégager des propositions consensuelles. Tout d'abord, sur le plan méthodologique, les

divergences entre les différentes approches de la sociologie de l'action rendent plutôt problématiques les tentatives pour élaborer une synthèse.

Sur le plan pratique, par ailleurs, comment amener les États du continent à adhérer à un système éducatif africain unique ? Nous n'avons pas la moindre prétention de nier « les universaux éducatifs ». Les africains ne vont pas réinventer la roue. Mais, parmi les défis à relever pour une place dans le concert des nations, il y a le système éducatif africain à construire selon les spécificités des valeurs susceptibles de promouvoir un développement endogène et durable.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche porte sur l'agenda 2063 et sa dimension éducative à Kinshasa/République Démocratique du Congo. Il s'agit essentiellement de comprendre quel a été l'impact des actions publiques mises en œuvre dans la cadre de ce programme continental sur les conditions de vie des populations de Kinshasa, en général, et comment sa dimension éducative de la politique de la gratuité de l'enseignement a-t-elle amélioré le système éducatif pour le développement durable de la RDC. Cette démarche évaluative part du principe de base selon lequel « *l'évaluation s'applique à des objets de natures diverses (politiques, programmes, projets...), à des niveaux géographiques différents (local régional, national) et dans des domaines variés de l'action publique (santé, éducation, environnement, sécurité, interventions économiques, etc.)*⁶³⁰ ». Notre souci est de montrer la nécessité des États africains à axer leurs politiques publiques sur l'agenda 2063 pour le développement durable, d'une part, et surtout de questionner « l'école africaine » dans son rôle indéniable de facteur du développement, d'autre part. Dans la suite, nous allons procéder à la vérification des hypothèses, relever les enseignements tirés de cette étude et son utilité sociale.

Face à la question de recherche qui examine comment s'est construit, dans sa genèse et ses approches, le dispositif d'évaluation de l'action publique en RDC, on a présupposé que le caractère exogène des contraintes et les conflits des logiques entre acteurs engagés dans l'implémentation des politiques publiques en rapport avec l'Agenda 2063 ont influencé les faibles améliorations des conditions de vie des populations de Kinshasa.

Confrontée aux faits, l'hypothèse selon laquelle Les populations de Kinshasa perçoivent que les objectifs assignés à l'agenda 2063 sont atteints à des niveaux faibles en République démocratique du Congo est confirmée car, non seulement, seuls trois de vingt objectifs de l'agenda 2063 se rapprochent du niveau moyen d'appréciation dans les ressentis des Kinois, mais aussi ils sont atteints à des niveaux très faibles. Par exemple, concernant l'objectif 2, les 10,1% réalisés dix ans après ne représentent pas grand-chose par rapport aux 100% attendus en 2035. Il y a un gap de 39,9% à combler ; ce qui suppose qu'il y a encore un travail d'abeilles à faire par tous les acteurs.

Lorsqu'on a émis l'hypothèse selon laquelle les contraintes de toutes les actions politiques en général, et de la gratuité de l'enseignement en particulier sont exogènes à la RDC, on est parti du fait que la RDC dispose de bons textes et des animateurs institutionnels compétents. On a même fustigé le fait que l'accompagnement des PTF, ONG et autres

⁶³⁰ B. Perret, *Op.cit.*, p.7.

intermédiaires est de nature à promouvoir le statu quo et/ou le chaos. Les résultats montrent le contraire. Les contraintes externes telles que la pandémie de Covid-19 ou les guerres d'agression à l'Est de la RDC ont une faible incidence sur le développement de la RDC. Par contre, les contraintes institutionnelles et légales évoquées par les personnes ressources et les groupes d'acteurs influencent les faibles résultats de l'action publique de la gratuité de l'enseignement. C'est l'État congolais qui est affaibli par les détournements des fonds publics au sommet. La faiblesse du système éducatif est aussi liée au taux minimaliste du budget accordé à l'éducation quand bien même la gratuité de l'enseignement est constitutionnelle. D'autres textes l'affirment, mais il y a non-respect de la politique de la gratuité à tous les niveaux :

i) au niveau du gouvernement central, car alors que la gratuité était déjà mise en œuvre, le MEPST a maintenu un flou en ne voulant pas, d'une part, préciser les catégories d'écoles⁶³¹ et d'élèves bénéficiaires⁶³², et arrêter la pression sur les parents quant au paiement du minerval ou de certains frais de participation aux tests scolaires nationaux. Au niveau provincial, depuis l'année scolaire 2020-2021, quand bien même les décrets des différents gouverneurs relayaient la suppression de paiement des frais scolaires à l'école primaire, certains gestionnaires d'écoles, en complicité avec des comités des parents continuaient à faire payer des frais illégaux tels que les compléments aux salaires des enseignants chaque mois. Ces frais sont payés sans reçus. En plus de la disparité régionale dans le salaire des enseignants, toutes ces contraintes mettent en mal la politique de la gratuité de l'enseignement et l'atteinte des résultats de l'objectif éducatif de l'agenda 2063 en RDC.

On a pensé que les conflits des logiques entre les différents groupes d'acteurs ne permettraient pas d'atteindre les objectifs de la politique de la gratuité de l'enseignement en RDC. Après analyse, il s'avère que les conflits des logiques même au sein d'une catégorie d'acteurs le prouvent. Les responsables ministériels et d'autres auxiliaires de l'État ne s'accordent pas dans leurs stratégies d'action. On comprend que les conseillers du ministère de l'EPST puissent jouer le jeu du gouvernement dont ils ventent les réalisations, du reste jugées insignifiantes par les autres (par exemple les directeurs d'études et de planification, le chef de service administratif au secrétariat général de l'EPST) qui récusent la procédure de mise de cette action politique ainsi que le manque de volonté politique voire des manœuvres dilatoires

⁶³¹ Certes, la gratuité concerne les seules écoles primaires du secteur public. Cependant, les écoles d'application attachées aux universités et instituts supérieurs ne sont pas concernées et les parents continuent à payer des frais exorbitants pour la scolarisation des enfants.

⁶³² C'est en pleine année scolaire 2021-2022 que le gouvernement a tranché le flou créé par la « gratuité de l'éducation de base » ; soit de la 1^{ère} année primaire jusqu'en 8^{ème} au cycle secondaire. Désormais, les élèves de 7^{ème} et 8^{ème} années paient les frais scolaires.

de l'État à honorer les engagements pris en faveur de l'enseignant. En bref, les stratégies de l'État se résument en ses « logiques d'usure ». Au lieu d'apporter la solution idoine aux revendications des enseignants, il multiplie les dilatoires pour que ces derniers se fatiguent et reprennent les activités sans avoir eu gain de cause et, ainsi de suite, d'une année scolaire à l'autre. D'où, la logique attentiste des enseignants dont certains leaders se laissent corrompre pour raisonner les autres à regagner l'école. Les enseignants ne sont donc pas unis pour une cause commune. Les contradictions l'emportent sur les consensus dans les avis des acteurs.

Pour rendre opérationnelle cette étude, les modèles théoriques structuro-fonctionnaliste et la sociologie de l'action publique ont été mobilisés. Le structuro-fonctionnalisme a permis d'analyser l'Agenda 2063 suivant le système social d'action de Talcott Parsons. Ainsi, son tableau AGIL a permis de faire la correspondance des quatre sous-systèmes du système social d'action aux quatre dimensions du développement durable retenues par l'Agenda 2063. Par allusion au tableau AGIL, les objectifs 4 (économie et emplois) ; 9 (institutions financières) ; 10 (infrastructures de classe internationale) et 11 (jeunes et enfants engagés) de la dimension économique ont été analysés dans le sous-système organique. Les objectifs 11 (valeurs et pratiques démocratiques) ; 12 (institutions capables) ; 13 (paix et sécurité) ; 14 (Afrique stable) ; 15 (paix et sécurité fonctionnelles) ; 19 (Afrique partenaire international) et 20 (Afrique capable de financer son développement) de la dimension psychique ont été analysés dans le sous-système politique. Les objectifs 1 (niveau de vie) ; 2 (citoyens instruits ou éducation), 3 (citoyens en santé) ; 5 (agriculture moderne) et 17 (égalité homme et femme ou genre) du domaine communauté sociétale de l'Agenda 2063 ont été analysés dans le sous-système social. Enfin, les objectifs 6 (économie bleue), 7 (économie et environnement durable), 8 (Afrique unie /fédérale et confédérée) et 16 (renaissance culturelle africaine) du domaine culturel de l'Agenda 2030 ont été analysés dans le sous-système environnemental.

En plus, le SPSS a permis de grouper les données, de les traiter dans les tableaux et graphiques et de faciliter l'analyse. La méthode SWOT a aidé à réaliser les diagnostics interne et externe des systèmes de l'éducation et de suivi-évaluation de la RDC.

Cette dissertation se base sur un travail de terrain mené entre décembre 2018 et avril 2022 à Kinshasa, en RDC. Durant l'investigation de terrain, les techniques mises à profit sont entre autres l'observation directe effectuée au sein des écoles et de l'Observatoire congolais du développement durable comme structure chargée du suivi et de l'évaluation de l'agenda 2063. Il y a aussi l'analyse de contenu qui a rendu possible les entretiens semi-directifs réalisés avec les différents acteurs du système éducatif et les experts des ministères du plan et de

l'enseignement primaire, secondaire et technique. Un questionnaire d'enquête a été administré à un échantillon représentatif de la population de Kinshasa et 1201 réponses ont été récoltées.

Concrètement, cette étude va permettre aux structures chargées de l'implémentation des objectifs spécifiques de l'agenda 2063 d'ajuster leurs stratégies d'intervention. Elle permettra également aux populations de s'approprier cet agenda continental pour le développement durable de la République démocratique du Congo.

Par rapport à la problématique de l'action publique en RDC : entre postulats théoriques et appréhensions pratiques, nous avons constaté que toutes les institutions engagées dans l'implémentation des programmes publics en RDC sont caractérisées entre autres par des capacités humaines en majeure partie composées des universitaires sans formation spécialisée en évaluation des politiques publiques. Il y a aussi le problème de financement des actions publiques. On a constaté que même au niveau de l'Union africaine, ses actions sont en partie financées par des fonds extérieurs (Banque mondiale, Union européenne, etc.). L'Afrique capable de financer son développement, aux termes de son objectif 20, reste un leurre. En RDC, excepté le cabinet du MEPST, les autres services ne disposent pas de matériels informatiques. Même celles qui en disposent n'ont pas les logiciels appropriés au traitement des données. D'où, la difficulté du Secrétariat général de disposer d'une base de données fiables pour la recherche. Nous avons aussi épinglé le système administratif qui reste limité à des outils traditionnels de types rapports administratifs, rapports de mission, rapports d'enquêtes nationales, etc. Les inspecteurs fustigent le fait de faire des rapports à la hiérarchie concernant le fonctionnement des écoles, mais pas de *feedback*. On peut aussi signaler le cadre institutionnel imprécis des institutions scolaires dont certaines n'ont pas d'infrastructures ou de bureaux propres, la nomination clientéliste des ressources humaines dans les services budgétivores qui suit la vague politique et non la qualification professionnelle, le déficit des ressources humaines formées, la méconnaissance des outils modernes de gestion. A ce niveau, nous nous inspirés d'Emmanuel Kamdem qui estime qu'il faut :

*partir de l'observation des structures sociales pour tenter de restituer les rationalités sociales et logiques d'action. La finalité de toute cette démarche étant de voir quelles perspectives nouvelles peuvent se dessiner pour permettre l'inscription des organisations africaines dans un système de multirationalité qui concilie l'enracinement traditionnel, l'efficacité productive, la compétitivité organisationnelle et l'épanouissement individuel*⁶³³.

⁶³³ E. Kamdem, *Management et interculturelité en Afrique, Expérience Camerounaise*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 404.

Lorsqu'on a interrogé l'action publique sous le prisme de la gratuité de l'enseignement, il y a donc beaucoup de contraintes qui pèsent sur l'implémentation des politiques publiques en RDC. Le poids des contraintes institutionnelles et légales est prépondérant. Mais, d'autres que les acteurs n'ont pas évoquées représentent des risques à l'atteinte des objectifs de la gratuité de l'enseignement en RDC. On dirait qu'elles sont cachées, car non dévoilées. Ainsi, par exemple, comme déjà évoqué, la contrainte sécuritaire liée à la turbulence guerrière à l'Est de la RDC depuis 1996 pèse du poids de la bête sur les efforts de développement. C'est d'ailleurs une tendance presque générale entre les États africains où les rapports de force dominent les rapports sociaux. C'est ce qui met en mal l'intégration africaine qui doit aller de pair avec les actions de développement du continent.

L'analyse des logiques d'acteurs montre des conflits entre les gouvernants et les gouvernés. Les responsables ministériels ont la logique d'usure déjà évoquée ; ce qui fait que depuis les années 1990, les différents gouvernements qui se sont succédés ne font que multiplier des bancs syndicaux sans se soucier de régler les accords déjà existants avec les enseignants. Ces derniers ont les mêmes revendications et s'attendent que les accords existants soient respectés. Chaque gouvernement qui arrive, comme s'il venait d'autres cieux, les ignorent et en fait signer d'autres pour calmer la moindre tentative de grève. Au bout du rouleau, c'est le jeu des dupes et le système éducatif est en panne.

Les gouvernements recourent également au blocage. Dans leurs manœuvres, les cadres de l'administration nationale sont censés être passés par l'école. Il s'avère que dans un contexte où l'emploi est une denrée rare, certains cadres ont été évincés par leurs enseignants dans leur cursus scolaire ou académique. Parvenus à des postes de responsabilité où ils doivent décider sur le salaire des enseignants, il est fort probable qu'ils le bloquent pour se venger. Alors que ce sont les meilleurs qui doivent être recrutés dans l'enseignement et la recherche, même certains professeurs des universités de la RDC appliquent la logique « les enfants d'abord ». Elle consiste à accorder des moyennes de points en termes de faveurs imméritées à leurs descendants et proches afin de les préparer à occuper des postes dans l'enseignement. Dans le même ordre d'idées, on fustige l'ethnicité, le collinisme, la partitocratie voire « les points sexuellement transmissibles. On a récemment observé un été de « thèses de doctorat politiquement transmissibles » sous le régime Joseph Kabila. Des hommes politiques ont abusé de leur pouvoir jusqu'à soutenir des thèses de doctorat dont certaines étaient taxées d'avoir été rédigées par des professeurs d'université. Pour une fois dans l'histoire, le jury de la soutenance de la thèse de l'ancien président de l'assemblée nationale Aubin Minaku s'était levé à l'entrée

du lauréat dans la salle. Un quidam politique de la RDC a tenté la même aventure dans une université américaine. Sa thèse de doctorat était simplement rejetée.

Pour les populations ou les gouvernés, c'est la peur. L'adhésion aux actions politiques ne signifie pas une quelconque conviction. Les uns disent « laissons faire. Nous attendons 2023 ; c'est-à-dire l'échéance électorale ». Or, elles n'ont aucun mécanisme pour contrer la fraude électorale. Dans cet attentisme, on lit un manque d'initiative en termes d'insubordination au pouvoir politique. Pire encore, le silence de l'élite intellectuelle laisse parler le citoyen lambda : « les intellectuels sont le malheur de l'Afrique ». Les politiques les affament pour imposer ce silence. Et, lorsque l'un ou l'autre entre en politique, on connaît les résultats : « les rênes du pouvoir sont abrutissantes. » Seuls les grands déclinent les offres et se tirent d'affaires. Cheikh Anta Diop avait plusieurs fois refusé des postes ministériels proposés par Léopold Sédar Senghor ; ce qui lui a valu la prison.

Par ailleurs, on peut également stigmatiser le recul de la démocratie, l'inadéquation de la formation scolaire et académique avec les besoins réels des entreprises, la dévalorisation du diplôme selon l'adage de l'imaginaire kinoïse « chik'eza rien » ou l'école ne vaut rien.

A l'analyse, on a l'impression que la RDC stagne. Les répondants sont en majorité pessimistes sur les effets immédiats de l'agenda 2063 sur leurs conditions de vie. Les efforts de 1.0, 1% sont peu significatifs par rapport aux 100% des citoyens instruits attendus de l'objectif 2. On est en situation d'une centralisation excessive et de besoin d'un nouveau modèle de gestion de l'éducation. Il est possible de requalifier l'école publique et tendre vers des établissements déconcentrés plutôt que décentralisés selon la demande des inspecteurs de l'EPST. D'où, la nécessité du droit scolaire pour établir une loi qui revalorise considérablement le statut et le rôle de l'enseignant par l'État. La RDC prétend avoir ramené tous les enfants à l'école. Mais, le manque de transparence dans la gouvernance de la chose publique persiste et ne peut permettre un quelconque développement.

En somme, si des nombreux pays ont formulé et mis en œuvre des stratégies nationales de développement durable contenues dans l'agenda 2063, les éléments de base en matière de conception et de mise en œuvre, recommandés à la fois par l'Union africaine et les experts en la matière, sont souvent absents. Les faibles résultats constatés dans la mise en œuvre de l'agenda 2063 en RDC montrent que ce programme continental tombe dans les généralités de suite du caractère macro de ses objectifs. De manière concrète, les critères macro reflètent mal la réalité des systèmes de vie des populations. Cela parce que

*si les critères macroéconomiques sont nécessaires pour l'État [...], ils sont intermédiaires pour les populations. En effet, celles-ci ne sont intéressées à ces objectifs que si elles en voient les retombées concrètes au plan de la vie quotidienne : qualité de l'infrastructure et des services, rapports satisfaisants entre fonctionnaires et paysans, pouvoir d'achat satisfaisant, politiques économiques et sociales favorables, etc.*⁶³⁴.

Pour une archéologie du développement de l'Afrique et de la RDC, Achille Mbembe⁶³⁵ estime que « *cette difficulté à reconnaître sa propre faillite comme la peur de regarder le vide dans lequel on est plongé peut être un obstacle majeur à la découverte des innovations par lesquelles les africains s'efforcent de résoudre les problèmes quotidiens qui résultent de l'échec du modèle ou à promouvoir des conditions de vie acceptables* ».

L'agenda 2063 reste pertinent pour le développement de l'Afrique et de la RDC. Ainsi, « *pour repenser les conditions de changement dans le monde africain, il faut mettre à jour la question principale qui ne saurait être trop longtemps occultée : celle de la crise des modèles de développement élaborés dans le cadre d'une économie incapable de répondre aux besoins réels des populations africaines* »⁶³⁶. C'est pourquoi, l'opérationnalisation doit continuer à condition d'y apporter les améliorations. Outre le fait que la RDC doit mobiliser ses propres ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs à l'horizon 2063, son gouvernement doit œuvrer pour l'accélération du processus d'intégration africaine en lieu et place de l'intégration régionale ou sous régionale qui laisse entière la question de l'unité africaine. C'est comme le disait René Dumont⁶³⁷ : « *ce n'est plus le moment de persévérer dans l'erreur, au nom de n'importe quel dogmatisme ; mais celui de regarder en face les faits et les hommes, pour voir ce qu'on en peut tirer.* » Par ailleurs, le résultat sur le développement durable est très difficile à obtenir. D'où,

*l'impact sur le développement durable doit aussi se définir en fonction de l'état des lieux existant de la collectivité. Un projet sectoriel pourra être « durable » s'il améliore une dimension problématique, ou au contraire non durable s'il augmente un déséquilibre existant entre les trois dimensions du développement durable. La durabilité n'existe pas en soi, mais est toujours à mettre en relation avec le contexte. C'est ainsi qu'un projet social mais ayant des coûts économiques pourra être durable dans une commune riche, mais qui a des problèmes sociaux, alors qu'il sera moins bien dans une commune qui a des problèmes financiers*⁶³⁸

⁶³⁴ H. Dupriez, *Op. cit.*, p. 10.

⁶³⁵ A. Mbembe, *Afriques indociles, christianisme, États et société en Afrique postcoloniale*, Karthala, Paris, 1989, p. 37.

⁶³⁶ J-M. Ela, *Op.cit.*, p. 36.

⁶³⁷ R. Dumont, *L'Afrique noire est mal partie*, édition revue et corrigée, Seuil, Paris, 1973, p. 202.

⁶³⁸ OFFICE FEDERAL DE DEVELOPPEMENT FEDERAL (ARE), Guide des outils d'évaluation des projets selon le développement durable, 2004, p. 78. cf. www.are.cn, consulté le 2/4/2020.

Quant aux réformes du système scolaire, la cible serait de « *faire de l'enseignement un enseignement efficace pour tous les élèves et réduire l'impact des facteurs extrascolaires nuisibles à l'apprentissage*⁶³⁹. » Le besoin et le souci de la qualité de formation exprimés par les parents nécessitent l'enrichissement et l'adaptation des programmes officiels. Dans le sens de l'agenda 2063, les réformes qui consistent à augmenter considérablement la fréquentation scolaire sont encouragées. Mais, l'accessibilité ne suffit pas : il fallait offrir des services spéciaux aux élèves qui éprouvaient de difficultés. D'où, la nécessité de porter une attention particulière à l'enfant en difficulté d'apprentissage ou de comportement. C'est le cas des individus présentant *une infirmité motrice d'origine cérébrale (IMOC)*⁶⁴⁰ ou tout autre handicap. C'est le principe de l'inclusivité qui est requis à l'école. Il reste à adapter les infrastructures à ses besoins.

Les quelques améliorations sont formulées sous forme de stratégies. Ainsi, pour une Afrique forte, libre de son choix, la réponse définitive au sous-développement, c'est la réponse de tous les Etats à élaborer une boussole des stratégies communes. De nos jours, seuls les grands ensembles sont viables (CEDEAO, CIRGL, CEEAC, SADEC...). Les africains qui cèdent les flancs à ceux qui ont intérêt à les diviser doivent réfléchir deux fois. Et, l'éducation est le moyen le plus sûr pour le développement.

C'est à ce niveau qu'il faut dire une chose : l'Union africaine doit cesser d'être une messe de chefs d'État, mais un parlement civil où les experts de chaque domaine ont des mandats à travailler jour et nuit sur les stratégies d'action de développement. Pour les spécifiques, l'Afrique doit se doter d'un programme scolaire unique fondé sur l'éveil des consciences dès le bas âge afin de préparer les générations futures à défendre sa place dans le monde. Nos parents ont été assujettis, nous le sommes beaucoup plus davantage. Quel est le sort des générations futures. La reprise de conscience africaine n'offense personne.

Il convient de noter que certains gouvernements du monde ont déjà pris conscience des insuffisances de leurs activités de gestion et de contrôle des programmes politiques. Certains font la promotion du partenariat public-privé (PPP). Pour d'autres, certains grands projets sont ainsi sous-traités à une université ou à un institut de recherche. Cela

[...] suppose normalement un très important effort de méthodologie, la compilation de données abondantes et un long travail d'analyse. Cet exercice donne lieu habituellement à la constitution d'une cellule distincte, rattachée au

⁶³⁹ M. SKILBECK, *article déjà cité*, p. 82.

⁶⁴⁰ V. Lunga Okitondo, *Liens et fixation des schèmes chez les sujets déficients intellectuels : Cas des IMOC*, Mémoire de Master 2, Université de Yaoundé I, Yaoundé, 2019.

*projet. La responsabilité en est confiée à des universitaires, et les administrateurs du projet considère ce travail d'évaluation comme un élément extérieur à leur projet.*⁶⁴¹

Par ailleurs, le développement durable étant par nature interconnecté, ou interdépendant, *il est indispensable de regarder au-delà des frontières – qu'elles soient géographiques ou institutionnelles – si l'on veut être en mesure de coordonner des stratégies et de prendre de bonnes décisions. [...] La coopération doit par conséquent faire partie intégrante du processus de prise de décision si l'on veut qu'il débouche sur des solutions intelligentes*⁶⁴².

Par exemple, concernant les produits agricoles génétiquement modifiés, il faut des stratégies cohérentes au niveau tant national qu'international de plusieurs ministères et institutions.

Par ailleurs, face aux défis, on est tenté de proposer le « grenelle » dans l'action publique en Afrique. En soi,

*le grenelle de l'environnement offre une occasion sans précédent de s'interroger sur les effets de la concertation sur l'action publique. Introduit à la suite de l'élection à la présidentielle de la république de Nicolas Sarkozy, entre juillet et décembre 2007, le grenelle mobilise des moyens inhabituels (en personnel et en fonctionnement) et vise à influencer l'évolution des politiques publiques dans une perspective de développement durable [...] le grenelle peut être appréhendé comme un instrument de coordination*⁶⁴³.

Concernant le domaine spécifique de l'éducation, c'est presque une règle générale : « la gratuité ne garantit pas la qualité ». Faisant foi à Malcom Skilbeck⁶⁴⁴, « *il semblerait qu'il existe un ensemble commun, pour ne pas dire universel, de compétences d'apprentissage qui*

⁶⁴¹ E. Howard Freeman, Communication déjà citée, p. 42. Selon l'auteur, les conséquences de l'évaluation-recherche sont les suivantes : (i) l'évaluation devient un projet de recherche avec des problèmes, des besoins ; un financement et un calendrier spécifiques. Le conflit est inévitable entre l'évaluateur et les administrateurs du projet suite à des divergences ; (ii) l'évaluation devient également un exercice d'élaboration théorique. Le chercheur est intéressé par le développement des connaissances dans le domaine considéré. Sa préoccupation est d'avoir une méthodologie rigoureuse et il considère les modifications de programme, etc., proposées par les administrateurs du projet, comme une interférence inadmissible dans ses travaux. De leur côté, les administrateurs du projet acceptent mal l'interférence d'étrangers qui tendent à alourdir leurs tâches par leurs demandes d'information, et qu'ils considèrent comme des parasites bien payés, qui n'ont pas à répondre du succès ou de l'échec du projet ; (iii) l'évaluation fournit des informations qui ne sont pas utilisables et qui n'arrivent pas en temps voulu. Les rapports sont rédigés dans un style scientifique, ils sont complexes et tentent de montrer ce qui s'est produit et pourquoi cela s'est produit au lieu de proposer des recommandations sur ce qui devrait être fait. De plus, ces travaux de recherche utilisent une masse importante de données qu'il faut traiter et analyser. Il n'est pas rare que tout cela prenne plusieurs années, auquel cas les résultats sont à peu près sans utilité pour les responsables des prises de décision.

⁶⁴² T. Strange et A. Bayley, *Le développement durable. À la croisée de l'économie, de la société et de l'environnement*, sl, OCDE, 2008, p. 28.

⁶⁴³ Ch. Halpern et J. Pollard, « Les effets du grenelle de l'environnement sur l'action publique. Analyse comparée entre deux secteurs : déchets et bâtiment », in *Gouvernement et action publique*, 2017/2 (n°2), pp. 107-130, [En ligne], cf. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2017-2-page-107.htm>, consulté le 24/07/2022.

⁶⁴⁴ M. Skilbeck est professeur émérite, membre de l'académie australienne de sciences sociales et consultant auprès de l'UNESCO.

devraient être acquises par tous à un âge donné⁶⁴⁵.» Et, d'ajouter que « l'une des raisons de la faiblesse des résultats des étudiants - le plus souvent en fin d'adolescence ou au début de l'âge adulte – tient au caractère inadapté des tâches qu'on leur propose : les programmes, qui n'ont que peu de rapports avec leurs intérêts et leurs besoins⁶⁴⁶. »

A l'avènement du gouvernement actuel dit de l' « Union sacrée de la nation », le premier ministre est conscient qu' « *en dépit des nombreuses ressources que compte le pays, les congolais sont devenus, depuis des décennies, un peuple particulièrement vulnérable et peu confiant en lui-même⁶⁴⁷. » Et, d'ajouter : « plusieurs congolais, du fait de leur extrême pauvreté matérielle, n'arrivent plus à s'assumer comme parents et à assurer l'avenir de leur progéniture⁶⁴⁸. » Dans la droite ligne de la vision du chef de l'État, « *ce gouvernement ici a l'ambition d'inverser le rapport entre richesse et pauvreté. Il entend mettre fin à ce scandale qui consiste à faire des congolais un peuple pauvre assis sur des richesses incommensurables⁶⁴⁹. »**

Franchement, ce gouvernement tient-il à la « *nécessité de rendre réelle la solidarité entre les différentes couches de la population, laquelle devrait se traduire, notamment par une juste et équitable répartition de la richesse, par la fourniture des logements sociaux décents, par l'instauration de la couverture sanitaire universelle ainsi que par la gratuité de l'enseignement au niveau primaire ? »*

Pour tout dire, les résultats montrent que la gratuité de l'enseignement n'ayant pas garanti la qualité de la formation attendue de tous les acteurs (et de l'humanité), il convient de la supprimer. C'est l'avis des bénéficiaires directs (les élèves) et indirects (les parents). Les enseignants, eux, ne l'entendent pas ainsi. Ils ne veulent plus être maltraités comme les travailleurs des parents. Les leaders syndicaux ont gagné une bataille et sont disposés à poursuivre les négociations avec le gouvernement jusqu'au paiement des salaires décents aux enseignants selon les différents accords signés. L'État et ses auxiliaires (responsable ministériels, inspecteurs, etc.) se contentent de l'accès massif des enfants à l'école ; peu importe les conditions d'apprentissage. Parce que l'expérience des uns fait celle des autres, lorsque le

⁶⁴⁵ Il cite entre autres, la maîtrise de la lecture, d'écriture et de calcul, d'éducation scientifique et peut-être d'éducation civique, en vue d'établir des normes nationales et des comparaisons internationales...

⁶⁴⁶ M. Skilbeck, Loc. cit., p. 82.

⁶⁴⁷ RDC, Programme d'actions 2021-2023, déjà cité, p. 47.

⁶⁴⁸ Propos de Jean-Michel Sama Lukonde Kengye ; premier ministre et chef du gouvernement de l'Union sacrée de la nation.

⁶⁴⁹ Idem. Cf. RDC, Programme d'actions 2021-2023, déjà cité, p. 47.

Canada était confronté à la crise de l'école, ses réformes sont allées jusqu'à des mesures fortes telle que la « *disparition de la fonction d'inspecteur d'école*⁶⁵⁰. »

Il convient de revenir sur l'objectif éducatif de l'agenda 2063 en substance : « des citoyens instruits et une révolution de compétences renforcée par la science, la technologie et l'innovation. » Ceci sous-entend l'éducation pour le développement ; c'est-à-dire comment donner aux citoyens une formation pour qu'ils s'en servent dans le développement de leur milieu de vie (et non d'ailleurs). En bref, il faut une nouvelle synergie entre les industriels locaux et l'école. Cette dernière doit répondre aux besoins locaux sans nier la mondialisation technologique. Dans cette étude focalisée sur l'éducation, après analyse des données quantitatives, l'indicateur « taux de scolarisation net par sexe et âge au niveau élémentaire » montre que la tendance dominante du taux de scolarisation à ce niveau est basse en RDC. À en croire les différents acteurs du système éducatif, le pays est encore loin d'atteindre la cible : « le taux de scolarisation au niveau élémentaire est de 100% » aussi longtemps que sa priorité n'est pas la révolution des compétences induite par l'éducation et la science, la technologie et l'innovation. Son système éducatif est désarticulé. Pour dire vrai, il est au point mort. Les conditions de travail et d'apprentissage sont médiocres. Face à la contrainte de la pandémie de la COVID-19, malgré l'état d'avancement technologique d'autres Etats américains, asiatiques et européens, on a noté que « *l'enseignant est apparu au centre de cet apprentissage (à distance) à la maison, la technologie n'étant qu'un moyen de réaliser cette continuité*⁶⁵¹. » La RDC était prise au dépourvu. D'où, la formation de masse qui vient voiler l'action publique de la gratuité de l'enseignement bâclée.

En corollaire, on comprend pourquoi tout le système social de la RDC est dysfonctionnel. La sagesse africaine dit que pour affaiblir un État, il faut commencer par son système éducatif. Il est nécessaire de créer un environnement social où les africains vont réfléchir d'où ils viennent et où ils vont.

Par ailleurs, rendu à la fin de cette recherche et compte tenu de certains indicateurs, il serait utile d'envisager que tous les États membres de l'Union africaine puissent axer leurs politiques publiques sur l'agenda 2063. Certes, le point de départ consisterait entre autres à redynamiser sa vulgarisation ; à créer un parlement civil pour siéger en lieu et place de la commission des chefs d'États à son implémentation. Les universités peuvent être mises à profit.

⁶⁵⁰ R. Charron, *Loc. cit.*, p. 3. Dans la réforme de l'éducation québécoise de 1959 à 1969, il y a eu disparition de la fonction d'inspecteur d'école en 1966.

⁶⁵¹ J-L. Durpaire, *Loc. cit.*, p. 4.

Malgré le caractère universel de la science, un système curriculaire unique de formation pour le continent permettra d'atteindre l'objectif 2. Pour résoudre le problème de l'éducation de base confrontée aux préoccupations culturelles, le débat est toujours ouvert. La tendance actuelle place l'éducation de base en face de la mondialisation. Nous pouvons noter que

*les individus vivants au sein d'États distincts adoptent une attitude de défense ou d'assimilation. L'attitude de défense consiste à se refermer sur son identité particulière et à refuser les intrusions de la mondialisation, tandis que l'attitude d'assimilation revient à perdre son identité face à elle [...] une voie intermédiaire a émergé, suggérant aux élèves les outils qui leur ouvrent l'accès à la mondialisation*⁶⁵².

A ce propos, la métaphore estimée adaptée est celle utilisée par M. Claude Durand-Prinborgne : « *la mondialisation comme une fleur au sein d'un bouquet ou comme un ingrédient dans un plat.* ». Certes, la mondialisation est irréversible. Mais, nous insistons sur

*la nécessité pour les systèmes scolaires (africains) – lorsqu'ils s'envisagent en termes de mondialisation et d'éducation de base – de ne jamais perdre de vue les problèmes particuliers locaux et sociaux. Certains problèmes restent des problèmes particuliers à des sociétés données. Et, c'est aux systèmes scolaires de prendre ce fait en compte et d'essayer d'y apporter une réponse.*⁶⁵³

Au niveau méso-social, la RDC peut accélérer le processus d'appropriation de l'agenda 2063 et d'y lier effectivement son Plan national stratégique de développement (PNSD) et d'autres actions publiques. Il y a lieu d'éviter de flouer l'agenda de l'Union africaine par les ODD des Nations unies. Il paraît également essentiel d'autonomiser l'OCDD comme cadre institutionnel de pilotage des structures de suivi-évaluation des politiques publiques nationales et des agendas internationaux auxquels le pays souscrit.

Pour le cas spécifique de l'action publique de la gratuité de l'enseignement, elle est à revisiter si l'on s'en tient aux déclarations des bénéficiaires directs et indirects par la promotion de *la semi-gratuité*⁶⁵⁴ de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Les parents refusent d'hypothéquer la qualité de la formation de leurs enfants au nom d'une gratuité qui n'en est pas une. Ceci suppose que l'État doit fixer le minerval à un coût correspond à la bourse de n'importe quel citoyen, et que ce minerval soit orienté directement au trésor public de l'État afin de payer un salaire digne aux enseignants. Le souhait exprimé par les parents est que l'État crée des emplois pour qu'ils soient en mesure de prendre en charge leurs enfants. Ils ont rejeté

⁶⁵² Alejandro Tiana Ferrer et Wally Morrow, « L'éducation de base confrontée aux préoccupations culturelles et sociales », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (En ligne), 24/1999, p. 123. Cf. <http://journals.openedition.org/ries/2624>, consulté le 30 juin 2022.

⁶⁵³ Idem.

⁶⁵⁴ Les parents et les élèves estiment qu'il vaut mieux qu'ils contribuent un tant soit peu au fonctionnement des écoles en payant des frais scolaires réduits au lieu d'hypothéquer la qualité de la formation.

l'idée de manque de financement et exigé la création des taxes susceptibles de financer le Fonds national de l'éducation afin d'appuyer les promoteurs des écoles ; surtout en milieu rural, à travers le partenariat public-privé comme annoncé dans le programme d'actions 2021-2023. Autrement-dit, tendre vers la privatisation du système éducatif. Partant de l'exemple de la Nouvelle-Orléans aux USA, la RDC peut se servir de la pandémie de corona virus comme un « choc opportun » et voter une loi transférant la supervision du système éducatif plutôt des mains des fonctionnaires de l'État vers celles des conseils d'administration d'organismes de gestion privés et des bailleurs de fonds extérieurs à l'État.

L'on ne peut s'arrêter de dire que l'enseignant reste au centre de l'éducation. C'est par lui que passera la vulgarisation de l'agenda 2063 et l'idéologie des États-Unis d'Afrique aux jeunes générations. D'où, la nécessité qu'ils soient professionnaliser à travers des formations continues dans les domaines tant de la pédagogie que de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Actuellement, un enseignant qui ne sait pas allumer un ordinateur doit s'estimer incompetent. C'est à eux d'identifier les vrais besoins en formation des élèves et d'y axer la formation. Quant à cette dernière de répondre aux besoins du développement local. La formation « bourrage crâne » actuelle est à bannir.

Nous sommes sans oublier qu'« *ouverte à tous, l'école n'opère plus la sélection forte qu'elle effectuait jadis en orientant sur le marché du travail ceux qu'elle estimait être les moins aptes. Désormais, en même temps qu'elle perpétue sous des formes renouvelées dans son travail de sélection, elle maintient à l'intérieur de l'institution des catégories d'élèves en situation de difficulté. Dans ce contexte, gérer ces 'exclus de l'intérieur' en évitant le recours à des procédures de relégation scolaire devient un problème crucial*⁶⁵⁵. » Tout en ayant à l'esprit que le développement durable recherché est un idéal, cette étude s'est penchée à démontrer que l'école africaine est l'outil indéniable du développement durable du continent. Certes, avec Dominique Bourg⁶⁵⁶, la question « *le développement durable est-il vraiment durable ?* » reste posée.

Par rapport à la demande des parents et des élèves de supprimer la gratuité de l'enseignement, à condition de créer des emplois leur permettant de prendre en charge de leurs enfants, cet avis montre le risque d'une action qui ne répond pas au besoin réel des populations. Les kinois ont besoin de travail. L'on a beau crier que la gratuité est garantie par la constitution et ils ont rétorqué qu'il y en a bon nombre de dispositions qui ne sont pas respectées. Certains

⁶⁵⁵ F. Bloess *et alii*, *Dictionnaire de sociologie*, Hatier, Paris, 2004.

⁶⁵⁶ D. Bourg, cité par S. Maury (dir), *Op. cit.*, p. 262.

groupes fustigent le contexte de guerre dans lequel la constitution de 2006 avait été rédigée jusqu'à réclamer un référendum populaire sur sa révision constitutionnelle.

Quant à la contrainte liée aux conditionnalités de la Banque mondiale et d'autres PTF d'appui à la politique publique de la gratuité de l'enseignement, les dilatoires lorsque le gouvernement est limité dans les moyens de sa politique ont été signalés. C'est un risque qui devait être analysé dès la mise en agenda de cette action publique selon les normes classiques.

Dans l'analyse des politiques publiques de l'agenda 2063, on s'est inspiré de Lemieux qui adopte une « optique gouvernementale » ; c'est-à-dire qu'il voit les politiques publiques comme moyen de régulation, là où la distribution des ressources est perçue comme comportant des écarts par rapport à certaines normes. Et, « *c'est en évoquant ainsi les normes qu'il évite le piège du fonctionnalisme où les politiques publiques sont vues seulement comme système autorégulateur, sans critères externes d'évaluation.*⁶⁵⁷ »

La thématique de cette recherche est vaste et complexe. Les analyses menées ne peuvent pas permettre de faire un bilan global de l'agenda 2063. Nous avons focalisé une attention particulière sur quelques indicateurs de la dimension éducative en RDC. Ils ont été choisis pour leur pertinence. Nous pensons quand même avoir apporté quelque chose à l'édifice scientifique en abordant : i) dans une perspective globale, les effets de l'agenda 2063 sur les populations de Kinshasa et la façon dont lesdites populations perçoivent les effets de cet agenda sur leurs conditions de vie ; ii) sous un angle spécifique, l'action politique de la gratuité de l'enseignement en RDC.

Tout en espérant que les insuffisances de cette étude pourront être complétées par les recherches futures, il y a lieu de retenir que « *pour amorcer le véritable débat qui s'impose en ce début du XXIème siècle, il faut refuser dès le départ, de penser l'avenir de l'Afrique à partir du passé des autres* »⁶⁵⁸. Enfin, tout comme Alain Touraine⁶⁵⁹, « *je ne puis me plaindre des critiques faites, puisque j'en attends au contraire une avancée dans un domaine que je n'ai pas eu le loisir d'explorer, ce qui est en effet tout à fait regrettable.* » Les recherches futures pourront se pencher, par exemple, sur la question de l'intégration africaine et réajuster les stratégies de cet autre canard boiteux de l'Union africaine. Par ailleurs, chaque objectif couvrant

⁶⁵⁷ V. Lemieux et Sainte-Foy, « L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir », [En ligne], cf. <http://id.erudit.org/iderudit/040009ar>, compte rendu présenté par Michael Keating, in *Politique et sociétés*, n°28, 1995, p. 142-143, consulté le 21/12/2021.

⁶⁵⁸ J-M. Ela, *Op.cit.*, p. 72.

⁶⁵⁹ A. Touraine, Préface à C. Gendron, *Le développement comme compromis...Op. cit.* p. x.

un secteur particulier de la vie des africains, il y a encore beaucoup de matières et sur l'agenda 2063 et sur l'école africaine.

Nous ne prétendons pas avoir épuisé l'action publique éducative, loin s'en faut. La mise en regard des faibles résultats de l'action publique éducative - sous le prisme de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC – reste à questionner. Notre constat n'invalide pas les efforts du gouvernement dans sa politique de la gratuité de l'enseignement pour améliorer les conditions de vie des populations, mais révèle sa faible efficacité dans le domaine de l'éducation où, les usagers eux-mêmes ont avoué qu'en plus de la baisse du niveau de formation des élèves, « *la gratuité de l'enseignement a créé beaucoup plus de problèmes qu'elle n'en a pas résolus* ». Malgré ces défis, « *[...] pour participer aux relations sociales, chaque individu doit acquérir des compétences et des ressources qui lui permettent d'apporter sa contribution aux finalités poursuivies ; cette contribution renforcera encore son sentiment, plus ou moins satisfaisant, d'épanouissement personnel, de reconnaissance sociale et de rassurance morale*⁶⁶⁰ .» Dès lors, le développement durable va profiter à tous les africains.

⁶⁶⁰ G. Bajoit, *Socioanalyse des raisons d'agir. Etudes sur la liberté du sujet et de l'acteur*, Presses de l'Université de Laval, Québec, 2009, p. 98.

BIBLIOGRAPHIE

A. DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES

- AFITEP, *Dictionnaire de Management de projet*, sl, AFITEP, Afnor, 2010.
- Bloess F. et alii, *Dictionnaire de sociologie*, Hatier, Paris, 2004.
- Boussaguet L. et alii (dir), *Dictionnaire des politiques publiques*, 4^{ème} édition, Sciences Po, Paris, 2014.
- Boussaguet L. et alii, *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 2014.
- Larousse, *Nouveau Larousse encyclopédique*, Larousse, Bordas, 1998.

B. OUVRAGES FONDAMENTAUX

- Albarello L., *Apprendre à chercher. L'action sociale et la recherche scientifique*, De Boeck, Paris, Bruxelles, 1995.
- Bajoit G., *Socioanalyse des raisons d'agir. Etudes sur la liberté du sujet et de l'acteur*, Presses de l'Université de Laval, Québec, 2009.
- Beaud M., *L'art de la thèse*, La Découverte, Paris, 1994.
- Bishikwabo A., *Sociologie de l'Afrique et du Congo*, Mediaspaul, Kinshasa, 2002.
- Brechet J.P. et Schieb-Bienfait N., *Logique d'action et projet dans l'action collectives : Réflexions théoriques comparées, Finances, Contrôle, stratégie*, Association FCS, Paris, 2001.
- Bourdieu P., *Les structures sociales de l'économie*, Seuil, Paris, 2001.
- Bourg, D. (dir), *Pour une 6^{ème} République écologique*, Odile Jacob, Paris, 2011.
- Corbière M. et Larivière N. (S/dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans les recherches en sciences humaines, sociales et de la santé*, Les Presses de l'Université du Québec, Québec, 2014.
- Crozier M. et Freiberg E., *L'acteur et le système*, Seuil, Paris, 1977.
- Depelteau F., *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- Dumont R., *L'Afrique noire est mal partie*, édition revue et corrigée, Paris, Seuil, 1973.
- Durand J. P. et Weil R., *Sociologie contemporaine*, Vigot, Paris, 1997.
- Duverger M., *Méthodes des sciences sociales*, PUF, Paris, 1961.
- Ela J-M., *Innovations sociales et renaissances de l'Afrique noire. Les défis du « monde d'en bas »*, L'Harmattan, Paris, 1998.

- Ghiglione R. et Matalon B., *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratiques*, Armand Colin, Paris, 1991.
- Goffman E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éd. de Minuit, 1991.
- Grawitz M., *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 1979.
- Gumuchian H. et Marois C., *Initiation à la recherche en géographie*, Anthropos, Montréal, 2000.
- Hassenteufel P., *Sociologie de l'action publique*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 2011.
- Houée P., *Repères pour un développement humain et solidaire*, Ouvrières, Paris, 2009.
- Kimwanga Nkeny P., *Théories sociologiques*, CEPRISE, Kinshasa, 2010.
- Lacombe B., *Pratique du terrain. Méthodologie et techniques d'enquête*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'ASCQ, 1996-1997.
- Lascoumes P. et Le Galès P., *Sociologie de l'action publique*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris.
- Lascoumes P. et Le Galès P., *Sociologie de l'action publique, Domaines et approches*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 2012.
- Leka J., *Traité de science politique*, Tome 1, PUF, Paris, 1986.
- Levresque B. et alii, *La nouvelle sociologie économique. Originalité et découvertes des approches*, Desclée de Brouwer, Paris, 2001.
- Loubet Del Bayle J-L., *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, L'Harmattan, Paris, Montréal, 2000.
- Mannoni P., *Les représentations sociales*, Collection Que sais-je ? PUF, Paris, sd.
- Martin O., *L'enquête et ses méthodes : L'analyse des données quantitatives*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris.
- Mbembe A., *Afriques indociles, christianisme, États et société en Afrique postcoloniale*, Paris, Karthala, 1989.
- Mendras H., *Éléments de sociologie*, Armand Colin, Paris, 1989.
- Mukoko Samba, *Statistiques descriptives*, CERDAS, Kinshasa, 2009.
- Muller P., *Les politiques publiques*, PUF, Paris, 1990.
- Nga Ndong V. et Kamdem E. (s/dir), *La sociologie aujourd'hui : une perspective africaine*, L'Harmattan, Paris, 2010.
- Parsons T., *The social system*, The Free Press, New York, 1951.
- Passeron J-C., *Que reste-t-il des héritiers et de la reproduction (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation*, Ecoles des hautes études en sciences sociales, Paris, 2017.
- Paugam S. (dir), *L'enquête sociologique*, PUF, Paris, 2010.

- Pia Touboul, *Recherche qualitative : la méthode des focus group. Guide méthodologique pour les thèses en médecine générale.*
- Quivy R. et Campenhoudt L-V., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1995.
- Rocher G., *Introduction à la sociologie générale*, Seuil, Paris, 1970.
- Samir Amin et alii, *L'avenir industriel de l'Afrique*, L'Harmattan, Paris, 1980.
- Shomba Kinyamba S. et alii, *Monographie de Kinshasa*, ICREDES, Kinshasa, Montréal, Washington, 2015.
- Stanley H. M., *Through the Dark Continent*, London, 1878.
- Van Campenhoud L. et Quivy R., *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4^{ème} édition, Dunod, Paris, 2011.

C. OUVRAGES SPECIALISES

- AFITEP, *Le management de projet. Principes et pratiques*, 2^{ème} éd., AFNOR, Paris, 2000.
- Baker J-L., *Evaluating the impact of development projects on poverty. A handbook for practitioners*, Washington, The World bank, 2000.
- Baudin M., *Le développement durable : Nouvelle idéologie du XXI^{ème} siècle ?* L'Harmattan, Paris, 2009.
- Brun A et Lasserre F. (S/dir), *Politiques de l'eau*, Québec, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2006.
- Cocagne N. et Segouin C., *L'évaluation des politiques et des actions en santé publique*, Diderot, Paris, 2013.
- Conseil ouest et centre africain pour la recherche et le développement agricoles, *Manuel de suivi-évaluation*, CORAF, sl, 2009.
- Demoulin R. et alii, *La stratégie de A à Z*, Dunod, Paris, 2010.
- Depover C. et Jonnaert P., *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum*, De Boeck, Bruxelles, 2014.
- Dufumier M., *Les projets de développement agricole. Manuel d'expertise*, Karthala, Paris, 1996.
- Durufle G. et alii, *Manuel d'évaluation des effets sociaux et économiques des projets de développement rural*, Paris, Ministère de la Coopération, 1988.
- Ella Ella S-B., *Pour un véritable développement de la boucle du Dja. Contribution à l'enracinement de l'écologie*, Les PUY, Yaoundé, 2016.

- Ella Ella, S. B., *Quand le capitalisme cynégétique envahit la réserve du Dja. Étude de sociologie de la chasse déviante*, Les PUY, Yaoundé, 2014.
- Esaho Shungu Lolo, *Fondamentaux sur le suivi-Evaluation des projets/programmes et politiques de développement, Communication à l'atelier de formation des cadres de l'administration publique congolaise en gestion axée sur les résultats et suivi-évaluation des projets/programmes*, Kinshasa, 25-29 septembre 2017.
- Fataneh Zarinpoush, *Guide d'évaluation de projet à l'intention des organismes sans but lucratif. Méthodes et étapes fondamentales pour procéder à l'évaluation de projets*, Toronto, Ontario, Imagine Canada, 2006.
- FMI, *Afrique subsaharienne. Ajustement budgétaire et diversification économique*, sl, édition Française FMI, 2017.
- Garel G., *Le management de projet*, Collection REPERES, La Découverte, Paris, 2003.
- Gendron C., *Le développement durable comme compromis : La modernisation écologique à l'ère de la mondialisation*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- Geoffray Schmitt, *Le management de projet appliqué au système d'information*, Lavoisier, Paris, 2010.
- Illiassou Ndam, *Dynamiques agricoles et mutations socio-spatiales dans le contexte d'un développement local en pays Bamoum (Ouest Cameroun)*, Thèse de doctorat en géographie économique moderne et de développement, UY1, 2000.
- Imbondem N., *L'appréciation et l'évaluation des projets de développement. Une approche en termes, de gestion*, Centre de développement de l'organisation de coopération et de développement économique, Paris, 1978.
- Jobert B. et Muller P., *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, PUF, Paris, 1987.
- Jones C., *An Introduction of the Study of Public Policy*, World worth publication, Belont, 1970.
- Kalele-Ka-Bila, *Sociologie du développement. Plaidoirie en faveur du sous-développement ? Une critique des théories sociologiques classiques*, Labossa, Lubumbashi, 1986.
- Kamdem E. (S/dir), *Innovation entrepreneuriale et développement durable en Afrique : défis et opportunités*, L'Harmattan, Paris, 2016.
- Kamndem E., *Management et inter culturalité en Afrique, Expérience Camerounaise*, L'Harmattan, Paris, 2002.
- Kedowine F-C. et V. Opango, *Rapport de l'étude diagnostique des capacités évaluatives en RDC*, Kinshasa, 2017.

- Kemoko Diakkite, *Droit de l'intégration africaine : Organisations communautaires en Afrique de l'Ouest, Rapport entre les organisations sous régionales, l'Union africaine et l'Organisation des Nations unies. Défis prioritaires de l'intégration en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 2017.
- Leka Essomba A., *Mobilités quotidiennes et identités urbaine au Cameroun. Une introduction à la sociologie de la circulation*, Connaissances et savoirs, Yaoundé, 2017.
- Mapapa Mbangala, *Guide pratique d'évaluation des projets d'investissement*, PUL, Liège, 2014.
- Marchat H., *Kit de conduite de projet*, Nouvelle édition, éd. D'organisations, Paris, 2003.
- Maury S. (dir), *Les politiques publiques*, La documentation française, Paris, 2015.
- Megri-Cherraben A., *L'éducation des enfants en Islam*, Al-Bustane, Paris, 2005.
- Memoulin R. et alii, *La stratégie de A à Z*, Dunod, Paris, 2010.
- Naser I. Faruqui et alii (S/dir), *La gestion de l'eau selon l'Islam*, Paris, Karthala, 2001.
- OCDE, *Pour préparer l'avenir de l'Afrique de l'Ouest. Une vision à l'horizon 2020*, OCDE, Paris, 1998.
- OCDE, *Développement durable. Les grandes questions*, OCDE, Paris, 2001.
- OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, OCDE, Paris, 2003.
- Office fédéral du développement durable, *Guide des outils d'évaluation de projet selon le développement durable*, ARE, Berne, 2004.
- Pain M., *Kinshasa. La ville et la cité*, ORSTOM, Paris, 1984.
- Perret B., *L'évaluation des politiques publiques*, La Découverte, Paris, 2008.
- Proux D. (dir), *Management des organisations publiques. Théories et applications*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2006.
- Robert P. et alii, *L'évaluation des politiques de sécurité et de prévention de la délinquance en Europe*, L'Harmattan, Paris, 2009.
- Saint-Moulin L. (de) et Kalombo, *Atlas de l'organisation administrative de la République Démocratique du Congo*, CEPAS, Kinshasa, 2005.
- Sanchs I., *Environnement et développement. Nouveaux concepts pour la formulation des politiques nationales et des stratégies de coopération internationale*, Projet conjoint sur l'environnement et le développement, Ottawa, 1977.
- Savigny Don (De) et Taghreed A., *Pour une approche systémique du renforcement des systèmes de santé*, Alliance pour la recherche sur les politiques et les systèmes de santé, OMS, 2009.

- Sawadogo F., *De la CEAO à l'UEMOA ou la genèse d'une intégration sous régionale réussie*, L'Harmattan, Paris, 2015.
- South Research, *La gestion du cycle de projet et le cadre logique. Document IV. L'Évaluation*, Leuven, 2001.
- Strange T. et Bayley A., *Le développement durable. À la croisée de l'économie, de la société et de l'environnement*, sl, OCDE, 2008.
- UNEG, *Normes et règles d'évaluation*, UNEG, New York, 2016.
- UNESCO, *Education World-wide, The right to education towards education for all throughout life*, UNESCO, 2000.

D. ARTICLES DE REVUES

- Abdourahmane Mbade Sense, « Justice environnementale : Débats autour du concept et perspectives d'approches », in *Revue marocaine de la pensée contemporaine*, n°3, janvier 2019.
- Briand V. (éd.), « Gratuité scolaire, où en sommes-nous ? » in *Cahier spécial de la composante 2 du programme ACCELERE !*, Kinshasa, 2019.
- Garon F. et Dufour P., « Comprendre la mise en œuvre différenciée d'une politique publique. Le cas d'une politique de gouvernance au Québec », in *Revue canadienne de science politique*, 43 : 3, Septembre 2010, p. 613 (607-631).
- Gauthier P. L., « Nathalie Mons, Les nouvelles politiques éducatives », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 47/avril 2008.
- Groulx L-H., « Le revenu de solidarité : une solidarité en trompe l'œil ? » in *Revue canadienne de politique sociale*, n° 51, 2003. pp. 121-125.
- Howard Freeman E., « The Present Status of Evaluation Research », communication présentée à la conférence de l'Unesco sur la Recherche-Evaluation, 1976.
- King D. et Le Galès P. (dir), « Conceptualiser l'État contemporain », in *Revue française de sociologie*, numéro spécial, 52 (3), Paris, 2011.
- Lusamba Kibayu M., « La typologie des quartiers dans l'histoire du développement de Léopoldville-Kinshasa en République Démocratique du Congo », in *Institut d'études du développement (UCL)*, Louvain-la-Neuve, 2008.
- Moorsel Van H., « Toujours à propos du nom Kinshasa », in *Carnets des sciences humaines*, 2^{ème} série, n°9, 1967.

Passeron J. C., « De la pluralité théorique en sociologie : théorie de la connaissance sociologique et théories sociologiques », in *Revue européenne des Sciences sociales*, 1994, p. 73-74.

Raymaekers P. et Bontinck F., « Quand le nom ‘Kinshasa’ entrera-t-il dans l’histoire ? », in *Carnet des sciences humaines*, 2^{ème} série, n°9, 1967.

E. DOCUMENTS OFFICIELS

Loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l’enseignement national, in *Journal officiel de la République démocratique du Congo*, numéro spécial, Kinshasa, 2014.

Loi n° 11/002 du 20 janvier 2011 portant révision de certains articles de la constitution de la République démocratique du Congo du 18 février 2006, in *Journal officiel*, Numéro spécial, Kinshasa, 2011.

Arrêté ministériel n° MINEPSP/CABMIN/0529/2012 du 25/08/2012 portant modification de l’Arrêté départemental n° DEPS/CCE/0086/85 du 09/12/1985 portant fixation des structures es bureaux des coordinations des écoles conventionnées de l’enseignement national.

Note circulaire n° MINEPST/CABMIN/008/2010 du 25/09/2010 relative à la gratuité de l’enseignement primaire.

Note circulaire n° MINEPSP/CABMIN/002/2011 du 20 juin 2011 relative à la généralisation progressive de la gratuité de l’enseignement primaire.

Circulaire revue sur les frais de scolarité 2021-2022.

F. THÈSES ET MÉMOIRES

1. THESE

Nkwenkeu S. F., *Évaluation des politiques publiques de santé. Une analyse économique appliquée au Cameroun*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Université de Grenoble, Grenoble, 2014.

2. MEMOIRES

Ambassa M. D., « Mise en place d’un dispositif de suivi-évaluation au sein de l’OLC au Cameroun », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, 2003-2004.

- Lunga Okitondo V., Liens et fixation des schèmes chez les sujets déficients intellectuels : Cas des IMOC, Mémoire de Master 2, Université de Yaoundé I, Yaoundé, 2019.
- Ngotty Mbang M., « Évaluation à mi-parcours du plan d'action secteur privé/société civile du plan national de gouvernance au Cameroun », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, 2003-2004.
- Ngueregaye E. H., « Évaluation socioéconomique du PDSV en RCA », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, 2006.
- Owen Brandt C., *Les enseignants congolais face à leurs salaires. Que peuvent-ils faire ?* Inédit, Kisangani, 2013.
- Yankeu Yankeu Y., « Évaluation à mi-parcours des projets de développement communautaire : Le cas du projet d'appui au développement communautaire de Mebomo et Bikogo/Centre Cameroun », mémoire de master II en développement et management des projets en Afrique, UCAC/ICY, Yaoundé, 2008-2009.

G. WEBOGRAPHIE

- Abdennasser Naji, « Les systèmes éducatifs à l'épreuve de la Covid-19 : l'exemple du Maroc », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 84, 2000, pp. 23-29, cf. <http://journals.openedition.org/ries/9783>, consulté le 24/07/2022.
- Adamson F., « Les politiques éducatives aux États-Unis », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 2017. pp. 91-101, Cf. <http://journals.openedition.org/ries/6071>, consulté le 9/5/2022.
- Alejandro Tiana Ferrer et Wally Morrow, « L'éducation de base confrontée aux préoccupations culturelles et sociales », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (En ligne), 24/1999, pp. 123-129, cf. <http://journals.openedition.org/ries/2624>, consulté le 30 juin 2022.
- Becue-Bertaut M. et Pages J., « Analyse simultanée de questions ouvertes et des questions fermées, Exemple » in *Journal de la société française de statistique*, T. 142, n°4, 2001, p. 92 (pp. 91-104). Cf. <http : //www.nundam.org/item ?id=JSFS_2001_142_4_91_0>.
- Charon R., « Direction d'établissements scolaires au Québec », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 04/1994, pp.1-12, cf. <http://journals.openedition.org/ries/4189>, consulté le 01/5/2022.

- Coussy J., « Logiques, contraintes sociales et connaissance économique », in *Cahiers internationaux de sociologie*, Nouvelle série, Vol. 57 (juillet-décembre 1974), PUF, pp. 265-276. cf. <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>,
- Darbon D. et Provini O., « Penser l'action publique en contexte africain. Les enjeux d'une décentralisation », in *Gouvernement et action publique*, 2018/2, n°2, pp. 9-29, [En ligne], cf. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2018-2-page-9.htm>, consulté le 14/02/2022.
- De Ketele J-M., « À quoi servent les recherches en éducation ? », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], n° 85, 2020, pp. 51-64, cf. <http://journals.openedition.org/ries/10027>, consulté le 23/06/2022.
- Durpaire J-L., « Quelques effets de la Covid-19 sur l'école dans le monde », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], n° 84, 2020, pp. 1-6, cf. <http://journals.openedition.org/ries/9758>, consulté le 3/06/2022.
- Duru-Bellat M. et alii, « Cohésion scolaire et politiques éducatives », in *Revue française de pédagogie*, n° 164, Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales (Juillet-Août-Septembre 2008), pp. 37-54, cf. <http://www.jstor.org/stable/41202396>, consulté le 24/07/2022.
- Enguéléguélé M., « Quelques apports de l'analyse de l'action publique en Afrique subsaharienne » in *Politique et sociétés*, vol. 27, N°1, 2008, p. 3-28, [En ligne], cf. <http://id.erudit.org/iderudit/018045ar>, consulté le 20/08/2022.
- Forquin J-C., « La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution », in *Revue française de pédagogie*, n° 63 (Avril-Mai-Juin 1983), pp.61679, cf. <http://www.jstor.org/stable/4162111>, consulté le 05/10/222.
- Gbollie C., « Éducation gratuite et obligatoire : une étude sur le cas du Libéria » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], n° 73, 2016, pp.85-94, cf. <https://journals.openedition.org/ries/5619>. Consulté le 2 juillet 2022.
- Gérard E., « La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali », in *Cahiers d'études africaines*, vol. 39, Cahier 154 (1999), pp. 445-448, cf. <http://www.jstor.org/stable/4392952>, consulté le 22/07/2022
- Halpern Ch. et Pollard J., « Les effets du grenelle de l'environnement sur l'action publique. Analyse comparée entre deux secteurs : déchets et bâtiment », in *Gouvernement et action publique*, 2017/2 (n°2), pp. 107-130, [En ligne], cf. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2017-2-page-107.htm>, consulté le 24/07/2022.

<http://www.caid.cd/index.php/lequipe-de-la-caid/>, consulté le 18/12/2017.

Ji Zhe, « L'éducation entre religion et politique dans la modernité chinoise », in *Extrême-Orient Extrême-Occident*, n° 33, pp. 5-34, cf. <http://www.jstor.org/stable/4263023>, consulté le 24/07/2022.

Jürgen Schriewer, « L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale ? », in *Revue française de pédagogie*, n° 146, (Janvier-Février-Mars 2004), pp. 7-26, cf. <http://www.jstor.org/stable/41148543>, consulté le 24/07/2022.

Khelfaoui H., « L'enseignement professionnel en Algérie : contraintes institutionnelles et réponses sociales », in *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, pp. 143-170, cf. <http://id.erudit.org/iderudit/019476ar>, consulté le 24/07/2022.

Kitzinger J. et alii, « Qu'est-ce que les focus groups » in *Bulletin de psychologie*, [En ligne], cf. <http://www.bulletindepsychologie.net>, Consulté le 20 août 2022.

Lascoumes P. et Simard L., « L'action publique au prisme de ses instruments », in *Revue française de science politique*, vol. 61, n° 1, 2011, pp. 2-22, cf. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2011-1-page-5.htm>, consulté le 20/05/2022.

Lavigne Delville Ph., « Les réformes de politiques publiques en Afrique de l'Ouest, entre polity, politics et extraversion. Eau potable et foncier en milieu rural (Bénin, Burkina Faso) », in *Gouvernement et action publique*, 2018/2, n° 2, (pp. 53-73), cf. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2018-2-page-53.htm>, consulté, le 22/09/2022.

Lemieux V. et Foy S., *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*, [En ligne], cf. <http://id.erudit.org/iderudit/040009ar>, compte rendu présenté par Michael Keating, in *Politique et sociétés*, n°28, 1995, p. 142-143, consulté le 21/12/2021.

Massé D., « L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire : logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 2, 1995, pp. 422-434, cf. <http://www.id.erudit.org/iderudit/031800ar>, consulté le 20/05/2022.

Maubant P. et Martineau S., « Professionnaliser les acteurs de l'éducation et de la formation : Entre construction identitaire et logiques de déprofessionnalisation », in *Phronesis*,

- vol. 1, n° 2, 2012, pp. 89-92, cf. <http://www.id.erudit.org/iderudit/1009062ar>, consulté le 20/08/2022.
- Mazereau P., « Inclusion scolaire et action publique, Entre contradictions et inachèvement », in *Vie sociale*, n° 11, 2015, pp. 113-125, cf. <http://www.cairn.info/revue-sociale-2015-3-page-113.htm>, consulté le 22/10/2022.
- Meijer H., « La sociologie de « l'état en action » au prisme des relations internationales. Le cas de la politique américaine de contrôle des exportations de biens stratégiques », in *Gouvernement et action publique*, 2015/1, n° 1, p. 87-110, cf. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publiquee2015-1-page-87.htm>, consulté le 28/12/2021.
- Mons N., « Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle des bons choix ? », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 2, 2008, pp. 236-247, cf. <http://journals.openedition.org/ries/315>, consulté le 22/10/2022.
- Musselin Ch., « Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? », in *Revue française de science politique*, 2005/1, Vol. 55, pp. 51-71, cf. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2005-1-page-51.htm>, consulté le 02/07/2022.
- Office fédérale de développement, Guide des outils d'évaluation des projets selon le développement durable, 2004, p. 78. cf. www.are.cn, consulté le 2/4/2020.
- Ofouémé-Berton Y., « L'approvisionnement en eau des populations rurales au Congo-Brazzaville », cf. <http://doi.org/10.4000/com.5838>, consulté le 22/07/2022.
- Olivier J. P. (de) Sardan, « La politique du terrain », in *Enquête* [En ligne], 1995, p. 17. cf. <http://journals.openedition.org/enquete/263>. Consulté le 04 décembre 2019.
- Pharo P., « Les conditions des actions publiques », in *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 3, 1990, pp. 389-420, cf. <http://www.jstor.org/stable/332287>, consulté le 20/09/2022.
- Prévost P. « L'inspection : un nouveau métier ? », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 8, 1995, pp. 27-29, cf. <http://journals.openedition.org/ries/3512>, consulté le 22/07/2022.
- Revaz S., *Les enquêtes PISA dans les systèmes scolaires valaisan et genevois. Accueil, impact et conséquences*, Nouvelle édition, [En ligne], Genève, 2012, p. 18 et suiv., cf. <http://books.openedition.org/eie/792>, consulté le 22 juillet 2022.

- Rochex J-Y., « PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques », in *Revue française de pédagogie*, n° 164, 2008, pp. 81-85, cf. <http://www.jstor.org/stable/41202401>, consulté le 11/10/2022.
- Sachiko Fujii et Daisuke Sonoyama, « Japon, La politique éducative depuis les années 1990. Etude de cas », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], n° 40, 2005, pp. 11-19, cf. <http://journals.openedition.org/1261>, consulté le 22/3/2022.
- Skilbeck M., « Pour une réforme de l'enseignement », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 24/1999, pp. 77-88, cf. <http://journals.openedition.org/2615>, consulté le 23 juin 2022.
- Skilbeck M., « Pour une réforme de l'enseignement. L'éducation de base prépare-t-elle tous les élèves à une éducation tout au long de la vie ? », in *Revue internationale de l'éducation*, [En ligne], 24/1999, p. 83, cf. <http://journal.openedition.org/ries/2615>, consulté le 23 juin 2022.
- Vinokva A., « La banque mondiale et les politiques d' « ajustement » scolaire dans les pays en développement », in *Revue du Tiers monde*, vol. 28, n° 112, Les débats actuels sur le développement (Octobre-décembre 1987), pp.919-934. Cf. <http://www.jstov.org/stable/23591271>, consulté le 21/03/2020.

H. RAPPORTS ET AUTRES

- Chaplowe Scott G., « Planifier le suivi et l'évaluation », Série de modules sur le suivi-évaluation, Croix rouge américaine et CRS (*Catholic Relief Services*), MD, Washington, DC. et Baltimore, 2008.
- CIBAF, *Principes bioéthiques dans la recherche sur et avec les sujets humains*, Kinshasa, CIBAF, 2016.
- Cohen A. et alii (dirs), *Nouveau manuel de science politique*, La Découverte, Paris, 2009.
- Kasai Oriental : Tony Mwaba et Mathias Kabeya échangent sur la perception illicite des frais, le torpillage de la gratuité et la mécanisation des NU, in *Journal Coulises.net*, [En ligne], consulté le 21/10/2022.
- MESPT, *Enquête nationale sur la situation des enfants et adolescents en dehors de l'école*, Kinshasa, 2013.
- Ministère de la Décentralisation, *Cadre stratégique de mise en œuvre de la décentralisation*, Kinshasa, 2009.

- Ministère de la Décentralisation, *Rapport annuel 2016*, Kinshasa, janvier 2017.
- Ministère des travaux publics et des services gouvernementaux du Canada, *Méthodes d'évaluation des programmes : Mesure et attribution des résultats des programmes*, sd, Ottawa, 2000.
- Ministère du Plan, *État des lieux de la Direction de contrôle et suivi, Document interne*, Kinshasa, 2015.
- Ministère du Plan, *Rapport annuel 2016*, Kinshasa, Novembre 2016.
- OCDD, *Rapport sur l'harmonisation des agendas internationaux*, Kinshasa, 2017.
- OCDE, Améliorer la pratique de l'évaluation des projets de transport, Tables rondes FIT, n°149, éd. OCDE, 2011.
- RDC, *Annuaire statistique RDC 2020*, inédit, Kinshasa, 2020.
- RDC, *Programme de développement local des 145 territoires (PDL-145T)*, Vol.1, Kinshasa, 2021.
- RDC/Programme national de l'Assainissement (dir), *La gestion des déchets solides à Kinshasa, Rapport final*, Kinshasa, 2003.
- Secrétariat général de l'EPSP, *Rapport général de l'enquête sur le suivi de l'application de la gratuité de l'enseignement primaire*, Kinshasa, 2011.
- Secrétariat général EPST, « Rapport général de l'enquête sur le suivi de l'application de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC », Kinshasa, 2011.
- Union africaine, « Agenda 2063. Manuel du profil des indicateurs de base du plan de mise en œuvre des dix premières années », sl, 2017.
- Union africaine, *État de l'intégration régionale. Rapport de la première réunion de coordination semestrielle*, inédit, Niamey, 2019.
- USAID-RDC, Programme ACCELERE 1, Synthèse de l'analyse du cadre légal applicable aux frais scolaires en République démocratique du Congo, inédit, Kinshasa, 2019.
- USAID-RDC, Synthèse de l'étude « tour d'horizon des frais scolaires en RDC », inédit, Kinshasa, 2019.
- USAID-DRC, *Evaluation de l'USAID/RDC de la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement*, inédit, Kinshasa, Octobre 2021.
- USAID-RDC, *Évaluation de l'USAID-RDC de la mise en œuvre de la politique de la gratuité de l'enseignement, 2019-2021. Note synthèse*, Kinshasa, 2021.

USAID-RDC, *Etudes sur la pratique des frais scolaires*, Projet ACCELERE 2, Kinshasa, 2017.

USAID-RDC, Projet ACCELERE 2, *Études sur les frais scolaires*, inédit, Kinshasa, 2021.

INDEX

II

i. INDEX DES AUTEURS

A

Abdennasser Naji, 276, 277, 278, 383
Abdourahmane Mbade Sense, 196, 197, 381
Adamson, 241, 383
AFITEP, *Dictionnaire de Management de projet*, 50, 374
Albarello, 11, 374
Alejandro Tiana Ferrer et Wally Morrow, 369, 383
Ambassa, 14, 382, 418
Arrêté ministériel n°
MINEPSP/CABMIN/0529/2012 du 25/08/2012, 80, 382
AGIL, v, xi, xiv, xv, 25, 26, 29, 61, 128, 134, 211, 361, 423, 425, 462
Al-Gazali, 177
Annuaire statistique 2020, 66, 67, 441
Arrêté ministériel n°
MINEPSP/CABMIN/0529/2012, 81, 83, 381, 449, 450

B

Bajoit, 372, 374, 471
Baker, 20, 378
Baudin, 50, 51, 52, 188, 194, 378, 433
Beaud, 20, 374, 422, 471
Becue-Bertaut M. et Pages, 383
Bishikwabo, i, iii, 47, 189, 374
Bloess F. et alii, 374
Bourdieu, 8, 57, 350, 374, 471
Bourg, 346, 371, 374, 470, 471
Boussaguet L et alii, 374
Brechet J.P. et Schieb-Bienfait, 374, 471
Briand, 84, 86, 89, 90, 91, 381, 454
Brun A et Lasserre, 378
Barraqué, 200
Bernard Lacombe, 24, 422
Bobiongo, 13, 14, 415, 416
Brandt, 218, 219, 280, 382

C

Chaplowe Scott, 42, 106, 387
CIBAF, 105, 387
Cocagne N. et Segouin, 378
Cohen A. et alii, 388
Corbière M. et Larivière N, 374, 471
Coussy, 262, 384
Crozier M. et Freiberg, 374, 471
Campenhoudt, 44, 428
Charles Gbollie, 16, 417
Charron, 281, 369
constitution de la RDC, 76, 84, 114, 228, 324, 443, 451
Coussy, 263, 383
Crozier, 55, 302, 375, 434, 470

D

Darbon D. et Provini O, 384
De Ketele, 276, 384
Demoulin R. et alli, 378
Depelteau, 33, 374, 471
Depover C. et Jonnaert P, 351, 378
Dufumier, 44, 48, 378, 432
Dumont, 364, 374, 466, 471
Durand J. P. et Weil, 374, 471
Durpaire, 276, 278, 368, 384
Duru-Bellat M. et alii, 384
Durufle G. et alii, 378
Durkheim, 34, 57, 130, 351, 352, 426
Duverger, 42, 374, 471

E

Ella Ella, iii, 22, 23, 51, 378, 422, 433
Enguéléguélé, 53, 55, 384
Esaho Shungu Lolo, 91, 378
EPST, vi, 17, 80, 81, 104, 219, 223, 225, 227, 229, 232, 234, 236, 237, 240, 241, 245, 247, 250, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 272, 274, 281, 282, 285, 290, 291, 292, 293, 296, 303,

IV

304, 309, 312, 313, 316, 317, 318, 319,
320, 324, 330, 332, 335, 338, 340, 361,
365, 388, 399, 446, 458, 461, 464

F

Fataneh Zarinpoush, 98, 101, 102, 105,
106, 128, 379
Félix-Antoine Tshisekedi, 10, 50, 80, 89,
120, 228, 232, 233, 258, 261, 303, 308,
313, 324, 330, 336, 340, 342, 345, 431,
445, 461, 462
FMI, 6, 122, 255, 379
Forquin, 350, 353, 384

G

Garel, 34, 379
Garon F. et Dufour, 381
Gauthier, 327, 381
Gbollie, 15, 384, 418
Gendron, 188, 372, 379
Geoffray Schmitt, 28, 379
Gérard, 19, 346, 347, 349, 384, 421
Ghiglionne R. et Matalon, 375, 471
Gofman, 20, 375
Grawitz, 24, 32, 375, 423, 427
Groulx L-H, 381
Gumuchian H et Marois, 375

H

Halpern Ch. et Pollard, 385
Hassenteufel, 229, 305, 375
Houée, 51, 91, 194, 375, 434
Howard Freeman, 48, 366, 381

I

Illiassou Ndam, 35, 379
Imbondem, 12, 13, 379, 416, 417

J

Ji Zhe, 348, 385
Jobert, 54, 305, 379, 435

Jones, 29, 46, 379

K

Kabila, 5, 64, 74, 75, 76, 78, 120, 228,
230, 231, 232, 257, 258, 265, 280, 284,
286, 298, 303, 309, 330, 331, 335, 339,
344, 364, 415, 439, 442, 443, 444, 461,
462, 464

Kalele-Ka-Bila, 149, 379
Kalombo, 68, 339, 380
Kamdem, 146, 361, 362, 379, 464
Kamndem, 379
Kasai Oriental, 315, 388
Kedowine, 119, 379
Kemoko Diakkite, 202, 379
Khelfaoui, 350, 352, 385
King D. et Le Galès, 381
Kitzinger, 36, 37, 385

L

Lacombe B., 376
Lascoumes P. et Le Galès, 377
Lascoumes P. et Simard, 385
Lavigne Delville, 314, 385
Leka, iii, 53, 241, 249, 250, 377, 380
Lemieux V. et Foy S, 385
Levresque, 8, 377
Loi n° 11/002 du 20 janvier 2011, 382
Loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014,
382
Loubet Del Bayle, 24, 25, 28, 33, 377, 424
Lunga Okitondo, 365, 383
Lusamba Kibayu, 381

M

Mannoni, 31, 377
Mapapa Mbangala, 45, 46, 380
Marchat, 32, 380, 427
Martin, 13, 23, 58, 121, 129, 231, 301,
377, 417, 437
Massé, 386
Maubant P. et Martineau, 386
Maury S, 380
Mazereau, 386
Mbembe, iii, 364, 377
Megri-Cherraben, 175, 380
Meijer, 326, 386
Memoulin R. et *alii*, 380
Mendras, 24, 377, 423
MESPT, 245, 388

Ministère de la Décentralisation, 96, 388
 Ministère du Plan, 97, 98, 109, 388
 Mons, 327, 381, 386, 462
 Moorsel, 381
 Mukoko Samba, 36, 377
 Muller, 3, 54, 305, 377, 379, 435
 Musselin, 53, 55, 386, 436

N

Naser I. Faruqui et *alii*, 195, 198, 200, 380
 Nga Ndongo V. et Kamdem, 377
 Ngotty Mbang, 13, 383, 417
 Ngueregaye, 13, 383, 417
 Nkwenkeu, 13, 14, 52, 53, 54, 382, 417,
 434

O

OCDE, vii, 17, 18, 142, 175, 201, 348,
 366, 380, 381, 388, 419, 420
 Ofouémé-Berton, 386
 Olivier, 23, 34, 58, 73, 386, 437, 443
 Owen Brandt, 217, 218, 279, 383
 Pain, 380

P

Parsons, xiv, xv, 24, 25, 26, 28, 59, 131,
 133, 360, 377, 423, 424, 425, 426, 463
 Passeron, 20, 57, 350, 377, 382, 421, 472
 Paugam, 23, 123, 377
 Perret, 2, 7, 358, 380
 Pharo, 386, 472
 Pia Touboul, 37, 377
 Prévost, 387
 Proux, 380
 Patrick Le Galès, xiv, xv, 25, 30, 31, 32,
 53, 327, 422, 426, 433, 460
 Perret, 7
 Pierre Lascoumes, xiv, xv, 25, 30, 31, 32,
 53, 327, 422, 426, 433, 460
 Pierre Mannoni, 32
 PISA, vii, 8, 18, 350, 386, 418
 Provini, 74, 383, 442

Q

Quivy R. et Campenhoudt, 377

R

Raymaekers P. et Bontinck, 382
 RDC, *Annuaire statistique*, 217, 388
 RDC, *Programme de développement local*,
 63, 68, 388, 443
 Revaz, 7, 17, 387, 419
 Robert P. et alii, 380
 Rocher, 28, 377, 426
 Rochex, 387

S

Sachiko Fujii et Daisuke Sonoyama, 327,
 387
 Saint-Moulin, 68, 380
 Samir Amin et alii, 209, 377
 Sanchs, 51, 190, 380, 433
 Savigny Don (De) et Taghreed A, 380
 Sawadogo, 204, 380
 Schriewer, 348, 349, 385
 Secrétariat général de l'EPSP, 87, 388
 Secrétariat général EPST, 16, 388
 Shomba Kinyamba, 68, 69, 70, 71, 72, 377
 Skilbeck, 18, 56, 112, 229, 241, 281, 284,
 367, 387, 467
 South Research, 43, 381
 Stanley, 377
 Strange T. et Bayley, 381

U

UNEG, 8, 47, 381, 431
 UNESCO, iv, 15, 255, 257, 281, 283, 300,
 309, 348, 367, 381, 418
 Union africaine, iv, xiv, 3, 4, 6, 9, 10, 11,
 49, 100, 118, 128, 133, 142, 157, 171,
 182, 202, 206, 213, 215, 225, 226, 227,
 228, 230, 250, 263, 281, 302, 307, 312,
 329, 343, 344, 361, 363, 365, 368, 369,
 372, 379, 389, 415, 416, 433, 463, 464,
 467, 468, 469, 471
 USAID-RDC, 84, 86, 88, 271, 272, 389

V

Vinokva, 333, 387, 472

W

Willy Kasese, 40, 43, 109, 125, 126, 127,
132, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176,
177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193,
194, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205,
206, 207, 208, 209, 301, 310, 428

Y

Yankeu Yankeu, 14, 383, 418

Z

Zarinpoush, 99, 102, 103, 106, 107, 129,
378

ii. INDEX THEMATIQUES

A

Accord de Paris, 3
 action gouvernementale, 5
 action publique, iii, xi, xiv, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 37, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 72, 74, 75, 76, 79, 85, 86, 107, 117, 118, 132, 209, 214, 216, 223, 225, 227, 228, 233, 234, 243, 253, 256, 259, 264, 265, 278, 279, 280, 284, 287, 290, 304, 307, 309, 310, 311, 312, 317, 318, 326, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 338, 339, 340, 344, 345, 346, 348, 349, 352, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 370, 372, 373, 375, 378, 385, 386, 387, 388, 397, 399
 action publique éducative, xiv, 3, 5, 7, 8, 10, 20, 21, 56, 57, 61, 72, 209, 228, 279, 340, 346, 356, 375
 Action publique éducative, 5, 59, 393, 400, 402
 actions politiques, 12
 actions publiques, xiv, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 19, 90, 94, 121, 225, 226, 266, 332, 342, 346, 349, 356, 361, 365, 373, 388, 397, 399
activité économique, 7, 188
 adoption partielle, 23
 Afrique stable, ix, 27, 127, 158, 159, 160, 161, 210, 364, 413
 agenda 2063, iii, xi, xiv, xv, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 41, 43, 45, 49, 57, 59, 61, 75, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 126, 127, 128, 130, 132, 134, 135, 136, 140, 141, 144, 147, 148, 150, 151, 156, 164, 167, 170, 171, 173, 174, 177, 181, 184, 191, 194, 196, 197, 208, 209, 210, 211, 214, 223, 224, 225, 226, 227, 249, 262, 269, 283, 305, 307, 310, 321, 332, 333, 346, 350, 361, 362, 363, 364, 367, 368, 371, 372, 373, 374, 375, 394, 397, 399, 400, 402, 408
 agenda politique, 2
 Agriculture moderne, 27, 126
 analyse des acteurs, 29

analyse stratégique, 44, 53
 apprentissage, 15, 18, 33, 34, 85, 92, 219, 239, 276, 277, 287, 345, 346, 348, 368, 370, 371, 372
approche constructiviste, 22
 approche évaluative, 5
approche positiviste, 22
 approche sectorielle, 29
 aspects politiques, 2
 aspirations, 4, 5, 21, 346, 408
 atteinte des objectifs, 5, 21, 32, 43, 45, 47, 77, 115, 116, 120, 221, 262, 271, 287, 333, 338, 339, 348, 349, 358, 365, 397, 399
 au partenariat international, 9
autorités politiques légitimes, 2

B

bénéficiaires directs, 15, 227
biens symboliques, 8
boîtes à outil, 2
 bureaucraties en action, 29

C

cadre logique, 14
 cadres cognitifs et normatifs, 29, 31
 cadres de l'action, 31
cahiers des charges, 294, 295
 chefs d'établissements, 15, 229, 233, 292, 316, 340
 chemin de l'école, 10
 choix rationnel, 53
chose publique, 3, 261, 264, 268, 309, 315, 367
citoyens capables, 7
 Citoyens en santé, 27
 citoyens instruits, 27
 classes du primaire, 4, 226, 272, 335, 337
 classes pléthoriques, 10, 239, 248, 253, 261, 285, 319, 324, 335
 cohérence de l'action, 29
 cohésion sociale, 19, 56, 351
collectivités locales, 2, 193
 communauté internationale, 3, 4, 9, 73, 187, 200, 258
 communauté sociétale, 26, 364
communautés locales, 14, 19

VII

communes urbaines, 38
communes urbano-rurales, 38
compétences des élèves, 16
complémentarité, 22
comportement humain, 24
concert des nations, 6, 359
conditions de vie, xiv, 4, 5, 6, 16, 17, 20, 21, 23, 31, 63, 86, 93, 101, 110, 132, 134, 208, 260, 265, 320, 335, 342, 344, 346, 359, 361, 362, 367, 368, 375, 376, 394, 400, 402
confinement, 2, 274, 276
conflits des logiques, xiv, 20, 21, 340, 355, 357, 358, 359, 362, 363
contexte socioéconomique, 11
continent noir, 6, 9
contraintes institutionnelles, xiv, 4, 5, 6, 7, 10, 20, 56, 261, 262, 287, 330, 333, 338, 339, 346, 348, 349, 353, 355, 358, 359, 362, 365, 387, 394, 400, 402
coopération horizontale, 53
crise économique mondiale, 2
croissance économique, 17, 34, 63, 64, 65, 105, 110, 121, 126, 128, 130, 148, 188, 223, 395, 411
Culture, 25
curriculum scolaire, 15, 18
cycle de politique, 46

D

débat épistémologique, 22
débat public, 2, 56
décollage social et économique, 9
décolonisation, 6
déconfinement, 2, 276
démocratisation, 12, 229, 326
développement africaniste, 8
développement de l'Afrique, vi, 2, 4, 367, 368
développement durable, iii, vi, vii, xiv, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 18, 21, 28, 45, 49, 50, 51, 56, 61, 62, 63, 66, 94, 99, 108, 113, 115, 118, 121, 125, 130, 132, 145, 187, 209, 223, 225, 269, 303, 346, 348, 349, 350, 355, 356, 361, 364, 367, 368, 370, 374, 376, 380, 381, 382, 388, 394, 400, 402
développement endogène, 6, 359
dispositif d'évaluation, 20, 57, 59, 90, 97, 132, 134, 362

droits de l'homme, 4, 14, 74, 412
dynamique des groupes, 36
dynamique des interactions, 29
dynamique sociale, 9
dynamiques d'échange, 31

E

échantillon représentatif, xiv, 35, 364
école africaine, 6, 228, 351, 362, 374, 375
écoles conventionnées, 76, 79, 229, 238, 252, 270, 271, 283, 295, 384
écoles non conventionnées, 238, 295
Économie bleue, 27
élection présidentielle, 3, 230
embargo d'armes, 3
enseignement, v, xiv, 4, 6, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 31, 41, 55, 56, 57, 65, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 111, 124, 209, 214, 216, 217, 218, 220, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 243, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 288, 290, 291, 292, 293, 296, 301, 304, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 318, 319, 320, 321, 324, 325, 326, 327, 330, 332, 334, 336, 337, 340, 341, 344, 345, 350, 353, 356, 357, 358, 359, 362, 364, 365, 366, 368, 373, 376, 384, 387, 389, 396, 397, 399, 413
enseignement obligatoire, 15
environnement, x, 7, 12, 26, 27, 28, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 91, 111, 112, 118, 126, 131, 187, 188, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 211, 223, 361, 364, 370, 372, 382, 386, 411
épidémie virale, 2
essaie d'armes, 3
États-nations, 2
études d'impacts, 7
évaluation à mi-parcours, 5, 14, 43, 47, 101, 347
évaluation-recherche, 48, 369
évolutions historiques, 19

F

focus groups, xv, 23, 36, 37, 387, 402
fonctionnalisme, 24, 375

VIII

fonctionnalisme systémique, 24
Fonds monétaire africain, 5
Fonds monétaire international, 5, 254, 256

G

Gestion axée sur les résultats, 22
gouvernance scolaire, 17, 238
gratuité de l'enseignement, vii, xiv, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 29, 31, 33, 37, 45, 56, 57, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 85, 86, 87, 88, 98, 117, 131, 209, 214, 216, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 271, 273, 274, 276, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 292, 293, 294, 296, 300, 301, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 365, 371, 372, 373, 374, 375, 384, 390, 391, 397, 398, 399
gratuité généralisée, 10

H

habitus, 18, 354

I

inadéquation des formations, 10
indicateurs de développement, v, 5, 63, 64, 94, 95, 108
indicateurs efficaces, 48
industrialisation soutenable, 34
inéquité, 13
infrastructure résiliente, 34
insécurisation, 3
institution humaine, 55
Institutions financières, 27, 411
intégration régionale, 4, 141, 368, 390
intervention publique, 54

L

l'action publique, xiv, 5, 11, 19, 29, 52, 53, 54, 57, 61, 209, 214, 227, 329, 340, 346, 358, 375
l'analyse statistique, 42, 44
L'analyse SWOT, 45
l'animation des groupes, 36
L'échantillonnage, 35, 37, 39
l'école publique, 19, 351, 367
l'écologie, le libéralisme, 51
l'endogénéisation, 8
l'évaluation des projets, 11, 12, 141, 381, 390
La personnalité, 25
leaders politiques, 8
L'éducation nationale, 55
les populations congolaises, 11, 73, 225
logique économique, 53
logiques d'acteurs, xiv, 4, 7, 257, 290, 366
logiques des acteurs, xiv, 5, 6, 10, 19, 57, 214, 288, 290, 310, 315, 319, 333, 340, 346, 348, 355, 394, 400, 402
logiques scolaires institutionnelles, 19

M

mécanismes de socialisation, 26
mesures incitatives, 13
méthodes d'analyse, 21
méthodes qualitatives, 21, 22, 36, 42
modèle historique d'analyse séquentielle, 29
modèles théoriques, xiv, 21, 363

N

niveau continental, 8, 145
niveau d'instruction, viii, ix, x, xi, 27, 44, 122, 123, 124, 136, 139, 143, 147, 151, 154, 157, 160, 162, 165, 168, 172, 176, 179, 182, 185, 190, 191, 197, 203, 206
niveau de formation, 10, 95, 239, 246, 264, 277, 331, 333, 345, 376
niveau de richesse, 13
niveau macroéconomique, 13
niveau microéconomique, 13
nouvelle sociologie économique, 7, 8, 379

O

objectif éducatif, 9, 10, 19, 21, 211, 214, 280, 283, 333, 363, 371

objectifs du millénaire, 2, 9, 76, 77, 111, 116, 117, 232
 observation directe, xiv, 32, 33, 364
 organisme biologique, 25
 outil de quantification, 34

P

Paix et sécurité, 27
 pandémie de Covid-19, 2, 274, 346, 362
 paradoxe de l'Afrique, 8
 pays en développement, 11, 286, 337, 389
pentagone de l'action, 29, 330
 performances des élèves, 16
phénomènes sociaux, 24, 41
 pillage des ressources, 3
 plan d'action de développement, 4
 politique d'éducation, 15
 politique de l'éducation gratuite, 14
 politique publique, 4, 9, 20, 31, 45, 46, 52, 54, 72, 118, 134, 214, 225, 240, 243, 248, 254, 280, 282, 309, 310, 312, 319, 339, 374, 383, 397, 398, 399, 400
 politiques éducatives, 17, 240, 331, 355, 356, 383, 385, 386, 388
 politiques publiques, xiv, 2, 5, 6, 7, 13, 14, 17, 20, 29, 45, 46, 52, 53, 54, 56, 61, 72, 93, 95, 96, 97, 98, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 117, 118, 119, 121, 132, 147, 209, 228, 254, 261, 268, 280, 309, 317, 336, 358, 361, 362, 365, 370, 372, 373, 375, 377, 379, 382, 384, 387, 388
 politiques sectorielles, 3, 13, 98, 113, 117
 population bénéficiaire., 17
 principe cybernétique, 25
 produit intérieur brut, 5, 141
 professeurs qualifiés, 15
 programme continental, xiv, 5, 6, 11, 49, 75, 98, 132, 167, 225, 361, 367
 programme d'actions, 3, 373
 programmes politiques, 3, 9, 11, 369
psychologie, 5, 17, 24, 36, 387

Q

questions de recherche, 2, 20

R

recherche appliquée, 22
 recherche évaluative, 4, 9, 10, 47, 349
 recherche-évaluation, 48

reconfinement, 2, 275
référentiel, 2
 référentiel global, xiv, 4, 214, 309
 Renaissance culturelle africaine, 27
 République démocratique du Congo, iv, xiv, 3, 4, 15, 19, 21, 40, 59, 68, 72, 75, 83, 84, 97, 117, 132, 134, 135, 148, 178, 214, 224, 226, 227, 248, 286, 295, 310, 314, 330, 362, 364, 384, 390, 394, 400, 402
 responsables gouvernementaux, 11
ressources naturelles, 7, 50, 63, 64, 66, 191, 194, 269, 411

S

salair honorable, 16
savoir-faire, 7, 234
sciences économiques, 5, 13, 52, 384
sciences sociales, iv, 2, 5, 9, 32, 35, 41, 43, 57, 370, 378, 379
sciences sociales et du management, 2
 scolarité, 9, 16, 77, 78, 82, 83, 85, 87, 88, 243, 245, 247, 271, 277, 335, 344, 384
 secrétariat général, 15, 85, 119, 340, 363
sociologie des entreprises, 8
sociologie des organisations, 8, 304
sociologie du développement, 8
sociologie du travail, 8
 sociologie fondamentale, 7
sociologie industrielle, 8
 sociologie praxéologique, 7
 sous-développement, 5, 7, 8, 147, 148, 349, 369, 381
 sous-système économique, 25, 28, 134
 sous-système psychique, 28
 sous-système social, xi, 26, 27, 134, 174, 364
 souverain primaire, 3
 sphère de l'Environnement, 51
 sphère du Social, 51
 stratégies éducatives, 19, 351
stratégies scolaires, 19, 351, 352
 structure de gestion, 11
structures sociales, 18
 structuro-fonctionnalisme, xiv, 24, 28, 208, 363
 suivi-évaluation, v, 12, 14, 26, 41, 42, 43, 45, 47, 61, 82, 90, 94, 95, 96, 101, 107, 108, 109, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 132, 269, 282, 364, 373, 380, 384, 389

système d'acteurs, 29
 système de compréhension, 19
 système de pilotage, 17
 système éducatif, iii, xiv, 4, 6, 8, 10, 15,
 17, 18, 31, 45, 56, 57, 74, 75, 76, 79, 82,
 85, 90, 121, 124, 214, 216, 217, 219,
 222, 227, 229, 230, 233, 239, 241, 248,
 249, 252, 261, 267, 269, 271, 272, 276,
 280, 283, 285, 286, 287, 290, 291, 304,
 305, 306, 309, 310, 311, 315, 318, 319,
 320, 321, 324, 325, 326, 329, 330, 334,
 335, 337, 338, 340, 345, 346, 348, 349,
 351, 353, 355, 356, 359, 361, 362, 364,
 366, 372, 373, 397, 399
 Système social, 25
 systèmes d'action, 27, 29, 53
 systèmes médicaux, 2

T

technique d'investigation, 37
 théorie de l'action, 24
 théorie du système social, 25
 théories cybernétiques, 25
 théorisation générale, 24
 traités internationaux, 14
triangulation, 22

U

Union africaine, iv, xiv, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9,
 10, 49, 99, 117, 127, 132, 141, 156, 170,
 181, 201, 205, 212, 214, 224, 225, 226,
 227, 229, 249, 262, 280, 305, 310, 315,
 332, 333, 347, 365, 367, 369, 372, 373,
 375, 381, 390

V

vérité mathématique, 23
vérité sociologique, 22
vision panafricaine, 8
 vulnérabilité économique, 10

Z

Zone de libre-échange économique
 continentale africaine, 9, 226

ANNEXES

ANNEXE 1

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES ARTS, LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

Siège : Bâtiment Annexe FALSH-UYI, à côté AUF



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTRES
AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF SOCIOLOGY

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, professeur **Jean NZHIE ENGONO**, Chef de Département de Sociologie de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **RUVUNANGIZA KASESE Willy**, matricule **16K163**, est inscrit en cycle Doctorat/Ph.D, spécialité Population et développement. Il effectue, sous la direction du Professeur Armand LEKA ESSOMBA, un travail de recherche sur le thème : *Évaluation des résultats de l'agenda 2063 sur le développement durable de la République Démocratique du Congo.*

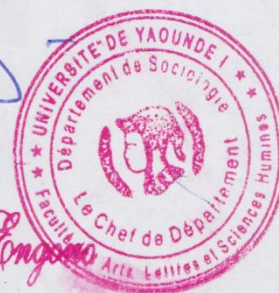
Je vous serais reconnaissant de lui fournir toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans cette recherche.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 07 FEV 2020

Le Chef de Département

Pr Jean Nzhie Engono



ANNEXE 2

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVESUNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCESDOCTORAL RESEARCH UNIT FOR THE
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE AUPRES DES BENEFICIAIRES DE L'AGENDA 2063

Nous sommes doctorant en Sociologie de la population et du développement au Centre de recherche et de formation en sciences humaines et sociales de l'Université de Yaoundé 1. Nous menons des recherches sur le sujet intitulé : « **Action publique éducative et conditions de vie des populations de Kinshasa : Entre contraintes institutionnelles et logiques des acteurs au prisme des résultats de l'agenda 2063 sur le développement durable de la République démocratique du Congo** ». C'est dans le souci de proposer des stratégies spécifiquement RD congolaises d'ici 2023 lorsque la RDC évaluera son plan de mise en œuvre des dix premières années que nous sollicitons les opinions des différentes parties prenantes⁶⁶¹ sur les résultats immédiats de l'agenda 2063 en répondant aux questions ci-après. Tout en vous garantissant l'anonymat, nous vous rassurons que les données de cette enquête ne serviront qu'à des fins scientifiques et pratiques.

A. IDENTIFICATION DE L'ENQUETE(E)

1. Sexe du répondant : 1. Masculin 2. Féminin
2. Tranche d'âge : 1. 18-27 2. 27-36 3. 37-46 4. 47-56 5. 57 ans et +
3. Niveau d'instruction : 0. Sans 1. Universitaire 2. Secondaire 3. Primaire 4. Autre
4. Etat matrimonial : 1. Marié 2. Célibataire 3. Divorcé 4. Veuf/veuve 5. Séparé
5. Occupation principale : 1. Employé 2. Sans emploi
6. Religion : 1. Protestante 2. Catholique 3. Islam 4. Eglise de réveil 5. Athée 6. Autre (à préciser.....)
7. Village/quartier (d'origine) :

⁶⁶¹ Académiciens et groupes de réflexion, étudiants, experts en planification des ministères, femmes, jeunes, médias, secteur privé, groupes inter-religieux, représentants des CER, départements ministériels, ...

XIII

8. Territoire/commune (d'origine) :
9. Province/région (d'origine) :
10. Pays (d'origine) :

B. QUESTIONS D'OPINIONS

Depuis 2013, quelle est votre perception actuelle :

N°	Questions	Modalités/Codes	Réponses
1	du niveau de revenu par ménage en RDC ?	1. Augmente 2. Stagne 3. Baisse	
2	du taux de scolarisation pour l'éducation des enfants ?	1. Elevé 2. Moyen 3. Bas	
3	de la possibilité d'accès aux soins et services de santé ?	1. Accessibles 2. Peu accessibles 3. Pas accessibles	
4	du niveau atteint de la croissance économique ?	1. Elevé à 7% 2. Moyen à 5% 3. Bas à 2%	
5	de la production vivrière locale ?	1. Très suffisante 2. Suffisante 3. Insuffisante	
6	de l'apport du tourisme côtier au financement des programmes de développement communautaire?	1. Très suffisante 2. Suffisante 3. Insuffisante	
7	de la réponse par rapport à la demande en eau potable ?	1. Très satisfaisante 2. Satisfaisante 3. Insatisfaisante	
8	de la libre circulation des personnes et des biens en Afrique?	1. Très facile 2. Facile 3. Difficile	
9	de l'implantation des institutions financières et monétaires (comme la Banque africaine de développement) dans les pays africains?	1. En progression 2. Stationnaire 3. En déclin	
10	du niveau de construction de l'air transafricaine ?	1. Progressif 2. Stagnant 3. Je ne sais pas	
11	des efforts de la RDC d'établir des institutions démocratiques indépendantes ?	1. Très efficaces 2. Efficaces 3. Inefficaces	

XIV

12	des efforts de réduction des conflits armés entre les communautés ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très efficaces 2. Efficaces 3. Inefficaces 	
13	des mécanismes de prévention des conflits en RDC ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très efficaces 2. Efficaces 3. Inefficaces 	
14	des actions du gouvernement pour faire taire toutes les armes ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très rationnelles 2. Rationnelles 3. Irrationnelles 	
15	des capacités et des compétences des services de sécurité congolais à participer à des missions continentales ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très bonnes 2. Bonnes 3. Médiocres 	
16	des efforts de la RDC à intégrer les langues locales dans les programmes éducatifs?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très efficaces 2. Efficaces 3. Inefficaces 	
17	de l'autonomisation de la femme rurale ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très efficace 2. Efficace 3. Inefficace 	
18	de la part des jeunes dans la création des nouvelles entreprises en RDC ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très significative 2. Significative 3. Pas significative 	
19	du niveau des exportations des produits congolais à l'étranger ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Augmente 2. Stagne 3. Baisse 	
20	du taux de couverture des recettes fiscales dans les dépenses courantes du développement national ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evolutive 2. Peu évolutive 3. Nulle 	

NB. Veuillez porter dans la dernière colonne, le chiffre correspondant à votre opinion.

ANNEXE 3

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR THE
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

GUIDE D'ENTRETIEN AUX PERSONNES RESSOURCES⁶⁶²

I. Identification

- Noms et prénom :
- Qualité :
- Téléphone :

II. Thème 1 : Connaissances par rapport aux résultats de l'agenda 2063

1. Connaissez-vous l'objectif de l'agenda 2063 qui concerne l'éducation?
2. Quelles actions publiques sont-elles mises en œuvre en RDC dans le cadre de cet agenda africain?
3. Quelle appréciation faites-vous à ce jour des résultats de cette action publique par rapport au profil des indicateurs de base de l'agenda 2063 ?
4. Selon vous, à quel niveau l'objectif de l'agenda 2063 lié à la gratuité de l'éducation est-il atteint en RDC?

III. Thème 2 : État des lieux de la gratuité de l'éducation de base en RDC

5. Pouvez-vous faire un état des lieux de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC ?
6. Expliquez brièvement à quel besoin répond cette politique de la gratuité de l'enseignement. Autrement-dit à quel besoin la gratuité de l'enseignement est venue apporter une solution ?
7. Expliquez comment cette politique de la gratuité a produit des améliorations dans le système éducatif de la RDC.

⁶⁶² Enseignants débout (Directeurs d'école, inspecteurs d'enseignement, leaders syndicaux, ...) ; leaders religieux, leaders traditionnels ; leaders communautaires ; promoteurs d'écoles ; ...

IV. Thème 3 : Appréciation de l'accompagnement des acteurs de la gratuité de l'enseignement en RDC

8. Quels sont les différents acteurs ou partenaires de la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement en RDC ?
9. Pouvez-vous citer des actions concrètes menées dans le cadre de la gratuité de l'enseignement en RDC ?
10. Comment appréciez-vous les mesures d'accompagnement du gouvernement de cette action publique ? (statistiques des élèves inscrits et taux de croissance par rapport aux cinq dernières années ; les conditions de travail et salariale des enseignants ;...)

V. Thème 4 : Contraintes par rapport à l'atteinte des objectifs liés à la gratuité de l'enseignement

11. Que pensez-vous être les contraintes de l'Etat congolais dans l'atteinte des objectifs liés à la gratuité de l'enseignement en RDC ?
12. S'il n'y en a pas, où situez-vous l'obstacle à la réussite de cette politique publique ?

VI. Thème 5 : Logiques d'acteurs par rapport à la gratuité de l'enseignement en RDC et perspectives de la recherche

13. En tant que (citoyen congolais, parent, syndicaliste, leader d'opinion, enseignant, ...), comment faites-vous pour accompagner cette politique de la gratuité de l'enseignement ?
14. Comment faites-vous concrètement pour répondre aux attentes des enseignants, du gouvernement, des parents, des élèves ?
15. Quelle est la procédure suivie pour que les innovations liées à cette politique publique atteignent les bénéficiaires ?
16. Quelle appréciation faites-vous de ladite procédure ? Efficace ? Peu efficace ? Inefficace ?
17. Quelles recommandations pouvez-vous formuler au gouvernement (et aux autres acteurs : parents, enseignants, élèves, leaders locaux, ...) pour la réussite de cette politique publique ?
18. Que pouvez-vous proposer au chercheur par rapport à cette étude ?

Je vous remercie

ANNEXE 4

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR THE
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

E (enseignants, parents d'élèves, populations,

I. Identification

- Noms et prénom :
- Qualité :
- Téléphone :

II. Thème 1 : Connaissances par rapport aux résultats de l'agenda 2063

1. Connaissez-vous l'objectif de l'agenda 2063 qui concerne l'éducation ?
2. Quelles actions publiques sont-elles mises en œuvre en RDC dans le cadre de cet agenda africain ?
3. Quelle appréciation faites-vous à ce jour des résultats de cette action publique par rapport au profil des indicateurs de base de l'agenda 2063 ?
4. Selon vous, à quel niveau l'objectif de l'agenda 2063 lié à la gratuité de l'éducation est-il atteint en RDC?

III. Thème 2 : État des lieux de la gratuité de l'éducation de base en RDC

5. Pouvez-vous faire un état des lieux de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC ?
6. Expliquez brièvement à quel besoin répond cette politique de la gratuité de l'enseignement. Autrement-dit à quel problème la gratuité de l'enseignement est venue apporter une solution ?
7. Expliquez comment cette politique de la gratuité a produit des améliorations dans le système éducatif de la RDC.

IV. Thème 3 : Appréciation de l'accompagnement des acteurs de la gratuité de l'enseignement en RDC

8. Comment appréciez-vous les mesures d'accompagnement du gouvernement de cette action publique ? (Statistiques des élèves inscrits et taux de croissance par rapport aux cinq dernières années ; les conditions de travail et salariale des enseignants ...)

XVIII

9. Quels sont les différents acteurs ou partenaires de la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement en RDC ?

V. Thème 4 : Contraintes par rapport à l'atteinte des objectifs liés à la gratuité de l'enseignement

10. Que pensez-vous être les contraintes de l'Etat congolais dans l'atteinte des objectifs liés à la gratuité de l'enseignement en RDC ?

11. S'il n'y en a pas, où situez-vous l'obstacle à la réussite de cette politique publique ?

VI. Thème 5 : Logiques d'acteurs par rapport à la gratuité de l'enseignement en RDC et perspectives de la recherche

12. En tant que (citoyen congolais, parent, syndicaliste, leader d'opinion, enseignant, ...), comment faites-vous pour accompagner cette politique de la gratuité de l'enseignement ?

13. Comment faites-vous concrètement pour répondre aux attentes des enseignants, du gouvernement, des parents, des élèves ?

14. Quelle appréciation faites-vous de ladite procédure ? Efficace ? Peu efficace ? Inefficace ?

15. Quelles recommandations pouvez-vous formuler au gouvernement (et aux autres acteurs : parents, enseignants, élèves, leaders locaux, ...) pour la réussite de cette politique publique ?

16. Que pouvez-vous proposer au chercheur par rapport à cette étude ?

Je vous remercie

ANNEXE 5

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNIITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR THE
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

Thème de recherche : « Action publique éducative et conditions de vie des populations à Kinshasa : Entre contraintes institutionnelles et logiques des acteurs au prisme des résultats de l'agenda 2063 sur le développement durable de la République démocratique du Congo »

1. Liste des personnes ressources interviewées

N°	Noms et prénoms	Sexe	Commune	Qualité et téléphone
1	Mansiantima Nsemi Albert	M	Ngaliema	Inspecteur +243819810002
2	Ngunga Iseye	M	Ngaliema	Inspecteur +243815007804
3	Bola Lieta Prosper	M	Kintambo	Inspecteur +243821936789
4	Beya Ngindu	M	Gombe	Conseiller MEPST +243997345005 +24382844699
5	Lusengi Nkitwisila Louis	M	Bumbu	Directeur d'école +243820670529
6	Bawawana Nsona Huguette	F	N'Sélé	Inspectrice +243825049403
7	Kilengidika Paul	M	Ngaliema	Directeur d'école +243 895000443
8	Leko Félicien	M	Kisenso	Inspecteur +24390499403
9	Lukwah Iyay Louis	M	Selembao	Inspecteur expl

				+243998372021
10	Kiwanga Onésime	M	Matete	DAS +243816377295
11	Bulemba Blaise	M	Makala	Délégué syndical +243825873588
12	Kapalapala Dido	M	Gombe	CB Personnel/DAS
13	Mudukura Matabaro Roger	M	Lingwala	Leader syndical
14	Ziriwabagabo Nankafu Sekunda	F	Bukavu	Enseignante +243975424460
15	Bokwango Wisomi Jérôme	M	Kinshasa 4	DEP/EPST +243843106829
16	Bikenge Daniel	M	Limete	Leader syndical +243814027207
17	Mpunga Mukendi Dieudonné	M	Lingwala	DEP/Santé +243856413325
18	Alimasi Trésor	M	Mont- Ngafula	Promoteur école +243905926130
19	Bimwala Rigobert	M	Bumbu	Chef traditionnel +243998168321
20	Brahimu Kaka Alphonse	M	Kasavubu	Cadre MEPST +243813203583
21	Lumengo Manzunze Honorine	F	Ngaliema	Directrice école +243856413325
22	Lonji Mutashi Marcel	M	Gombe	Conseiller MEPST +243825130080
23	Tity Nieri	M	Ngaliema	Enseignant

ANNEXE 6

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVESPOSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCESUNIITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALESDOCTORAL RESEARCH UNIT FOR THE
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

Thème de recherche : « Action publique éducative et conditions de vie des populations à Kinshasa : Entre contraintes institutionnelles et logiques des acteurs au prisme des résultats de l'agenda 2063 sur le développement durable de la République démocratique du Congo »

Liste des participants au focus groups

N°	Nom(s)	Sexe	Structure/ Organisation	Statut	Commune	Téléphone
1	Kabongo Sandrine	F	Femmes dynamiques	Membre	Ngaliema	+243821597212
2	Silu Esperance	F	Femmes dynamiques	Présidente	Ngaliema	+243898866655
3	Tshika Rose	F	Femmes dynamiques	Membre	Ngaliema	+243823187088
4	Kizela Adeline	F	Femmes dynamiques	Membre	Ngaliema	+243891299828
5	Nzakimwena Sandra	F	Femmes dynamiques	Membres	Ngaliema	+243898183966
6	Zomba Bibiche	F	Femmes dynamiques	Secrétaire	Ngaliema	+243813076076

XXII

7	Mwenze Nene	F	F2D	Membre	Ngaliema	+243895503238
8	Siva Judith	F	F2D	Membre	Ngaliema	-
9	Kagusaka Cathy	F	F2D	Membre	Ngaliema	+243895330311
10	Tshela Adèle	F	F2D	Présidente	Ngaliema	+243840371632
11	Alako Mamie	F	F2D	Membre	Ngaliema	+243815041004
12	Kabala Getou	F	F2D	Membre	Ngaliema	-
13	Basueko Irène	F	AFL	Membre	Mont-Ngafula	+243854830059
14	Landu Anifa	F	AFL	Membre	Mont-Ngafula	-
15	Nsona Ange	F	AFL	Membre	Mont-Ngafula	-
16	Tshika Chantal	F	AFL	Membre	Mont-Ngafula	-
17	Matondo Lelo	F	AFL	Membre	Mont-Ngafula	-
18	Mukambu Maguy	F	AFL	Présidente	Mont-Ngafula	+243840405124
19	Numbi Charlène	F	AFL	Membre	Mont-Ngafula	-
20	Lutubakio Lengo	F	E.P Mère de la providence	Enseignante	Ngaliema	+243898970806 +243977344825
21	Kayombo Mbuku	M	E.P Mère de la providence	Enseignant	Ngaliema	+243821923641
22	Mampuya Pascal	M	E.P Mère de la providence	Enseignant	Ngaliema	+243978163672

XXIII

23	N’Kulu Romain	M	E.P Mère de la providence	Enseignant	Ngaliema	+243842504667
24	Kapamba Audry	M	E.P Mère de la providence	Enseignant	Ngaliema	+243847822353
25	Mbombo Mabika	F	E.P Mère de la providence	Enseignante	Ngaliema	+243812331932
26	Mabiala Konde	M	-	Menagère	Selembao	+243852929221
27	Mama Bene	F	-	Menagère	Selembao	-
28	Balinga Kawata	F	-	Menagère	Selembao	-
29	Kayabi Fany	F	-	Couturière	Selembao	+243898301096
30	Masala Valentine	F	-	Commercante	Selembao	+243999303526
31	Koso Lucie	F	-	Artiste	Selembao	+243906773251
32	Kalau Ibanda	M	E.P Mère de la providence	Enseignant	Ngaliema	+243904668124
33	Kayilu Ngelenge	F	E.P Mère de la providence	Enseignante	Ngaliema	+243814999906
34	zala	F	E.P Mère de la providence	Enseignante	Ngaliema	-
35	Kolongo Liliane	F	E.P Mère de la providence	Enseignante	Ngaliema	+243900247942
36	Mbombo Bungudi	F	E.P Mère de la providence	Enseignante	Ngaliema	+24382493024
37	Kaloso Omer	M	E.P Mère de la providence	Enseignant	Ngaliema	-
38	Kimwata Matondo	M	E.P Mère de la providence	Enseignant	Ngaliema	+243822620681
39	Dianzenza Kabuiku	M	-	Elève	Kintambo	+243812806824
40	Yemen Chris	M	-	Elève	Kintambo	+243893334545

XXIV

41	Katanga J-C	M	-	Elève	Kintambo	+283840268907
42	Kangudia grady	M	-	Elève	Kintambo	-
43	Kimbangu Honoré	M	-	Elève	Kintambo	-
44	Elysée	F	-	Elève	Kintambo	+243891998282
45	Masamba Konda	M	-	Elève	Matete	-
46	Nsoki Mikanda	M	-	Elève	Matete	-
47	Nduti Zabusu	M	-	Elève	Matete	-
48	Lumesa Mambu	M	-	Elève	Matete	-
49	Kimbaku Tulengi	M	-	Elève	Matete	-
50	Liele Bayele	M	-	Elève	Matete	-
51	Mukeba Mubenga	M	-	Elève	Matete	-
52	Kalenga Musela	M	-	Elève	Matete	-
53	Nduti Nzemba	M	-	Elève	Matete	-
54	Kibangu Lutete	M	-	Mécanicien	Limete	-
55	Fiston	M	-	Chauffeur	Limete	-
56	Fumunzanza Jelija	M	-	Chauffeur	Limete	-
57	Dikedi Désiré	M	-	Mécanicien	Limete	-
58	Sale Kamba	M	-	Mécanicien	Limete	-

XXV

59	Ifunga Nephtalie	F	-	Restauratrice	Limete	-
60	Sefu Adrien	M	-	Mécanicien	Limete	-
61	Basembo Joely	F	-	Sans emploi	Makala	+243820108625
62	Mafuta Lembe	F	-	Ménagère	Makala	-
63	Nsakiwene Sada	F	-	Ménagère	Makala	+243828981313
64	Kizela Ntsanga	F	-	Ménagère	Makala	+243891299828
65	Luziya Elie	F	-	Ménagère	Makala	+243906372820
66	Masembo Ida	F	-	Ménagère	Makala	-
67	Masembo Zakisa	F	-	Vendeuse	Makala	-
68	Sankoyi Aimerance	F	-	Ménagère	Makala	-
69	Bengi Nahomie	F	-	Vendeuse	Makala	-
70	Munganga Lutonda	F	-	Vendeuse	Makala	-
71	Kisangani Naivie	F	-	Vendeuse	Ngaliema	+243829223557
72	Ngele Théthé	F	-	Ménagère	Ngaliema	-
73	Makula	F	-	Ménagère	Ngaliema	-
74	Mbenzi Grâce	F	-	Ménagère	Ngaliema	+243822572080
75	Diayur	F	-	Ménagère	Ngaliema	+243825144597
76	Kondjo Esperance	F	-	Ménagère	Ngaliema	+243854006244
77	Makutima Chrismène	F	-	Ménagère		+243906047688

XXVI

78	Kiyika Elisa	F	-	Ménagère		-
79	Landu Yvonne	F	-	Ménagère	Ngaliema	+243903089431
80	Sunda Merveille	F	-	Ménagère	Ngaliema	+243904475099
81	Nseka Niguet	F	-	Étudiante	Ngaliema	+243851183971
82	Malonda Dorcas	F	-	Ménagère	Ngaliema	+243906051383
83	Mowana Christvie	F	-	Étudiante	Ngaliema	-
84	Kundenga Valentine	F	-	Ménagère	Ngaliema	-
85	Masembo Ida	F	-	Ménagère	Ngaliema	-
86	Luziya Elie	F	-	Ménagère	Ngaliema	-
87	Akati Germaine	F	-	Ménagère	Ngaliema	-
88	Masumu Antoinette	F	-	Vendeuse	N'Sélé	-
89	Kibaka Lutama	F	-	Vendeuse	N'Sélé	+243907413426
90	Tabu Jeannette	F	-	Ménagère	Ngaliema	+243904872138
91	Ndonga Célestine	F	-	Vendeuse	Ngaliema	-
92	Bavilakana Brigitte	F	-	Ménagère	Kasavubu	-
93	Mambote Thérèse	F	-	Ménagère	Kasavubu	+243896725659
94	Awana Kumbela	F	-	Ménagère	Kasavubu	+243817361086
95	Luzolo Thérèse	F	-	Vendeuse	Kasavubu	+243906051383
96	Miseka Mimie	F	-	coiffeuse	Kasavubu	+243897031424

ANNEXE 7 : Aperçu des aspirations et des indicateurs de l'agenda 2063

ASPIRATION 1 : UNE AFRIQUE PROSPÈRE FONDÉE SUR UNE CROISSANCE INCLUSIVE ET UN DÉVELOPPEMENT DURABLE		
Objectif 1 : Un niveau de vie élevé, une qualité de vie et le bien-être pour tous		
Domaines prioritaires	Cibles de l'Agenda 2063	Indicateurs
1. Revenus, emplois et travaux décents	Accroître le revenu par habitant de 2013 d'au moins 30%	PNB par habitant
	Réduire le taux de chômage de 2013 d'au moins 25%	Taux de chômage par groupe d'âge, sexe et vulnérabilité
	Réduire le taux de chômage de 2013 des jeunes et des femmes de 2% par an	
	Réduire le taux de chômage de 2013 des groupes vulnérables d'au moins 25%	
2. Pauvreté, Inégalités et Faim	Réduire le niveau d'inégalités de revenus de 2013 d'au moins 20%	Coefficient de Gini
	Réduire le taux de prévalence de rachitisme de 10% et d'insuffisance pondérale de 5% chez les enfants.	b) Prévalence de l'insuffisance pondérale chez les enfants de moins de 5 ans
	Réduire le niveau de 2013 du taux de la population n'ayant pas d'accès à l'eau potable de 95%.	Population ayant accès à l'eau potable en pourcentage
3. Habitats modernes et vivables et services de base de qualité	a. Accroître l'accès et l'utilisation d'électricité et de l'Internet d'au moins 50% des niveaux de 2013	a. Population ayant accès à l'électricité en pourcentage
		<input type="checkbox"/> Population consommant l'électricité en pourcentage
		<input type="checkbox"/> Population ayant accès à Internet en pourcentage
Objectif 2 : Des citoyens instruits et une révolution de compétences renforcée par la science, la technologie et l'innovation		
1. Révolution des compétences induite par l'éducation et les STI	Le taux de scolarisation à l'éducation de la petite enfance est d'au moins 300% du taux de 2013	Enfants d'âge préscolaire fréquentant l'école maternelle en pourcentage
	Le taux de scolarisation au niveau élémentaire est de 100%	Taux de scolarisation net par sexe et âge au niveau élémentaire
	Accroissement du nombre d'enseignants	Taux d'enseignants qualifiés en Science ou Technologie ou Ingénierie ou Mathématiques (STIM) par sexe et niveau (Primaire et secondaire)

XXVIII

	qualifiés d'au moins 30%, l'accent mis sur les STIM	
	Le taux de scolarisation au niveau secondaire universel (y compris les écoles secondaires techniques) est de 100%	Taux de scolarisation net au niveau secondaire par sexe
Objectif 3 : Des citoyens en bonne santé et alimentés de manière appropriée		
1. Santé et Nutrition	Accroître les niveaux de 2013 d'accès des femmes aux services de santé en matière de sexualité et de reproduction d'au moins 30%	Femme en âge de procréer, de 15-49 ans, ayant accès aux services de santé en matière de sexualité et de reproduction en pourcentage
	Réduire les taux de mortalité maternelle, néonatale et infantile d'au moins 50%	a. Taux de mortalité maternelle
	Réduire l'incidence de 2013 du VIH/SIDA, PALUDISME et TB d'au moins 80%	b. Taux de mortalité néonatale
	L'accès à la thérapie antirétrovirale (ARV) est de 100%	c. Taux de mortalité des moins de cinq ans
Objectif 4 : Économies transformées et création d'emplois		
1. Croissance économique durable inclusive	1. Taux de croissance du PIB d'au moins 7%	Taux de croissance réelle du PIB
2. Fabrication et ou/Industrialisation et ajout de valeur induits par les STI	2. La valeur réelle du secteur manufacturier dans le PIB est de 50% supérieur au niveau de 2013.	Valeur ajoutée du secteur manufacturier en pourcentage du PIB
3. Diversification et résilience économiques	3. Au moins 1% du PIB est alloué à la recherche scientifique, technologique et en innovation, et au développement de l'entreprenariat grâce aux STI.	Dépenses en recherche et développement en pourcentage du PIB
4. Hospitalité et/ou Tourisme	□ La contribution du tourisme au PIB en termes réels s'est accru d'au moins à 100%.	Valeur ajoutée du tourisme en pourcentage du PIB
Objectif 5 : Une agriculture moderne pour une productivité et une production accrues		

XXIX

1. Productivité et production agricoles	Double productivité totale des facteurs agricoles	Productivité totale des facteurs
	Au moins 10% des petits exploitants agricoles entreprennent l'agriculture commerciale à petite échelle dont au moins 30% devraient être des femmes.	1. Pourcentage par sexe de petits exploitants agricoles devenant des agriculteurs commerciaux à petite échelle
	Mettre un terme à la faim en Afrique	1. Prévalence de l'insécurité alimentaire modérée ou grave chez la population sur la base de l'échelle de l'expérience de l'insécurité alimentaire (FIES)

Objectif 6 : Une économie bleue et/ou maritime pour une croissance économique accélérée

1. Ressources maritimes et énergie	Au moins 50% d'augmentation de la valeur ajoutée dans le secteur de la pêche en termes réels réalisés d'ici 2023	Valeur ajoutée du secteur de la pêche (en pourcentage du PIB)
	Contribution de la biotechnologie marine au PIB est accrue n termes réels d'au moins 50% des niveaux de 2013	Valeur ajoutée de la biotechnologie marine en pourcentage du PIB

Objectif 7 : Des économies et des communautés résilientes aux phénomènes climatiques et respectueuses de l'environnement

1. Biodiversité, conservation et gestion durable des ressources naturelles.	Au moins 30% des terres agricoles sont soumises à la pratique de la gestion durable des terres	Terres agricoles soumises à la pratique de la gestion durable des terres en pourcentage
	Au moins 17% des eaux terrestres et intérieures et 10% des zones côtières et marines sont préservés	a. Eaux terrestres et intérieures préservées en pourcentage.
		<input type="checkbox"/> Zones côtières et marines préservées en pourcentage

ASPIRATION 2 : UN CONTINENT INTEGRÉ, UNI SUR LE PLAN POLITIQUE ET FONDÉ SUR LES IDÉAUX DU PANAFRICANISME ET SUR UNE VISION DE LA RENAISSANCE AFRICAINE

Objectif 8 : Une Afrique unie (Fédérale ou Confédérale)

1. Intégration politique et économique	Membre actif de la zone de libre-échange	Nombre d'obstacles non tarifaires (ONT) rapportés et éliminés
	Le volume du commerce intra-africain est au moins trois fois le niveau de 2013	Changement du volume du commerce intra-africain par an

Objectif 9 : Institutions financières et monétaires continentales majeures établies et fonctionnelles

--	--	--

Objectif 10 : Une infrastructure d'envergure mondiale qui traverse les frontières de l'Afrique

1. Communications et connectivité de l'infrastructure	Il y a, au moins, la volonté politique nationale de mettre en œuvre le lien manquant de la route transafricaine	Progrès réalisé dans la mise en œuvre du lien manquant de la route transafricaine en pourcentage
	Au moins, la volonté politique nationale d'établir une connectivité avec le réseau de trains à grande vitesse de la route transafricaine est réalisé d'ici 2019.	Progrès réalisé sur la mise en œuvre du réseau africain de trains à grande vitesse en pourcentage.
	Ciel pleinement ouvert pour les compagnies aériennes africaines	No. de protocoles mis en œuvre sur les accords de ciel ouvert pour l'Afrique.
	Accroître la production et la distribution d'électricité d'au moins 50% d'ici 2020	No. de mégawatts ajoutés à la grille nationale
	Pénétration et contribution double des TIC au PIB	Proportion de la population utilisant les téléphones portables Contribution des TIC au PIB en pourcentage

ASPIRATION 3 : UNE AFRIQUE QUI SOUTIENT LES PRINCIPES DE BONNE GOUVERNANCE, DE DÉMOCRATIE, DU RESPECT DES DROITS DE L'HOMME, DE JUSTICE ET DE L'ÉTAT DE DROIT

Objectif 11 : Valeurs et pratiques démocratiques, principes universels des droits de l'homme, de justice et de l'état de droit fortement ancrés

1. Les valeurs et les pratiques démocratiques sont la norme.	Au moins 70% de la population estiment qu'ils sont habilités et tiennent leurs dirigeants responsables.	Pourcentage de la population qui estime qu'il y a des mécanismes efficaces et des institutions de supervision pour tenir leurs dirigeants responsables.
	Au moins 70% de la population estiment que la presse et/ou l'information est libre et qu'il y a une liberté d'expression.	Pourcentage de la population qui estime qu'il y a une liberté de presse.
		Pourcentage de la population qui estime qu'il y a un accès libre à l'information.
	Au moins 70% du public estiment que les élections sont libres, justes et transparentes.	Pourcentage de la population qui estime que les élections sont libres, justes et transparentes.
La Charte africaine sur la Démocratie est signée, ratifiée et domestiquée d'ici 2020.	- Charte africaine sur la Démocratie Signée	
	- Ratifiée	
	- intégrée	

Objectif 12 : Institutions fortes et leadership transformé en place à tous les niveaux

X

2. Institutions et Leadership	Au moins 70% du public reconnaissent que les services publics sont professionnels, efficaces, réactifs, responsables, impartiaux et exempts de corruption.	Proportion de personnes ayant eu au moins un contact avec un agent de l'État et qui ont versé un pot-de-vin à un agent de l'État, ou ont été demandé de verser un pot-de-vin par ces agents au cours des douze derniers mois.
-------------------------------	--	---

ASPIRATION 4. UNE AFRIQUE PACIFIQUE ET SÛRE

Objectif 13 : Paix, Sécurité et Stabilité préservées

Maintien et restauration de la paix et de la sécurité	Le niveau de conflits dus aux problèmes ethniques, à toutes les formes d'exclusion, aux différences religieuses et d'opinions politiques est au plus à 50 % des niveaux de 2013.	Décès dus aux conflits par population de 100.000.
---	--	---

Objectif 14 : Une Afrique stable et pacifique

1. Structure institutionnelle pour les instruments de l'AU sur la paix et la sécurité	Faire taire toutes les armes d'ici 2020	Nombre de conflits armés
---	---	--------------------------

Objectif 15 : Une Architecture de paix et de sécurité pleinement fonctionnelle et opérationnelle

1. Mise en œuvre des piliers de l'Architecture (APSA)	Conseil national de paix établi d'ici 2016	Existence d'un Conseil national de paix.
---	--	--

ASPIRATION 5 : UNE AFRIQUE QUI A UNE IDENTITÉ CULTURELLE FORTE, DES VALEURS, UNE ÉTHIQUE ET UN HÉRITAGE COMMUNS

Objectif 16 : La renaissance culturelle africaine a une importance prédominante

1. Valeurs et idéaux du panafricanisme	Au moins 60% du contenu du programme d'enseignement porte sur les cultures, les valeurs et les langues africaines locales aux niveaux primaire et secondaire.	Proportion du contenu du programme sur les cultures, les valeurs et les langues africaines locales aux niveaux primaire et secondaire
--	---	---

ASPIRATION 6. UNE AFRIQUE DONT LE DÉVELOPPEMENT EST DIRIGÉ PAR SES PEUPLES ET QUI COMPTE SUR LEUR POTENTIEL

Objectif 17 : L'égalité totale entre les femmes et les hommes dans tous les domaines de la vie

1. Autonomisation des femmes	Des droits économiques égaux pour les femmes, y compris le droit de posséder et d'hériter de biens, de signer un contrat, d'épargner, d'enregistrer, d'enregistrer et de gérer une entreprise, de posséder et d'exploiter un compte bancaire d'ici 2026.	Proportion de la population agricole totale possédant des droits de propriété ou des droits assurés sur les terres agricoles
		Part des femmes parmi les propriétaires ou détenteurs de droits sur les terres agricoles par mode d'occupation
	Au moins 30% des élus locaux, régionaux et nationaux sont des femmes ainsi qu'au sein des institutions judiciaires.	Proportion de sièges occupés par des femmes dans les parlements nationaux, les organes régionaux et locaux

XXXII

2. Violence & Discrimination à l'égard des femmes et des filles	Réduire les niveaux de violence de 2013 à l'égard des femmes et des filles d'au moins 20%.	Proportion de femmes et de filles soumises à la violence sexuelle et physique
	Réduire de 50% toutes les normes sociales et pratiques coutumières préjudiciables aux femmes et aux filles et celles qui encouragent la violence et la discrimination à l'égard des femmes et des filles	Proportion de filles et de femmes âgées de 15 à 49 ans ayant subi une mutilation génitale féminine par âge
	Éliminer tous les obstacles à l'éducation, aux services sanitaires et sociaux de qualité pour les femmes et les filles d'ici 2020	Proportion d'enfants dont les naissances sont enregistrées au cours de la première année
Objectif 18 : Les jeunes et les enfants engagés et autonomisés		
1. Autonomisation des jeunes et droits des enfants	Réduire le taux de chômage des jeunes de 2013 d'au moins 25% ; en particulier chez les jeunes filles	Taux de chômage par sexe, groupe d'âge et vulnérabilité
	Fin de toutes les formes de violence, de l'exploitation par le travail des enfants, du mariage des enfants et de la traite des êtres humains	Enfants engagés dans le travail des enfants en pourcentage
		Enfants engagés dans le mariage des enfants en pourcentage
		Enfants victimes de la traite des êtres humains en pourcentage
La Mise en œuvre totale des dispositions de la Charte africaine des droits des jeunes est réalisée	Niveau de mise en œuvre, par les États membres, des dispositions de la Charte africaine des droits des jeunes	

ASPIRATION 7 : L'AFRIQUE EN TANT QUE PARTENAIRE SOLIDE ET INFLUANT SUR LA SCÈNE MONDIALE

Objectif 19 : L'Afrique en tant que partenaire majeur dans les affaires mondiales et la coexistence pacifique		
1. Place de l'Afrique dans les affaires mondiale	Système national de statistiques pleinement fonctionnel	Disponibilité d'une législation des statistiques conforme aux principes fondamentaux des statistiques officielles.
		Proportion du financement alloué pour la mise en œuvre d'un système fonctionnel de statistiques
		Existence d'arrangements institutionnels formels pour la coordination de la compilation des statistiques officielles
Objectif 20 : L'Afrique assume l'entière responsabilité du financement de son développement		

XXXIII

1. Marchés des capitaux	Le marché national des capitaux finance au moins 10% des dépenses de développement	Proportion des dépenses de développement contribué par les marchés nationaux des capitaux
2. Système fiscal et recettes du secteur public	Les recettes fiscales et non fiscales de tous les niveaux d'administration devraient couvrir au moins 75% des dépenses courantes et de développement	Le total des recettes fiscales en pourcentage du PIB
3. Assistance au développement	La proportion de l'aide dans le budget national est au plus à 25% du niveau de 2013	Total de l'APD en pourcentage du budget national
		Ressources mobilisées par le biais des mécanismes de financement novateurs en pourcentage du budget national

ANNEXE 8 :

République Démocratique du Congo



CABINET DU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE

Le Directeur de Cabinet

Kinshasa, le

N/Réf. :

COMMUNIQUE OFFICIEL

Conformément à l'article 43 de la constitution, aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) ainsi qu'à ceux de l'Education pour Tous (EPT), je charge le Gouvernement de la République de prendre toutes les dispositions nécessaires pour rendre effective la gratuité de l'enseignement primaire dans les Etablissements publics dès la rentrée scolaire 2010-2011.

Tous ensemble pour l'Ecole de nos enfants, l'avenir de notre pays.

Fait à Kananga, le 30 août 2010

Joseph KABILA KABANGE

**Pour copie certifiée conforme à l'original,
Le 30 août 2010**

**Le cabinet du Président de la République
Gustave BEYA SIKU
Directeur de Cabinet**

TABLE DES MATIÈRES

EPIGRAPHE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ACRONYMES, ABREVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	ix
SOMMAIRE	xiv
RÉSUMÉ	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
I. CONTEXTE, JUSTIFICATION DU CHOIX ET INTERETS DU SUJET	2
II. PROBLEME DE RECHERCHE	8
III. REVUE DE LA LITTÉRATURE	11
A. Les fondamentaux de l'évaluation de l'action publique	11
B. Les résultats des actions publiques.....	12
C. La problématique d'adhésion des communautés locales aux politiques publiques en Afrique	14
D. L'action publique dans le domaine de l'éducation en Afrique	14
E. L'école et le développement de la société	18
IV. QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	20
A. Les questions de recherche.....	20
1. La question principale	20
2. Les questions secondaires	20
B. Les hypothèses de recherche	20
1. L'hypothèse principale	20
2. Les hypothèses secondaires.....	21
V. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	21
A. L'objectif global.....	21
B. Les objectifs spécifiques	21
VI. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	21
A. Cadre théorique	23
1. Le structuro-fonctionnalisme de Talcott Parsons.....	24

XXVII

2. La sociologie de l'action publique selon Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès.....	29
B. Outils de collecte et d'analyse des données	32
1. Techniques de collecte des données	32
VII. CLARIFICATION CONCEPTUELLE	46
A. Évaluation des politiques publiques et évaluation des résultats	46
B. L'agenda 2063	49
C. Développement durable (<i>Sustainable development</i>)	49
D. Politique publique et action (ou intervention) publique : Deux notions proches et controversées.....	52
E. L'action éducative	55
VIII. PLAN DU TRAVAIL.....	57
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE DE L'ACTION PUBLIQUE EN RDC : ENTRE POSTULATS THEORIQUES ET APPREHENSIONS PRATIQUES.....	59
CHAPITRE PREMIER : ACTION PUBLIQUE EDUCATIVE ET DISPOSITIF D'ÉVALUATION EN RDC : GENÈSE SOCIO-POLITIQUE ET APPROCHES INSTITUTIONNELLES	61
A. LE CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT DURABLE EN RDC	62
1. Le contexte global du pays.....	62
2. Le contexte spécifique de la ville-province de Kinshasa.....	68
B. DECRYPTAGE DE L'ACTION PUBLIQUE EDUCATIVE EN RDC.....	73
1. Les outils de l'action publique éducative en RDC.....	73
2. Les procédures de la gratuité de l'enseignement primaire.....	76
3. Les méthodes et stratégies de mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement	80
C. DU DISPOSITIF D'ÉVALUATION DES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA RDC	91
1. La notion d'évaluation	91
2. Bref aperçu du dispositif national évaluatif des politiques publiques de la RDC	94
3. Le fonctionnement du dispositif national d'évaluation.....	95
D. LE PLAN D'ÉVALUATION DE L'AGENDA 2063	98
1. La description de l'agenda 2063	98
2. Le but de l'évaluation	101
3. La cartographie des intervenants visés par cette évaluation	101
4. Le type d'évaluation	102

XXVIII

5. Le choix des questions d'évaluation	102
6. Le choix des outils d'évaluation	103
7. Les sources d'évaluation.....	103
8. Le budget d'évaluation	104
E. MISE EN PLACE DU PLAN D'EVALUATION.....	104
1. La constitution du groupe d'évaluation	104
2. Comment assembler le personnel qualifié	104
3. Le soutien au sein de l'OCDD	105
4. La compréhension des principes directeurs de l'éthique	105
5. L'utilisation du plan d'évaluation	105
6. Dégager les indicateurs d'évaluation	106
F. ACTION PUBLIQUE ET SYSTEME DE SUIVI ET EVALUATION EN RDC.....	108
1. Les insuffisances du système de suivi-évaluation de la RDC.....	109
2. L'analyse SWOT de l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation des politiques publiques en RDC	111
3. Un regard critique sur le SSE de la RDC.....	119
G. LES RESULTATS GLOBAUX DE L'ENQUETE SUR LA PERCEPTION DE L'AGENDA 2063 A KINSHASA	123
1. Présentation des résultats quantitatifs	123
CHAPITRE DEUXIEME : COMPRENDRE LES RESULTATS DE L'AGENDA 2063 SOUS LE PRISME STRUCTURO-FONCTIONNALISTE EN RDC.....	134
A. LES KINOIS FACE AUX OBJECTIFS DU SOUS-SYSTEME ECONOMIQUE.....	135
1. L'économie et emplois (4)	135
2. Les institutions financières (9).....	138
3. Les infrastructures de classe internationale (10).....	141
4. Les jeunes et enfants engagés (18).....	145
B. DES OBJECTIFS DU SOUS-SYSTEME POLITIQUE : POINTS DE VUE DES KINOIS.....	150
1. Les valeurs et pratiques démocratiques (11).....	150
2. Les institutions capables (12).....	153
3. La paix et sécurité (13).....	157
4. De l'Afrique stable (14)	161

XXIX

5. De la paix et sécurité fonctionnelles (15).....	165
6. De l'Afrique partenaire international (19)	168
7. De l'Afrique capable de financer... (20)	172
C. LES AVIS DES KINOIS PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS DU SOUS-SYSTEME SOCIAL.....	176
1. Du niveau de vie (1).....	176
2. Des citoyens instruits (2).....	181
3. Des citoyens en santé (3)	185
4. De l'agriculture moderne (5).....	189
5. De l'égalité homme/femme (17).....	192
D. LES KINOIS FACE AUX OBJECTIFS DU SOUS-SYSTEME ENVIRONNEMENTAL	196
1. De l'économie bleue (6).....	197
2. De l'économie/environnement durable (7)	201
3. De l'Afrique unie (fédérale/confédérée) (8)	210
4. De la renaissance culturelle africaine (16).....	214
Conclusion (Première partie).....	219
DEUXIEME PARTIE INTERROGER L'ACTION PUBLIQUE SOUS LE PRISME DE LA POLITIQUE DE LA GRATUITÉ DE L'ENSEIGNEMENT:.....	223
CHAPITRE TROISIÈME : SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS ET CONTRAINTES DE L'ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT.....	225
A. APERCU GLOBAL DU SYSTEME EDUCATIF DE LA RDC.....	226
1. L'éducation formelle.....	227
2. L'éducation non formelle.....	229
3. L'éducation informelle.....	229
4. L'éducation spéciale	229
5. De l'enseignement primaire à l'ère de la gratuité.....	230
B. CONTRAINTES A L'ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT.....	233
1. Les connaissances par rapport aux résultats de l'agenda 2063	235
C. ETAT DES LIEUX DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC.....	237
1. L'évolution de la gratuité de l'enseignement primaire en RDC	237

2. Cartographie de l'enseignement primaire à l'heure de la gratuité	244
3. La politique publique de la gratuité comme réponse à une question sociale.....	253
D. LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT ET SES EFFETS SUR LE SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS	258
E. APPRECIATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ACTEURS DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC.....	264
1. Les différents acteurs engagés dans la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement	264
2. Quelques actions concrètes accompagnant la gratuité de l'enseignement en RDC....	267
3. Appréciation des mesures gouvernementales d'accompagnement de la gratuité de l'enseignement	268
F. CONTRAINTES DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	271
1. Analyse typologique des contraintes institutionnelles	271
2. Les contraintes sous-jacentes.....	277
3. Les contraintes voilées	281
G. AUTRES OBSTACLES A L'ATTEINTE DES RESULTATS DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	292
1. La dynamique interne	293
2. La dynamique externe.....	295
CHAPITRE QUATRIÈME : ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT ET LOGIQUES D'ACTEURS.....	298
A. DES ACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT.....	299
1. L'État et ses auxiliaires	300
2. Les syndicats des enseignants	302
3. Les enseignants	302
4. Les directeurs d'écoles.....	303
5. Les enseignants debout	303
6. Les bénéficiaires	305
7. Les autres ou les intermédiaires	309
B. ANALYSE DES STRATEGIES OU LOGIQUES DES ACTEURS.....	310
1. Les logiques des responsables ministériels et/ou du gouvernement.....	310

2. Les logiques des syndicats des enseignants	312
3. Les logiques des enseignants	312
4. Les logiques des bénéficiaires	313
5. Les logiques des (autres) ou des acteurs intermédiaires	314
C. DE LA PROCEDURE D'IMPLEMENTATION DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT : POINTS DE VUE DES ACTEURS	315
1. Les responsables ministériels.....	315
2. Les syndicats	316
3. Les enseignants	317
4. Les bénéficiaires directs et indirects	318
5. Les autres ou les intermédiaires	318
D. APPRECIATION CRITIQUE DE LA PROCEDURE DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT.....	320
1. Les responsables ministériels.....	320
2. Les syndicats	321
3. Les enseignants	321
4. Les bénéficiaires	322
5. Les autres ou les intermédiaires	322
E. COMMENT AMELIORER LE SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS ? LES ATTENTES DES ACTEURS	324
1. Les responsables ministériels.....	325
2. Les leaders syndicaux	325
3. Les enseignants	326
4. Les bénéficiaires	328
5. Les autres ou les intermédiaires	329
F. LES PERSPECTIVES PAR RAPPORT A CETTE RECHERCHE.....	331
1. Les responsables ministériels et d'autres auxiliaires de l'État.....	331
2. Les leaders syndicaux	332
3. Les enseignants	332
4. Les bénéficiaires	333
5. Les autres ou les intermédiaires	334

G. SYSTEMATIQUE DES CONTRAINTES ET DES LOGIQUES DES ACTEURS DANS L'ACTION PUBLIQUE DE LA GRATUITE DE L'ENSEIGNEMENT	334
1. Les jeux des acteurs de la politique de la gratuité de l'enseignement	335
2. Les institutions	335
3. Les représentations.....	336
4. Le processus.....	337
5. Les résultats	338
H. QUELLES STRATEGIES POUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE EN AFRIQUE ET EN RDC ?.....	351
1. Les stratégies globales pour l'Afrique	352
2. Les stratégies de développement durable de la RDC.....	354
Conclusion de la deuxième partie.....	364
CONCLUSION GÉNÉRALE	366
BIBLIOGRAPHIE	382
INDEX.....	I
ANNEXES.....	X
TABLE DES MATIÈRES	XXV